

Державний вищий навчальний заклад
“Українська академія банківської справи
Національного банку України”
Кафедра соціально-гуманітарних дисциплін

ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА

Курс лекцій

Для студентів
освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”
усіх спеціальностей всіх форм навчання

Суми
ДВНЗ “УАБС НБУ”
2010

УДК 17(073)
П86

Рекомендовано до видання методичною радою Державного вищого навчального закладу “Українська академія банківської справи Національного банку України”, протокол № 1 від 16.09.2009.

Розглянуто та схвалено на засіданні кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, протокол № 1 від 31.08.2009.

Укладачі:

канд. психол. наук, доц. кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
ДВНЗ “Українська академія банківської справи НБУ”
С.О. Ніколаєнко;

канд. психол. наук, доц. кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
ДВНЗ “Українська академія банківської справи НБУ”
С.І. Ніколаєнко

Рецензенти:

кандидат психологічних наук,
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка
А.Є. Улунова;

кандидат педагогічних наук,
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка
Т.Б. Тарасова

Відповідальний за випуск

д-р філос. наук, проф., зав. кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
ДВНЗ “Українська академія банківської справи НБУ”
І.П. Мозговий

П86 **Психологія та педагогіка** [Текст] : курс лекцій / [уклад. : С. О. Ніколаєнко, С. І. Ніколаєнко] ; Державний вищий навчальний заклад “Українська академія банківської справи Національного банку України”. – Суми : ДВНЗ “УАБС НБУ”, 2010. – 171 с.

Курс лекцій підготовлений з урахуванням нових вимог Болонської декларації, тому деякі питання виносяться на самостійне вивчення. Метою видання є пояснення студентам деяких складних питань курсу і надання допомоги в досягненні продуктивного засвоєння психологічних знань.

Призначений для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” усіх спеціальностей всіх форм навчання.

УДК 17(073)

© ДВНЗ “Українська академія банківської справи
Національного банку України”, 2010

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
НАВЧАЛЬНИЙ МОДУЛЬ 1. ПСИХОЛОГІЯ	
Тема 1. Психологія як наука. Історичний розвиток психології та сутність психіки.....	7
Тема 2. Поняття особистості в психології, її структура та типологія	25
Тема 3. Поняття свідомості. Когнітивна сфера особистості. Чуттєвий і логічний рівні пізнання	42
Тема 4. Афективно-вольова сфера особистості.....	55
Тема 5. Діяльність особистості та її поведінка.....	73
Тема 6. Спілкування. Соціально-психологічні проблеми спілкування.....	82
Тема 7. Соціалізація особистості в групі	98
Тема 8. Розвиток особистості	110
НАВЧАЛЬНИЙ МОДУЛЬ 2. ПЕДАГОГІКА	
Тема 9. Предмет педагогіки. Історичний розвиток педагогіки	126
Тема 10. Дидактика і сутність навчання. Особливості організації та проблеми оптимізації навчання	139
Тема 11. Виховання та самовиховання як фактори розвитку особистості	154
СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	170

ВСТУП

Психологію та педагогіку як науки глибоко вивчають і ті, хто спеціально займається ними для вирішення професійних завдань, тобто психологи та педагоги, і ті, кому вони необхідні для роботи з людьми в професійній діяльності. “Психологія та педагогіка” як система наукових знань, що викладається в процесі підготовки майбутніх працівників, потрібна економістам у їх напруженій, в інтелектуальному і емоційному відношенні, професійній діяльності. Тому “Психологія та педагогіка” розглядається як важлива дисципліна для підготовки працівників економічної сфери.

Потреба передавати досвід від покоління до покоління з’явилась, поряд з іншими потребами людини, на самому ранньому етапі виникнення суспільства. Тому практика виховання та навчання спочатку визначалась як передавання життєвого досвіду людини від старшого покоління молодшому. Заняття вихованням було таким же суспільним явищем, як і будь-яка інша діяльність людини: мисливство, збирання плодів, виготовлення знарядь праці. Розвивалась людина, ускладнювався її соціальний досвід, а разом з тим ускладнювався процес навчання. Знання про досвід навчання спочатку були ненауковими.

На початку виникнення педагогіки педагогічна думка оформляється у вигляді окремих суджень і висловлювань – своєрідних педагогічних заповідей. Їх темою були правила поведінки, стосунки між батьками і дітьми. До того, як зародилась писемність, ці судження мали усне буття і до нашого часу дійшли у вигляді прислів’їв, приказок, афоризмів, крилатих виразів. Джерела народної педагогіки ми знаходимо в казках, у билинах, піснях, частушках, прислів’ях і приказках, наговорах, колискових піснях і піснях-хороводах, загадках, народних прикметах. У подальшому вони набули більш чіткого понятійного вигляду.

Так, наприклад, відомо багато українських і російських прислів’їв і приказок, що мають педагогічне призначення: “Не скрізь сила, де вміння, а де вміння, там терпіння”, “Чого в другого не любиш, того і сам не роби”, “З ким хліб-сіль водиш, на того і походиш”, “Добре братство – сильне багатство”, “Природу не потрібно нівечити, а потрібно любити”, “Корінь навчання гіркий, зате плід солодкий”, “Наука не пиво, в рот не віллеш”, “Вік живи – вік учись”, “Повторення – мати навчання”, “Від розумного навчишся, від дурного розучишся”.

І сьогодні широко використовується народна педагогіка. Хто дорослішає, той і повчає, бо самого повчали. Отже, і певний досвід передається таким чином. Але ситуація в суспільстві, підвищення освітніх вимог до спеціаліста вимагають наукового підходу до навчання та

виховання. При цьому самовиховання та самостійне навчання також вимагають серйозного підходу до їх організації.

У другій половині ХХ ст. відбувається постіндустріальна революція, яка характеризується вибухом нової інформації, новими, більш доскональшими, технологіями виробництва. Так, якщо на початку ХХ ст. обсяг наукової інформації подвоювався через 20 років, то в другій половині – спочатку через 10 років, а наприкінці століття – через 5, а в окремих галузях через 3 і менше років. Лише в сфері пізнання про людину з 1990 року з'явилося майже 90 % нової інформації.

Докорінно змінюється стратегія підготовки фахівців з вищою освітою. Головним для спеціаліста стає самостійний пошук і відбір наукової інформації, яку оперативно потрібно включати в діяльність. Це означає, що сучасний студент повинен самостійно навчатися і в процесі професійної підготовки навчитися вчитися. Вміння вчитися містить у собі розуміння теорії навчання, закономірностей і принципів, методів і форм навчання. Але перш ніж виникла теорія, у суспільстві, яке розвивається, з'являються перші спроби організувати цілеспрямовану підготовку людини до самостійного життя. Далі накопичується досвід передавання суспільно-історичного надбання, культури від старшого покоління молодому. Спочатку досвід настанов, повчань, викладу знань, навчання узагальнюється на побутовому рівні, пізніше створюються теорії навчання.

У цивілізованих країнах цінності саморозвитку, самоосвіти, самовиховання давно увійшли в “тіло і кров” сучасної культури. До того ж технічні засоби автоматизації деяких процесів розумової праці відкрили широкі можливості для творчості. У цих умовах освіченим стає той фахівець, який не тільки поповнює свої знання, а й виявляє творчість при вирішенні професійних проблем.

Важливо зрозуміти і те, що конкурентоспроможність фахівця з вищою освітою сьогодні базується не на сумі засвоєних під час навчання знань, а на вмінні їх творчо застосовувати та здатності самостійно поповнювати і здобувати. Звідси необхідність нових відкриттів у педагогіці, збільшення їх останнім часом і застосування в практиці навчання та виховання.

Проте високий професіоналізм фахівця повинен поєднуватися з розумінням наслідків своєї діяльності для суспільства, з відповідальністю перед ним (і навіть перед людством загалом). Сучасна людина технічно спроможна скоїти щось жахливе навіть у масштабах усієї планети. Стає зрозуміло, що підготовка фахівця з вищою освітою – це насамперед становлення його як особистості, людини гуманної, відповідальної, з громадянськими та моральними якостями.

Науково-технічний прогрес не має прямого зв'язку з духовним прогресом. Забезпечення останнього передбачає також реформування виховної роботи, а саме: моральної культури фахівця; розробки нових методів правової, політичної, моральної культури фахівця; розробки нових методів виховання у вищій школі. У результаті здобуття вищої освіти фахівець повинен чітко уявляти не лише що, як і чому треба щось робити, а й навіщо, задля чого.

Але без участі самого студента неможливо забезпечити прогрес у справі виховання. Педагогічні знання допоможуть молодій людині переконатися в необхідності збагачуватись не тільки інтелектуально, але й духовно, займаючись самовихованням і використовуючи знання із педагогіки.

Отже, психологічні і педагогічні знання мають важливе значення для покращення справи підготовки майбутнього професіонала. Це означає, що реформування системи вищої освіти в Україні повинно бути пов'язане із дисциплінами психолого-педагогічного циклу. Вивчення "Психології та педагогіки" забезпечує створення базових знань і створює передумови для правильної організації навчання кожного студента та майбутньої професійної діяльності.

НАВЧАЛЬНИЙ МОДУЛЬ 1. ПСИХОЛОГІЯ

Тема 1. ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА. ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЇ ТА СУТНІСТЬ ПСИХІКИ

План

1. Психологія як система знань про психіку, її специфіка.
2. Задачі, місце психології в системі наук і її галузі.
3. Основні етапи історичного розвитку психологічних знань.
4. Сутність психіки в сучасній психології.
5. Розвиток психіки.
6. Психічні явища та їх класифікація.

1. Психологія як система знань про психіку. Її специфіка

Психологія – це наука, що вивчає ідеальні психічні утворення, їх взаємовплив, а також роль і участь у регуляції життєдіяльності людини. Це наука про закономірності виникнення, розвитку і функціонування психіки як особливої форми життєдіяльності, про закономірні зв'язки суб'єкта з природним і соціокультурним світом, що відображаються в системі відчуттєвих і розумових образів цього світу, в системі мотивів, які змушують діяти, а також у самих діях, переживаннях з приводу їхньої результативності, переживаннях свого ставлення до інших людей, до самого себе, у властивостях особистості як ядра цієї системи.

Якщо порівняти психологічну науку з іншими, як біологічними, технічними, так і гуманітарними науками, то можна виявити багато відмінностей і специфічні її особливості, які вказують на те, що вона є фаворитом серед наук. Специфіка психології порівняно з іншими науками полягає в тому, що вона відрізняється певними *особливостями*:

- вона є однією із наймолодших наук, оскільки вважається, що самостійною окремою наукою стала у 1879 році;
- психологія поєднує в собі, з одного боку, скептицизм, суворий раціоналізм, а з іншого – ірраціональне, тобто емоційне співчуття людині, переживання, турботу про людей;
- психологія вивчає найскладніше, що відоме науці, – психіку, адже це знання, як писав Аристотель, про найбільш піднесене і дивовижне;
- в психології немовби об'єкт об'єднується із суб'єктом пізнання. Відчуття служать людині для освоєння зовнішнього світу, включають і вивчення власного “Я”, а отже, повертають процес пізнання на саму людину;
- психологія – найскладніша наука, адже тільки в ній думка начебто здійснює поворот на саму себе;

- завдяки психології людська свідомість перетворюється на самосвідомість;
- психологія має також унікальні практичні наслідки. Оскільки дещо знати – означає вміння ним управляти, знання психіки через вивчення психології сприяє формуванню вміння контролювати свої стани. Навчитися керувати собою, актуалізувати, мобілізувати свої здібності – грандіозне досягнення;
- психологія має свій специфічний об’єкт і предмет, концептуальний апарат і методи.

Для адаптації до сучасного виробництва в умовах науково-технічного прогресу треба взагалі спиратися на наукові знання, зокрема й психологічні, потрібна наукова психологія, тому кожна людина повинна її вивчати. Психологія не тільки вирішує сучасні проблеми, а й може зробити значний внесок у покращення життя будь-якої людини незалежно від умов, в яких вона живе.

2. Цілі, задачі, місце психології в системі наук і її галузі

Цілі науки взагалі пов’язані завжди із перетворенням чогось на краще для людини. Щоб здійснити ці перетворення, спочатку відбувається вивчення проблеми, а потім її вирішення. Так і в психології. Головною метою психології є покращення життя людини, допомога їй шляхом поглиблення знань про психіку як джерела її поведінки. Для досягнення цієї мети потрібно вирішити дві задачі: вивчити природу психіки, тобто отримати наукові, об’єктивні знання про неї, а потім спробувати щось змінити на краще, удосконалити психічні явища. Ці задачі в роботі психолога або людини, що надає психологічну допомогу, можуть зводитись до таких: навчитися розуміти сутність психічних явищ і їхні закономірності, зокрема й на рівні окремої людини; навчитися керувати ними або управляти так, щоб вони змінювались на краще, удосконалювались, а разом з ними і життя людини. Завданнями самої науки психології є використання отриманих знань з метою підвищення ефективності практики суспільної діяльності, а також реалізація прагнення стати теоретичною основою практики психологічної служби.

Вивчаючи закономірності психічних явищ, психологи розкривають сутність процесу відображення об’єктивного світу в мозку людини, з’ясовують, як регулюються дії людини, як розвивається психічна діяльність і формуються психічні властивості особистості. Оскільки психіка, свідомість людини є відображенням об’єктивної дійсності, вивчення психологічних закономірностей означає насамперед установлення залежності психічних явищ від об’єктивних умов життя та діяльності

людини. Але оскільки будь-яка діяльність людей завжди закономірно обумовлена не тільки об'єктивними умовами життя і діяльності людини, але й іноді суб'єктивними (відносини, установки людини, її особистий досвід, що виражається в знаннях, навичках і уміннях, необхідних для цієї діяльності), то перед психологією постає задача виявлення особливостей здійснення діяльності та її результативності залежно від співвідношення об'єктивних і суб'єктивних умов.

Так, встановлюючи закономірності пізнавальних процесів (відчуттів, сприйняття, мислення, уяви, пам'яті), психологія сприяє науковій побудові процесу навчання, створюючи можливість правильного визначення змісту навчального матеріалу, необхідного для засвоєння тих або інших знань, навичок і вмінь. Виявляючи закономірності формування особистості, психологія сприяє педагогіці в правильній побудові виховного процесу.

Широкий спектр завдань, вирішенням яких зайняті психологи, обумовлює, з одного боку, необхідність взаємозв'язків психології з іншими науками, що беруть участь у вирішенні комплексних проблем, серед яких психологія займає певне місце, а з іншого боку – виділення усередині самої психологічної науки спеціальних галузей, зайнятих вирішенням психологічних завдань у тій або іншій сфері суспільства.

Яке ж місце психології в системі наук? Сучасна психологія займає проміжне становище між філософськими науками, з одного боку, природними – з іншого, соціальними – із третього. Якщо уявити собі піраміду, то на вершині буде психологія, а якщо поглянути зверху, то місце психології буде в центрі трикутника, що знаходиться в основі піраміди. Пояснюється це тим, що в центрі уваги психології завжди залишається людина, вивченням якої займаються і названі вище науки, але в інших аспектах. Психологія в даному випадку є інтегратором отриманих знань. Відомо, що філософія і її складова частина – теорія пізнання (гносеологія) вирішують питання про відношення психіки, свідомості, ідеального до навколишнього матеріального світу і трактують психіку як відображення його, підкреслюючи, що матерія первинна, а свідомість – вторинна. Психологія ж з'ясовує ту роль, яку відіграє психіка як ідеальна реальність у діяльності людини, що спрямована на перетворення світу, та її роль у розвитку і прояві можливостей людини в житті та серед людей.

Відповідно до класифікації наук, автором якої є академік А. Кедров психологія займає центральне місце не тільки як продукт всіх інших наук, але й як можливе джерело пояснення їхнього формування і розвитку.

Психологія інтегрує всі дані цих наук і у свою чергу впливає на них, вона є загальною моделлю так званого “людинознавства”. Психологію

варто розглядати як наукове дослідження поведінки, поводження з людьми і розумової діяльності людини, а також практичного застосування отриманих знань.

Сучасна психологія являє собою широко розгорнуту сферу знань, яка включає ряд окремих психологічних дисциплін, які виникають у сучасних умовах науково-технічного поступу через взаємозв'язок з іншими науками.

Психологія нерозривно пов'язана з природничими науками, насамперед із фізіологією, внаслідок чого сформувалися спеціальні дисципліни – психофізіологія та психофізика. Вирішення проблем виникнення й розвитку психіки в процесі біологічної еволюції спричинило формування таких галузей знань, як зоопсихологія та порівняльна психологія. На межі природничих наук і психології формується і розвивається ряд напрямів, до яких можна віднести загальну, диференціальну й генетичну психологію.

Психіка людини вивчається такими галузями психології, як загальна, вікова, дитяча психологія, які вивчають розвиток свідомості, психічних процесів, діяльності, всієї особистості зростаючої людини, умови прискорення розвитку. *Соціальна психологія* вивчає соціально-психологічні прояви особистості людини, її взаємини з людьми, із групою, психологічну сумісність людей, соціально-психологічні прояви у великих групах (дія радіо, преси, моди, слухів на різні спільності людей). *Вікова психологія* вивчає закономірності психологічного розвитку в онтогенезі. *Педагогічна психологія* вивчає закономірності розвитку особистості в процесі навчання, виховання. Можна виділити ряд галузей психології, що вивчають психологічні проблеми конкретних видів людської діяльності. *Психологія праці* розглядає психологічні особливості трудової діяльності людини, закономірності розвитку трудових навичок. *Інженерна психологія* вивчає закономірності процесів взаємодії людини і сучасної техніки з метою використання їх у практиці проектування, створення й експлуатації автоматизованих систем управління, нових видів техніки. *Авіаційна, космічна психологія* аналізують психологічні особливості діяльності льотчика, космонавта. *Медична психологія* вивчає психологічні особливості діяльності лікаря і поводження хворого, розробляє психологічні методи лікування та психотерапії. *Патопсихологія* вивчає відхилення в розвитку психіки, розлад психіки при різних формах мозкової патології. *Юридична психологія* вивчає психологічні особливості поводження учасників кримінального процесу (психологія показів свідків, психологічні вимоги до допиту та ін.), психологічні проблеми поводження і формування особистості злочинця. *Військова психологія* вивчає поведінку людини в умовах бойових дій.

Сучасна психологія являє собою досить розмаїту систему дисциплін і галузей за спрямованістю діяльності психологів на пізнання, дослідження або перетворення психіки. Доцільно виділяти три великі групи галузей – теоретичну, науково-прикладну та практичну психологію.

До *теоретичної психології* належать такі: загальна психологія, історія психології, експериментальна, генетична, соціальна, порівняльна, диференціальна психологія, психофізіологія, психологія особистості, моделювання психіки.

До *науково-прикладної психології* слід віднести ряд галузей, для яких характерні дослідження і практичне використання знань з метою оптимізації поведінки та діяльності людей. За певними ознаками доцільно розрізняти такі напрями науково-прикладної психології, як: а) за видом діяльності та поведінки людини виділяють такі напрями, як психологія праці, інженерна психологія, психологія творчості, авіаційна психологія, космічна психологія та інші; б) за психологічними питаннями розвитку людини в науково-прикладній психології можна виділити такі напрями, як вікова психологія, психологія аномального розвитку, педагогічна психологія; в) стосовно нормальної або хворої психіки виділяються такі дисципліни, як психологія здоров'я, медична психологія; г) стосовно права виділяється юридична психологія, що пов'язана з дослідженням проблем реалізації системи правової поведінки психологічними засобами. Вона розподіляється на такі підрозділи: судова психологія як наука про психологічні особливості поведінки суб'єктів кримінального процесу, кримінальна психологія, предметом якої є психологічні особливості особистості правопорушника; виправно-трудова (пенітенціарна) психологія, що займається науковими питаннями вивчення психіки ув'язненого, методами перевиховання його особистості.

У структурі *практичної психології*, яка функціонує і розвивається як система спеціальних психологічних служб, спрямованих на надання безпосередньої допомоги людям у вирішенні їхніх психологічних проблем, виділяються такі напрями, як психологічна служба сім'ї, психологічна служба освіти, психологічна служба системи охорони здоров'я, практична психологія політичної діяльності, управління і масових комунікацій, практична юридична психологія та педагогіка, практична психологія праці та профорієнтації, соціально-психологічна служба армії, практична психологія і педагогіка спорту, практична психологія і соціологія економіки та бізнесу.

Практична психологія і соціологія економіки та бізнесу мають справу з вивченням психологічних умов економічної діяльності, впливу на неї різних форм власності, методами оптимізації проведення ділових

переговорів та укладення угод маркетингу, реклами, надаючи консультативну допомогу підприємцям, економістам, органам державного управління, громадянам, представникам профспілок.

Таким чином, для сучасної психології характерний процес диференціації, що породжує значну розгалуженість на окремі галузі, які нерідко значно розходяться й істотно відрізняються одна від одної, хоча і зберігають загальний предмет дослідження – факти, закономірності, механізми психіки.

Диференціація психології доповнюється процесом інтеграції, в результаті якої відбувається зв'язок психології з усіма науками (через інженерну психологію – з технічними науками, через педагогічну психологію – з педагогікою, через соціальну психологію – із суспільними і соціальними науками та ін.).

Такою є логіка розвитку будь-якої науки, коли процеси диференціації змінюються процесами інтеграції і навпаки. Психологія так само, як і всі науки, пройшла тривалий шлях свого становлення.

3. Основні етапи історичного розвитку психологічних знань

З давніх-давен потреби співіснування, співпраці і спілкування людей змушували їх враховувати особливості один одного, зокрема й психологічні. У цілеспрямованій активності, у продуктивній діяльності, через критичні зауваження і оцінки з боку інших, у зв'язку із необхідністю контролювати виконання своїх дій, людина вчиться розрізняти, оцінювати якість отриманого результату, який залежить від власних здібностей і особливостей. Таким чином, людина отримує знання про власні можливості, особливості своєї психіки і тим самим отримує можливість для управління її розвитком і удосконаленням. У людини формується своя психологія про себе і власну психіку, про інших і про психіку людей взагалі. З часом люди обмінюються досвідом пізнання себе і свого оточення. Так виникають узагальнені знання серед людей про психіку людини, виникає загальнолюдська психологія, яка тяжіє до об'єктивності, до відпрацьовування істинних знань і тому зароджуються спроби створити, сформувані наукові знання. Ці спроби здійснюються найвидатнішими представниками людства, філософами, науковцями. Поступальний розвиток знань про психіку визначають як історію психології, яка як наука виникає, виділяється із філософії та біологічних наук у 1879 році.

Отже, завжди, від самого початку існування людини, умови життя ставлять перед нею питання про те, хто є вона сама, хто живе поруч з нею. Ці питання спрямовані на з'ясування зв'язків психологічних

особливостей із поведінкою, зі станами організму і примушують шукати на них відповіді. У результаті виникають перші психологічні знання.

Так виникають знання про психіку і у філогенезі, і в соціогенезі, і в онтогенезі, тобто в процесі індивідуального розвитку, становлення людини. Цим пояснюється виникнення, існування і розвиток знань про психіку, які мають тривалу історію. Спочатку ці знання є донауковими і тільки поступово перетворюються в спеціальну науку, набуваючи необхідних ознак.

Якщо проаналізувати процес формування психологічних знань в історії людства, то можна в ньому виділити такі етапи і періоди: донауковий, філософський і власне психологічний.

Донауковий період виявився найбільш тривалим. На першому етапі цього періоду (від 8 млн. р. до 200 тис. р.) відсутні не тільки психологічні, а й будь-які знання про людину, про світ, тому що синкретичне мислення не дозволяє людині виділити себе із природи.

На другому етапі цього періоду (від 200 до 75 тис. р.) людина відчуває себе об'єктом впливу середовища, таємничих грізних сил природи і виживає в льодовиковий період. Він ще називається *міфологічний період*, тому що свідомість у цей час, за відсутності наукових знань, формує примітивні поверхові уявлення, зокрема й про психіку. Отже, це етап, коли переважають уявлення про людину як об'єкт, на який впливають могутні явища природи, такі як сонце, дощ, від яких залежить збереження і якість життя. У подальшому на цій основі виникають зооморфізм і антропоморфізм, де ці сили приписуються невидимим істотам, що набувають форми могутніх тварин чи людей, духів предків.

Під час третього етапу цього періоду (від 75 до 30 тис. р.) спостерігається прагнення до справедливого розподілу праці за здібностями людей. Людина вже сприймає себе не тільки об'єктом, а й суб'єктом. Це означає, що людина усвідомлює необхідність перетворювати світ, навчається створювати знаряддя праці. Через деякий час з'являється мовлення, мислення, писемність, удосконалюється виробнича продуктивна діяльність, а люди розпізнають у собі їх джерело і причину, душу. Так виникають уявлення про внутрішню психічну реальність, або душу, що походить від дієслова дихати. У стародавні часи існувала думка, що людина і тіло існують доти, доки є дихання. Внутрішні сили, або душа людини, розглядаються як джерело життя і причина певної якості активності. Отже, цей етап (*анімістичний*) характеризується визнанням існування двійника тіла, душі, яка є його тінню, з допомогою якої первісні люди пояснювали такі явища, як сон, втрату свідомості, психічні захворювання, смерть тощо, вважаючи, що душа здатна залишати

тіло і повертатися, спричиняти стан бадьорості і активності, а також залишати тіло під час сну або після смерті і жити поза тілом з тими самими потребами і заняттями, що і за життя.

На четвертому етапі цього періоду (від 50-30 до 10 тис. р.) абсолютизується зв'язок тіла, душі людини і духовного начала, якогось Божества, Бога, проголошується їх єдність, і тому він називається *релігійний*. Бог, духовне більшою або меншою мірою присутні в душі кожної людини і визначають міру людяності в ній. Все в житті: і успіх, і невдачі залежить від цієї міри одухотвореності душі. Чим більше знає людина про досвід загальнолюдський від духів, тобто чим більше володіє культурою, а отже, чим більше душа людини є одухотвореною, тим краще вона справляється з проблемами, оскільки Бог її підтримує, їй допомагає. У будь-якій сфері життєдіяльності особливого значення набуває досвід попередніх поколінь, культура. Завдяки цьому в житті людина відчуває підтримку своїх предків.

Отже, цей період завершується виникненням релігій і пов'язаний із поглядами про встановлення зв'язку між душею людини і духовним потойбічним світом, куди душа повертається після смерті тіла, але за умови, якщо людина має збагачену духовністю душу, обирає праведний життєвий шлях та спирається на заповіді Бога, досвід і знання попередніх поколінь. У цілому в цей період люди розпізнають і виділяють у світі існування іншої, крім матеріальної, реальності, яка є невидимою, але може бути матеріалізованою у праці людини, має форму душі, яка має відношення до духовного, ідеального.

Перші наукові уявлення про психіку, які доповнюють вказані примітивні, виникають у Стародавньому світі, зокрема в Єгипті, Китаї, Індії, Греції, Римі. Вони відображені у працях стародавніх філософів, медиків, педагогів. Тому цей період називають ще *філософським*. Він поділяється, відповідно до етапів розвитку філософських знань, на *давньофілософський* етап і *філософський*, в якому традиційно виділяють психологію Античної філософії, Середньовічної філософії та епохи Нового і Новітнього часу.

Давньофілософський етап починається від 5 тис. р. до н.е. до першого тисячоліття до н.е. У цей період автори, філософи, мудреці Східної Азії, а потім Західної Європи спочатку просто висловлювали думки про душу, узагальнювали їх у своїх прагненнях описати цю реальність, а потім намагалися дати обґрунтування існування душі. Спочатку вони розглядали її як сукупність *переживань*, які локалізуються насамперед у серці, котре, як це перекладається сучасними авторами, “усякій душі дає піднятися” (в давньоєгипетському папірусі – “Пам'ятці мемфійської

теології” (кінець IV тис. до н.е.), в стародавніх медичних книгах (наприклад, у “Книзі про внутрішнє” від I тис. до н.е. та ін.).

Інші представники філософії цього часу вважали, що душа нематеріальна, незалежна від тіла, ідеальна, божественна і здатна до самоаналізу, але залишається таємничою і до кінця не розгаданою. Вважалося, що в кожній людині є дещо таке, що дозволяє їй мислити, приймати рішення, хвилюватися тощо. І все це позначається одним словом – душа. Душа характеризується і пояснюється як життєдайна, пізнавальна основа життя. У Стародавній Індії поняття душі розкривається у текстах Вед (II тис. до н.е.) та Упанішад (I тис. до н.е.). Душа розглядається як субстанція, якій властиві вічність, здатність до діяльності внаслідок того, що в ній містяться, зберігаються знання і досвід. Якщо душа перебуває в недосконалому стані, то людина порушує правила і починає поводити себе неправильно, неадекватно, допускає помилки, що ускладнюють її життя.

З часом стало очевидно, що у філософських вченнях стародавніх часів розглядаються деякі психологічні аспекти душі, що вирішувалися або в плані ідеалізму, або в плані матеріалізму. Особливо чітко це подано у філософії Античності. Так, *матеріалістичні філософи* Стародавнього світу розуміли душу людини як різновид матерії, як тілесне утворення, яке начебто складається із кулястих, прозорих, дрібних і найбільш рухливих атомів. Душа як явище ототожнювалась з атомом, вогнем, повітрям. Подібні уявлення знайшли відображення також у працях філософів, медиків, педагогів таких, як Геракліт, Анаксагор, Демокрит, Сократ, Лукрецій, Епікур. Але *філософ-ідеаліст* Платон на основі вивчення праць більш ранніх філософів і його послідовники розуміють душу людини як щось божественне, що відрізняється від тіла. Душа, перш ніж потрапити в тіло людини, існує уособлено у вищому ідеальному світі, де пізнає ідеї – вічні і незмінні сутності. Потрапивши в тіло, душа починає згадувати все, зрозуміле до народження. Ідеалістична теорія Платона, що трактує тіло і психіку як два самостійні й антагоністичні начала, поклала початок для всіх наступних ідеалістичних теорій.

Таким чином, в *античній* філософії Західної Європи уявлення про психіку виникали на основі розгляду людини як частини природи, світу, який поділяється на матеріальний та ідеальний. Існує така точка зору, що історія наукових знань про душу починається від Аристотеля, бо саме він вперше запропонував створити спеціальну науку для вивчення душі у своєму трактаті “Про душу”, за що його називають батьком психології. Великий філософ Аристотель у цьому трактаті виділив психологію

як своєрідну галузь знання і вперше висунув ідею неподільності душі і живого тіла. Душа, психіка виявляється в різних здібностях до діяльності: вищі здібності виникають з нижчих і на їх основі. Первинна пізнавальна здатність людини – відчуття, воно набуває форми почуттєво сприйманих предметів без їхньої матерії, подібно до того, як “віск приймає відбиток печатки без заліза і золота”. Відчуття залишають слід у вигляді уявлень – образів тих предметів, що колись діяли на органи почуттів. Аристотель показав, що ці образи з’єднуються в трьох напрямках: за подібністю, за суміжністю у просторі і часі, за контрастом, тим самим вказавши на основні види зв’язків – асоціацій психічних явищ. Син відомого медика при македонському царі, учень Платона і учитель Олександра Македонського, Аристотель трактував душу як функцію мозку, тіла в цілому, а не як зовнішній стосовно тіла феномен. Згідно з Аристотелем душа – це двигун, який дозволяє живій істоті реалізувати себе. Центр душі знаходиться в серці, куди потрапляють враження від органів почуттів. Ці враження утворюють джерело ідей, які нагромаджуються протягом всього життя і підпорядковують собі поведінку людини.

Після IV ст. до н.е. (після Аристотеля) уявлення про психіку набувають все більше ідеального релігійного християнського забарвлення (Лукрецій Кар, Гален, Плотін). В епоху Середньовіччя ці уявлення стають зовсім релігійними.

Середньовічні психологічні погляди цього періоду, що тривав до XVI ст., формувалися головним чином під впливом теології. Зокрема, патристична психологія, що розглядала в єдності душу і тіло, постала як антропологічна психологія, тобто психологія про людину. Метою кожної людини вважалося досягнення ідеального стану духовності, набожності, що пов’язувалося зі стихією становлення і розвитку психічного. Провідним поняттям філософських творів вже є не душа, а свідомість як сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних властивостей індивіда. В Августина поняття свідомості набуло ідеалістичного тлумачення. Вважалося, що усі знання про світ вміщено в душу, яка здатна до самостереження, самопізнання, самозаглиблення, розуміння власної діяльності та набуття таким чином внутрішнього досвіду. Ця здатність свідомості отримала назву інтроспекції.

У середньовічній Європі відомим є ім’я Фоми Аквінського. У його вченні, яке називають томізм, духовними сутностями є чуттєві образи. Душа ототожнювалась з трансцендентним, потойбічним світом, відповідно до вчення неоплатонізму, що було розвинуте в IV і V ст. Августином Блаженным, в учінні якого душа, що не має плоті, набуває релігійного змісту. Поряд з цим Августин у XIII ст. розвиває положення

Аристотеля про душу як субстанцію, яка причетна до розуму і яка пристосована для управління тілом. Актуальною є проблема свободи волі, яка визнається Фомаю Аквінським і заперечується Еріугеном.

У XIV ст. перемога концепції свободи волі людини породжує інтерес до з'ясування мотивів поведінки, внутрішніх джерел активності. В арабській психології лікар Ібн Сіна звертається до вивчення емоцій як причини зміни стану організму. Психіка визначалась як явище, залежне від мозку. Афекти і емоції пов'язуються із тілесними змінами. Ібн Сіна, або Авіценна, називав юнаку ряд імен і фіксував зміни в пульсі. Коли було названо ім'я дівчини, яку юнак кохав, то в нього підвищився пульс. У результаті Авіценна був першим, хто запропонував створення методу "детектора брехні". Таким чином, відомий лікар Ібн Сіна в епоху домінування релігійних поглядів проголосив матеріалістичне пояснення психіки, яке стало можливим завдяки досягненням східної медицини. Отже, значний внесок у пояснення психіки на цьому етапі було зроблено і арабомовною наукою.

У цілому філософи цього часу закликають людину прагнути до знань, бо це найвища людська цінність, а не до наживи, яка перешкоджає людині наблизитися до Бога. У Київській Русі на той час переважала думка про те, що доля людини передбачена суспільством.

В епоху західноєвропейського *Відродження* (XIV-XVI ст.) і переходу до філософії Нового часу відбувається повернення до античного антропоцентризму і наукового підходу до його пояснення. Людина розглядається як центр Всесвіту і піднімається до рівня божества (як найвища цінність), бо здатна розвиватися, удосконалюючи себе і світ, якщо в житті обирає правильні орієнтири та ідеали. Актуальним стає ставлення до конкретної людини, яке визначається вказаними критеріями. Так виникає проблема вивчення міжособистісних стосунків. Піко де Мірандела, Еразм Роттердамський, Макіавеллі виступають за індивідуалізм і доцільність егоїзму. Представники мистецтва Ботічеллі, Мікеланджело, Леонардо да Вінчі, Рафаель, Тиціан навпаки закликають до співчуття, любові, милосердя, краси і гармонії в людських стосунках. Засобами мистецтва досліджується й ідеал людини, її прагнення та ціннісні орієнтації.

У XVI ст. виявляються конфлікти, суперечності, слабкості і недоліки людини, що призведуть до розчарування щодо її можливості коли-небудь досягти ідеалу. Ці спостереження знаходять своє відображення у високоморальних психологічних творах Сервантеса про Дон Кіхота, у трагедіях Шекспіра. Такий скептицизм поширений і серед науковців.

Для XVI ст. психологія отримала свою назву (точніше, у 1590 р.), коли німецькі схоласти Л. Гокленіус та О. Кассманвеллі ввели у практику наукового спілкування цей термін.

Для XVII ст. характерною є *епоха бароко*, або, як її називають, епоха антиренесансу, основним висновком якої є песимістичні переконання, що людина хоч і намагається подолати залежність світу, не зможе цього зробити, бо перебуває під тиском власних обмежень і зовнішніх обставин. Тому людина в психологічних творах цього часу постає стражденою особою.

Звертається увага на необхідність покращення взаємодії людини зі світом через всебічне його пізнання, зокрема й пізнання самої людини. У філософії зароджується система знань епохи Просвітництва.

Взаємодія людини зі світом насамперед відбувається на основі відчуттєвого пізнання. Цей факт обумовлює напрям дослідження в цей час. У XVII ст. настала переломна епоха у розвитку психологічних знань. Так, Рене Декарт вводить поняття “рефлекс”. Рефлекс розглядається як закономірна відповідь організму на зовнішні дії, – подібно до відбиття променя світла від дзеркала. Французький філософ Р. Декарт (1596-1650) вважав, що тіло матеріальне й існує за законами механіки, а психіка – це відповідь, як звук від удару в дзвони. Душа як духовне має нематеріальну природу, її головна властивість – це здатність мислити. Декарт заклав основи детерміністської концепції походження психіки як відчуттєвого пізнання.

Спробу знову з’єднати тіло і душу людини, що розділені вченням Декарта, зробив голландський філософ Б. Спіноза (1632-1677). Немає особливого духовного начала, воно завжди є одним із проявів протяжної субстанції (матерії). Душа і тіло зумовлені тими самими матеріальними причинами. Спіноза думав, що такий підхід дає можливість розглядати явища психіки з такою ж точністю й об’єктивністю, як розглядаються лінії і поверхні в геометрії. Бенедикт Спіноза стверджує, що зв’язок речей породжує об’єднання ідей.

Німецький філософ Г. Лейбніц (1646-1716), відкинувши встановлену Декартом рівність психіки і свідомості, увів поняття про несвідому психіку. У душі людини безупинно відбувається прихована робота психічних сил – незліченних малих перцепцій (сприйнять). З них виникають свідомі бажання і пристрасті. Г. Лейбніц вперше пропонує розрізняти в структурі психіки свідоме і несвідоме.

Англійський філософ Дж. Локк (1632-1704) розглядає душу людини як пасивну, але здатну до сприйняття умов середовища, він порівнює її з чистою дошкою, на якій нічого не написано. Під впливом почуттєвих вражень душа людини пробуджується, наповнюється простими ідеями,

починає мислити, тобто створювати складні ідеї. Джон Локк важливим для людини вважає сприйняття того, що відбувається у власному розумі. У наукову мову психології того часу Локк, як вважається, увів поняття асоціації – зв'язку між психічними явищами, завдяки якому актуалізація одного з них спричиняє появу іншого.

У цілому в XVII ст. психологія бароко, як іноді називають цей період, розрізняє у людині тіло і душу, усвідомлюване і несвідоме, набуте і вроджене, почуття і волю, інтуїцію і мислення, мислення чуттєве й ірраціональне.

Термін “емпірична психологія” введений німецьким філософом Х. Вольфом на початку XVIII ст. для позначення напрямку в психологічній науці, основний принцип якого полягає у спостереженні за конкретними психічними явищами, в класифікації їх і встановленні закономірних зв'язків, що перевіряються на практиці.

Таким чином, філософи цього періоду забезпечили розвиток ідеї про те, що психіка пов'язана із пізнанням матеріального світу і визначає життя людини.

З XVIII ст. починається експериментальне природознавче вивчення психіки як функції мозку, як властивості, як здатності організму бути чутливим до деяких об'єктів матеріального світу і внаслідок цього забезпечувати саме життя. У результаті були отримані докази, які дозволяли зробити теоретичне обґрунтування функціонування нервової системи як основи існування психіки. Це дослідження насамперед Прохазки. У першій половині XIX ст. Белл і Мажанді встановлюють існування розбіжностей між чуттєвими і руховими нервами. У результаті був відкритий принцип рефлекторної дуги при поясненні механізму існування психіки.

Виокремлення психології як самостійної науки починається в 60-70-х років XIX ст. У результаті відбувається перехід до нового етапу в розвитку психологічних знань, який називається власне психологічним. Виділення психології в самостійну науку пов'язаний зі створенням спеціальних науково-дослідних установ – психологічних лабораторій та інститутів, кафедр у вищих навчальних закладах, а також із впровадженням експерименту для вивчення психічних явищ. Першим варіантом експериментальної психології як самостійної наукової дисципліни була фізіологічна психологія німецького вченого В. Вундта (1832-1920), творця першої у світі психологічної лабораторії. У сфері свідомості, як він вважав, діє особлива психічна причинність, що підлягає науковому об'єктивному дослідженню.

Основоположником вітчизняної наукової психології вважається І.М. Сеченов (1829-1905). Видатний російський вчений І.М. Сеченов

у праці “Рефлекси головного мозку” стверджує, що “всі явища, акти свідомого та несвідомого життя – по суті рефлекси”. У цій праці основні психологічні процеси одержують фізіологічне трактування. Їхня схема така ж, як і в рефлексів: вони беруть початок у зовнішньому впливі, продовжуються у центральній нервовій системі і закінчуються відповіддю – рухом, вчинком, мовою. Таким трактуванням Сеченов спробував відмежувати психологію від внутрішнього світу людини. Однак при цьому була недооцінена специфіка психічної реальності порівняно з фізіологічною її основою, не була врахована роль культурно-історичних факторів у становленні і розвитку психіки людини. Рефлекторна лінія розуміння психіки була продовжена І.П. Павловим.

Середину і другу половину XIX ст. можна вважати періодом становлення психології як самостійної науки. Під впливом і дарвінізму, і вчення про рефлекс, і психофізіології органів чуття, і психофізики та асоціанізму з’являються програми побудови психології як дослідної науки. З кінця XIX ст. до сьогодні продовжують виникати спроби вивчати психіку з різних сторін, у різних відношеннях, пояснювати її певними закономірностями. Спостерігається велика кількість концепцій щодо психіки, які об’єднуються в напрями, а знання про психіку все більше набувають практичного, прикладного характеру, які з часом широко починають використовуватися психологами-професіоналами.

Отже, останній період в історії психологічних знань пов’язаний із практикою застосування психологічних *знань* для вивчення об’єктивних закономірностей психіки як спеціального інструмента, методів, обґрунтуванням необхідності існування не тільки теорії, а й практики її використання для надання реальної допомоги людині.

Таким чином, узагальнюючи розглянуті підходи до розуміння психіки, можна зробити висновок про різноманітність психологічних досліджень в історії психологічних знань.

На I етапі психологія постає як наука про душу. Таке визначення предмета психології з’явилося більше двох тисяч років тому. Наявністю душі намагалися пояснити всі незрозумілі явища в житті людини.

На II етапі психологія постає як наука про свідомість. Виникає в XVII столітті в зв’язку з розвитком природничих наук. Здатність думати, почувати, бажати назвали свідомістю. Основним методом вивчення вважалося спостереження людини за собою й опис фактів.

На III етапі психологія постає як наука про поведінку і поведінку. Вона виникає в XX столітті. Задача психології – проводити експерименти і спостерігати за тим, що можна безпосередньо побачити, а саме:

поведінка, вчинки, реакції людини (мотиви, що викликають учинки, не враховувалися).

На IV етапі психологія постає як наука, що вивчає об'єктивні закономірності, прояви і механізми психіки.

Історія психології як самостійної експериментальної науки починається в 1879 році із заснуванням німецьким психологом Вільгельмом Вундтом у Лейпцизі першої у світі експериментальної психологічної лабораторії. Незабаром, у 1885 році, В.М. Бехтерев організував подібну лабораторію в Росії. Для існування психології як самостійної науки вирішальне значення мало створення наукових методів для експериментального дослідження психіки людини. На сьогоднішній день психологія володіє досить широким арсеналом методів, які використовуються для дослідження психіки. Ці дослідження дозволили зробити важливі відкриття в психології, які знайшли своє тлумачення в різноманітних сучасних теоріях психіки.

Методи вивчення психіки дуже різноманітні, як і сама реальність, що через них вивчається. Зокрема, в психології використовуються такі методи, як діагностичні, і методи впливу. До основних діагностичних методів вивчення психіки людини належать спостереження та експеримент. Зупинимося більш детально і на характеристиці допоміжних методів, зокрема й тестів. Крім діагностичних, у психології розрізняють організаційні, математичні та інтерпретаційні методи. Є інші спроби наведення класифікації методів.

Різнманітність досліджень у психології породжує надзвичайну різноманітність концепцій, основних напрямів психологічної науки, їх вивчення дозволяє зрозуміти, як відбувався процес формування концептуального апарату психології, а головне, зрозуміти свою психіку, щоб мати можливість управляти нею.

4. Сутність психіки в сучасній психології

Етимологічно слово “психіка” (від грец. – душа) має подвійне значення. Одне значення має смислове навантаження суті якої-небудь речі. Психіка – це суть, де різноманіття природи збирається до своєї єдності, це віртуальне стиснення природи, це віддзеркалення об'єктивного світу в його зв'язках і відносинах.

Психічне відображення не є дзеркальним, механічно пасивним копіюванням світу (як дзеркало або фотоапарат), воно пов'язане з пошуком, вибором. У психічному віддзеркаленні інформація, що надходить, піддається специфічній обробці, тобто психічне відображення – це активне відображення світу у зв'язку з якоюсь необхідністю, з потребами, це суб'єктивне вибіркоче відображення об'єктивного сві-

ту, оскільки належить завжди суб'єктові, поза суб'єктом не існує, залежить від суб'єктивних особливостей. Психіка – це “суб'єктивний образ об'єктивного світу”.

Психічні явища співвідносяться не з окремим нейрофізіологічним процесом, а з організованими сукупностями таких процесів, тобто психіка – це системна якість мозку, що реалізується через багаторівневі функціональні системи мозку, які формуються в людини у процесі життя, і оволодіння нею формами діяльності і досвіду людства, що історично склалися, через власну активну діяльність. Таким чином, специфічно людські якості (свідомість, мова, праця та ін.), людська психіка формуються в людини тільки прижиттєво, в процесі засвоєння нею культури, створеної попередніми поколіннями.

Таким чином, психіка людини включає щонайменше три складові: 1) зовнішній світ, природу; 2) її відображення як повноцінну діяльність мозку, як результат взаємодії з людьми; 3) активну передачу новим поколінням людської культури, людських здібностей.

Психічне відображення характеризується рядом особливостей:

- воно дає можливість правильно відображати навколишню дійсність, причому правильність віддзеркалення підтверджується практикою;
- сам психічний образ формується в процесі активної діяльності людини;
- психічне відображення постійно заглиблюється й удосконалюється;
- психічне відображення забезпечує доцільність поведінки та діяльності;
- психічне відображення зумовлюється індивідуальністю людини;
- психічне відображення має випереджаючий характер.

Ці особливості виникають, проявляються в процесі розвитку психіки, в якому виділяють ряд стадій, що характеризуються якісними змінами, появою нових можливостей психічного відображення дійсності.

5. Розвиток психіки

На *стадії елементарної чутливості* тварина реагує тільки на окремі властивості предметів зовнішнього світу, її поведіння визначається вродженими інстинктами (харчування, самозбереження, розмноження та ін.). На *стадії предметного сприйняття* відображення дійсності здійснюється у вигляді цілісних образів предметів і тварина здатна навчатися, з'являються індивідуально придбані навички поведіння.

III стадія інтелекту характеризується здатністю тварини відображати міжпредметні зв'язки, відбивати ситуацію в цілому, у результаті тварина здатна обходити перешкоди, знаходити нові способи вирішення

двофазних задач, що вимагають попередніх підготовчих дій для свого розв'язання. Інтелектуальне поведження тварин не виходить за рамки біологічної потреби, діє тільки в межах наочної ситуації.

Психіка людини – це якісно більш високий рівень розвитку психіки порівняно з психікою тварин (*homo sapiens* – людина розумна). Свідомість, розум людини розвивалися в процесі трудової діяльності, що виникає внаслідок необхідності здійснення спільних дій для добування їжі при різкій зміні умов життя первісної людини. Для забезпечення вимог такої активності людини її психіка повинна мати значно більші можливості. І хоча видові біолого-морфологічні особливості людини стійкі вже протягом 40 тисячоріч, розвиток психіки людини відбувається в процесі трудової діяльності. Людина первісного суспільства мала дуже примітивну психіку, яка відрізнялася вже й на тому рівні від психіки тварин. Примітивність її пов'язана із відсутністю того історичного досвіду, яким володіє сучасне людство. Примітивність психіки може бути характерною і для сучасної людини, якщо вона не має можливості за певних об'єктивних обставин оволодівати в навчанні цим надзвичайно могутнім досвідом. Якщо ж людина хоча б частково засвоїла основи культури, то її потенціал значно зростає, а її психічні можливості дозволяють вирішувати проблеми життя і бути успішною. Таким чином, матеріальна, духовна культура людства – це об'єктивна форма втілення досягнень психічного розвитку людства. Завдання навчання, виховання полягають у тому, щоб забезпечити формування свідомості як утворення, яке виникає завдяки опосередкованості психіки людини суспільно-історичним досвідом, що дозволяє забезпечити відповідність психіки умовам життєдіяльності людини.

У процесі історичного розвитку суспільства людина змінює способи і прийоми своєї поведінки, трансформує природні задатки і функції у вищі психічні функції – специфічно людські, історично обумовлені форми пам'яті, мислення, сприйняття (логічна пам'ять, абстрактно-логічне мислення), опосередковані застосуванням допоміжних засобів, мовних знаків, створених у процесі історичного розвитку. Єдність, вищих психічних функцій утворюють свідомість людини.

6. Психічні явища та їх класифікація

Психіка складна і різноманітна за своїми проявами. Зазвичай виділяють три великі групи психічних явищ, а саме: 1) психічні процеси, 2) психічні стани, 3) психічні властивості.

Психічні процеси – це динамічне віддзеркалення дійсності в різних формах психічних явищ.

Психічний процес – це перебіг психічного явища, який має початок, розвиток і кінець, що виявляється у вигляді реакції. При цьому потрібно мати на увазі, що кінець психічного процесу тісно пов'язаний з початком нового процесу. Звідси безперервність психічної діяльності в стані неспанння або так званого пильнування людини.

Психічні процеси викликаються як зовнішніми діями, так і розхитаністю, неврівноваженістю нервової системи, що залежить від внутрішнього стану організму. Всі психічні процеси поділяються на пізнавальні – до них належать відчуття і сприйняття, уявлення і пам'ять, мислення і уява; емоційні – активні і пасивні переживання; вольові – рішення, виконання, вольове зусилля тощо. Психічні процеси забезпечують формування знань і первинну регуляцію поведінки та діяльності людини. У складній психічній діяльності різні процеси пов'язані і становлять єдиний потік свідомості, що забезпечує адекватне віддзеркалення дійсності та здійснення різних видів діяльності. Психічні процеси відбуваються з різною швидкістю та інтенсивністю залежно від особливостей зовнішніх дій і станів особи.

Під психічним станом слід мати на увазі таку різновидність психічних явищ, яка визначається відносно стійким рівнем психічної діяльності, який виявляється в підвищеній або зниженій активності особи.

Найбільш вивченими є: 1) загальний психічний стан організованості, змобілізованості, наприклад, увага, що виявляється на рівні активної зосередженості або неуважності; 2) емоційні стани, або настрої (життерадісні, захоплені, сумні, гнівні, дратівливі та ін.). Останнім часом розрізняють ще 3) мотиваційні і 4) вольові стани. Цікаві дослідження в сучасній психології є ще про особливі, творчі стани особистості, які називають натхненням.

Вищими і стійкими регуляторами психічної діяльності є психічні властивості особистості. Під психічними властивостями людини слід мати на увазі стійкі утворення, що забезпечують певний якісно-кількісний рівень діяльності та поведінки, типовий для даної людини. Кожна окрема психічна властивість формується поступово в процесі віддзеркалення, відображення, перетворення людиною, певною особою світу, закріплюється в практиці і є результатом практичної діяльності, яка висуває відповідні вимоги стосовно людини.

Властивості особистості різноманітні, їх потрібно класифікувати відповідно до упорядкування психічних процесів, на основі яких вони формуються. А значить, можна виділити властивості інтелектуальні, або пізнавальні, вольові та емоційні, мотиваційні щодо діяльності людини.

Психічні властивості не утворюють якісно нової єдиної єдності, вони характеризують людину у всій різноманітності її проявів, але разом з тим вони синтезуються і утворюють складні структурні утворення особистості, до яких необхідно віднести: 1) життєву позицію особистості (система потреб, інтересів, переконань, ідеалів, що визначає вибірковість і рівень активності людини); 2) темперамент (система природних властивостей особистості – рухливість, врівноваженість поведінки і тону активності, що характеризує динамічну лінію поведінки); 3) здібності (система інтелектуально-вольових та емоційних властивостей, що визначає творчі можливості особи) і, нарешті, 4) характер як систему відносин і способів поведінки.

Тема 2. ПОНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЇ, ЇЇ СТРУКТУРА ТА ТИПОЛОГІЯ

План

1. Поняття особистості в психології.
2. Психологічна структура особистості у вітчизняній психології.
3. Типології особистості.

1. Поняття особистості в психології

Людина у процесі спільної діяльності та спілкування в соціокультурному середовищі набуває особливої якості, яку позначають терміном “особистість”. Таке соціально-психологічне явище, як особистість, виникає через взаємодію соціального середовища, індивіда і групи. Соціальне середовище – це все, що оточує людину в її соціальному житті, це є конкретний прояв, своєрідність суспільних відносин на визначеному етапі їхнього розвитку. Соціальне середовище залежить від типу суспільних економічних формацій, від класової і національної приналежності, від внутрішньокласових розходжень визначених верств, від побутових і професійних відмінностей.

У гуманістичних, філософських і психологічних концепціях особистість – це людина як цінність, заради якої здійснюється розвиток суспільства.

Для соціально-психологічного аналізу особистості варто чітко розмежовувати поняття “особистість”, “індивід”, “індивідуальність”, “людина”.

Найбільш загальним є поняття “людина” – біосоціальна істота, що володіє членороздільною мовою, свідомістю, вищими психічними функціями (абстрактно-логічне мислення, логічна пам’ять та ін.), здатна створювати знаряддя, користуватися ними в процесі суспільної праці,

продуктивної перетворюючої діяльності. Ці специфічні людські можливості і властивості (мова, свідомість, трудова діяльність) не передаються людям через біологічну спадковість, а формуються у них за життя, в процесі засвоєння ними культури, створеної попередніми поколіннями. Існують достовірні факти, які свідчать про те, що якщо діти із самого раннього віку розвиваються поза суспільством, то вони залишаються на рівні розвитку тварин, у них не формуються мова, свідомість, мислення, немає вертикальної ходи.

Працюючи та беручи участь у різних формах суспільної діяльності, люди розвивають у собі ті специфічні здібності, особливості психіки, що вже сформувалися в умовах розвитку людства.

Необхідними умовами засвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду є: 1) спілкування дитини з дорослими людьми, в процесі якого дитина навчається адекватної діяльності, засвоює людську культуру; 2) опанування тими предметами, що є продуктами історичного розвитку. При цьому необхідно здійснювати стосовно них не будь-яку, а таку адекватну діяльність, що буде відтворювати в собі істотні, суспільно-вироблені способи діяльності людини.

Засвоєння суспільно-історичного досвіду – це процес відтворення у психології дитини історично сформованих властивостей і здібностей людського роду. Таким чином, розвиток людства неможливий без активного передавання новим поколінням людської культури. Без суспільства, без засвоєння суспільно-історичного досвіду людства стати людиною, придбати специфічні людські якості неможливо, навіть якщо людська істота має біологічну повноцінність.

Життя і діяльність *людини* обумовлені єдністю і взаємодією біологічного та соціального факторів, при провідній ролі соціального фактора.

Оскільки свідомість, мова, мислення, на відміну від тварин, не передаються людям через біологічну спадковість, а формуються у них за життя, то для позначення людської істоти використовують поняття “*індивід*”. Індивіда слід розглядати як біологічний організм, як носія загальних генотипічних спадкоємних властивостей біологічного виду (індивідом ми народжуємося), а поняття “*особистість*” слід розуміти як соціально-психологічну сутність людини, що формується в результаті засвоєння людиною як індивідом суспільних форм свідомості, суспільно-історичного досвіду людства (особистістю ми стаємо під впливом життя у суспільстві, виховання, навчання, спілкування, взаємодії).

Психологія враховує, що особистість – це не тільки об’єкт суспільних відносин, який зазнає соціальних впливів. Особистість виступає

і як сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи суспільства.

Тому особистість – це активний *суб'єкт діяльності*, спілкування, свідомості, самосвідомості. Якщо в соціології особистість розглядається як соціальне явище, яке можна спостерігати у соціальному середовищі як будь-який інший об'єкт, то в психології особистість вивчається як суб'єкт, який має право у суспільстві на вибір того, що пропонується суспільством для людини, на реалізацію свого вибору.

Особистість не тільки цілеспрямована, але й самоорганізована система. Об'єктом її уваги і діяльності постає не тільки зовнішній світ, але й вона сама. Це проявляється в її почутті “Я”, яке містить у собі самооцінку, програми самовдосконалення, здатність до самоспостереження, самоаналізу, саморегуляції.

Що ж означає бути особистістю на психологічному рівні?

Бути особистістю – це означає мати активну життєву позицію, про яку можна сказати так: таку позицію відстоюю, інакше не можу.

Бути особистістю – це означає здійснювати вибір, що виникає внаслідок внутрішньої необхідності, оцінювати наслідки прийнятого рішення і відповідати за них перед собою і суспільством, в якому ти живеш.

Бути особистістю – це означає постійно створювати самого себе та інших, володіти арсеналом прийомів і засобів, з допомогою яких можна управляти власною поведінкою.

Особистість є поняття соціальне, воно виражає усе, що є в людині надприродного, історичного, соціально-обумовленого. Особистість не вроджена, але виникає в результаті культурного і соціального індивідуального розвитку людини.

Особлива і не схожа на інших особистість у повноті її духовних і фізичних властивостей характеризується поняттям “*індивідуальність*”. Індивідуальність взагалі – це є поєднання особливостей людини або будь-якої іншої істоти, що утворюють її своєрідність, відмінність від інших (так індивідуальністю може бути навіть новонароджена дитина, яка спочатку постає просто як індивід, а не біосоціальна істота, де соціальне виступає як набуте).

Індивідуальність людини як особистості виявляється в рисах темпераменту, характеру, звичках, інтересах, особливостях сприймання, пам'яті, мислення, фантазії, у здібностях тощо. Особистість людини неповторна у своїй індивідуальності. На земній кулі немає двох людей з однаковим поєднанням психологічних особливостей. Індивідуальна кожна людина, але індивідуальність одних виявляється яскраво,

а в інших – малопомітно. Це й оригінальність інтелекту, і своєрідність почуттів, і неповторність поєднання властивостей конкретної людини. Мотивація, темперамент, здібності, характер – основні параметри індивідуальності.

Поняття “особистість” та “індивідуальність” не тотожні, але тісно взаємопов’язані. Багато особливостей людини є якостями її індивідуальності, а не характеристиками особистості, оскільки вони не важливі для тих груп, членом яких є індивід. Особистісними є лише ті індивідуальні якості, які важливі в системі міжособистісних стосунків групи, в якій перебуває конкретна людина як особистість.

Таким чином, особистість – це людина, яка активно, цілеспрямовано перетворює природу, суспільство і саму себе, це людина, яка володіє унікальним, динамічним співвідношенням просторово-часових орієнтацій, потребнісно-вольових переживань, змістовних направленостей, рівнів засвоєння і форм реалізації діяльності, яка забезпечує свободу самовизначення у вчинках і ступінь відповідальності за їх наслідки перед природою.

2. Психологічна структура особистості у вітчизняній психології

У психології існують два головні напрямки дослідження особистості: в основі першого лежить виділення в особистості тих або інших рис, в основі другого – визначення типів особистості. Риси особистості поєднують групи тісно пов’язаних психологічних ознак.

Елементами психологічної структури особистості є її психологічні властивості й особливості, які називають “рисами особистості”, від яких залежить самостійний вибір того, що вимагається з боку інших для реалізації людиною в її діяльності, що управляється свідомістю.

Всю цю кількість властивостей особистості психологи намагаються умовно укласти в деяку кількість підструктур, на якість яких потрібно звернути увагу, щоб пояснити поведінку людини як особистості. До розгляду структури особистості також є різні підходи.

На думку К.К. Платонова, нижчим рівнем особистості є *біологічно обумовлена підструктура*, в яку входять вікові, статеві властивості психіки, уроджені властивості типу нервової системи, зокрема темпераменту.

Наступна підструктура містить у собі *індивідуальні особливості психічних процесів людини*, тобто індивідуальні прояви пам’яті, сприйняття, відчуттів, мислення, здібностей, що залежать як від уроджених факторів, так і від тренування, розвитку, удосконалювання цих якостей.

Рівнем особистості є також її *індивідуальний соціальний досвід*, в який входять придбані людиною знання, навички, уміння і звички. Ця підструктура формується переважно в процесі навчання, має соціальний характер.

Вищим рівнем особистості є її *спрямованість*, що включає потяги, бажання, інтереси, схильності, ідеали, погляди, переконання людини, її світогляд, особливості характеру, самооцінки. Підструктура спрямованості особистості найбільш соціально обумовлена, формується під впливом виховання в суспільстві, найбільш повно відбиває ідеологію спільності, в яку людина входить.

Згідно з концепцією персоналізації А.В. Петровського в структурі особистості можна виділити три складові: 1) внутрішньоіндивідну (інтраіндивідну) підсистему, яка представлена темпераментом, характером, здібностями людини, всіма характеристиками її індивідуальності; 2) зовнішньоіндивідну (інтеріндивідну) підсистему, яка виявляється у спілкуванні з іншими людьми і в якій особистісне виступає як прояв групових взаємовідносин, а групове – в конкретній формі проявів особистості; 3) надіндивідну (метаіндивідну) підсистему, в якій особистість виноситься як за межі органічного тіла, так і поза зв'язки “тут і тепер” з іншими індивідами. Цей вимір особистості визначається “внесками”, що їх робить особистість в інших людей. Це уявлення про особистість у свідомості інших. Таким чином, особистість ніби набуває другого життя в інших людях.

А.В. Петровський метафорично трактує справжню особистість як джерело могутньої радіації, що змінює пов'язаних з нею людей (радіація, як відомо, може бути корисною і шкідливою, може лікувати і калічити, прискорювати й сповільнювати розвиток тощо). Індивіда, обділеного особистісними характеристиками, він порівнює з нейтрино, тобто з частинкою, яка, пронизуючи будь-яке середовище, не спричинює в ньому змін – ні корисних, ні шкідливих. Безособистісність людини – це характеристика особи, яка байдужа до інших людей, нічого не змінює в їхньому житті й поведінці, не збагачує і не збіднює їх.

Персоналізація як втілення особистісних внесків відбувається в діяльності. Щоб одна людина в позитивному плані ідеально увійшла в свідомість інших, вона повинна вміти щось важливе зробити чи сказати для них. Щоб здійснити акт трансляції, треба мати що транслювати. Засобами персоналізації є думки, знання, художні образи, виготовлені предмети, вирішені завдання тощо.

Потреба людини бути особистістю, тобто потреба в персоналізації – це несвідоме прагнення одного індивіда втрутитися в буття іншого, готовність знайти “своє інобуття” в іншій людині. Індивід щодо цього

діє вибірково, оскільки одні люди своїми якостями стимулюють у партнерів потребу в персоналізації, а інші – знищують, вбивають. Якщо у людини є потреба в персоналізації, а засобів для цього немає (немає оригінальних думок, почуття гумору), вона стає на хибний шлях так званої квазіперсоналізації. Квазіперсоналізація – це реалізація потреби бути особистістю поза діяльністю, спроба з непридатними засобами.

Розглянемо особливості темпераменту, характеру, здібностей у структурі особистості.

Темперамент – це вроджені особливості людини, що обумовлюють динамічні характеристики інтенсивності і швидкості реагування, ступеня емоційної збудливості і урівноваженості, особливості пристосування до навколишнього середовища.

Перш ніж перейти до розгляду різних видів темпераменту, відразу підкреслимо, що немає кращих або гірших темпераментів – кожний з них має свої позитивні сторони, тому головні зусилля повинні бути спрямовані не на зміну темпераменту (що неможливо внаслідок уродженості темпераменту), а на розумне використання його негативних властивостей.

Людство здавна намагалося виділити типові особливості психічного складу різних людей, звести їх до невеликої групи узагальнених портретів – типів темпераменту. Такі типології були практично корисними, тому що з їх допомогою можна було передбачити поведінку людей з визначеним темпераментом у конкретних життєвих ситуаціях.

Темперамент у перекладі з латинського – “суміш”, “домірність”. Найдавніший опис темпераментів належить “батькові” медицини Гіппократу. Він вважав, що темперамент людини визначається тим, яка з чотирьох рідин організму переважає: якщо переважає кров (“сангвіс” по-латині), то людина є за темпераментом сангвініком, тобто вона енергійна, швидка, життєрадісна, товариська, легко переносить життєві труднощі і невдачі. Якщо переважає жовч (“холе”), то людина буде за темпераментом холериком, тобто вона жовчна, дратівлива, збудлива, нестримана, дуже рухлива зі швидкою зміною настрою. Якщо переважає слиз (“флегма”), то людина буде за темпераментом флегматиком, тобто спокійна, повільна, урівноважена. Якщо переважає чорна жовч (“мелана-холе”), то людина буде за темпераментом меланхоліком – соромлива і вразлива, схильна до смутку, боязкості, замкнута, надмірно чуттєва до негод.

Академік І.П. Павлов вивчив фізіологічні основи темпераменту, звернувши увагу на залежність темпераменту від типу нервової системи. Він показав, що два основні нервові процеси – порушення і гальмування – відбивають діяльність головного мозку. Від народження вони

у всіх різні за силою нервової системи, її урівноваженістю та рухливістю. Залежно від співвідношення цих властивостей нервової системи І.П. Павлов виділив чотири основні типи вищої нервової діяльності:

- “нестримний” (сильний, рухливий, неурівноважений тип нервової системи відповідає темпераментові холерика);
- “живий” (сильний, рухливий, урівноважений тип нервової системи відповідає темпераментові сангвініка);
- “спокійний” (сильний, урівноважений, інертний тип нервової системи відповідає темпераментові флегматика);
- “слабкий” (слабкий, неурівноважений, малорухомий тип нервової системи обумовлює темперамент меланхоліка).

Психологічна характеристика типів темпераменту визначається такими властивостями: сенситивністю, реактивністю, співвідношенням реактивності й активності, темпом реакцій, пластичністю – ригідністю, екстраверсією – інтроверсією, емоційною збудливістю.

Оскільки кожна діяльність ставить до психіки людини та її динамічних особливостей визначені вимоги, то немає темпераментів, ідеально придатних для усіх видів діяльності.

Роль темпераменту в праці і навчанні полягає в тому, що від нього залежить вплив на діяльність різних психічних станів, зумовлених неприємними обставинами, емоціогенними факторами, педагогічними впливами. Від темпераменту залежить вплив різних факторів, що визначають рівень нервово-психічної напруги (наприклад, оцінка діяльності, очікування контролю діяльності, прискорення темпу роботи, дисциплінарні впливи та ін.).

Існують чотири шляхи пристосування темпераменту до вимог діяльності.

Перший шлях – професійний добір, одне з завдань якого – не допустити до даної діяльності осіб, що не мають необхідних властивостей темпераменту. Даний шлях реалізують лише тільки при виборі професій, які пред’являють підвищені вимоги до властивостей особистості.

Другий шлях пристосування темпераменту до діяльності полягає в індивідуалізації вимог до людини, умов і способів роботи (індивідуальний підхід).

Третій шлях полягає в подоланні негативного впливу темпераменту за допомогою формування позитивного ставлення до діяльності і відповідних мотивів.

Четвертий, основний і найбільш універсальний шлях, пристосування темпераменту до вимог діяльності – формування її індивідуального стилю. Під індивідуальним стилем діяльності мають на увазі таку

індивідуальну систему прийомів і способів дії, що характерна для даної людини і доцільна для досягнення успішного результату.

Темперамент – це зовнішній прояв типу вищої нервової діяльності людини, тому в результаті виховання, самовиховання цей зовнішній прояв може спотворюватися, змінюватися, відбувається “маскування” справжнього темпераменту. Тому рідко зустрічаються “чисті” типи темпераменту, однак перевага тієї або іншої тенденції завжди виявляється в поведінці людини.

Темперамент впливає на способи поведінки і спілкування, наприклад, сангвінік майже завжди ініціатор у спілкуванні, він почуває себе в компанії незнайомих людей невимушено, нова незвичайна ситуація його тільки збуджує, а меланхоліка, навпаки, лякає, бентежить, він розгублюється в новій ситуації, серед нових людей. Флегматик також важко сходиться з новими людьми, свої почуття виявляє недостатньо і довго не помічає, що хтось шукає приводу познайомитися з ним. Він схильний інтимні стосунки починати з дружби і зрештою закохується, але без блискавичних метаморфоз, оскільки в нього уповільнений ритм почуттів, а стійкість почуттів робить його однолюбом. У холериків, сангвініків, навпаки, любов виникає частіше з першого погляду, але не настільки стійка.

Продуктивність роботи людини тісно пов'язана з особливостями її темпераменту. Так, особлива рухливість сангвініка може принести додатковий ефект, якщо робота вимагає від нього частого переходу від одного роду занять до іншого, оперативності в прийнятті рішень, а одноманітність, регламентованість діяльності призводить його до швидкого стомлення. Флегматики і меланхоліки, навпаки, в умовах строгої регламентації і монотонної праці виявляють велику продуктивність і опір стомленню порівняно з холериками і сангвініками.

У поведінковому спілкуванні можна і потрібно передбачати особливості реакції осіб з різним типом темпераменту й адекватно на них реагувати.

Підкреслимо, темперамент визначає лише динамічні, але не змістовні характеристики поведінки. На основі того самого темпераменту можлива і “велика”, і соціально-незначна особистість.

Характер – це каркас особистості, в який входять тільки найбільш виражені і тісно взаємозалежні властивості особистості, що чітко виявляються в різних видах діяльності. Усі риси характеру – це риси особистості, але не всі риси особистості – риси характеру. Характер – індивідуальне поєднання найбільш стійких, істотних особливостей особистості, що виявляються в поведінці людини, у визначеному ставленні: 1) до себе (ступінь вимогливості, критичності, самооцінки);

2) до інших людей (індивідуалізм або колективізм, егоїзм або альтруїзм, жорстокість або доброта, байдужість або чуйність, брутальність або ввічливість, облудність або правдивість та ін.); 3) до дорученої справи (лінь або працьовитість, акуратність або неохайність, ініціативність або пасивність, посидючість або нетерплячість, відповідальність або безвідповідальність, організованість та ін.); 4) у характері відображаються вольові якості: готовність переборювати перешкоди, щиро-сердечний і фізичний біль, ступінь наполегливості, самостійності, рішучості, дисциплінованості.

Який зв'язок існує між темпераментом і характером? Характер людини – це сплав уроджених властивостей вищої нервової діяльності з придбаними протягом життя індивідуальними рисами. Правдивими, добрими, тактовними або, навпаки, брехливими, злими, грубими бувають люди з будь-яким типом темпераменту. Однак при визначеному темпераменті одні риси набуваються легше, інші сутужніше. Наприклад, організованість, дисциплінованість легше виробити флегматикові, ніж холерикові; доброту, чуйність – меланхолікові. Бути гарним організатором, товариською людиною простіше сангвінікові і холерикові. Однак неприпустимо виправдовувати вади свого характеру уродженими властивостями, темпераментом. Чуйним, добрим, тактовним, витриманим можна бути при будь-якому темпераменті.

Окремі властивості характеру залежать одна від одної, пов'язані між собою, утворюють цілісну організацію, що називається структурою характеру. У ній виділяють дві групи рис. Риси характеру – це ті або інші особливості особистості людини, що систематично виявляються в різних видах діяльності і за якими можна судити про її можливі вчинки у визначених умовах.

До першої групи належать риси, що виражають спрямованість особистості (стійкі потреби, установки, інтереси, схильності, ідеали, мета), систему відносин до навколишньої дійсності й індивідуально-своєрідні способи здійснення цих відносин. До другої групи належать інтелектуальні, вольові й емоційні риси характеру.

Як вважає відомий німецький психіатр К. Леонгард, у 20-50 % людей деякі риси характеру настільки загострені (акцентуовані), що це при визначених обставинах призведе до однотипних конфліктів і нервових зривів. Акцентуація характеру – перебільшений розвиток окремих властивостей характеру на шкоду іншим, у результаті чого погіршується взаємодія з оточуючими людьми.

Виразність акцентуації може бути різною – від легкої, помітної лише найближчому оточенню, до крайніх варіантів, коли приходиться замислюватися, чи немає хвороби – психопатії. Психопатія – хворобливе

каліцтво характеру (при збереженні інтелекту людини), у результаті різко погіршуються взаємини з оточуючими людьми, психопати можуть бути навіть соціально небезпечними для навколишніх.

Але, на відміну від психопатії, акцентуації характеру виявляються не постійно, з роками вони можуть істотно згладжуватися, наближатися до норми. К. Леонгард виділяє 12 типів акцентуації: (*гіпертимічний* (гіперактивний), *дистимічний*, *циклоїдний*, *емотивний* (емоційний), *демонстративний*, *збудливий*, *педантичний*, *тривожний*, *екзальтований* (лабільний), *інтровертований*, *екстравертований* (конформний)).

Кожний із цих типів визначає вибірково стійкість людини до одних життєвих негод при підвищеній чутливості до інших, до частих однотипних конфліктів, до визначених нервових зривів. У сприятливих умовах, коли не потрапляють під удар найслабкіші ланки особистості, така людина може стати і неабияким спеціалістом, професіоналом своєї справи; наприклад, акцентуація характеру за так званим екзальтованим типом може сприяти розквітові таланту артиста, художника.

Акцентуації характеру часто зустрічаються у підлітків і юнаків (50-80 %). Визначити тип акцентуації або її відсутність можна за допомогою спеціальних психологічних тестів, наприклад тесту Шмішека. Нерідко доводиться мати справу з акцентуованими особистостями, тому важливо знати і передбачати специфічні особливості поведінки таких людей.

Наведемо коротку характеристику особливостей поведінки залежно від типів акцентуації:

- *гіпертимічний* – надмірно піднятий настрій, завжди веселий, говіркий, дуже енергійний, самостійний, прагне до лідерства, ризиків, авантур, не реагує на зауваження, ігнорує покарання, втрачає межу дозволеного, відсутня самокритичність;
- *дистимічний* – постійно знижений настрій, смуток, замкнутість, небагатослівність, песимістичність, обтяжений шумною компанією, з товаришами по роботі близько не сходиться. У конфлікти вступає рідко, частіше є в них пасивним учасником;
- *циклоїдний* – товариськість циклічно змінюється (висока в період підвищеного настрою і низька в період пригніченості);
- *емотивний* – надмірна чутливість, вразливість, глибоко переживає найменші неприємності, надмірно чутливий до зауважень, невдач, тому в нього частіше сумний настрій;
- *демонстративний* – виражене прагнення бути в центрі уваги і домагатися своїх цілей за будь-яку ціну: сльози, непритомність, скандали, хвороби, хвастощі, одяг, незвичайне захоплення, неправда. Легко забуває про свої непорядні вчинки;

- *збудливий* – підвищена дратівливість, нестриманість, агресивність, похмурість, нав'язливість, але можливі підлесливість, послужливість (як маскування). Схильність до хамства і нецензурної лайки або мовчазності, сповільненості в бесіді. Активно і часто конфліктує; зосереджує увагу на своїх почуттях, думках, не може забути образ, “зводить рахунки”. Для нього характерні службова і побутова незговірливість, схильність до затяжних сварок. У конфліктах така людина частіше буває активною;
- *педантичний* – виражена нав'язливість у вигляді “переживання” подробиць, на службі здатний замучити відвідувачів формальними вимогами, втомлює домашніх надмірною акуратністю;
- *тривожний* – знижене тло настрою, побоювання за себе, близьких, боязкість, невпевненість у собі, крайня нерішучість, довго переживає невдачу, вагається у своїх діях;
- *екзальтований* – дуже мінливий настрій, емоції яскраво виражені, підвищене реагування на зовнішні події, балакучість;
- *інтровертований* – незначна товариськість, замкнутість, тримається осторонь від усіх, спілкування за необхідності, занурений у себе, про себе нічого не розповідає, свої переживання не розкриває, хоча йому властива підвищена вразливість, байдуже ставиться до інших людей, навіть до близьких;
- *екстравертований* – висока товариськість, балакучість, своєї думки не має, дуже не самостійний, прагне бути як усі, неорганізований, бажає підкорятися.

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують успіх у діяльності, у спілкуванні і легкість оволодіння ними. Здібності не можуть бути зведені до знань, умінь і навичок, що є в людини, але задатки забезпечують їхнє швидке придбання, фіксацію й ефективно практичне застосування.

Здібності можна класифікувати, поділити на такі види, як *природні* (або біологічно обумовлені) здібності, пов'язані з уродженими задатками, що формуються на їхній основі, за наявності елементарного життєвого досвіду через механізми наочіння типу умовно-рефлекторних зв'язків); *специфічні людські* (соціально обумовлені) здібності, що мають суспільно-історичне походження, які забезпечують життя і розвиток у соціальному середовищі.

Специфічні людські здібності у свою чергу поділяються на *загальні*, котрими визначаються успіхи людини у всіляких видах діяльності і спілкування (розумові здібності, розвинені пам'ять і мова, точність і витонченість рухів рук та ін.), і *спеціальні*, які забезпечують визначальні успіхи людини в окремих видах діяльності і спілкування, де необхідні

особливі задатки та їхній розвиток (здібності математичні, технічні, літературно-лінгвістичні, художньо-творчі, спортивні та ін.).

Розрізняють також *теоретичні*, для яких характерна визначальна схильність людини до абстрактно-логічного мислення, і *практичні*, які лежать в основі схильності до конкретно-практичних дій. Поєднання цих здібностей властиве лише різнобічно обдарованим людям.

Поділяють всі здібності на *навчальні*, котрі впливають на успішність педагогічного процесу, засвоєння людиною знань, умінь, навичок, формування якостей особистості, і *творчі*, пов'язані з успішністю у створенні здобутків матеріальної і духовної культури, нових ідей, відкриттів, винаходів. Вищий ступінь творчих проявів здібностей особистості, які обумовлюють створення чогось принципово нового і видатного для спільноти людей, називається геніальністю, а вищий ступінь здібностей особистості у визначеній діяльності (наприклад, у спілкуванні) називають талантом.

Можуть бути також здібності до спілкування, тобто до взаємодії з людьми, і предметно-діяльнісні здібності до діяльності, пов'язаної із взаємодією людей з природою, технікою, знаковою системою, художніми образами та ін. Відповідно до цього говорять про схильність людини до тієї чи іншої професії.

Людина, яка здатна до багатьох або різних видів діяльності і спілкування, має загальну обдарованість, тобто характеризується єдністю загальних здібностей, що обумовлюють діапазон її інтелектуальних можливостей, рівень і своєрідність діяльності та спілкування.

Природну основу будь-яких здібностей становлять задатки. Задатки – це деякі генетичні детерміновані (вроджені) анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, що становлять індивідуально-природну основу (передумову) формування і розвитку здібностей. Здібності можуть мати різний рівень розвитку.

Виділяють такі рівні здібностей: 1) репродуктивний, котрий забезпечує високе уміння засвоювати готові знання, опановувати сформованими зразками діяльності і спілкування; 2) творчий, що забезпечує створення нового, оригінального. Але варто також враховувати, що репродуктивний рівень містить елементи творчого і навпаки.

3. Типології особистості

Конституційну або клінічну типологію особистості запропонував Е. Кречмер на основі виділення чотирьох основних типів конституції статури (уроджені особливості статури людини визначаються динамікою внутрішньоутробного розвитку дитини з трьох зародкових шарів (внутрішній, середній, зовнішній).

Перший тип статури – *астенік* (переважно розвинений зовнішній зародковий шар) – людина тендітної статури, із плоскою грудною кліткою, вузькими плечима, худими кінцівками, але добре розвиненою нервовою системою, головним мозком.

Другий тип статури – *пикнік* (переважно розвинений внутрішній зародковий шар) – людина невеликого або середнього зросту, з вираженою жировою тканиною, випуклою грудною кліткою, з великим животом, круглою головою на короткій шії.

Третій тип статури – *атлетик* (переважно розвинений середній зародковий шар) – людина з розвиненим міцним скелетом, вираженою мускулатурою, пропорційною міцною статурою, широким плечовим поясом.

Четвертий тип статури – *диспластик* – людина з неправильною статурою.

З виділеними типами побудови тіла Кречмер співвідніс визначені типи особистості.

Астенічну статуру має *шизотимік*, він замкнутий, схильний до міркувань, до абстракції, важко пристосовується до навколишнього середовища, уразливий. Серед шизотиміків Е. Кречмер виділив різновид ідеалістів-мрійників, холодних владних натур та егоїстів, “сухарів” і безвладних. У шизотиміків відбувається коливання між чутливістю і холодністю, між загостреністю і тупістю почуття (“скривдить іншого і при цьому образиться сам”). Їх можна поділити на такі групи: 1) чисті ідеалісти і моралісти, 2) деспоти і фанатики, 3) люди холодного розрахунку.

Пікнічну статуру має *циклотимік*, його емоції коливаються між радістю і сумом, він товариський, відвертий, добродушний, реалістичний у поглядах. Серед циклотиміків Е. Кречмер виділяє такий різновид: веселі базіки, спокійні гумористи, сентиментальні тихоні, безтурботні аматори життя, активні практики. Серед циклотиміків, можна виділити такі типи історичних лідерів: 1) хоробрі борці, народні герої, 2) активні організатори великого масштабу, 3) зразкові політики.

Атлетичну статуру мають *іскотиміки*, вони бувають двох видів: 1) енергійний, різкий, упевнений у собі; 2) агресивний або маловразливий, зі стриманими жестами і мімікою, з невисокою гнучкістю мислення.

Е. Кречмер співвідносить тип статури з психічними захворюваннями, причому припускає, що між нормальною людиною та психічним захворюванням немає різкої межі: біотики індивідуальності нормальної людини (циклотимік, шизотимік) можуть перерости в аномалії характеру (циклоїд, шизоїд), а потім і в психічне захворювання (маніакально-депресивний психоз, шизофренія).

На основі аналізу клінічного матеріалу виділяють такі *типи патологічних варіантів характеру*, від особливостей яких страждає сама людина або ті, що її оточують.

Шизоїдний тип характеризується внутрішньою відірваністю від зовнішнього світу, відсутністю внутрішньої послідовності у всій психіці; це дивні і незрозумілі люди, від яких не знаєш, чого чекати, вони байдужі до інших і дуже вразливі. Шизоїд ігнорує те, що не відповідає його уявленням, свої вимоги висуває незалежно від реальності, у нього своя логіка, і це позначається на його мисленні, що має індивідуальний, іноді дуже оригінальний характер; він замкнутий, дратівливий, уникає спілкування.

Циклоїдний тип характеризується багаторазовою зміною періодів повного розквіту сил, енергії, здоров'я, гарного настрою і періодів депресії, туги, зниженої працездатності. Ці часті зміни психічних станів стомлюють людину, роблять її поведінку суперечливою.

Гіпертимний тип – це постійно веселі, безтурботні, життєрадісні люди, в яких постійно гарний настрій, незалежно від обставин життя (“патологічний щасливчик”), підвищена активність, енергійність, але спрямована часто на неадекватні цілі (алкоголізм, наркотики, сексуальні зв'язки, хуліганство та ін.).

Сенситивний тип характеризується постійно зниженим настроєм, в усьому бачить тільки похмурі сторони, життя здається тяжким, безглуздим. Вони песимістичні, надзвичайно вразливі, швидко втомлюються фізично, можуть бути дуже чуйними, добрими, якщо потрапляють в атмосферу співчуття з боку близьких, але, залишившись наодинці, знову впадають у зневіру.

Психастенічний тип характеризується нерішучістю, боязливістю, постійною схильністю до сумнівів, людей цього типу мучить страх за себе, за рідних, для зменшення тривоги і страхів вони вірять у забобони, придумують свої прикмети і ритуали дій, щоб “захистити себе від нещастя”.

Епілептоїдний тип характеризується дратівливістю, нетерпимістю до думки навколишніх, зовсім не виносить заперечень, зауважень, у родині часто тирани, легко впадають у гнів, не можуть стриматися, виражають свій гнів у сварках, рукоприкладстві, втрачаючи часом контроль над власними діями до повної неосудності.

Конформний тип характеризується прагненням наслідувати інших, “бути як усі”, освоювати стандарти поведінки, поглядів, думок, властивих даній соціальній групі, не маючи власної позиції.

Можна помітити, що люди думають по-різному, і розходження відповідають *трьом основним сферам сенсорного досвіду*: візуальній, аудіальній і кінестетичній.

Візуальний тип. Уся сприйнята інформація уявляється цьому типові людей у вигляді яскравих картин, зорових образів. Розповідаючи щось, ці люди часто жестикулюють, ніби малюють у повітрі образи, що уявляються їм. У розмові часто користуються фразами: “Ось погляньте...”, “Давайте уявимо...”, “Я ясно бачу, що...”, “Рішення уже вимальовується...”. У момент згадування ці люди дивляться нібито прямо перед собою, вгору, вліво вгору або вправо вгору.

Аудіальний тип. Ці люди вживають в основному аудіальні слова: “Я чую, що ви говорите...”, “Тоді пролунав дзвоник...”, “Мені співзвучно це...”, “Ось послушайте...”, “Це звучить так...” та ін. Те, що людина цього типу згадує, вона ніби чує внутрішнім голосом. При спогаді погляд звернений вправо, вліво або вліво-вниз.

Кінестетичний тип. Ці люди добре запам’ятовують відчуття, рухи. Згадуючи, ці люди спочатку відтворюють, повторюють рухи і відчуття тіла. Вони дивляться вниз або вправо-вниз. У розмові в основному використовують кінестетичні слова: “Узяти, схопити, відчуття, важкий...”, “Я почуваю, що...”, “Мені важко...”, “Не можу схопити думку...” та ін.

Природно, кожна людина володіє усіма видами згадування, але одна з трьох систем надання свідомості інформації звичайно розвинена краще від інших. При згадуванні образів з менш розвиненої системи людина, звичайно, спирається на більш розвинену, провідну систему.

Провідна сенсорна система людини здійснює свій вплив на сумісність та ефективність спілкування з іншими людьми. Визначити основну сенсорну систему іншої людини можна, звертаючи увагу на слова, що позначають процеси (дієслова, прислівники і прикметники), що інша людина використовує, щоб описати свій внутрішній досвід. Якщо ви хочете встановити гарний контакт із людиною, ви можете використовувати ті ж самі процесуальні слова, що й вона. Якщо ви хочете встановити дистанцію, то можете навмисно вживати слова з іншої системи уявлень, відмінної від системи співрозмовника. Але в житті ми часто погано розуміємо один одного, зокрема тому, що не збігаються наші актуалізовані сенсорні системи.

Яскраво виражені візуалісти, кінестетики, аудіалісти мають також свої специфічні особливості в поведінці, типі тіла і рухах, у мові, подиху й ін.

Психогеометрія як система психологічних типів склалася в США. Автор цієї системи С. Деллінгер – фахівець із соціально-психологічної підготовки управлінських кадрів. Психогеометрія – система аналізу типології особистості на основі спостереження за поведінкою людини, віддає перевагу вибору людиною якої-небудь геометричної фігури.

Розташувавши подані геометричні фігури в порядку їхньої значущості, за фігурою, яка знаходиться на першому місці, можна визначити основні домінуючі особливості особистості та поведінки.

Які ж основні психологічні характеристики поведінки?

Квадрат: організованість, пунктуальність, чітке дотримання правил, інструкцій, аналітичність мислення, уважність до дітей, орієнтація на факти, потяг до писемної мови, акуратність, охайність, раціональність, обережність, сухість, холодність, практичність, ошадливість, завзятість, наполегливість, твердість у рішеннях, терплячість, працьовитість, професійна ерудиція, слабкий політик, вузьке коло друзів і знайомих.

Трикутник: лідер, прагнення до влади, честолюбство, установка на перемогу, прагматизм, орієнтація на суть проблеми, впевненість у собі, рішучість, імпульсивність, сила почуттів, сміливість, неприборкана енергія, схильність до ризику, висока працездатність, буйні розваги, нетерплячість, чудовий політик, дотепність, широке коло спілкування, вузьке коло близьких і друзів.

Прямокутник: мінливість, непослідовність, невизначеність, збудженість, допитливість, позитивна установка до всього нового, сміливість, низька самооцінка, невпевненість у собі, довірливість, нервозність, швидкі, різкі коливання настрою, уникнення конфліктів, безпам'ятність, схильність втрачати речі, непунктуальність, нові друзі, імітація поведінки інших людей (“спроби виконання ролей”), тенденція до застуди, травм, дорожньо-транспортних випадків.

Коло: висока потреба в спілкуванні, контактність, доброзичливість, турбота про інших, щедрість, здатність до співпереживання, гарна інтуїція, спокій, схильність до самозвинувачення і меланхолії, емоційна чутливість, довірливість, орієнтація на думку навколишніх, нерішучість, слабкий політик, балакучість, здатність умовляти, переконувати інших, сентиментальність, потяг до минулого, схильність до громадської роботи, гнучкий розпорядок дня, широке коло друзів і знайомих.

Зигзаг: бажання змін, креативність, потяг до знань, чудова інтуїція, одержимість своїми ідеями, мрійність, спрямованість у майбутнє, позитивна установка до всього нового, захопленість, ентузіазм, безпосередність, непрактичність, імпульсивність, мінливість настрою, прагнення

працювати наодинці, відразу до “паперової” роботи, душа компанії, дотепність, безлад у фінансових питаннях.

Одна з найважливіших характеристик особистості – ступінь незалежності, самостійності й активності людини в досягненні своїх цілей, розвиток особистої відповідальності за події, що відбуваються з ним. Уперше методи дослідження цієї характеристики розроблені в 60-х роках ХХ ст. у США. Найбільш відомою є шкала “локусу контролю” Д. Роттера. Ця шкала заснована на таких положеннях: люди розрізняються між собою за тим, де вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. *Можливі два локуси контролю і відповідно два типи людей: екстернали та інтернали.*

Людина є екстерналом тоді, коли думає, що події, що відбуваються з нею, є результатом дії зовнішніх сил, випадків, обставин, інших людей тощо. Екстернали частіше пасивні, песимістичні, почувають, що від них нічого не залежить, усе залежить від обставин, а вони мало що значать у цьому житті, і навіть свої успіхи, досягнення і радощі приписують зовнішнім обставинам, везінню, щасливій долі або допомозі інших людей.

Людина є інтерналом, коли інтерпретує значущі події як результат власних зусиль. Інтернали вважають, що більшість важливих подій їхнього життя були результатом їхніх власних дій, і почувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Вони вважають, що домоглися самі всього найкращого, що було і є в їхньому житті, що вони здатні з успіхом досягати своїх цілей і в майбутньому. Але вони беруть на себе відповідальність і за всі негативні дії, схильні обвинувачувати себе в невдачах, неприємностях, стражданнях. Такі люди вважають свої дії важливим фактором в організації власної діяльності, у відносинах, що складаються в колективі.

Інтернал вважає себе відповідальним за події сімейного життя, у сімейних проблемах обвинувачує не дружину, а насамперед самого себе, прагне змінити себе. Така людина вважає за необхідне контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу, симпатію, активно формувати своє коло спілкування. Інтернал вважає себе багато в чому відповідальним і за своє здоров'я. У хворобі обвинувачує самого себе і думає, що видужання багато в чому залежить від його дій, а не від лікарів. Таким чином, інтерналу властиві активна життєва позиція, незалежність і відповідальність за себе.

Людина типу інтернал частіше в житті “переможець”, екстернал – “переможений”, у них різні життєві сценарії, різне ставлення до себе й інших людей.

Тема 3. ПОНЯТТЯ СВІДОМОСТІ. КОГНІТИВНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ. ЧУТТЄВИЙ І ЛОГІЧНИЙ РІВНІ ПІЗНАННЯ

План

1. Свідомість у системі людської психіки та передумови її виникнення.
2. Свідомість і її структура.
3. Поняття самосвідомості в психології.
4. Рівні свідомості.
5. Стани свідомості.
6. Когнітивна сфера особистості.
7. Чуттєвий і логічний рівні пізнання.

1. Свідомість у системі людської психіки та передумови її виникнення

Психіка, як і будь-яке явище природи, після свого виникнення весь час змінюється, удосконалюється, розвивається. Кожна нова стадія розвитку психіки, як і розвиток будь-якого явища, зберігає попередні особливості, які виявилися доцільними, і включає щось нове, що виникає внаслідок нових певних обставин, вимог життя, необхідності.

Отже, кожна стадія містить у собі як попередньо виниклі особливості, так і нові, необхідні, що є характеристикою явища саме в даний момент.

Свідомість людини розвивалася в процесі трудової діяльності, здійснення спільних дій для добування їжі при різкій зміні умов життя первісної людини. І хоча видові біолого-морфологічні особливості людини стійкі вже протягом 40 тисячоріч, розвиток психіки людини відбувався в процесі трудової діяльності. Отже, як матеріальна, так і духовна культура людства – це об'єктивна форма втілення досягнень психічного розвитку людства.

У процесі історичного розвитку суспільства людина змінює способи та прийоми своєї поведінки, трансформує природні задатки і функції у вищі психічні функції – специфічно людські, історично обумовлені форми пам'яті, мислення, сприйняття (логічна пам'ять, абстрактно-логічне мислення), опосередковані застосуванням допоміжних засобів, мовних знаків, створених у процесі історичного розвитку. Єдність вищих психічних функцій становить свідомість людини.

Отже, психіка людини – вищий рівень еволюційного розвитку психіки. При цьому людська психіка багато в чому схожа на психіку тварин. Найважливішою відмінністю психіки людини є те, що вона володіє свідомістю.

Людина, завдяки своїй свідомості, здатна усвідомлювати те, що відбувається навколо, що відбувається з нею при цьому, що вона робить, тобто свою поведінку. Вона може думати про предмети, явища, подумки перетворювати їх і знаходити вирішення багатьох проблем у внутрішньому, плані, може думати про абстрактні речі, які далекі від її повсякденного життя. Свідомість людини дозволяє їй глибше пізнати світ, зрозуміти його, що неможливо пізнати через безпосереднє спостереження.

2. Свідомість і її структура

Психіка є явище, що забезпечує істоту інформацією про світ, в якому вона живе. Потреба в інформації і знаннях про світ може бути різною залежно від того, яку активність проявляє істота. Для більш складної взаємодії та поведінки потрібно більше інформації, вона повинна бути більш повною, точною.

Найскладнішою є форма активності людини, яка від природи не просто бере щось готове, а яка *змінює* те, що є в природі, відповідно до своїх потреб, і прагне це максимально пристосувати до своїх умов життя. Тому потрібна така особливо складна інформація, яка б максимально забезпечила можливість перетворення і при цьому творення, а не руйнування. Це повинно бути таке перетворення, яке весь час на основі попереднього досвіду удосконалюється, що і зумовлює суспільно-історичний прогрес. Тому потрібно, щоб зберігався досвід попередніх успішних перетворень і щоб він передавався від одного покоління іншому.

Формою збереження цього досвіду теж є свідомість. Якою ж повинна бути *інформація* про світ, про досвід його перетворення від свідомості? По-перше, вона повинна зберігатися, а отже, мати відповідну форму для фіксації. Такою формою є мова. По-друге, вона повинна орієнтувати стосовно перетворень, а отже, забезпечувати уявлення про мету, що можливо на основі знання законів існування світу взагалі і всього, що в ньому існує.

Свідомість постає як сукупність знань, вироблених попередніми поколіннями, яка фіксується мозком людини з допомогою мови, слова і яка належить спільноті людей, є узагальненням досвіду перетворення світу. Хто із окремих людей більше привласнює досвід у вигляді дій, вмінь, навичок чи знань про закони навколишнього середовища в умовах навчання, той більш успішним постає у перетворюючій діяльності, а отже, збільшує свої шанси на щастя.

У психології традиційно існують два підходи до пояснення специфіки свідомості.

Одни психологи дотримуються релігійних поглядів, тобто вважають, що душа є божим даром людині і що вона містить у собі духовне. А отже, на їх думку, вирішальне значення має духовний світ, що персонілізується у вигляді Бога, який існує в ідеальному світі в ідеальній формі. Матеріальний світ, в якому живе людина, є похідним від ідеального і від світу інформації взагалі.

Інші психологи керуються природничими науковими переконаннями, тобто вважають, по-перше, що матеріальний світ для людини постає таким саме тому, що цього вимагають умови її життя і взаємодії зі світом, а мозок як високоорганізована матерія є основою, що забезпечує цю якість, по-друге, що свідомість – це результат не тільки попереднього розвитку, а й поступового переходу до нових видів діяльності в історії людства, результат зміни способу життя. У цілому, вирішального значення надається соціальності буття людини, праці, мові, суспільно-історичному досвіду людства.

Ці дві точки зору співіснують у сучасній психології і доповнюють одна одну в прагненні пояснити свідомість людини, і як матеріально обумовлене явище, тобто таке, що пояснюється існуванням особливої матерії, і як ідеально обумовлене явище, тобто таке, що пояснюється існуванням відносин між людьми, інформації, досвіду.

Визначаючи сутність свідомості, інші автори звертають увагу на те, що у свідомості, як сукупності загальнолюдських знань, досвіду, останній може розглядатися не тільки з точки зору форми його збереження, не тільки у вигляді слова і змісту свідомості, а як категоріально-ціннісна сукупність. Це означає, що людина не тільки отримує інформацію, а й усвідомлює її завдяки самосвідомості, з точки зору її значущості для себе.

Таким чином, звертається увага, що свідомість – це не тільки система знань, відображення, а й система відношення, ставлення людини до того, що відображається в свідомості. Тому свідомість людини розглядається як система психічної саморегуляції, що заснована на соціально сформованих категоріях і ціннісних орієнтаціях. Це є також системно-інтегроване категоріально-ціннісне відображення дійсності, що опосередковане суспільно-історичним досвідом. Категорії вказують на знання, а цінності на ставлення до самих знань і до того, про що вони.

Свідомість – це особлива форма психічної діяльності, орієнтована на відображення і перетворення.

Свідомість – вища інтегруюча форма психіки, результат суспільно-історичних умов формування людини в трудовій діяльності у ході постійного спілкування (за допомогою мови) з іншими людьми.

Свідомість – це найвища, властива людині форма узагальненого відображення дійсності в її стійких властивостях і закономірностях навколишнього світу, формування у людини внутрішньої моделі зовнішнього світу, в результаті чого досягається пізнання і перетворення внутрішньої дійсності.

Вивчаючи структуру свідомості, О.М. Леонт'єв виділив три її складові: відчуттєва тканина свідомості, значення й особистісний сенс.

Відчуттєва тканина свідомості утворює відчуттєвий склад конкретних образів дійсності, яка реально сприймається або відтворюється в пам'яті. Особлива функція відчуттєвих образів свідомості полягає в тому, що вони надають реальності картині світу, яка відкривається суб'єкту. Інакше кажучи, саме завдяки відчуттєвому змісту свідомості світ виступає для суб'єкта як існуючий не у свідомості, а поза його свідомістю – як об'єктивне “поле” і об'єкт його діяльності”. Відчуттєва тканина – це переживання “почуття реальності”.

Значення – це той загальний зміст слів, схем, карт та ін., що зрозумілі всім людям, що говорять однією мовою, що належать до однієї культури або до близьких культур, які пройшли подібний історичний шлях. У значеннях узагальнюється, кристалізується і зберігається для наступних поколінь досвід людства. Вивчаючи світ значень, людина пізнає цей досвід, залучаючись до нього, і може внести в нього свій вклад. У значеннях подається перетворена і згорнута в матерії мови ідеальна форма існування предметного світу, його властивості, зв'язки і відношення, що розкриті сукупною, суспільною практикою. Універсальною мовою значень може бути мова мистецтва – музики, танцю, живопису, театру, мова архітектури.

Переломлюючись у сфері індивідуальної свідомості, значення набуває особливого, тільки йому властивого сенсу. Наприклад, для всіх сьогодні має значення робота. Для одних – це тяжкий засіб виживання, для інших – це умова матеріального благополуччя і можливість самоактуалізації. Той зміст значення, який воно набуває особисто для кожної людини, називається особистісний сенс. Таким чином, особистісний сенс відображає суб'єктивну значущість тих чи інших подій, явищ, дій дійсності до інтересів, потреб, мотивів людини.

Розбіжність особистісних сенсів створює труднощі розуміння людьми один одного. Випадки такого нерозуміння, які виникають через те, що одна й та ж подія має для людей різний сенс, отримали назву “смісловий бар'єр”. З точки зору О.М. Леонт'єва вказані складові створюють складну і дивовижну реальність, якою є людська свідомість.

В.П. Зінченко запропонував інакше виділяти складові компоненти свідомості. Зокрема, він вважає, що потрібно виділяти дві складові свідомості.

I. *Буттєва* свідомість (свідомість для буття), що містить у собі: 1) біодинамічні властивості рухів, досвід дій; 2) почуттєві образи.

На буттєвому рівні свідомості вирішуються дуже складні задачі, оскільки для ефективної в тій чи іншій ситуації поведінки необхідна актуалізація потрібного в даний момент способу дії, який повинен вписатися в образ світу. Світ ідей, житейських понять і наукових знань співвідноситься із значеннями рефлексивної свідомості. Світ людських цінностей, переживань, емоцій співвідноситься зі смислом рефлексивної свідомості.

II. *Рефлексивна* свідомість (свідомість для свідомості), що містить у собі: 1) значення; 2) сенс, або смисл. Об'єктом рефлексії можуть бути: відображення світу, мислення про нього, способи регуляції людиною своєї поведінки, самі процеси рефлексії, особиста свідомість.

Світ виробничої, предметно-практичної діяльності, відображений у значеннях свідомості, співвідноситься з біодинамічною тканиною рухів і дій (*буттєва* свідомість). Світ уявлень, культурних символів і знаків співвідноситься з чуттєвою сферою (*буттєва* свідомість).

Значення – зміст суспільної свідомості, засвоєний людиною. Це можуть бути операційні значення, предметні, вербальні значення, життєві та наукові значення – поняття.

Зміст – суб'єктивне розуміння і відношення до ситуації, інформації. Нерозуміння пов'язане з труднощами осмислення значень. Процеси взаємної трансформації значень (осмислення значень) є засобом діалогу та взаєморозуміння.

Епіцентром свідомості є свідомість власного “Я”.

3. Поняття самосвідомості в психології

Важливим якісним утворенням свідомості в структурі психіки людини є самосвідомість. Якщо самосвідомість слабо розвинена, то свідомість погано функціонує і є недосконалою, що призводить до неадекватності поведінки, до проблем у житті і незадоволеності людини своїм життям. Тому потрібно удосконалювати самосвідомість людини, щоб вона забезпечувала управління людині власною свідомістю і діяльністю.

У соціальній психології виділяють три сфери, в яких здійснюються становлення, формування особистості: діяльність, спілкування, самосвідомість. У ході соціалізації розширюються і поглиблюються зв'язки спілкування людини з людиною, групами, суспільством у цілому, відбувається становлення в людині образу її “Я”.

Образ “Я” (уявлення про себе) не виникає в людини відразу, а складається поступово, протягом її життя, під впливом численних

соціальних впливів і містить чотири компоненти (за В.С. Мерліном): 1) свідомість про відмінності себе від іншого світу; 2) свідомість “Я” як активного суб’єкта діяльності; 3) свідомість своїх психічних властивостей, емоційні самооцінки; 4) моральну самооцінку, самоповагу, що формується на основі нагромадженого досвіду спілкування та діяльності.

Критерії самосвідомості: 1) виділення себе із середовища, усвідомлення себе як суб’єкта, незалежного від середовища (фізичного середовища, соціального середовища); 2) усвідомлення своєї активності – “Я керую собою”; 3) усвідомлення себе через іншого (“Те, що я бачу в інших, це може бути і моя якість”); 4) моральна оцінка, наявність рефлексії – усвідомлення свого внутрішнього досвіду.

У структурі самосвідомості можна виділити: 1) усвідомлення близьких і віддалених цілей, мотивів свого “Я” (“Я як діючий суб’єкт”); 2) усвідомлення своїх реальних і бажаних якостей (“Реальне Я” і “Ідеальне Я”); 3) пізнавальні, когнітивні уявлення про себе (“Я об’єкт, що спостерігається іншими”); 4) емоційне, почуттєве уявлення про себе.

У цілому можна виділити три складові свідомості людини: 1) ставлення до себе; 2) ставлення до інших людей; 3) бажане ставлення інших людей до себе.

Ставлення до інших людей буває якісно різним: 1) ставлення до себе як самоцінності впливає на ставлення до інших людей (“Якщо мені допомагають, то вони – добрі люди”); 2) групоцентричний рівень відносин (“Якщо інша людина належить до моєї групи, вона – краща від чужих”); 3) просоціальний рівень (“Інша людина – це самоцінність, поважай і прийми іншу людину такою, якою вона є”); 4) естохолічний рівень – рівень результатів (“Кожна людина знаходиться у визначеному співвідношенні з духовним світом, з Богом. Милосердя, совість, духовність – головне у ставленні до іншої людини”).

Отже, самосвідомість містить у собі: 1) самопізнання (інтелектуальний аспект пізнання себе); 2) самовідношення (емоційне ставлення до самого себе).

4. Рівні свідомості

В.М. Бехтерев, постулюючи відбиваючу сутність свідомості, вводить поняття її рівнів (безсвідомий, підсвідомий, свідомий). Але це досить вільна інтерпретація того, що насправді містить у собі психіка людини, що вона собою являє, тому що в психіці людини наявні всі попередні якості психіки, які впливають на свідомість, належать до так званого несвідомого.

У зоні ясної свідомості знаходить своє відображення невелика частина сигналів, які одночасно приходять із зовнішнього і внутрішнього середовищ організму. Сигнали, що потрапили в зону ясної свідомості, використовуються людиною для усвідомленого управління своєю поведінкою. Інші сигнали також використовуються організмом для регулювання деяких процесів, але на підсвідомому рівні. Це безперервне передавання управління, що забезпечує людині можливість вирішувати всі нові проблеми, спирається на гармонічну взаємодію свідомості і підсвідомості.

Більшість процесів, що відбуваються у внутрішньому світі людини, нею не усвідомлюються, але в принципі кожний із процесів може стати усвідомленим. Для цього потрібно виразити його словами – вербалізувати. Виділяють: 1) підсвідоме – ті психічні процеси, які відбуваються за межами свідомості; 2) власне несвідоме – таке психічне явище, котре ні за яких обставин не стає свідомим.

З. Фрейд вважав, що несвідоме – це не стільки ті процеси, на які не спрямована увага, скільки це переживання, що придушуються свідомістю, як такі, проти яких свідомість споруджує могутні бар'єри.

Психоаналіз З. Фрейда передбачає пошук прихованих збуджень у підсвідомому, що виникають при витісненні неприйнятних бажань і наданні допомоги людині в переоцінці її тривожних переживань. Психоаналіз включає пошук цих тривожних переживань (їх згадування), розкриття (їх переведення у словесну форму), їх переоцінку (зміна системи установок, відносин).

Тільки перетворюючи неусвідомлені імпульси у свідомість, можна досягти контролю над ними, здобуваючи велику владу над своїми вчинками і підвищуючи впевненість у своїх силах.

Отже, свідомість як внутрішня модель, що відображає зовнішнє середовище людини і її власний світ у їх стабільних властивостях і динамічних взаєминах, допомагає людині ефективно діяти в реальному житті.

5. Стани свідомості

Традиційно психологія визнає два стани свідомості, властиві усім людям: 1) сон, розглянутий як період відпочинку; 2) стан пильнування, або активний стан свідомості, якому відповідає активація всього організму і в якому ми можемо пристосовуватися до зовнішнього світу.

У середньому наш організм функціонує з перервами: 16 годин пильнування і 8 годин сну. Цей 24-годинний цикл управляється внутрішнім контрольним механізмом, що називається біологічним годинником.

Довгий час думали, що сон – це просто повний відпочинок організму, що дозволяє йому відновлювати сили, витрачені в період пильнування. Але сон – не просто відбудовний період для організму, він включає різні стадії, виконує різноманітні функції. Залежно від особливостей мозкової активності виділяють “повільний сон” і “швидкий, парадоксальний сон”.

Відключення людини від зовнішнього середовища під час сну необхідне для змістовної обробки накопиченої за день інформації.

Сновидіння відбивають мотивацію, бажання людини, ці мотивації нібито спливають під час сну, коли клітини ретикулярної формації посилають збудливі імпульси центрам, відповідальним за потяги й інстинкти. Сновидіння ніби служать для символічної реалізації нереалізованих бажань людини, що виникли через незакінчені справи і тривожні думки. На думку З. Фрейда, сновидіння забезпечують психологічний комфорт, зменшуючи виниклу протягом дня емоційну напруженість і викликаючи цим почуття задоволення та полегшення. Таким чином, сновидіння, інтенсивна робота мозку під час сну мають своєю метою допомогти людині вирішити її проблеми.

У сновидіннях використовуються механізми образного мислення для вирішення мотиваційних конфліктів, що не вдається вирішити за допомогою логічного аналізу під час пильнування. Сновидіння є своєрідним “вікном” у несвідоме людини і своєрідним “каналом” обміну інформацією між несвідомим і свідомістю, коли насичене інформацією несвідоме здатне в символічній або явній формі передати важливу інформацію для свідомості (наприклад, пророчі сни про майбутні можливі події, про виникаючі захворювання, про внутрішні щиросердечні болючі точки та ін).

Психічні стани являють собою цілісні характеристики психічної діяльності за визначений період часу. Змінюючись, вони супроводжують життя людини в її стосунках з людьми, суспільством та ін. У будь-якому психічному стані можна виділити три загальні виміри: мотиваційно-спонукальний, емоційно-оцінний та активаційно-енергетичний.

Психічні стани людини характеризуються цілісністю, рухливістю й відносною стійкістю, взаємозв’язком із психічними процесами і властивостями особистості, індивідуальною своєрідністю і типовістю, полярністю.

Цілісність психічних станів виявляється в тому, що вони характеризують у визначений проміжок часу всю психічну діяльність у цілому, виражають конкретне взаємовідношення всіх компонентів психіки.

Рухливість психічних станів полягає в їхній мінливості, у наявності стадій (початок, визначена динаміка і кінець).

Психічні стани мають відносну стійкість, їхня динаміка менш виражена, ніж у психічних процесах (пізнавальних, вольових, емоційних). При цьому психічні процеси, стани і властивості особистості тісно пов'язані між собою. Психічні стани впливають на психічні процеси, будучи тлом їхнього виконання. У той же час вони є “будівельним матеріалом” для формування якостей особистості, насамперед характерологічних. Наприклад, стан зосередженості мобілізує процеси уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, волі й емоцій людини. У свою чергу, цей стан, неодноразово повторюючись, може стати якістю особистості – зосередженістю.

Кожному психічному стану людини відповідає протилежний стан (упевненість – невпевненість, активність – пасивність, фрустрація – толерантність та ін.).

Психічні стани людини можна класифікувати: 1) залежно від ролі особистості та ситуації у виникненні психічних станів – особистісні і ситуативні; 2) залежно від домінуючих (ведучих) компонентів – інтелектуальні, вольові, емоційні; 3) залежно від ступеня глибини стану – більш-менш глибокі або поверхові; 4) залежно від часу – короточасні, тривалі; 5) залежно від впливу на особистість – позитивні і негативні, стеничні й астеничні; 6) залежно від ступеня усвідомленості – стани більш-менш усвідомлені.

Можна виділити типові позитивні і негативні психічні стани, властиві більшості людей як у повсякденному житті (любов, щастя, горе та ін.), так і в професійній діяльності, пов'язаній з екстремальними умовами. Сюди варто віднести психічні стани професійної придатності, усвідомлення значущості своєї професії, стан радості від успіхів у роботі, стан вольової активності та ін.

Величезне значення для ефективності трудової діяльності має психічний стан професійної зацікавленості. Для нього характерне таке: усвідомлення значущості професійної діяльності; прагнення більше дізнатися про неї й активно діяти в цій сфері; концентрація уваги на об'єктах, пов'язаних з даною сферою.

Розмаїтість і творчий характер професійної діяльності уможливають виникнення в працівника психічних станів, близьких за своїм змістом і структурою до стану творчого натхнення, властивого вченим, письменникам, художникам, акторам, музикантам. Воно виражається у творчому піднесенні; загостренні сприйняття; зростанні сили уяви; виникненні цілого ряду комбінацій оригінальних вражень та ін.

Важливе значення для ефективності професійної діяльності має психічний стан готовності до неї в цілому і до окремих її елементів зокрема.

Поряд з позитивними (стенічними) станами в людини в процесі її життєдіяльності (діяльності, спілкування) можуть виникати і негативні (астенічні) психічні стани. Наприклад, нерішучість як психічний стан може виникнути не тільки при відсутності в людини самостійності, впевненості в собі, але й через новизну, неясність, заплутаність тієї або іншої життєвої ситуації в екстремальних умовах. Такі умови приводять до виникнення стану психічної напруженості.

Можна і потрібно говорити про стан суто операційної (операторний, “діловий”) напруженості, тобто напруженості, що виникає як результат складності виконуваної діяльності (труднощі сенсорного розрізнення, стану пильності, складність зорово-рухової координації, інтелектуальне навантаження та ін.) й емоційної напруженості, викликані емоційними екстремальними умовами (роботою з людьми, зокрема й з хворими, правопорушниками та ін.).

6. Когнітивна сфера особистості

Для перетворення світу людиною потрібне пізнання не тільки того, що відбувається у світі, а й того, за якими законами все у світі існує. Тоді можливо уявити кінцевий результат, діяти для досягнення мети згідно із правилами, способами, які визначаються пізнаною сутністю тих явищ, що використовуються для перетворення реальності відповідно до потреб людського життя.

Когнітивна сфера в результаті має принципове навантаження в плані побудови моделі світу. Серед пізнавальних процесів виділяють відчуття і сприймання, які утворюють відчуттєвий рівень пізнання, а також мислення, уяву, які утворюють логічний рівень пізнання. Пізнання спрямовується унікальною властивістю пізнавальних процесів увагою, а глибина пізнання суті життя і природи за рахунок логічного рівня пізнання досягається і стає можливою за рахунок пам’яті. Цей другий ступінь пізнання властивий тільки людині і провідну роль у ньому відіграє мислення на основі утримання інформації у пам’яті. Отже, мислення базується на чуттєвому пізнанні і здійснюється у формі образів, що зафіксовані в пам’яті. На цій основі виникають у формі слова поняття, які виділяють суттєві властивості, зв’язки предметів і явищ.

Психічні процеси утворюють структуру інтелекту людини, хоча поняття інтелектуальної сфери особистості значно ширше ніж когнітивної. Інтелект як розуміння, осягнення розумом являє собою систему розумових операцій з образами, символами, знаками, об’єднану певним когнітивним стилем та стратегією розв’язування задач, розумову здатність, здібності, обдарованість. Тому інтелектуальну діяльність пов’язують

передусім з відображенням і регулятивною діяльністю, що полягає у здатності ефективно розв'язувати задачі, навчитися використовувати досвід для вирішення нових проблем, краще пристосуватися до нової ситуації. Ці здібності значною мірою зумовлені функціями мислення, зокрема логічного, стійкої уваги, оперативної пам'яті, а також сприймання, уяви, інтуїції, пізнання нового й реалізації його результатів.

7. Чуттєвий і логічний рівні пізнання

Відчуття, сприйняття, мислення, уява є складовими єдиного процесу відображення дійсності, що становить зміст когнітивної сфери. Почуттєве наочне пізнання предметів і явищ навколишнього світу є вихідне. Однак відчуваючи, сприймаючи, наочно уявляючи собі будь-який предмет, будь-яке явище, людина повинна їх якось аналізувати, узагальнювати, конкретизувати. Іншими словами, людина повинна мислити про те, що відображається у відчуттях і сприйняттях. Відчуття, сприйняття, пам'ять з її уявленнями, мислення складають пізнавальні процеси.

Відчуття є відображення конкретних, окремих властивостей, якостей, сторін предметів і явищ матеріальної дійсності, що впливають на органи почуттів у даний момент. Для виникнення відчуттів необхідна насамперед наявність предметів, що впливають на органи, і явищ реального світу, що називаються в цьому випадку подразниками. Фізіологічна основа відчуттів є складною діяльністю органів чуття. І.П. Павлов назвав цю діяльність аналізаторною, а систему клітин, найбільш складно організованих і які сприймають і аналізують інформацію під час подразнення – аналізаторами. Аналізатор характеризується наявністю трьох специфічних відділів: периферичного (рецепторного), що передає інформацію (провідникового), і центрального (мозкового).

Якщо в результаті відчуття людина одержує знання про окремі властивості, якості предметів (щось гаряче обпекло, щось яскраве блиснуло і т.д.), то *сприйняття* дає цілісний образ предмета або явища. Воно виникає за наявності різноманітних відчуттів і протікає разом з відчуттями, але не може бути зведене до їх суми. Сприйняття залежить від визначених відносин між відчуттями, взаємозв'язок яких, у свою чергу, залежить від зв'язків і відносин між якостями і властивостями, різними частинами, що входять до складу предмета або явища.

Сприйняттям називають психічний процес відображення предметів і явищ дійсності в сукупності їхніх різних властивостей і частин при безпосередній їх дії на органи чуттів. Сприйняття – це комплексне відображення подразника. Виділяється чотири операції, або чотири рівні, перцептивної дії: виявлення, розрізнення, ідентифікація

й розпізнавання. Перші два відносяться до перцептивних, інші – до пізнавальних дій.

Найважливішою особливістю психічних процесів є їх вибірковий, спрямований характер. Цей вибірковий, спрямований характер психічної діяльності пов'язують з такою властивістю нашої психіки, як *увага*.

Увага – це спрямованість психіки (свідомості) на визначені об'єкти, що мають для особистості стійку або ситуативну значущість; зосередження психіки (свідомості), що забезпечує підвищений рівень сенсорної, інтелектуальної або рухової активності. На відміну від пізнавальних процесів (сприйняття, пам'ять, мислення і т.п.) увага свого особливого змісту не має; вона виявляється наче всередині цих процесів і невіддільна від них.

Пам'ять – форма психічного відображення, яка полягає в закріпленні, збереженні і наступному відтворенні минулого досвіду, що робить можливим його повторне використання в діяльності або повернення в сферу свідомості. Пам'ять зв'язує минуле суб'єкта з його сьогоденням і майбутнім. Тому вона є найважливішою пізнавальною функцією, що лежить в основі розвитку і навчання. Пам'ять – основа психічної діяльності. Без неї неможливо зрозуміти основи формування поведінки, мислення, свідомості, підсвідомості. Тому для кращого розуміння людини необхідно якнайбільше знати про нашу пам'ять. Прийнято вважати, і про це свідчать результати досліджень, що утворення зв'язків між різними образами, уявленнями визначається не тим, який сам по собі матеріал, що запам'ятовується, а насамперед тим, що з ним робить суб'єкт. Тобто діяльність особистості – основний (визначальний) фактор, що детермінує формування всіх психічних процесів, зокрема й процесів пам'яті. У навчанні важливо навчитися боротися із забуванням. Забування, як природний процес має захисне для нервової системи значення, оскільки дозволяє уникати перевантажень і виснаження. Подібно збереженню і запам'ятовуванню воно має вибіркового характеру. Фізіологічна основа забування – затухання тимчасових зв'язків у корі головного мозку. Забувається насамперед те, що не має для людини життєво важливого значення, не викликає його інтересу, не відповідає його потребам. І навпаки, щоб боротися із забуванням, матеріал потрібно повторювати, переосмислювати значення його, використовувати в практичній діяльності.

Мислення являє собою процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях. Цей пізнавальний процес вважають провідним для пізнавальної діяльності людини. За рахунок людського мислення забезпечується найвищий ступінь пізнання.

Відображення на рівні мислення має узагальнений характер. Розрізняють наочно-дієве, наочно-образне, словесно-логічне, допонятійне і понятійне, теоретичне і практичне, інтуїтивне й аналітичне, реалістичне й аутистичне, продуктивне і репродуктивне мислення. Змістовними компонентами мислення є поняття, судження. Операційними компонентами мислення є аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, класифікація.

За С.Л. Рубінштейном, будь-який розумовий процес є актом, спрямованим на вирішення задачі, постановка якої містить у собі мету і умови, що характеризують ситуацію. Мислення починається з проблемної ситуації, потреби зрозуміти. При цьому вирішення задачі є природним завершенням розумового процесу.

Психічний процес створення нового у формі образу, уявлення або ідеї називається уявою. Цей процес властивий тільки людині і є необхідною умовою її трудової діяльності. Уява завжди спрямована на практичну діяльність людини.

Людина може уявити собі те, що в минулому не сприймала або не робила, у неї можуть виникати образи предметів і явищ, з якими вона раніше не зустрічалася. Будучи тісно пов'язаною з мисленням, уява характеризується більшою, ніж при мисленні, невизначеністю проблемної ситуації. Перш ніж що-небудь зробити, людина повинна уявити, що треба робити і як це робити. Вона заздалегідь передбачає результат, який одержить в процесі практичної діяльності. Ця здатність людини різко відрізняє людську діяльність від “діяльності” тварин, іноді дуже мистецької за своїм виконанням (наприклад, павутина павука). Фізіологічною основою уяви є утворення нових сполучень з тих тимчасових зв'язків, що вже сформувалися в минулому досвіді. При цьому проста актуалізація вже наявних тимчасових зв'язків ще не веде до створення нового. Створення нового припускає таке сполучення, що утвориться з тимчасових зв'язків, що раніше не вступали в сполучення один з одним. При цьому важливе значення має друга сигнальна система, слово. Процес уяви являє собою спільну роботу обох сигнальних систем. Усі наочні образи нерозривно пов'язані з ним. Як правило, слово служить джерелом появи образів уяви, контролює процес їхнього становлення, є засобом їхнього утримання, закріплення, їхньої зміни. Уява може бути пасивною і активною, репродуктивною і творчою. Буває антиципіруюча уява, в основі якої лежить необхідна здатність людини до передбачення майбутнього, своїх дій і т.д. Вид творчого уявлення, пов'язаного з усвідомленням бажаного майбутнього, називається мрією. У процесі уяви здійснюються такі форми її, як аглютинація, гіперболізація, схематизація, типізація, загострення.

Розгляд природи пізнавальних процесів дозволяє зробити висновок про те, що в умовах навчання вони не тільки проявляються, а й розвиваються. Психологія пропонує цілий ряд спеціальних вправ, які дозволяють удосконалювати функціонування процесів когнітивної сфери особистості.

Тема 4. АФЕКТИВНО-ВОЛЬОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ

План

1. Сутність афективної сфери. Основні форми її існування.
2. Роль і значення афективної сфери.
3. Психологічні концепції і теорії сутності емоцій.
4. Емоції та їх класифікація в сучасній психології.
5. Воля як єдність двох тенденцій у психічному стані особистості.

1. Сутність афективної сфери. Основні форми її існування

Кожна людина живе, крім реального світу, у своєму афективному просторі, в якому формуються всі її взаємозв'язки, відносини з навколишнім світом, що відображається на всіх проявах психічного, зумовлюючи неповторність і суб'єктивність психічних явищ особистості. В афектах, переживаннях індивідуалізується психічний світ і психологія людини як особистості. Афективний простір особистості – це її потяги, емоції, почуття, прагнення, бажання, переживання, пов'язані із пізнанням і самопізнанням, це і її воля, яка виникає через потяги, емоції і визначає формування здібностей до дій, вчинків, які пов'язані з перешкодами, труднощами, стражданнями та їх подоланням, а отже, визначає усе життя особистості.

Афективний – це слово латинського походження, що перекладається як сильна душевна схвильованість, пристрасть. Як психічне явище афект пояснюється як короткочасне бурхливе емоційне переживання, що супроводжується різко вираженими рухливими і вісцеральними проявами, діями, рухами, що розвивається в критичних умовах через нездатність людини свідомо мобілізувати волю для контролю своїх дій та управління ними, що забезпечували б їх ефективність. Одночасно подолання труднощів в ситуаціях, що викликають афект, вимагає проявів волі у реалізації намірів виходу із кризи. Дійсно, в житті від суб'єкта в його діяльності, пов'язаній із протидіями, проблемами, вимагається знайти адекватний вихід із швидкоплинних і небезпечних, частіше за все несподіваних, ситуацій, тому в нього виникає стан у вигляді афекту, який має одночасно емоційну забарвленість і вольовий компонент. Тому

до афективної сфери одночасно відносять і емоції, і волю. У кожної людини ці переживання і стани надзвичайно різноманітні, унікальні, специфічні, але разом з тим є загальні закономірності їх виникнення, які потрібно враховувати, щоб мати можливість управляти ними і забезпечувати адекватну поведінку.

Відомий філософ Спіноза вважав, що для свободи волі людина має знати і про зовнішній світ, зокрема, обставини свого життя, і про внутрішній світ, зокрема, крім своїх знань, свої бажання, пристрасті і афекти, що є формою ставлення до того, що вона знає. Пізнання внутрішнього світу, власних емоцій і волі забезпечується через самосвідомість, а отже, і власну психологію із залученням об'єктивної, наукової. Таке самопізнання передбачає не усунення пристрастей, а владу над ними для подолання афектів.

Терміни “афекти” і “пристрасті” вживають у своїх творах такі відомі філософи, як Аристотель – у трактаті “Про душу”, Декарт – у праці “Пристрасті душі”, Спіноза – у роботі “Етика”, Кант – у творі “Антропологія з прагматичного погляду”.

Для позначення поривів душі, які є проявом ставлення до всього, що є актуальним у свідомості людини, першим запропонував термін “емоції” Декарт.

У сучасній психології домінує традиція, можна сказати історично склалася думка про те, що в свідомості людини відбулося поступове відособлення емоційних процесів від інших психічних явищ, тобто станів і властивостей в окрему сферу – афективну. Ця сфера розглядається як така, що одночасно і сприяє, і протистоїть когнітивній сфері, оскільки відомо і переконливо доведено, що наявність таких почуттів, як радість, горе, сум спонукає або гальмує певні дії людини, зокрема й інтелектуальні, в результаті чого вони набувають форми афекту.

2. Роль і значення афективної сфери

Людина прагне себе оточити не просто предметами і речами, а такими, які є корисні і важливі. Вони повинні бути гарними, потрібними їй. Ми не просто реагуємо на ті чи інші подразники середовища, ми пізнаємо їх через відчуття і сприйняття, пам'ять і мислення, орієнтуючись на значення для нас цих подразників і відчуваючи при цьому задоволення чи незадоволення, які спонукають до подальших дій. Отже, вже на рівні чуттєвих процесів, в елементарних актах пізнання проявляється афективна чутливість, так зване забарвлення емоціями відчуттів (неприємний звук, приємний запах) і сприйняття (приємна річ, неприємна ситуація). Тому потрібно відзначити надзвичайно важливу роль у житті людини її афективної сфери.

Розгляд значення афективної сфери доцільно починати з питання про виникнення і розвиток афективної чутливості, розрізнення вражень і виникнення потягів та емоцій. В онтогенезі афективна сфера виникає поступово, але деякі її складові в примітивній формі проявляються з перших хвилин життя, що свідчить про її значення з самого початку існування людини. На їх основі формуватимуться складні явища емоційного та вольового характеру.

Свідоме ставлення і обізнаність щодо афективної сфери, яка включає емоції, переживання, пов'язані із пізнанням себе і світу, а також прагнення, бажання і воля, прояви якої виникають через ускладнення, перешкоди у діях, викликані потягами й потребами, визначають результативність дій, характер вчинків та якість життя в цілому.

Людина спочатку через пізнання та усвідомлення відчуває *потяги, потреби, прагнення*, потім переживає *емоції та почуття*, а згодом здійснює по змозі на основі прагнень свої вольові дії. Це є послідовні рівні прояву афективної сфери психіки, кожний з яких має свої особливості, характеристики, властивості. Але разом з цим можна виділити загальні принципи їх появи та існування.

На кожен живу істоту діють різноманітні подразнення, які вона по-різному відчуває. У процесі існування встановлюються умовно-рефлекторні зв'язки між даними рецепції та ефektorної частини реакції, що призводить до більш точної диференціації й до аналізу чуттєвих властивостей середовища. Це означає, що індивід, хоч і реагує в цілому, але його реакція може бути різною. Вона визначається здатністю виділяти значущі подразники, які визначаються потребами людини. Отже, потреби, значуща інформація, потрібні предмети і явища світу, що сприймаються через чуттєві форми пізнання, є факторами, причинами тієї чи іншої поведінки, зокрема емоційних реакцій. Серед таких потреб можна назвати *потребу подолання невизначеності ситуації* (невизначеність взагалі важко переживається людиною, мабуть, важче, ніж голод, і тому вона зацікавлена в тому, щоб за рахунок відпрацювання дій уникати таких ситуацій або швидко їх долати), яка задовольняється через пізнання та отримання потрібної інформації.

Вже в перші роки життя, як свідчать численні дослідження, немовля проявляє занепокоєність, виражену активність до того часу, доки не отримає інформацію, потрібні для себе наслідки, а також певну визначеність ситуації. Активність зростає, якщо попередня послідовність рухів і дій не може забезпечити визначеність навпаки зникає, якщо визначеність досягається. Це спостереження зробив психолог Т. Багер, також детально описав Панучек ще в 1969 р. Вони дослідили поведінку немовляти у віці від 2 до 3 місяців у ситуації, коли дитина навчається "вмикати" світло поворотом голови, якщо її кладуть відповідним чином

поруч з вимикачем. Спочатку потяги до виконання певних дій, на основі яких потім виникають емоції і воля, у малюків-немовлят проявляються у невимушених повтореннях дій, як, наприклад, таких поворотах голови, які випадково спричиняють вмикання світла. Після оволодіння ситуацією потяги до активізації і дій, а також емоції виникають тоді, як тільки ситуація змінюється, стає новою. За таких умов дитина починає поводити себе емоційно неврівноваженою, доки не відпрацює дії, що продиктовані новою ситуацією, що сприяють подоланню її невизначеності. Тоді вона заспокоюється і відчувається задоволеною, про що свідчать її емоційні реакції.

В експерименті спостерігали таке: більшість немовлят, навчившись умикати світло будь-яким поворотом голови, спочатку роблять це дуже часто. Потім частота цих дій у міру розуміння ситуації, що ведуть до поворотів голови, внаслідок яких загорається лампочка, зменшується. Якщо змінити умови, наприклад, світло буде вмикатися тільки поворотом голови вліво, то немовля знову почне спочатку активно повертати голову вліво. Але через деякий час потяги до цієї активності теж зникають. Виявляється, що кожного разу, здійснюючи відпрацьований зв'язок, який закінчується вмиканням світла, немовля емоційно по-різному реагує. Після досягнення визначених емоцій реакції зникають. Отже, вроджений механізм *потягу до уникнення невизначеності ситуації* супроводжується емоційним фоном. Цей потяг до встановлення визначеності ситуації, реалізуючись, знижує рівень активації, сприяє відчуттю задоволення потреб і забезпечує виникнення позитивних емоційних реакцій. Тому емоції і афективна сфера свідомості в цілому мають взагалі велике значення для життя, для подолання будь-якої невизначеності в нашому житті. Тобто їх існування пов'язане з виникненням і подоланням різноманітних невизначеностей.

3. Психологічні концепції і теорії сутності емоцій

Вперше емоційно-виразні рухи стали предметом вивчення Ч. Дарвіна. На основі порівняльних досліджень різних та емоційних рухів ссавців Ч. Дарвін створив *біологічну* концепцію емоцій, відповідно до якої виразні емоційні рухи розглядалися як рудимент доцільних інстинктивних дій, що зберігають певною мірою свій біологічний зміст і разом з тим виступають як біологічно значущі сигнали щодо намірів діяти для індивідів не тільки свого, але й інших видів.

Джеймс і Ланге запропонували так звану *периферичну* теорію емоцій, відповідно до якої емоція є вторинним явищем, є усвідомленням сигналів, що надходять у мозок, інформацією про зміни в м'язах, судинах і внутрішніх органах у момент реалізації поведінкового акту,

викликаного емоціогенним безумовно-рефлекторним подразником. Іншими словами, емоціогенний сигнал, діючи на мозок, викликає визначені, закріплені раніше, форми поведіння, певну поведінку, а зворотна сомато-сенсорна і вісцеро-сенсорна аферентації викликають емоції. Суть своєї теорії Джеймс виразив парадоксом: “Ми відчуваємо сум, тому що плачемо, ми боїмося, тому що тремтимо, розлючені, тому що б’ємося”.

Таким чином, периферична теорія емоцій В. Джеймса (1894) і Г. Ланге (1895) з’ясовує роль периферичних реакцій в емоціях. Згідно з цією теорією усвідомлення тілесного збудження, яке ми відчуваємо безпосередньо після сприйняття, породжує емоції. Отже, зовнішні враження чисто, безумовно-рефлекторно, без участі вищих центрів, спричиняють зміни, рухи в організмі. Подальше їх усвідомлення шляхом проекції на кору головного мозку людини становить емоцію і викликає її.

Теорія Джеймса-Ланге відіграла позитивну роль, вказавши на зв’язок трьох подій: зовнішнього подразника, поведінкового акту й емоційного переживання. Її уразливим місцем залишається зведення емоцій лише до усвідомлення відчуттів, що виникають у результаті периферичних реакцій. Відчуття виступає тут як первинне явище стосовно емоції, що розглядається як похідна від відчуття. Це однобічний підхід, тому помилковий.

У даному аспекті становить інтерес *концепція Арнольда*, відповідно до якої інтуїтивна оцінка ситуації (наприклад, загрози) викликає тенденцію діяти, що, будучи вираженою у різних реальних тілесних змінах імітаційного, сигнального характеру, переживається як емоція і може призвести до дії. Якщо Джеймс говорив: “Ми боїмося, тому що ми тремтимо”, то з концепції Арнольда випливає, що ми боїмося тому, що вирішили, що нам начебто загрожують.

Далібор Біндра після критичного аналізу існуючих теорій емоцій прийшов до висновку, що не можна провести жорстке розмежування між емоцією і мотивацією, між відповідними типово-видовими діями. Немає доказів, що емоції викликаються тільки стимулами зовнішнього середовища, а мотивації – тільки змінами внутрішнього середовища організму. Немає підстав визнавати існування якого-небудь єдиного специфічного церебрального процесу як “емоційний процес”, що постулюється цілим рядом теорій. Емоція не існує ні як єдиний процес, ні як окремий клас поведінкових реакцій, вона, як і увага, не може бути повністю відокремлена від інших явищ відчуття, сприйняття, мотивації тощо. Вона не є також “проміжною змінною”, що пов’язує окремі

компоненти поведінкової реакції в цілісний акт. Біндра висуває власну концепцію “центрального мотиваційного стану” як комплексу нервових процесів, що виникає в результаті дії комбінації спонукальних стимулів певного типу. Розвиток “центрального мотиваційного стану” створює вибірккову увагу до певного класу спонукальних стимулів і реактивну схильність на користь певного класу типово-видових дій.

Цікаву позицію стосовно виразних емоційних рухів займає і І.М. Сеченов. Він довів, що міміка, інші виразні рухи відображають стан нервової системи і залежать від емоцій, а не навпаки.

І.М. Сеченов вважав, що через виразні рухи здійснюється об’єктивація емоційних переживань, сигналізація про них, тобто спочатку емоції, а потім рухи, що сигналізують про неї. Об’єктивація відбувається в чуттєво-предметній діяльності, в реальних формах спілкування і в самій свідомості людини, тобто людина свої емоції відчуває. Об’єктивація емоцій через виразні рухи передбачає можливість пізнання емоцій іншими людьми. Емоціям притаманна сигнальна функція. Зовнішнє вираження емоцій – це переведення переживань у відповідні рухи. Виразні рухи (жести, міміка, пантоміміка) сигналізують про гнів, радість чи роздратування, які знаходять свій вихід у відповідних соціально відпрацьованих діях. Виразні рухи й виразні дії збігаються: на radoщах ми не розмахуємо люто кулаками, а в гніві не даруємо квітів. Тому емоції через виразні рухи сигналізують про ймовірні дії, визначаючи їх спрямованість.

Тривимірна теорія В. Вундта містить положення про те, що в емоціях присутні полярність приємного і неприємного, протилежності напруження і розрядки, розслаблення, збудження і пригнічення. Тому поряд із радістю-збудженням, радістю-тріумфом існує радість спокійна або радість-зворушення і радість напружена (радість палкої жагучої любові, або надії). Відповідно існують напружений смуток (тривога), збуджений смуток, близький до відчаю, і тихий сум, в якому відчувається розрядка, смуток, що тяжіє до меланхолії.

Ці висновки близькі до сучасної *теорії диференціації емоцій* К. Ізарда (1980). У ній відзначається, що власний досвід, як засвоєний загальнолюдський, людини підказує кожній людині, що саме вона відчуває – щастя, печаль чи страх. Кожна людина знає, що вони відрізняються за внутрішнім переживанням і за зовнішнім виглядом. Водночас емоції взаємодіють одна з одною, а також із перцептивними, когнітивними, моторними процесами і впливають як на них, так і одна на одну. Так, радість послабляє страх, а печаль посилює відчай.

Ізард (1980) пропонує емоцію розглядати як складний процес, що має нейрофізіологічний аспект, визначається електричною активністю

нервової системи (кори, гіпоталамуса, лімбічної системи). Нервово-м'язовий аспект – це насамперед мімічна діяльність, вторинно-пантомімічні, вісцерально-ендокринні, іноді голосові реакції. На феноменологічному рівні емоція виявляється як *переживання*, що має безпосередню значущість для суб'єкта.

Емоції, хоча і чуттєві у своїй основі, але, на відміну від сприймання, не наочні, відображають не предмет чи явище предметного світу, а внутрішній стан суб'єкта. Тому вони надзвичайно інтимні, лабільні. Як тільки людина звертає увагу на тілесні зміни або на свої переживання – емоції змінюються.

Цікаво, що в гештальттерапії також виділяють таку особливість емоцій, якщо людина звертає увагу на свої переживання, то вони починають змінюватись. Але, як вважають представники цього напрямку в психології, на жаль, звернувши увагу на радість як на емоцію з її інтенсивністю, ми втрачаємо справжню, щирі, від усієї душі, радість, бо розуміємо короткочасність, імовірність її втрати, чекаємо її завершення. Два переживання не можуть відчуватися і усвідомлюватися точно в один і той самий момент, вони існують для нас лише послідовно. Будь-які зміни в змісті свідомості впливають на емоційні переживання, змінюючи їх характер, інтенсивність. У гештальттерапії переживання – це неповторна подія в духовному житті особистості. У переживаннях розпредметнена оцінка суб'єктом значущості того чи іншого факту, події. Мірою щодо переживань є сама людина (Геракліт). Цей факт ще раз підкреслює суб'єктивність та інтимність переживань. Ступінь усвідомленості переживань залежить від того, з якими намірами усвідомлюються емоції. Усвідомленість нами наших емоцій означає відчуття переживання та співвіднесення його з тим предметом чи особою, які його викликають і на які у зв'язку з цим ці переживання спрямовані. Неусвідомлені емоції – це не такі, що не пережиті (такого не буває, таке неможливо), а ті, які не співвіднесені з об'єктивним світом. На виникнення емоцій впливають оцінка інформації, фізіологічний стан та оточення. В емоціях завжди присутня така оцінка.

В *інформаційній теорії емоцій* П.В. Симонова вказується, що емоція – це відображення відношення між величиною потреби та ймовірністю її задоволення в даний момент. Живій істоті потрібно розрізняти впливи, оцінювати їх і будувати на цій основі свою поведінку. В оцінці виявляється ставлення до цілей. Хоча наявність потреби є обов'язковою умовою виникнення емоції, вона навряд чи є єдиною і достатньою. Це положення стало основою для побудови П.В. Симоновим інформаційної теорії емоцій. На думку Симонова, емоція – це віддзеркалення мозком вищих тварин і людини величини потреби і вірогідності її задоволення в даний момент.

Емоція виникає зокрема й за відсутності або недостатності знань, необхідних для досягнення мети, і компенсує цю недостатність. Саме емоція забезпечує продовження пошуку нової інформації, тобто задовольняє потребу в інформації. Це когнітивна сторона емоцій.

Емоції виникають щоразу, коли задоволення потреби не відбувається, коли дія не досягає мети. Зв'язок інформації, необхідної для задоволення потреби (H) та інформації, якою суб'єкт володіє (C), взаємозв'язок будь-якої потреби (P) та емоції (E) П.В. Симонов відобразив у вигляді логічної формули:

$$E = P \cdot (H - C).$$

Із цієї формули видно, що $E = 0$, коли $P = 0$ або коли $H = C$. Коли ж $C = 0$, то $E = \max$. Відповідно до цього закону чим менша інформованість, тим сильнішою є емоція, вона при цьому виконує функцію компенсаторного механізму, заповнює дефіцит інформації. Отже, П.В. Симоновим сформульоване правило, згідно з яким існує певне співвідношення між емоцією (E), потребою (P), інформацією, прогностично необхідною для організації дій щодо задоволення даної потреби (H), і наявною інформацією, яка може бути використана для цілеспрямованої поведінки (C).

З даної формули також випливає, що: 1) емоція не виникає, якщо потреба відсутня або задоволена, а виникає за наявності потреби і якщо система цілком інформована або не інформована (відповідно емоція може бути позитивна чи негативна); 2) при дефіциті наявної інформації з'являється негативна емоція, що досягає максимуму у разі повної відсутності інформації в умовах наявності потреби; 3) позитивна емоція виникає не тільки тоді, коли є потреба, але й коли наявна інформація перевищує ту інформацію, яка прогностично необхідна для задоволення даної потреби. Таким чином, формула емоцій відображає кількісну залежність інтенсивності та якості емоційної реакції від можливості потреби і розмірів дефіциту або приросту прагматичної інформації, необхідної для досягнення мети (задоволення потреби).

Взагалі, емоційні переживання як регулятор діяльності виконують оцінну, спонукальну функції, а також функцію компенсаторного механізму, вони доповнюють дефіцит інформації, необхідної для досягнення мети та для задоволення потреб. Аналіз емоційних переживань дає можливість виділити їх властивості, такі як інтимність, суб'єктивність, предметність, реальність, ситуативність.

Результатом глибокої теоретичної думки є так звана *біологічна теорія емоцій* П.К. Анохіна. Ця теорія розглядає емоції як продукт еволюції, як пристосувальний фактор у житті тваринного світу. Емоція виступає як своєрідний інструмент, що оптимізує життєвий процес, і тим самим сприяє збереженню як окремої особи, так і всього виду. Неодноразове задоволення потреб, що супроводжується позитивною емоцією, сприяє навчанню відповідної діяльності, а повторні невдачі в отриманні запрограмованого результату викликають гальмування неефективної діяльності і пошуки нових, більш успішних способів досягнення мети на відповідному емоційному фоні.

4. Емоції та їх класифікація в сучасній психології

Радість, печаль, смуток, захопленість, гнів, страх та ін. – все це різні види ставлення людини до дійсності, що існують у вигляді емоцій.

Слово “емоція” з латинської перекладається як хвилювання. Означає це слово особливий вид психічних процесів і станів, пов’язаних з інстинктами, потребами, мотивами, що відображаються у формі безпосереднього переживання (радість, смутку) значущість діючих на індивіда явищ і ситуацій для здійснення ним своєї життєдіяльності.

Емоції – особливий вид або клас суб’єктивних психологічних станів, що відображають у формі безпосередніх переживань приємного процес і результати практичної діяльності, спрямовані на задоволення його актуальних потреб. Оскільки все те, що робить людина, кінець кінцем служить меті задоволення її різноманітних потреб, остільки будь-які прояви активності людини супроводжуються емоційними переживаннями.

Емоційні відчуття біологічно в процесі еволюції закріпилися як своєрідний спосіб підтримки життєвого процесу в його оптимальних межах і попереджають про руйнівний характер надлишку або надлишку будь-яких чинників.

Емоції, почуття слугують для відображення суб’єктивного ставлення людини до самої себе і до оточуючого світу. Супроводжуючи практично будь-які прояви активності суб’єкта, емоції слугують одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Різноманітні прояви емоційного життя людини діляться на афекти, власне емоції, почуття, настрої і стрес.

Емоції – це реакція організму на ті ситуації, до яких організм не може адаптуватися водночас. Емоції можуть погіршувати пам’ять, навички та інше. Вони виникають як різноманітні реакції організму

на потреби та їх задоволення. Емоції мають організуюче і дезорганізуюче значення. Прояви емоцій можуть бути пов'язані з переживаннями як щодо минулого, так і щодо сучасності, і щодо майбутнього, і щодо самої ситуації, і стосовно себе, і стосовно інших. Переживання завжди суб'єктивні, інтимні. Наприклад, ми сприймаємо музику і від нашого віку і статі будуть залежати враження і переживання. Отже, переживання – це є форма вияву нашого ставлення до об'єкта чи до середовища, це факт нашого внутрішнього ставлення до життя у світі.

Аналіз емоцій не обмежується аналізом феноменології переживань, наше ставлення в яких є диференційованим: смуток, радість, гнів. Полюси переживань і органічних змін не завжди збігаються. Потрібно в емоціях виявляти недиференційовані відчуття від органічних змін: приємного і неприємного, напруженості і розрядки, збудження і пригніченості. Отже, на відміну, наприклад, від відчуттів і сприймання, які відображають зміст об'єкта в процесі взаємодії, емоції відображають *стан* суб'єкта в процесі взаємодії з певним об'єктом; відображають *ставлення* суб'єкта до об'єкта.

Емоції характеризуються протилежними полюсами, тобто позитивними і негативними для людини диференційованими емоційними відчуттями смутку і радості.

Емоції не обмежуються переживаннями, органічними змінами, вони супроводжуються ще й *виразними рухами*. Емоційні переживання виражаються не лише в сильних рухах (міміці, пантоміміці, голосових реакціях), а й в мікрорухах (тремор, реакції зіниць). Леонардо да Вінчі вважав, наприклад, що ревнива міміка (міміка, що виражає ревності) відповідає не лише переживанням горя чи радості, а й різним відтінкам цих переживань: брови і вуста по-різному рухаються залежно від причин плачу. Найвиразніші переживання виявляються в очах (існує близько 85 відтінків – живі, ніжні, холодні, ласкаві). Усю різноманітність людських переживань в афективній сфері можна поділити на дві групи (на думку Г.С. Костюка):

1. Відображення *ситуаційного* ставлення людини до певних об'єктів – це емоції.

2. *Стійке* і узагальнене ставлення до об'єктів – це почуття.

Основні емоційні стани, які випробовує людина, діляться на афекти, власне емоції і почуття, пристрасті, настрої і стрес.

Афекти – це особливо яскраво виражені емоційні стани, що супроводжуються видимими змінами в поведінці людини, яка їх випробовує. Афект не передує поведінці, а ніби зміщений на її кінець.

Розвиток афекту підпорядковується такому закону: чим сильнішим є початковий мотиваційний стимул поведінки і чим більше зусиль довелось витратити на те, щоб його реалізувати; тим гірший підсумок, отриманий у результаті всього цього, тим сильніший виникаючий афект. На відміну від емоцій і відчуттів афекти протікають бурхливо, швидко, супроводжуються різко вираженими органічними змінами і руховими реакціями.

Афекти, як правило, перешкоджають нормальній організації поведінки, її розумності. Вони здатні залишати сильні і стійкі сліди в довготривалій пам'яті. На відміну від афектів робота емоцій і відчуттів пов'язана переважно з короткочасною і оперативною пам'яттю. Емоційна напруженість, що накопичується в результаті виникнення афектогенних ситуацій, може накопичуватися і тоді, якщо їй вчасно не дати виходу, може призвести до сильної і бурхливої емоційної розрядки, яка, знімаючи виниклу напругу, часто супроводжується відчуттям втоми, пригніченості, депресією.

Почуття можуть бути також фазою виявлення, демонстрації емоцій, а емоції – фазою виявлення почуттів. Емоції бувають *прості і складні*.

Прості зумовлені безпосередньою дією подразників, пов'язаних із задоволенням первинних потреб. Це рівень афективної чутливості – задоволення та незадоволення органічних і неорганічних потреб. Такі емоції створюють емоційний тон відчуттів.

Складні емоції пов'язані з усвідомленням життєвого значення об'єктів. Це рівень предметних почуттів, це вираження в усвідомлених переживаннях ставлення особистості до світу. Ці емоційні переживання опредметнені. Це може бути радість, викликана якимось певним гнівом, щодо когось конкретно.

Предметні *почуття* поділяються на інтелектуальні, естетичні та моральні та інші. Наприклад:

1. *Інтелектуальні* почуття – подив, цікавість, допитливість, сумнів – засвідчують взаємопроникнення інтелектуальних і афективних моментів.
2. *Естетичні* почуття пов'язані із пізнанням специфічної якості предмета – краси.
3. *Моральні* почуття втілюють ставлення людини до людини (зокрема до себе) і суспільства.

Наступний рівень прояву афективного простору особистості – це світоглядні почуття, що виражають найбільш узагальнене ставлення людини до світу в цілому, до інших людей, до себе самого.

Розглянуті прості і складні емоції, кожний із цих рівнів від афективної чутливості до предметних почуттів, світоглядних почуттів

поглинається наступним, а кожний попередній слугує основою для прояву наступного. Форми прояву афективної сфери органічно переплітаються в житті особистості.

Афективна сфера невідривна від розвитку уяви мислення, відчуттів і сприймання. Вона має свої прояви, які впливають так чи інакше на когнітивну сферу. Ці прояви відрізняються за силою, інтенсивністю, характером і стійкістю. Відповідно розрізняють афекти і настрої.

Емоції і почуття передбачають процес, спрямований на задоволення потреби, та мають ідеаторний характер, бо знаходяться ніби на початку його. Емоції і почуття виражають сенс ситуації для людини з погляду актуальної в даний момент потреби, значення для її задоволення майбутньої дії або діяльності. Емоції можуть викликатися як реальними, так і уявними ситуаціями. Вони, як і відчуття, сприймаються людиною як її власні внутрішні переживання, повідомляються, тобто передаються іншим людям, співпереживаються.

Почуття – вищий продукт культурно-емоційного розвитку людини. Вони пов'язані з певними вхідними в сферу культури предметами, видами діяльності і людьми, що оточують людину.

Почуття виконують у житті і діяльності людини, в її спілкуванні з навколишнім світом мотивуючу роль. Стосовно навколишнього світу людина прагне діяти так, щоб підкреслити і підсилити свої позитивні почуття. Вони завжди пов'язані з роботою свідомості, можуть доволно регулюватися. Прояв сильного і стійкого позитивного почуття до чого-небудь або до кого-небудь називається *пристрастю*. Стійкі почуття помірної або слабкої сили, що діють протягом тривалого часу, називаються *настроями*.

Пристрасть – ще один вид складних, якісно своєрідних і таких, що зустрічаються тільки у людини емоційних станів. Пристрастю є сплав емоцій, мотивів і відчуттів, сконцентрованих навколо певної особи, діяльності або предмета (людини).

С.Л. Рубінштейн вважав, що в емоційних проявах особи можна виділити три сфери, а саме: органічне життя, матеріальні інтереси та її духовні, етичні потреби. Він позначив їх відповідно як органічну (афективно-емоційну) чутливість, наочні і узагальнені світоглядні відчуття. До афективно-емоційної чутливості належать, на його думку, елементарні задоволення і незадоволення, переважно пов'язані із задоволенням органічних потреб. Наочні відчуття пов'язані з володінням певними предметами і заняттями окремими видами діяльності. Ці відчуття, відповідно до предметів, поділяються на матеріальні, інтелектуальні та естетичні. Вони виявляються в захопленні одними предметами,

людьми і видами діяльності, і в негативному ставленні, неприязні до інших. Світоглядні відчуття пов'язані з мораллю і ставленням людини до світу, соціальних подій, етичних категорій і цінностей.

Припустимо, відбулася сварка або якась неприємна подія: людина збуджена, не може знайти собі місця, її образили, їй прикро через те, що не зуміла правильно поводитися, не знайшла правильних слів. Вона і рада б відвернутися від цих думок, але знову й знову перед очима постають сцени того, що трапалося; і знову виникає обурення. Можна виділити три фізіологічні механізми подібного стресу.

По-перше, в корі головного мозку сформувався інтенсивний стійкий осередок збудження, так звана домінанта, яка підпорядковує собі всю діяльність організму, всі вчинки і помисли людини. Для заспокоєння треба ліквідувати, розрядити цю домінанту або ж створити нову, таку, що конкурує. Всі відволікаючі прийоми (читання захоплюючого роману, перегляд кінофільму, переключення уваги на заняття улюбленою справою) фактично спрямовані на формування конкуруючої домінанти. Чим більш захоплююча справа, на яку намагається переключитися засмучена людина, тим легше створити конкуруючу домінанту. Ось чому кожному з нас не зашкодить мати якусь хобі, яке відкриває шлях позитивним емоціям.

По-друге, услід за появою домінанти розвивається особлива ланцюгова реакція – збуджується одна з глибинних структур мозку – гіпоталамус, який примушує особливу залозу гіпофіз виділити в кров велику порцію адренкортикотропного гормону (АКТГ). Під впливом АКТГ надниркові виділяють адреналін та інші фізіологічно активні речовини (гормони стресу), які викликають багатобічний ефект: серце починає скорочуватися частіше і сильніше (пригадаємо, як воно “вискакує” з грудей під час страху, хвилювання, гніву), кров'яний тиск підвищується (ось чому може розболітися голова, виникнути серцевий напад, стає частішим дихання). Виникають передумови для інтенсивного м'язового навантаження.

Сучасна людина, на відміну від первісної, услід за стресом зазвичай стримує м'язову енергію, що накопичується. Тому у неї в крові ще довго циркулюють біологічно активні речовини, які не дають заспокоїтися ні нервовій системі, ні внутрішнім органам. Необхідно нейтралізувати гормони стресу, і кращий помічник тут – фізкультура, інтенсивне м'язове навантаження.

По-третє, через те, що стресова ситуація зберігає свою актуальність (якщо конфлікт не вирішився благополучно і якась потреба так і залишилася незадоволеною, інакше не було б негативних емоцій), в

кору головного мозку знов і знов поступають імпульси, що підтримують активність домінанти, а в кров продовжують виділятися гормони стресу. Отже, треба понизити для себе значущість цього нездійсненого бажання або ж відшукати шлях для його реалізації. Оптимальний спосіб позбавлення від тривалого стресу – повністю вирішити конфлікт, усунути розбіжності, помиритися. Якщо зробити це неможливо, слід логічно переоцінити значущість конфлікту, наприклад, пошукати виправдання для свого кривдника. Можна виділити різні способи зниження значущості конфлікту. Перший з них можна охарактеризувати словом “зате”. Суть його – зуміти усвідомити і отримати уявлення про користь, про щось позитивне навіть з невдачі. Другий прийом заспокоєння – довести собі, що “могло бути і гірше”. Порівняння власних невдач з чужим, ще більшим горем (“а іншому набагато гірше”) дозволяє стійко і спокійно відреагувати на невдачу. Цікавий спосіб, щоб заспокоїтись, називається “зелений виноград” (за відомою байкою “Лисиця і виноград” Крилова): подібно до лисиці сказати собі, що щось, до чого тільки що безуспішно прагнув, не таке вже гарне й добре, як здавалося, і тому це мені не потрібно”.

Один із кращих способів заспокоєння – це спілкування з близькою людиною, коли можна, по-перше, як кажуть, “злити душу”, тобто розрядити осередок збудження; по-друге, перейти до більш цікавої теми; по-третє, спільно відшукати шлях до благополучного вирішення конфлікту або хоча б до зниження його значущості.

Одним із найбільш поширених у наші дні видів афектів є *стрес*. Він є станом надмірно сильної і тривалої психологічної напруги, і спочатку може мати позитивне значення. Тривалий стрес дезорганізує діяльність людини, порушує нормальний хід її поведінки. Стреси, особливо якщо вони часті і тривалі, негативно впливають не тільки на психологічний стан, але й на фізичне здоров’я людини. Вони є головними “чинниками ризику” при прояві та загостренні таких захворювань, як серцево-судинні та захворювання шлунково-кишкового тракту.

У перекладі з англійського стрес – це тиск, натиск, напруга, а дистрес – горе, нещастя, нездужання, виснаження, потреба. За словами Р. Сельє, стрес – неспецифічна (тобто один і той же на різні дії) відповідь організму на будь-яку пред’явлену йому вимогу, яка допомагає йому пристосуватися до труднощів, справитися з ними. Всяка несподіванка, яка порушує звичний спосіб життя, може бути причиною стресу. При цьому, як відзначає Р. Сельє, не має значення, приємна або неприємна ситуація, з якою ми зіткнулися. Має значення лише інтенсивність потреби в перебудові або в адаптації. Як приклад учений приводить ситуацію: матір, якій повідомили про загибель у бою її єдиного сина,

охоплює страшне душевне потрясіння. Якщо через багато років виявиться, що повідомлення було помилковим, а син несподівано увійде до кімнати живим і здоровим, вона відчує також сильне потрясіння або стрес від радості.

Специфічні результати двох подій – горя і радості – абсолютно різні, навіть протилежні, але їх стресова дія – неспецифічна вимога пристосування до нової ситуації – може бути однаковою.

Діяльність, пов'язана зі стресом, може бути приємною або неприємною. Будь-яка подія, факт або повідомлення можуть викликати стрес, тобто стати стресором. При цьому та чи інша ситуація може або стати причиною стресу, або ні, це залежить не тільки від самої ситуації, але й від людини, її досвіду, очікувань, упевненості в собі та ін. Особливо велике значення має оцінка загрози, очікування небезпечних наслідків, які містить у собі ситуація.

Значить, саме тому виникнення і переживання стресу залежить не стільки від об'єктивних, скільки від суб'єктивних чинників, від особливостей самої людини: оцінки нею ситуації, зіставлення своїх сил і здібностей з тим, що від неї вимагається, та ін.

До поняття стану стресу близьке і поняття “фрустрація”. Сам термін у перекладі з латинської означає обман, марне очікування. Фрустрація переживається як напруга, тривога, відчай, гнів, які охоплюють людину, коли на шляху до досягнення мети вона зустрічається з несподіваними перешкодами, які заважають задоволенню потреби.

Таким чином, фрустрація створює разом із початковою мотивацією нову, захисну мотивацію, спрямовану на подолання виниклої перешкоди. Попередня і нова мотивація реалізуються в емоційних реакціях.

Найпоширенішою реакцією на фрустрацію є виникнення генералізованої агресивності, спрямованої насамперед на перешкоди. Адекватна реакція на перешкоду полягає в тому, щоб подолати або уникнути її, якщо це можливо; неадекватна реакція – це агресивність, яка швидко переходить у гнів, виявляється в бурхливих реакціях: образах, фізичних нападах на людину (намаганнях щипати, бити, штовхати її) або на об'єкт (намаганнях зламати, знищити його). У деяких випадках суб'єкт реагує на фрустрацію відступом (наприклад, виходить із кімнати), який супроводжується агресивністю, але не виявляється відкрито.

Фрустрація спричиняє за собою емоційні порушення лише тоді, коли виникає перешкода для сильної мотивації. Якщо у дитини, що почала пити, відняти соску, вона реагує гнівом, проте якщо вона напилась, то ніяких емоційних проявів агресивності не буде.

5. Воля як єдність двох тенденцій у психічному стані особистості

Суттєвою особливістю психічних явищ особистості є їх цілеспрямованість. Для спеціальної організації такої активності потрібна воля. Якщо активність викликається зовнішніми причинами та здійснюється без попередніх намірів, то вона не є вольовою, тобто здійснюється без участі волі. Якщо людина усвідомлює свої наміри і розуміє перешкоди, що стоять на її шляху до досягнення мети, то для їх подолання їй потрібна буде воля.

Довільна і мимовільна активність проявляються і в увазі, і в інших психічних пізнавальних процесах. Тому розрізняють довільні і мимовільні види сприйняття, запам'ятовування, уяви та ін.

Довільні види психічних процесів або будь-якої активності в цілому, щоб відповідати поставленій меті, супроводжуються спеціальними вольовими діями.

У повсякденному житті ми називаємо вольовими діями такі, які пов'язані із подоланням перешкод, що трапляються на життєвому шляху. У науці психології ці явища розглядаються як складні та неоднозначні.

З волею ми маємо справу, коли ставимо перед собою цілі і докладаємо чимало зусиль для їх досягнення, долаючи проблеми й труднощі на шляху. Щодо цілей існують одні дії, а щодо зусиль – інші, які й називаються вольовими. Так вважають у буденній психології. Але, насправді, в науці є різні погляди й спроби пояснення волі та її дій.

Вказується, наприклад, на те, що основною функцією волі є регуляція дій і вчинків. А отже, регулятивні дії можна віднести до вольових, які в тому числі регулюють емоції та прояви почуттів, які для людини пов'язані зі значними ускладненнями.

Воля також керує потребами, бажаннями, мотивами людини. Так, при сильній, внутрішній мотивації цілеспрямована активність не вимагає вольової регуляції.

Якщо ж мотив діяльності не є сильний, а поверховий, або людині щось не хочеться робити, то подолання перешкод і труднощів при досягненні мети вимагає вольових зусиль, тобто особливого внутрішнього стану нервово-психічної напруги, що мобілізує фізичні, інтелектуальні та моральні сили людини. Вольові зусилля здійснюються через збудження до дії або до діяльності.

Важливу роль у появі, створенні нових мотивів відіграє уява людини, передбачення тих чи інших можливих наслідків діяльності. У кого добре розвинута уява, той може дуже легко уявити бажані наслідки та здійснювати мобілізацію своєї волі. Наприклад, 28-річний французький лікар Ален Бомбар відправився у подорож на своєму човні. Він хотів вивчити можливості пристосування організму у незвичних для людини

умовах з метою зменшення смертельних випадків під час катастроф. На його думку, смерть частіше за все настає з психологічних причин, а не з фізіологічних: люди помирають не від голоду або спраги, а від страху. І ось на 53-й день плавання він один, без їжі, не вірячи своїм очам, побачив корабель. Першим наміром його було завершити випробування та експеримент, скориставшись запрошенням команди. Але раптом виникла думка про те, що експеримент доведеться припинити. І Бомбар приймає складне для себе рішення – продовжувати експеримент. Воля цієї людини виявилась сильною.

Звичайно, воля проявляється не тільки в тому, щоб продовжувати діяльність, незважаючи на перешкоди, але й у тому, щоб утриматися від чогось, наприклад, від прояву негативних емоцій у присутності людей. А.С. Макаренко з цього приводу писав: “Велика воля – це не тільки вміння домагатися, йти вперед, це і вміння примусити себе відмовитися від будь-чого, коли це потрібно”.

Луї Пастер говорив: “Бути переконаним, що ти виявив науковий факт, палке бажання його оголосити, оприлюднити, доводиться іноді стримувати роками, щоб перевірити ще і ще багато разів нове знання, заперечуючи собі, перевіряючи його в численних експериментах. Лише після того як зникнуть всі сумніви і представлені всі докази, можна проголосити свої висновки. Це період значних вольових випробувань”.

Отже, воля – це свідомо регуляція поведінки та діяльності людини, яка проявляється щодо себе і спрямована на досягнення цілей і подолання труднощів.

Воля проявляється в діях і вчинках. Вони не завжди можуть бути вольовими. Дії, що ведуть до задоволення потреб без свідомої мети, а також ті, які виникають без врахування можливих наслідків, називають *імпульсивними*. Наприклад, це протягування руки за товаром у магазині, який подає продавець, або це удар, що був здійснений у гніві, в стані афекту.

До мимовільних дій відносять звичні дії. Такими звичними діями є привітання, умивання, автоматизовані виробничі дії.

Довільні дії – це дії, стосовно яких людина включає свою волю. Це окремі вольові дії, до яких вона свідомо ставиться, тобто це певні дії, завдяки яким людина організує свою активність. Виявляється, ці дії можуть бути різними і мати різні рівні розвитку, так звані сходинки (або структуру).

Перша сходинка вольової дії – постановка мети, тобто очікуваний і передбачуваний результат дії. Відомо, що цілі людина ставить для того, щоб задовольнити свої потреби. При цьому людина враховує різні мотиви, які можуть відповідати або не відповідати меті. Тому відбувається **боротьба мотивів**.

Якщо цілі та мотиви збігаються, то зусиль волі майже не вимагається для здійснення активності. Боротьба мотивів виникає, якщо цілі й мотиви не збігаються. Наприклад, для того щоб у спекотну погоду піти на пляж купатися, воля майже не потрібна, а щоб залишитися вдома і займатися ремонтом, звичайно, потрібна. Отже, виникає боротьба мотивів, потрібні зусилля.

Наступна, *друга сходинка* вольової дії – це *планування* на рівні свідомості того, як і з допомогою яких засобів досягти поставленої мети. При виборі засобів може відбуватися серйозна боротьба та конфлікт мотивів.

Щоб студенту добре скласти іспит, необхідно все вивчити і для цього залучити всю свою волю або приготувати шпаргалку, що теж вимагає часу і певних зусиль, або понадіятися на однокурсників, що характерно для особистостей, в яких воля погано розвинена.

При виборі способів, засобів виконання дії доводиться також рахуватися із діючими в суспільстві нормами поведінки. Неприпустимо за цих умов керуватися принципом “Мета виправдовує засоби”. Потрібно пам’ятати, що мета у плануванні повинна визначати засоби, а коли вони (мета, засоби, способи) збігаються, то можна очікувати досягнення мети, задоволення і щастя від цього.

Третя сходинка вольової дії – це реалізація плану, виконання відповідних дій. Отже, людина застосовує і залучає всю свою волю, якщо виконання необхідне, але при цьому пов’язане з ризиком і труднощами. Саме на цій сходинці людина стикається із зовнішніми труднощами, які неможливо передбачити, але які можуть стати перешкодою на шляху до досягнення мети. На цій сходинці виявляється повною мірою сила і слабкість волі людини.

Отже, перешкоди й ускладнення, що призводять до появи та прояву волі і вольових дій, бувають двох видів – зовнішні та внутрішні. Внутрішні перешкоди залежать від самої людини: це відсутність бажання будь-що робити, наявність протилежних потягів і бажань, пасивність, поганий настрій, звичка робити необдумані кроки, лінощі, почуття страху, почуття обманливої самозакоханості. Зовнішні перешкоди не залежать від людини. Це, наприклад, протидія інших людей, природні перешкоди.

Воля людини проявляється в тому, наскільки вона здатна долати всі ці труднощі на шляху до мети, наскільки вона вміє управляти своєю поведінкою, наскільки вміє підпорядкувати свої дії певним завданням, наскільки є господарем самої себе. Люди зі слабкою волею не проявляють наполегливості, не вміють стримувати себе, не вміють відмовитися від власних потягів і бажань заради виконання суспільно значущих

мотивів поведінки та діяльності. Вони часто відступають навіть перед нескладними труднощами, які їм під силу.

Отже, кожній людині потрібно розвивати свою волю, щоб бути успішною і щасливою. Вона має значення і для саморегуляції емоційних станів. Все це потребує знань, зокрема й тих, які були розглянуті в даній лекції.

Тема 5. ДІЯЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ПОВЕДІНКА

План

1. Поняття діяльності особистості та її поведінки в психології.
2. Потреби, мотиви й інтереси як рушійні сили діяльності.
3. Психологічна структура діяльності.
4. Види діяльності та їх характеристика.

1. Поняття діяльності особистості та її поведінки в психології

Категорія діяльності є центральною для системно-діяльнісного підходу в психології. Діяльність розглядається тут як одиниця життя, система активних відносин людини зі світом, що опосередковується і регулюється психікою. На відміну від діяльності тварин, вона підпорядковується не лише біологічним, а й соціальним закономірностям. У процесі діяльності людина перетворює предмети природи на засоби задоволення своїх потреб, а образи, що виникають при цьому, втілюються в діяльності, начебто “застигають” у світі культури.

У найбільш загальному вигляді діяльність розглядається як активність живого організму, спрямована на задоволення потреб. Важливим є також те, що діяльність з самого початку регулюється вимогами суспільства. Основною специфічною ознакою діяльності є її перетворюючий характер. У тварин ця активність має пристосувальний і природний характер, тому термін “діяльність” стосовно тварин можна використовувати лише умовно.

Нормальний стан людини, якщо тільки вона не спить, – активний, діяльний стан. Доки людина живе, вона постійно діє, щось робить, чимось зайнята – трудиться, вчиться, займається спортом, грається, спілкується з людьми, читає тощо. Словом, вона виявляє активність – зовнішню (рух, операції, м’язові зусилля) або внутрішню (психічна активність, що спостерігається навіть у нерухомій людини, коли вона міркує, читає, пригадує та ін.). Проте розрізняти зовнішню та внутрішню активність можна лише умовно. Як показали дослідження, робота думки навіть тоді, коли людина зовнішньо не виявляє активності, пов’язана з мовно-руховими мікрорухами, які можна зареєструвати. Те, що ми називаємо “мисленням про себе”, є промовляння “про себе”, тому що

мислення дорослої нормальної людини існує в мовній формі. Тому будь-яка діяльність людини завжди пов'язана із зовнішнім рухом, рухом її м'язів.

Діяльність – це активність людини, спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей, пов'язаних із задоволенням її потреб та інтересів, на виконання вимог до неї з боку суспільства і держави.

Без діяльності неможливе людське життя. У процесі діяльності людина пізнає навколишній світ. Діяльність створює матеріальні умови життя людини, без яких вона не може існувати, – їжу, одяг, житло. У процесі діяльності створюються духовні продукти: наука, література, музика, живопис, а також людина змінює навколишню дійсність, своєю працею перетворює навколишній світ: пустині стають квітучими садами, ріки змінюють русло і напрямок, у тундрі і тайзі виникають міста. Діяльність людини формує і змінює її саму, її волю, характер, можливості.

Вона принципово відрізняється від поведінки тварин, навіть якщо ця поведінка достатньо складна. По-перше, ця діяльність має свідомий характер – людина усвідомлює мету та засоби її досягнення, передбачає результат. По-друге, діяльність людини пов'язана з виготовленням, використанням і збереженням знарядь праці. По-третє, вона має суспільний характер і здійснюється, як правило, в колективі й для колективу.

Необхідні умови людської діяльності – психічні процеси. Вони є, з одного боку, обов'язковою характеристикою всякої діяльності людини: грається дитина чи вчиться школяр, чи працює людина – завжди всі види діяльності нерозривно пов'язані з увагою, сприйняттям, пам'яттю, мисленням, уявою, без яких не може здійснюватися жодна діяльність людини. З іншого боку, усі психічні процеси відбуваються, формуються і регулюються в діяльності. Так здійснюється взаємозв'язок психічних процесів і діяльності людини.

Зовнішня активність людини обумовлюється внутрішньою психічною діяльністю. У різних видах активності співвідношення між внутрішніми та зовнішніми компонентами змінюється.

Сучасна психологія розглядає людину через призму її діяльнісної природи. Діяльнісний підхід до з'ясування психічних явищ виявився науково і методологічно найбільш продуктивним. Цей метод передбачає з'ясування психологічних характеристик людини на основі її конкретних вчинків і дій. Замість розмірковувань, мрій або відшукувань класових основ на перше місце ставиться дія, вчинок людини, бо у вчинку вона дійсно виявляє справжній зміст свого психічного “Я”.

Психічне загалом має діяльнісну природу, бо всякий живий організм, крім тілесної сторони, має ідеальну сторону життєдіяльності, тільки рівень цієї ідеальності різний. Психологія якраз і цікавиться

насамперед цією суб'єктивною, ідеальною стороною життєдіяльності організму. Разом з тим зрозуміло, що суб'єктивне неможливе без об'єктивного, духовне без тілесного, бо вони тісно взаємопов'язані та взаємозалежні. Психологія вивчає ці зв'язки, взаємозалежності духовного й тілесного в людини.

Діяльнісні взаємовідношення ідеального і матеріального, духовного й тілесного в живому організмі є його поведінкою. Ця поведінка живого організму, зокрема людини, є вираженням живого життєвого ставлення людини до середовища, в якому вона живе. Спочатку людина здійснює певні операції з реальними предметами, а вже потім – у думках. Отже, ідеальне можна розуміти як задум, а тілесну дію – як здійснення цього задуму.

Відношення “людина – світ” виявляють себе в контексті вчинків людини як головного змісту її активності. Вчинок у цьому розумінні показує суб'єктивну визначеність мотивації дій людини. Він є результатом самоактивності людини. Саме цим пояснюється прагнення сучасної психології розглядати найважливіші психічні процеси через призму вчинків активності людини, складовими якої є ситуативний, мотиваційний і дійовий фактори.

Діяльнісна природа поведінки та психічного існує до будь-якого пізнання її. Так вважають видатні українські психологи О.В. Киричук, В.А. Роменець, В.О. Татенко. Проте саме відкриття та широка інтерпретація цього факту стали предметом психології тільки в наш час. Автори відзначають, що вчинок об'єднує в одну діючу систему і середовище, і спадкові дані, і потяги, і самі поведінкові акти, надаючи їм відповідного смислу, мотивації та значення.

Отже, під діяльністю людини потрібно розуміти зовнішню (фізичну) і внутрішню (психічну) активність людини, що зумовлюється її потребами й спрямована на перетворення самої себе та навколишнього світу. Отже, діяльність має як зовнішні, так і внутрішні компоненти.

2. Потреби, мотиви й інтереси як рушійні сили діяльності

Коли мова йде про джерела активності особистості, ми відповідаємо на питання про спонукальні психологічні сили, які змушують людину ставити перед собою ту або іншу мету та досягати її. Відповідь на це питання дозволяє звернутися до найінтимніших сторін життя особистості, до її мотиваційної сфери.

У своєму житті людина ставить різноманітні цілі. Наприклад, людина має на меті змінити роботу, професію, почати або покинути навчання, створити або залишити сім'ю. Але не кожна мета підштовхує до дії. Лише мета, яка має для людини привабливу силу, може протягом

певного періоду життя спрямовувати її психічну активність, роздуми, думки. Привабливість, певна зацікавленість виникають завдяки відповідним потребам. Тому основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби – динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування та породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності.

Потреби в психології взагалі розглядаються як необхідність у чомусь, як протиріччя між тим, що потрібно для задоволення життям, і тим, що індивід на рівні особистості чи організму має.

Потреби поділяють на базові, похідні та вищі.

Базові – це потреби в матеріальних умовах і засобах життя, у спілкуванні, пізнанні, діяльності та відпочинку. Кожна з базових потреб може мати різні рівні розвитку, пов'язані насамперед з певним етапом розвитку особистості. Похідні потреби формуються на основі базових. До них належать естетичні, етичні, пізнавальні. Вищі потреби включають насамперед потреби у творчості, у продуктивній діяльності.

Розрізняють також матеріальні, духовні і суспільні потреби.

Матеріальні потреби пов'язані із матеріальним світом. Вони відповідають фізіологічним запитам організму.

До духовних потреб належать ті, які забезпечують зв'язок людини з духовним світом і які через це збільшують невід'ємну ознаку людяності, якою є духовність. Це потреби в пізнанні, які поділяються на загальні (потреби у пізнанні дійсності) та конкретні (пристрасть до пізнання окремих специфічних явищ). Суспільні потреби – це потреби в досягненні певного статусу, в дружбі, в суспільній діяльності.

Для того, щоб потреба почала спричиняти активність у вигляді діяльності, потрібне чітке розуміння людиною її наявності. Усвідомлення наявності потреби спричиняє виникнення уявлення про предмет потреби. Отже, на основі потреби виникають мотиви.

Мотиви діяльності людини також пов'язані з її цілями. Цілі й мотиви дій можуть збігатися. Наприклад, якщо студента спонукає до виконання лабораторної роботи прагнення засвоїти певні знання або навички, то тут мета й мотив його дій збігаються. Якщо студент керується у своїх діях не стільки інтересом до змісту, скільки прагненням одержати позитивну оцінку або уникнути неприємностей за невиконання завдання, то мотив і безпосередня мета його діяльності явно нетотожні.

Взаємозумовленість цілей і мотивів людини очевидна, оскільки мета діяльності завжди залежить від її мотиву. Для того, щоб предмет або явище дійсності стало метою нашої діяльності, необхідне попереднє усвідомлення людиною, що даний предмет має відношення до задоволення наявної в неї потреби, і потреба в ньому спонукає її до

відповідної дії. Мотив спрямовує сили людини в напрямі задоволення її потреб (є потреба, є предмет, який задовольняє потреби, але для того, щоб задовольнити потребу людини, потрібно змінити предмет, що може виступати як мета або як мотив).

На відміну від цілей, далеко не всі мотиви актуально усвідомлюються людиною. Поряд із добре усвідомленими мотивами, прагненнями, переконаннями у психічному житті людини спостерігаються й такі особистісні тенденції та установки, які недостатньо адекватно усвідомлюються.

Отже, в основі будь-якої дії лежить потреба, яка психологічно виявляється як мотив, що може реалізуватися у низці таких психологічних форм, як інтереси, прагнення, переконання та установки.

Під інтересами маються на увазі мотиви, в яких втілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості. Інтерес є не що інше, як емоційно забарвлена інтелектуальна вибірковість. Він виникає тоді, коли його об'єкт викликає емоційний відгук. В інтересі поєднуються емоційне та раціональне.

Співвідношення вказаних компонентів дає змогу виділяти безпосередні та опосередковані інтереси. Безпосередні інтереси пов'язані передусім з емоційною привабливістю діяльності, спрямованою на відповідний об'єкт. Опосередковані інтереси стосуються результату діяльності. У них переважає компонент розуму.

Кількісними характеристиками інтересів є їх широта, глибина та стійкість. Широта інтересів визначається кількістю об'єктів, сфер діяльності, які мають для особистості стійку значущість. Розмаїття інтересів у поєднанні з поверховістю є негативною рисою особистості. Широта інтересів 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 їх широтою, і тоді про людину кажуть, що вона має поверхові уявлення про все. Поверхові знання з багатьох галузей дійсності призводять до дилетантства.

Стійкість інтересів виражається у тривалості збереження стосовно інтенсивного інтересу. Стійкими є інтереси, які найповніше відповідають основним потребам особистості й тому стають істотними рисами її психологічного складу.

Широта, стійкість і глибина інтересів певною мірою віддзеркалюють напрям розвитку здібностей особистості. Так, дитина може проявляти стійкий інтерес до музики.

Отже, в основі будь-якої дії лежить потреба, яка психологічно виявляється як мотив, що може реалізуватися у низці психологічних змінних: інтересах, прагненнях, переконаннях та установках. Інтереси в психології розглядають як мотиви, в яких втілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості.

3. Психологічна структура діяльності

Діяльність – одна з основних категорій психологічної науки. Предметом психології є саме цілісна діяльність суб'єкта в різних формах і видах, у її філогенетичному, історичному та онтогенетичному розвитку.

Основною, генетично вихідною є зовнішня, предметна діяльність, яка породжує всі види внутрішньої психологічної діяльності.

Головними процесами діяльності є інтеріоризація її зовнішньої форми та екстеріоризація внутрішньої; перша веде до створення образу дійсності, друга – до упредметнення образу.

Основною характеристикою діяльності є її предметність. На думку О.М. Леонтєва, в самому понятті діяльності вже імпліцитно міститься поняття її предмета. Вираз “безпредметна діяльність” позбавлений всякого змісту. Діяльність може здаватися безпредметною, але наукове дослідження діяльності вимагає відкриття її предмета. При цьому предмет діяльності виступає двояко: первинно – у своєму незалежному існуванні, як такий, що підкорює собі і перетворює діяльність суб'єкта, вторинно – як образ предмета, як продукт психічного відображення його властивостей, яке здійснюється в результаті діяльності суб'єкта й інакше здійснюватися не може. Уже в самому зародженні діяльності й психічного відображення виявляється їх предметна природа.

При аналізі психологічної структури (будови) діяльності найчастіше виділяють два підходи, зокрема мотиваційний та операційний аспекти.

Їх основи були закладені в працях Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтєва та ін.

У мотиваційному підході першопричиною діяльності є потреба. Це – неусвідомлюваний стан організму, який ще не має конкретно предметного вираження.

Вона виникає як своєрідний сигнал про те, що для нормальної життєдіяльності чогось не вистачає, людина переживає певний дискомфорт. Усвідомлений аналіз цього стану зумовлює виникнення мети.

Мета – це ідеальний образ об'єкта, який у свідомості людини може задовольнити виниклу потребу. Як кінцевий результат, вона може бути близькою і далекою. Віддалена мета завжди конкретизується в ряді, в послідовності близьких, більш конкретних цілей.

Іноді потреба відразу спонукає людину до діяльності, тобто породжує мотив, але частіше мета виступає як мотив.

Мотив – це те, що спонукає до діяльності і надає їй специфічних рис у виборі засобів і способів досягнення мети. Мотивами можуть бути потреби, інтереси, емоції, переконання та ідеали. Різноманітність діяльності породжує різноманітність мотивів. Як і мета, вони бувають близькими і далекими, особистими і суспільними. Залежно від наявних мотивів люди по-різному ставляться до діяльності.

Отже, при мотиваційному підході до аналізу діяльності як складові компоненти виділяють потребу, мотив і мету.

Для одержання кінцевого результату, який реально задовольнить наявну потребу, необхідні ще предмет і засоби діяльності. Предмет діяльності – це об'єкт або сукупність об'єктів, перетворюючи їх, можна досягти поставленої мети. Наприклад, якщо метою діяльності було приготування якоїсь страви, то предметом діяльності будуть продукти, з яких її готують. Засоби діяльності становлять інструментальну сторону активності. До них належать необхідні для виконання діяльності знаряддя, а також відповідні знання, навички і вміння.

В операційному підході діяльність можна аналізувати і з точки зору її моторних компонентів. Мета, на досягнення якої спрямовується діяльність, як правило, є віддаленою. Тому досягнення її складаються з послідовного вирішення людиною ряду часткових завдань, які постають перед нею на шляху до цієї мети. Так, наприклад, випускник школи поставив собі за мету оволодіти професією інженера-конструктора. Для цього йому треба спочатку успішно закінчити навчання в школі, успішно скласти вступні іспити у вищій навчальній заклад і семестрові екзамени, підготувати та захистити дипломний проект.

Всякий відносно завершений елемент діяльності, спрямований на досягнення певної проміжної мети і підпорядкований загальному мотиву діяльності, називається дією.

Дія – це моторна функція живого організму. Будь-яка конкретна діяльність є поєднанням певної системи дій. Кожна дія складається із системи рухів, тобто операцій, підпорядкованих завданню, яке виконується в тих чи інших конкретних умовах. Серед великої кількості відомих людських дій (трудова, комунікативна, соціальна та ін.) найбільш розповсюдженими є предметні дії, які спрямовані на зміну стану чи властивостей предмета. Їх аналіз показує, що, незважаючи на зовнішню різноманітність, всі вони, як правило, складаються в основному з трьох простих елементів – взяти, перемістити і залишити в поєднанні з допоміжними рухами корпусу тіла, ніг і голови.

У різних видах рухів ці елементи розрізняються особливістю поєднання, траєкторією, силою, швидкістю, амплітудою і тим, якими частинами тіла вони виконуються.

Поряд з предметними рухами в діяльності беруть участь рухи, які забезпечують переміщення, комунікацію, зберігають положення тіла.

Отже, виконання предметної дії, крім системи рухів, потребує сенсорного контролю та корекції рухів. Сама ж система рухів керується і регулюється метою діяльності. З точки зору мети оцінюються результати виконаних дій і відбувається їх корекція. Але в більшості випадків мета ідеальна. Вона представлена в мозку людини динамічною моделлю майбутнього результату діяльності. З цією моделлю бажаного майбутнього порівнюються фактичні результати дії. Модель майбутньої дії (програма рухів) та її результати (програма мети), які випереджують у мозку людини саму дію, П.К. Анохін назвав акцептором дії і випереджаючим відображенням.

Отже, саме предметність є конституціональною характеристикою діяльності: спочатку діяльність визначається предметом, потім вона опосередковується та регулюється його образом як суб'єктивним продуктом. При цьому загальну психологічну структуру діяльності характеризують такі складові: суб'єкт діяльності; процес діяльності; предмет діяльності; умови діяльності; продукт діяльності.

4. Види діяльності та їх характеристика

Основні види діяльності, що забезпечують існування людини та формування її як особистості, – це спілкування, гра, навчання та праця.

Життя людини – це постійна динаміка різних видів її діяльності. Проте в усіх різноманітних видах діяльності, які освоює людина протягом життя, існують три види, що здійснюють найбільший вплив на розвиток її особистості. Це гра, навчання та праця. Генетично, змінюючи одна одну, вони співіснують протягом всього життя людини.

Гра – це найпростіший вид діяльності, яким оволодіває дитина в процесі свого розвитку. У ній розпочинається формування людини як особистості, як суб'єкта діяльності. Її метою є саме процесуальна сторона, а не практичні результати, які отримуються. Гра є формою прояву активності дитини, вона виступає як засіб, що дозволяє в доступній формі оволодівати діяльністю дорослих. Замінюючи реальні об'єкти певними символами чи іншими предметами, дитина імітує діяльність, що дозволяє їй самій стати суб'єктом діяльності.

У перших іграх чітко проглядається керівна роль дорослого. Він розкриває функціональну роль іграшки. Наслідуючи дії дорослого, дитина починає гратися самостійно. Згодом ініціатива гри переходить до дитини. З розвитком дитини змінюються і її ігри. У перші два роки

життя вона оволодіває рухами і діями з оточуючими предметами, що призводить до виникнення функціональних ігор. У них дитина розкриває нові, незнайомі їй властивості предметів і способи дій з ними. Важливе значення тут має оволодіння мовою.

Більш складними є конструктивні ігри. У них дитина починає осмислювати значення предметів та їх взаємодію. Функціональні та конструктивні ігри належать до розряду маніпулятивних. У 3-4 роки появляються сюжетно-рольові ігри, які включають дитину у колективні стосунки. У грі вона розвиває свої психічні властивості. Спеціально підбираючи ігри, можна цілеспрямовано впливати на розвиток різних психічних якостей: увагу, сприйняття, пам'ять, волю. У сюжетно-рольових іграх дитина, виконуючи певну роль, привчається діяти за правилами, що розвиває її дисциплінованість, витримку, наполегливість тощо. Вони полегшують перехід до якісно нового типу гри – гри за правилами, де поведінка учасників регламентується певними абстрактними вимогами.

Перед вступом до школи з'являються дидактичні ігри, які наближають дитину до процесу навчання.

Навчання – це активний процес спрямування діяльності та поведінки дитини на засвоєння нею суспільно-історичного досвіду людства. Його виділення в самостійний вид діяльності відбулося в результаті постійного ускладнення людської праці, застосування більш досконалих засобів виробництва, для використання яких потрібний великий запас знань, навичок і вмінь. Навчання є своєрідним підготовчим періодом до трудової діяльності і в той же час основним, провідним типом діяльності для школярів.

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

Життєвий досвід переконливо показує, що, переходячи від навчання до практичної діяльності або в галузі науки, або в галузі сучасного виробництва, людина утримується на рівні свого часу, якщо постійно працює над собою, тобто продовжує самостійно навчатися.

Праця – це вид діяльності, спрямований на створення суспільно-корисного продукту, який задовольняє потреби людей. Метою трудової діяльності є вироблення предметів, необхідних для задоволення людських потреб. При цьому зовсім не суттєво, чи потрібний даній людині вироблений нею продукт. Важливо, щоб він був потрібний суспільству в

цілому. Значить, цілі діяльності людини не визначаються її власними потребами, а задаються суспільством. Отже, трудова діяльність за своєю природою є суспільною. Її формують, визначають і спрямовують потреби суспільства.

Праця – це цілеспрямована діяльність людини, в процесі якої вона впливає на природу і використовує її з метою виробництва матеріальних благ, необхідних для задоволення своїх потреб.

Але праця – це не тільки процес, в якому люди вступають між собою у певні виробничі відносини. Вона проявляється в конкретній історичній формі, має особливий характер і свою організацію. З фізіологічної точки зору праця – це витрати фізичної і розумової енергії людини, але вона необхідна і корисна для людини. І тільки в шкідливих умовах праці або при надмірному напруженні сил людини в тій чи іншій формі можуть проявлятися негативні наслідки праці.

Будь-яка діяльність є суспільною і за своїм характером. Завдяки розподілу праці жодна людина не виробляє всього того, що їй треба, майже ніколи не бере участі у виробництві хоч би одного продукту від початку до кінця. Отже, потреби людини задовольняються не її власною працею, а суспільством. Характер їх задоволення визначається системою виробничих відносин, які панують у суспільстві.

Тема 6. СПІЛКУВАННЯ. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ

План

1. Поняття та структура спілкування.
2. Комунікативна компетентність. Стратегії, тактики, техніки спілкування.
3. Види спілкування.
4. Вербальні засоби спілкування. Мовне спілкування.
5. Невербальні засоби спілкування.
6. Інтеракції у спілкуванні. Трансактний аналіз спілкування.
7. Спілкування як сприйняття людьми один одного.
8. Механізми психологічного впливу у спілкуванні, його види та методи.

1. Поняття та структура спілкування

Спілкування – специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми як членами суспільства; у спілкуванні реалізуються соціальні відносини людей.

У спілкуванні виділяють три взаємозалежні сторони: комунікативну сторону спілкування, яка проявляється в обміні інформацією між людьми; інтерактивну – в організації взаємодії між людьми; наприклад, потрібно погодити дії, розподілити функції або вплинути на настрій, поведінку, переконання співрозмовника; перцептивну – процес сприйняття один одного партнерами зі спілкування і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

До засобів спілкування належать: мова, інтонація, міміка, поза, погляд, жести.

Мова – система слів, виразів і правил їхнього поєднання в осмислені висловлення, використовувані для спілкування. Слова і правила їхнього вживання єдині для всіх, хто говорить даною мовою, це й уможливорює спілкування за допомогою мови. Якщо я говорю “стіл”, я упевнений, що будь-який мій співрозмовник має на увазі те ж саме поняття, що і я. Це об’єктивне соціальне значення слова можна назвати знаком мови.

Об’єктивне значення слова переломлюється для людини через призму її власної діяльності, власного досвіду й утворює уже свій особистісний, “суб’єктивний” зміст, тому не завжди ми правильно розуміємо один одного.

Інтонація, емоційна виразність здатні надавати різний зміст одній і тій же фразі.

Міміка, поза, погляд співрозмовника можуть підсилювати, доповнювати або спростовувати зміст фрази.

Жести як засіб спілкування можуть бути як загальноприйнятими, тобто мати закріплені за ними значення, або експресивними, тобто служити для більшої виразності мови.

Відстань, на якій спілкуються співрозмовники, залежить від культурних, національних традицій, від ступеня довіри до співрозмовника.

У процедурі спілкування виділяють такі етапи.

1. Потреба в спілкуванні (необхідно повідомити або довідатися про інформацію, вплинути на співрозмовника та ін.) спонукає людину вступити в контакт з іншими людьми.
2. Орієнтування в ситуації спілкування.
3. Орієнтування в особистості співрозмовника.
4. Планування змісту свого спілкування: людина уявляє собі (звичайно, несвідомо), що саме скаже.
5. Несвідомо (іноді свідомо) людина вибирає конкретні засоби, мовні фрази, якими буде користуватися, вирішує, як говорити, як поводитися.

6. Сприйняття й оцінка відповідної реакції співрозмовника, контроль ефективності спілкування на основі встановлення зворотного зв'язку.
7. Коректування напрямку, стилю, методів спілкування.

Якщо щось заважає спілкуванню, а тому, хто говорить, не вдається домогтися очікуваних результатів спілкування, то воно виявиться неефективним. Ці уміння називають “соціальним інтелектом”, “практично-психологічним розумом”, “комунікативною компетентністю”, “комунікабельністю”.

2. Комунікативна компетентність. Стратегії, тактики, техніки спілкування

Комунікація – процес двостороннього обміну інформацією, що зумовлює взаємне розуміння. Комунікація у перекладі з латинської – загальне, поділюване з усіма. Якщо не досягається взаєморозуміння, то комунікація не відбулася. Щоб переконатися в успіху комунікації, необхідно одержати зворотний зв'язок про те, як люди вас зрозуміли, як вони сприймають вас, як ставляться до проблеми.

Комунікативна компетентність – здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної комунікації характерно досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації та предмета спілкування (досягнення більшої визначеності в розумінні ситуації сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей з оптимальними затратами ресурсів). Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Виділяють такі причини поганої комунікації:

1. Стереотипи – спрощені думки щодо окремих осіб або ситуації, в результаті яких немає об'єктивного аналізу та розуміння людей, ситуацій, проблем.
2. “Упереджені уявлення” – схильність відкидати усе, що суперечить власним поглядам, що є нове, незвичайне (“Ми віримо тому, чому хочемо вірити”). Ми рідко усвідомлюємо, що тлумачення подій іншою людиною настільки ж законне, як і наше власне.
3. Погані стосунки між людьми – якщо ставлення людини вороже, то її важко переконати у справедливості вашої точки зору.
4. Відсутність уваги й інтересу співрозмовника, а інтерес виникає, коли людина усвідомлює значення інформації для себе: за допомогою цієї інформації можна одержати бажане або попередити небажаний розвиток подій.

5. Неврахування фактів, тобто звичка робити висновки за відсутності достатньої кількості фактів.

Помилки в побудові висловлень: неправильний вибір слів, складність повідомлення, слабка переконливість, нелогічність та ін.

6. Неправильний вибір стратегії і тактики спілкування.

Стратегії спілкування можуть бути такими: 1) відкрите – закрите спілкування; 2) монологічне – діалогічне спілкування; 3) рольове (з урахуванням соціальної ролі) – особистісне спілкування (спілкування “душ”).

Відкрите спілкування – бажання й уміння виразити свою точку зору і готовність врахувати позиції інших. Закрите спілкування – небажання або невміння виразити зрозуміло свою точку зору, своє ставлення або наявну інформацію, яку потрібно повідомити. Використання закритих комунікацій виправдано у випадках: 1) якщо є значна різниця, в міру предметної компетентності безглуздо витратити час і сили на підвищення компетентності “іншої сторони”; 2) у конфліктних ситуаціях відкриття своїх почуттів, планів супротивникові недоцільне. Відкриті комунікації ефективні, якщо є порівнянність, але не тотожність предметних позицій (обмін думками, задумами). “Однобічне опитування” – напівзакрита комунікація, в якій людина намагається з’ясувати позиції іншої людини й у той же час не розкриває своєї позиції. Коли людина відкрито виражає свої почуття, не цікавлячись тим, чи бажає інша людина “зрозуміти її”, слухати “вилити” її почуттів, то це означає “істеричне пред’явлення проблеми”.

Важливо також розрізняти тактику та техніку спілкування. Реалізація в конкретній ситуації стратегії на основі оволодіння техніками і на основі знань правил спілкування називається тактикою спілкування. Сукупність конкретних комунікативних вмінь говорити і слухати називають технікою спілкування.

3. Види спілкування

У реальному житті ми спілкуємося по-різному, залежно від обставин, змісту інформації та учасників. І ми, і наші співрозмовники виконуємо різноманітні функції, ролі під час спілкування. На основі певних спільних ознак у психології виділяють окремі види спілкування.

1. “*Контакт масок*” – формальне спілкування, коли відсутнє прагнення зрозуміти і врахувати особливості особистості співрозмовника, використовуються звичні маски (ввічливості, строгості, байдужості, скромності, співчутливості та ін.) – набір виразів обличчя, жестів, стандартних фраз, що дозволяють приховати щирі емоції, ставлення до співрозмовника. У місті, на вулиці контакт масок як формальне спілкування

навіть необхідне в деяких ситуаціях, щоб люди “не зачіпали” один одного без потреби, щоб “відгородитися” від співрозмовника.

2. *Примітивне спілкування*, коли оцінюють іншу людину як потрібну або як об’єкт, що заважає: якщо людина потрібна, то з нею активно вступають у контакт, різними способами привертають її увагу, якщо заважає – відштовхнуть або нагрубіють і особливо не опікуються її станом. Якщо одержали від співрозмовника бажане, то втрачають подальший інтерес до нього і не приховують цього.

3. *Формально-рольове спілкування*, коли регламентовані і зміст, і засоби спілкування і, замість знання внутрішнього змісту особистості, співрозмовника обмежуються знанням його соціальної ролі.

4. *Ділове спілкування*, коли враховують особливості особистості, характер, вік, настрій співрозмовника, але інтереси справи більш значущі порівняно з можливими особистісними розбіжностями. Таке спілкування спеціально організується для виконання справи. Воно служить способом оптимізації того чи іншого виду предметної діяльності: виробничої, наукової, комерційної та ін. Будь-яка спільна справа передбачає взаємодію учасників як необхідний засіб забезпечення її ефективності. Основне завдання ділового спілкування – продуктивне співробітництво. Існує так званий кодекс ділового спілкування. Його основні принципи: 1) принцип кооперативності – “твій вклад повинен бути таким, якого вимагає спільно прийняте спрямування розмови”; 2) принцип достатньої інформації – “говори не більше і не менше, ніж вимагається в даний момент”; 3) принцип якості інформації – “не обманюй”; принцип доцільності – “не відхиляйся від теми, вмій знайти рішення”; 5) “висловлюй думки ясно й переконливо для співбесідника”; 6) “умій слухати іншого та розуміти його думку”; 7) “умій враховувати індивідуальні особливості співбесідника заради інтересів справи”. Ці правила будуть ефективними, якщо досягнуті узгодженості і вони виконуються.

5. *Духовне, міжособистісне спілкування друзів*, коли можна торкнутися будь-якої теми, друг зрозуміє вас і без слів, із виразу обличчя, рухів, інтонації. Таке спілкування можливе тоді, коли кожен учасник має уявлення про співрозмовника, знає його як особистість, може передбачати його реакції, інтереси, переконання, ставлення.

6. *Маніпулятивне спілкування спрямоване на отримання вигоди від співрозмовника*. Для цього використовуються різні прийоми (лестощі, залякування, “пущання пилу в очі”, обман, демонстрація добра) залежно від особливостей особистості співрозмовника.

7. *Світське спілкування*. Суть світського спілкування в його безпредметності, тобто люди говорять не те, що думають, а те, що необхідно говорити в подібних випадках; це спілкування закрите, тому що точки

зору людей стосовно того чи іншого питання не мають ніякого значення, тому не висловлюються і не визначають характеру комунікацій.

Кодекс світського спілкування: 1) ввічливість, такт – “враховуй інтереси іншого”; 2) схвалення, згода – “не ображай іншого”, “уникай заперечень”; 3) симпатії – “будь доброзичливим, привітним”.

Якщо один співрозмовник у світському спілкуванні орієнтується на принцип “ввічливості”, а інший – не дотримується цього принципу, то партнери можуть отримати неефективну комунікацію. Отже, правила спілкування повинні бути погоджені й дотримуватися обома учасниками.

Тактика спілкування – це реалізація в конкретній ситуації комунікативної стратегії на основі володіння техніками і знання правил спілкування. Техніка спілкування – це сукупність конкретних комунікативних умінь говорити й умінь слухати.

4. Вербальні засоби спілкування. Мовне спілкування

Спілкування, будучи складним соціально-психологічним процесом взаєморозуміння між людьми, здійснюється за такими основними способами: мовний (вербальний – від лат. слова усний, словесний) і немовний (невербальний) способи спілкування. Мова як засіб спілкування одночасно є і джерелом інформації, і способом дії впливу на співрозмовника.

До структури мовного спілкування входять такі явища:

1. Значення та зміст слів, фраз (“Розум людини виявляється в ясності його мови”). Відіграють важливу роль точність уживання слова, його виразність і доступність, правильність побудови фрази та її дохідливість, правильність вимови звуків, слів, виразність і зміст інтонації.

2. Мовні звукові явища: темп мови (швидкий, середній, уповільнений), модуляція висоти голосу (плавна, різка), тональність голосу (висока, низька), ритм (рівномірний, переривчастий), тембр (розкотистий, хрипкий, скрипливий), інтонація, дикція мови. Спостереження показують, що найбільш привабливою в спілкуванні є плавна, спокійна, розмірена манера мови.

3. Виразні якості голосу: характерні специфічні звуки, що виникають при спілкуванні: сміх, хникання, плач, шепіт, подихи й інше; розділові звуки – кашель; нульові знаки – паузи, а також звуки назалязації – “хм-хм”, “е-е-е” та ін.

Найважливішим досягненням людини, що дозволило їй використовувати як минулий загальнолюдський досвід, так і дійсний, називають *мовне спілкування*, що стало можливим і розвивалося на основі трудової діяльності. Мовлення – це мова в дії. Мова – система знаків,

що включає слова з їхніми значеннями, і синтаксис – набір правил, за якими будуються фрази, пропозиції. Слово є різновидом знаків, оскільки останні присутні в різного роду формалізованих мовах.

Об'єктивною властивістю словесного знака, що обумовлює нашу теоретичну діяльність, є значення слова, що являє собою відношення знака (слова в даному випадку) до об'єкта, що позначається в реальній дійсності незалежно від того, як він представлений в індивідуальній свідомості.

На відміну від значення слова “особистісний зміст” – це відображення в індивідуальній свідомості того місця, що займає даний предмет (явище) у системі діяльності людини. Якщо значення поєднує соціально значущі ознаки слова, то особистісний зміст – це суб'єктивне переживання його змісту.

Виділяють такі основні функції мови: 1) засіб існування, передавання і засвоєння суспільно-історичного досвіду; 2) засіб спілкування (комунікації); 3) знаряддя інтелектуальної діяльності (сприйняття, пам'яті, мислення, уяви). Виконуючи першу функцію, мова служить засобом кодування інформації про вивчені властивості предметів і явищ. За допомогою мови інформація про навколишній світ і саму людину, отримана попередніми поколіннями, стає надбанням наступних поколінь.

Виконуючи функцію засобу спілкування, мова дозволяє впливати на співрозмовника – прямо (якщо ми вказуємо на те, що треба зробити) або непрямо (якщо ми повідомляємо йому відомості, важливі для його діяльності, на які він буде орієнтуватися негайно або іншим часом у відповідній ситуації).

Функція мови як знаряддя інтелектуальної діяльності пов'язана насамперед з тим, що людина, виконуючи будь-яку діяльність, свідомо планує свої дії. Мова є основним знаряддям планування інтелектуальної діяльності та й взагалі розв'язання розумових задач.

Мова має три функції: сигніфікативну (позначення), узагальнення, комунікації (передаванні знань, встановленні відносин, виникненні почуттів).

Сигніфікативна функція відрізняє мову людини від комунікації тварин. У людини зі словом пов'язані уявлення, про які йде мова, про предмет або явище. Взаєморозуміння в процесі спілкування засновано, таким чином, на єдності позначення предметів і явищ сприймаючої сторони і тієї, що говорить.

Функція узагальнення пов'язана з тим, що слово означає не тільки окремий, даний предмет, але й цілу групу подібних предметів і завжди є носієм їхніх істотних ознак.

Третя функція мови – функція комунікації, тобто передачі інформації. Якщо перші дві функції мови можуть бути розглянуті як внутрішня психічна діяльність, то комунікативна функція виступає як зовнішня мовна поведінка, спрямована на встановлення контактів з іншими людьми. У комунікативній функції мовлення виділяють три сторони: інформаційний, виразний і волевиявлення.

Інформаційна сторона виявляється в передачі знань і тісно пов'язаний з функціями позначення й узагальнення.

Виразна сторона мови допомагає передати почуття і ставлення до предмета тих, хто говорить.

Аспект волевиявлення спрямований на те, щоб підпорядкувати увагу слухача і спрямувати на розуміння задуму розмови.

У психології розрізняють два основні види мови: зовнішній і внутрішній. Зовнішня мова включає усну (діалогічну і монологічну) і писемову. Діалог – це безпосереднє спілкування двох або кількох людей.

Діалогічна мова – це мова підтримувана; співрозмовник ставить у процесі спілкування питання, пропонує якісь репліки, може допомогти закінчити думку (або переорієнтувати на неї).

Різновидом діалогічного спілкування є бесіда, при якій діалог має тематичну спрямованість.

Монологічна мова – тривалий, послідовний, зв'язний виклад системи думок, знань одною особою. Вона також розвивається в процесі спілкування, але характер спілкування тут інший: монолог не переривається, тому активне, експресивно-мімічне мовлення жестами дозволяє виступаючому впливати на людей. У монологічній мові порівняно з діалогічною найбільш істотно змінюється значення слова. Монологічна мова – зв'язна, контекстна. Її зміст повинний насамперед відповідати вимогам послідовності і доказовості у викладі. Інша умова, що пов'язана з першою, – граматично правильна.

Монолог не терпить неправильної побудови фраз. Він пред'являє ряд вимог до темпу і звучання мови.

Змістовна сторона монологу повинна поєднуватися з виразною. Виразність же створюється як мовними вербальними засобами (уміння вживати слово, словосполучення, синтаксичну конструкцію, що найбільш точно передають висловлену думку), так і немовними комунікативними засобами (інтонацією, мімікою і жестикуляцією, а також системою пауз, розчленуванням вимови якогось слова або декількох слів, що виконують в усному мовленні функцію своєрідного підкріплення).

Писемна мова являє собою різновид монологічної мови. Вона більш розгорнута, ніж усна монологічна мова. Це обумовлено тим,

що писемна мова припускає відсутність зворотного зв'язку зі співрозмовником. Крім того, писемна мова не має ніяких додаткових засобів впливу на сприймаючого її, крім самих слів, їхнього порядку й розділових знаків.

Внутрішня мова – це особливий вид мовної діяльності. Вона виступає як фаза планування в практичній і теоретичній діяльності. Тому для внутрішньої мови, з одного боку, характерна фрагментарність, уривчастість. З іншого боку, тут відсутні непорозуміння при сприйнятті ситуації. Тому внутрішня мова надзвичайно ситуативна, в цьому вона близька до діалогічної. Внутрішня мова формується на основі зовнішньої.

Перехід зовнішньої мови у внутрішню (інтеріоризація) супроводжується редукуванням (скороченням) структури зовнішньої мови, а перехід від внутрішньої мови до зовнішньої (екстеріоризація) вимагає, навпаки, розгортання структури внутрішньої мови, побудови її відповідно не тільки до логічних правил, але й граматичних.

Інформативність мови залежить насамперед від цінності фактів, що повідомляються в ній, і від здатності її автора передати думку.

Зрозумілість мови залежить, по-перше, від її значеннєвого змісту, по-друге, від її мовних особливостей і, по-третє, від співвідношення між її складністю, з одного боку і рівнем розвитку, кола знань та інтересів слухачів – з іншого.

Виразність мови припускає врахування обставин виступу, ясність і виразність вимови, правильну інтонацію, уміння користуватися словами і виразами переносного й образного значення.

5. Невербальні засоби спілкування

Дослідження показують, що в щоденному акті комунікації людини слова становлять 7 %, звуки інтонації – 38 %, немовна взаємодія, в тому числі вираз обличчя – 55 %. Всі засоби спілкування, в яких відсутнє слово, називають невербальними. Невербальне спілкування – це спілкування за допомогою міміки, жестів і пантоміміки, через сенсорні або тілесні контакти. Особливістю такої комунікації є те, що її поява зумовлена імпульсами нашої підсвідомості. Неможливість повністю свідомо проконтролювати вираз обличчя, міміку, жести дозволяє нам довіряти цій мові більше, ніж звичайному, вербальному каналу спілкування. Розуміючи мову міміки і жестів, руху тіла можна більш точно визначати позицію співрозмовника.

Невербальні засоби спілкування вивчають різні науки. У психології розрізняють такі з них.

Кінестика вивчає зовнішні прояви людських почуттів та емоцій; міміка – рух м'язів обличчя; жестикуляція – жестові рухи окремих частин тіла; пантоміміка – моторику всього тіла, а саме: пози, поставу, нахили, ходьбу. Особлива роль при передаванні інформації відводиться рухам м'язів обличчя, які називають “дзеркалом душі”. Дослідження показують, що при невидимому обличчі лектора втрачається до 10-15 % інформації. Вираз обличчя сильніше за все підкреслюють куточки губ, насушення або підймання брів і морщення лоба. Ці елементи міміки дозволяють виразити всю гаму емоцій і почуттів.

Міміка – рух м'язів обличчя, яка відображає внутрішній емоційний стан, здатна дати справжню інформацію про те, що переживає людина. Мімічні вирази несуть більш 70 % інформації, тобто очі, погляд, обличчя людини здатні сказати більше, ніж вимовлені слова. Помічено, що людина намагається приховати свою інформацію (або бреше), якщо її очі зустрічаються з очима партнера менш ніж 1/3 часу розмови.

Чоло, брови, рот, очі, ніс, підборіддя виражають основні людські емоції: страждання, гнів, радість, подив, страх, відразу, щастя, інтерес, сум та ін. Причому легше всього розпізнаються позитивні емоції: радість, любов, подив. Важче сприймаються людиною негативні емоції – сум, гнів, відраза.

Такесика – дотик у ситуації спілкування: рукостискання, поцілунки, торкання, погладжування, відштовхування й ін. Слід утримуватись від різких рухів, поплескувань по плечу. Це може бути розцінено партнером як зниження рівня безпеки.

Проксеміка – розташування людей у просторі при спілкуванні. Виділяють декілька зон дистанції в людському контакті.

Інтимна зона (15-45 см). У цю зону допускаються лише близькі, добре знайомі люди. Для неї характерні довіра, тихий голос у спілкуванні, тактильний контакт, дотик. Дослідження показують, що порушення інтимної зони викликає визначені фізіологічні зміни в організмі: частіше б'ється серце, підвищене виділення адреналіну, приливи крові до голови та ін. Передчасне вторгнення в інтимну зону в процесі спілкування завжди сприймається співрозмовником як замах на його недоторканність, розцінюється як фамільярність або агресія.

Особиста, або персональна, зона (45-120 см) для повсякденної бесіди з друзями і колегами припускає тільки візуально-зоровий контакт між партнерами, що підтримують розмову. На цій відстані звичайно тримаються люди під час різних вечірок і світських бесід.

Соціальна зона (120-400 см) зазвичай використовується під час офіційних зустрічей у кабінетах, викладацьких та інших службових приміщеннях, як правило, з тими, котрих погано знають.

Публічна зона (понад 400 см) – це так звана загальнодоступна зона, яка починається з відстані більше трьох метрів 60 см від тіла людини. Мається на увазі спілкування з великою групою людей – у лекційній аудиторії, на мітингу та ін. Цікавим щодо цього є факт, встановлений у спеціальних дослідженнях. У міру того як натовп збільшується, окрема людина отримує менше особистісного простору, тому за таких умов вона нервує і в неї зростає дратівливість і агресивність. У натовпі зростає імовірність конфліктів. Ця інформація враховується міліцією, яка під час мітингів розганяє натовп, щоб кожна людина отримала, відновила свій життєвий простір. Тепер цілком зрозуміло, чому області з високою щільністю населення мають високий рівень злочинності.

6. Інтерації у спілкуванні. Трансактний аналіз спілкування

Якщо спілкування постає у вигляді нікому не потрібної балаканини, то його називають фатичним. Для нього є характерним використання комунікативних засобів з єдиною метою підтримати сам процес спілкування. Якщо спілкування не є фатичним, то воно обов'язково передбачає деякий результат, тобто зміну поведінки та діяльності людей. Спілкування постає як міжособистісна взаємодія, тобто сукупність зв'язків, взаємовпливів людей, які формуються в процесі їх спільної діяльності. Міжособистісна взаємодія постає як послідовність розгорнутих у часі реакцій людей на дії один одного. Вчинок індивіда А, що змінює поведінку індивіда Б, викликає з його боку реакції-відповіді, які у свою чергу впливають на поведінку індивіда А. Це і є інтеракція як ще одна сторона спілкування.

Легше досягти взаємодії в умовах чітко регламентованих дій як з одного, так і з іншого боку. Певна система дій і очікувань як зразків поведінки, які гарантують відповідність дій з іншою стороною і встановлення інтеракції або внутрішнє самопочуття стосовно спілкування, в психології позначається як роль. Отже, є зразок поведінки або роль, що очікується іншими, і є ролі, які людина усвідомлює, переосмислює і з точки зору внутрішніх станів, що викликаються із глибин несвідомого. На основі подібних суджень була створена теорія трансактного аналізу Е. Берна.

Трансактний аналіз виділяє три основні позиції особистості у спілкуванні. “Дитина”, “Батько”, “Дорослий” як особливі стани можуть неодноразово змінювати один одного протягом дня, або один з них може переважати в поведінці людини. З позиції “Дитини” у спілкуванні під час взаємодії і встановлення контакту людина дивиться на інших ніби

знизу вгору, охоче підпорядковує свої дії волі партнера зі спілкування, отримуючи радість від того, що її люблять. Але одночасно виникають і почуття непевності, беззахисності. Ця позиція, будучи природно обумовленою та основною в дитинстві, нерідко зустрічається й у дорослому віці під час спілкування. Так, іноді молода жінка в спілкуванні з чоловіком хоче відчувати себе знову дівчинкою-бешкетницею, що оберегається від усіляких негод. Чоловік у таких ситуаціях займає позицію “Батька”, демонструє впевненість, заступництво, але одночасно й безапеляційність, наказовий тон, авторитарність. Інколи, наприклад, спілкуючись зі своїми батьками, він сам займає позицію “Дитини”.

При спілкуванні з колегами люди, звичайно, прагнуть зайняти позицію “Дорослого”, що передбачає спокійний тон, витримку, рішучість, солідність, відповідальність за свої вчинки, рівноправність у спілкуванні.

З позиції “Батька” “граються” у спілкуванні ролі старого батька, старшої сестри, уважного чоловіка, педагога, лікаря, начальника, продавця. З позиції “Дитини” – ролі молодого фахівця, аспіранта-здобувача, артиста – улюбленця публіки. З позиції “Дорослого” – ролі сусіда, випадкового подорожнього, товариша по службі, що знає собі ціну, та ін.

У позиції “Батька” можуть бути два різновиди: 1) “караючий Батько” – указує, наказує, критикує, карає за неслухняність і помилки; 2) “Батько, що турбується про співрозмовника”, радить у м’якій формі, захищає, опікує, допомагає, підтримує, співчуває, шкодує, піклується, прощає помилки й образи.

У позиції “Дитини” виділяють “слухняну дитину” і “дитину, що бунтує” (поводиться: “Не хочу. Не буду, відстаньте! А тобі яка справа? Як хочу, так і буду діяти!” та ін.).

Найбільш успішним й ефективним є спілкування двох співрозмовників з рівних позицій “Дорослих”, які можуть один одного зрозуміти, і дві рівних позиції “Дитини”.

Спілкування “Батька” та “Дорослого” динамічне: або “Дорослий” своїм спокійним, незалежним, відповідальним поведінням поставить на місце “Батька” і переведе його в рівноправну позицію “Дорослого”, або співрозмовник з позиції “Батька” зуміє примусити, підпорядкувати своїй волі дії співрозмовника і перевести його в позицію “Дитини”, що підкоряється, погоджується і проявляє слухняність або бунтує.

Спілкування “Дорослого” і “Дитини” динамічне: або “Дорослий” зуміє спонукати “Дитину” серйозно та відповідально поставитися до обговорюваної проблеми і перейти в позицію “Дорослого”, або безпорадність “Дитини” спровокує перехід позиції “Дорослого” в позицію “Батька”, що піклується і контролює. Спілкування людей з позиції “Батька” і “Дитини” взаємодоповнюється, часто реалізується в спілкуванні,

хоча може мати як спокійний характер (“слухняна Дитина”), так і конфліктний (“Дитина, що бунтує”).

Зустрічаються замасковані види спілкування, де зовнішній (соціальний) рівень спілкування не збігається, маскує щирий психологічний рівень спілкування. Наприклад, спілкування продавця і покупця може зовні мати рівноправний характер двох “Дорослих”, а фактично діалог продавця (“Річ гарна, але дорога”) та покупця (“Саме це я і візьму”) відбувається на рівні “Батька” (продавець) і “Дитини” (покупець).

7. Спілкування як сприйняття людьми один одного

Процес сприйняття однією людиною іншої є обов’язковою складовою спілкування і становить те, що називають перцепцією. Оскільки людина вступає в спілкування завжди як особистість, оскільки вона сприймається й іншою людиною – партнером по спілкуванню – також як особистість. На основі зовнішньої сторони поводження ми, за словами С.Л. Рубінштейна, ніби “читаємо” іншу людину, розшифровуємо значення її зовнішніх даних. Враження, що виникають при цьому, відіграють важливу регулятивну роль у процесі спілкування. По-перше, тому, що, пізнаючи іншого, формується сам індивід, що пізнає. По-друге, тому, що від ступеня точності “прочитання” іншою людиною залежить успіх організації з ним погоджених дій.

Однак у процесі спілкування беруть участь, як мінімум, дві особи, і кожна з них є активним суб’єктом. Отже, зіставлення себе з іншим здійснюється ніби з двох боків: кожний з партнерів уподібнює себе іншому. Виходить, при побудові стратегії взаємодії кожному необхідно взяти до уваги не тільки потреби, мотиви, установки іншого, але й те, як цей інший розуміє мої потреби, мотиви, установки. Усе це призводить до того, що аналіз усвідомлення себе через іншого включає дві механізми: ідентифікацію і рефлексію.

Одним із найпростіших способів розуміння іншої людини є уподібнення (ідентифікація) себе їй. Це, зрозуміло, не єдиний спосіб, але в реальних ситуаціях взаємодії люди користуються таким прикладом, коли припущення про внутрішній стан партнера будується на основі спроби поставити себе на його місце.

Установлено тісний зв’язок між ідентифікацією й іншим, близьким за змістом явищем – емпатією, яка також визначається як особливий спосіб сприйняття іншої людини. Тільки тут мається на увазі не раціональне осмислення проблем іншої людини, як це спостерігається при взаєморозумінні, а прагнення емоційно відреагувати на її проблеми.

Процес розуміння один одного “ускладнюється” явищем рефлексії. Під рефлексією маємо на увазі усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером у спілкуванні. Це вже не просте знання або

розуміння іншого, але знання того, як один розуміє іншого, своєрідно подвоєний процес дзеркальних відображень один одного, глибоке, послідовне взаємне відображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу партнера, причому в цьому внутрішньому світі у свою чергу відбивається внутрішній світ іншої людини.

Є деякі фактори, що заважають правильно сприймати й оцінювати людей. Основні з них такі:

- наявність заздалегідь заданих установок, оцінок переконань, що є у спостерігача задовго до того, як реально почався процес сприйняття й оцінювання іншої людини;
- наявність уже сформованих стереотипів відповідно до людей, за якими спостерігають, заздалегідь відносять їх до визначеної категорії і формується установка, яка спрямовує на пошук рис, пов'язаних з цими людьми.

Прагнення зробити передчасні висновки про особливості оцінюваної людини до того, як про неї отримана вичерпна і достовірна інформація. Деякі люди, наприклад, мають “готове” судження про людину відразу ж після першої зустрічі.

Це свідчить про відсутність бажання та звички прислухатися до думки інших людей, прагнення покладатися на власне враження про людину, відстоювати його, про відсутність змін у сприйнятті й оцінках людей, що відбуваються згодом через природні причини. Мається на увазі той випадок, коли один раз висловлені судження і думка про людину не змінюються, незважаючи на те, що накопичується нова інформація про неї.

Важливе значення для більш глибокого розуміння того, як люди сприймають і оцінюють один одного, має явище казуальної атрибуції. Воно являє собою пояснення із суб'єктом міжособистісного сприйняття причин і методів поведінки інших людей. Процеси казуальної атрибуції підпорядковуються таким закономірностям, що впливають на взаєморозуміння людей.

Ті події, що часто повторюються і супроводжують явище, що спостерігається, щодо попереднього, звичайно розглядаються як його можливі причини.

Якщо той вчинок, який ми хочемо пояснити, незвичайний і йому передувала яка-небудь унікальна подія, то ми схильні саме її вважати основною причиною здійсненого вчинку.

Неадекватне пояснення вчинків людей спостерігається, коли є багато різних можливостей для їхньої інтерпретації, а людина, що пропонує своє пояснення, може вибрати той варіант, який її влаштовує.

8. Механізми психологічного впливу у спілкуванні, його види та методи

У спілкуванні відбувається цілеспрямований або мимовільний вплив однієї людини на іншу. Він має на меті змінити установки (певний погляд на речі) або сформувавши їх. Внаслідок впливу можуть відбуватися зміни в системі цінностей слухача. Також може бути введена нова інформація в систему поглядів, переконань людини. Ефект впливу на людину залежить від того, які механізми використовувались: зараження, переконання, навіювання. Залежно від цього розрізняють такі види впливу, як емоційний, мовний.

Зараження називають найдавнішим механізмом впливу. Воно постає як перехід певного емоційно-психічного настрою від однієї людини до іншої, заснований на апеляції до емоційно-несвідомої сфери людини. Ефект від такого впливу залежить від інтенсивності емоційного стану людини.

Навіювання також засноване на апеляції до несвідомого, до емоцій людини, але вже вербальними, словесними засобами. При цьому той, хто повідомляє (оратор), повинен бути впевнений, авторитетний, з розвиненим мисленням. Досить впливовою є інтонація голосу (90 % ефективності залежить саме від інтонації).

Переконання апелює до логіки, розуму людини і передбачає високий рівень логічного мислення того, хто переконує. Але, з іншого боку, неможливо логічно впливати на людей, які слабо розвинені.

Сукупність засобів впливу та алгоритм їхнього використання утворюють прийом впливу. Сукупність прийомів утворюють методи впливу: 1) на потреби, інтереси, схильності, тобто джерела мотивації активності, поведінки людини; 2) на установки, групові норми, самооцінки людей, тобто на ті фактори, що регулюють активність; 3) на стани, в яких людина знаходиться (тривога, збудженість або депресивність та ін.) і які змінюють способи її поведінки серед людей. Розглянемо більш детально різні методи впливу.

1. Методи впливу на джерела активності спрямовані на формування нових потреб або зміну спонукальної сили наявних мотивів поведінки. Щоб сформувавши нові потреби в людини, застосовуються такі прийоми та засоби: її залучають у нову діяльність, використовуючи бажання людини впливати на якусь визначену особу. При цьому, залучаючи людину в нову для неї, поки що байдужу діяльність, корисно забезпечити мінімізацію зусиль людини щодо її виконання; якщо ж нова діяльність для людини занадто обтяжлива, то людина втрачає бажання й інтерес до цієї діяльності.

Для того щоб змінити поведінку людини, потрібно змінити її бажання, мотиви (хоче вже того, чого раніше не хотів або перестав хотіти,

прагне того, до чого раніше залучався), тобто зробити зміни в системі ієрархії мотивів. Один із прийомів, що дозволяє це зробити, – регресія, тобто об'єднання мотиваційної сфери, актуалізація мотивів більш низької сфери (безпека, виживання, харчовий мотив та ін.), що здійснюється у випадку незадоволення основних вітальних потреб людини (цей прийом здійснюється й у політиці, щоб “знизити” активність багатьох верств суспільства, створивши їм досить важкі умови для виживання).

2. Щоб змінилася поведінка людини, потрібно змінити її погляди, думки, переконання, створити нові установки або змінити актуальність існуючих переконань та установок, або їх зруйнувати. Якщо установки зруйновані, відповідна діяльність розпадається. Умови, що цьому сприяють: фактор невизначеності – чим вищий рівень суб'єктивної невизначеності, тим вища тривожність, і тоді пропадає цілеспрямованість діяльності.

Метод створення невизначених ситуацій дозволяє ввести людину в стан “зруйнованих установок”, “втратити себе”, і якщо потім показати людині шлях виходу з цієї невизначеності, вона буде готова сприйняти цю установку і реагувати необхідним чином, особливо якщо будуть зроблені маневри: апеляція до думки більшості, обнародування результатів суспільної думки в сполученні із залученням до діяльності. Таким чином, метод створення невизначеності дозволяє здійснити зміни цільових, смислових установок і подальші корінні зміни поведінки та цілей.

Метод орієнтуючих ситуацій, коли практично кожна людина деякий час побувала в одній і тій же ролі, в одній і тій же ситуації, відчула однакові вимоги до себе і до своєї діяльності, як і всі інші люди з її оточення або групи. Це дозволяє кожному виробити однакове ставлення до цієї ситуації, змінити свою поведінку в даній ситуації в необхідному напрямку.

Необхідна соціальна установка формується в людини: 1) якщо вона періодично включається у відповідну діяльність; 2) багаторазово одержує відповідну інформацію; 3) якщо її включають у престижну, значущу для неї групу, в якій ця позиція, ця установка підтримується (наприклад, лідерів підприємства включають до активу фірми, на престижну посаду, після чого вони досить швидко засвоюють установки, що вимагаються адміністрацією. Цей прийом відомий зі стародавніх часів як “кооптація”).

Для того щоб сформувані установки щодо необхідного відношення або оцінку тієї або іншої події, використовується *метод асоціативного, або емоційного, перенесення*: включити цей об'єкт в один контекст із тим, що вже має оцінку, або викликати моральну оцінку, або визначену емоцію з приводу цього контексту (наприклад, у західних мультфільмах небезпечні інопланетяни зображувались із радянською символікою,

звідси могло відбутися перенесення: “Все радянське – погане і небезпечне”).

Для того, щоб підсилити, актуалізувати необхідну установку, яка здатна викликати емоційний або моральний протест людини, часто використовується прийом “сполучення стереотипних фраз із тим, що хочуть упровадити”, оскільки стереотипні фрази знижують увагу, емоційне ставлення людини на якийсь момент, достатній для спрацьовування необхідної установки (цей прийом використовується у військових інструкціях, де пишуть: “Запустити ракету в об’єкт Б” (а не в місто Б), оскільки стереотипне слово “об’єкт” знижує емоційне ставлення людини і підсилює її готовність виконувати необхідний наказ, необхідну установку). Для зміни емоційного стану й ставлення людини до поточних подій ефективним є прийом “спогаду гіркого минулого” – якщо людина буде пригадувати минулі неприємності “як було погано до того, як...”. Побачивши минуле життя у чорному кольорі, людина мимовільно може спостерігати, як знижується рівень невдоволеності сьогоднішнім днем і створюються рожеві ілюзії на майбутнє. У нашій країні цей прийом використовувався неодноразово. Для розрядки негативного емоційного стану людей у потрібному напрямі і з потрібним ефектом з давніх-давен використовується також прийом “переорієнтації настрою”, який дозволяє гнів натовпу переорієнтувати, переадресувати від правителів до інших людей. Пошук “відповідальних” і досі допомагає вирішувати аналогічні завдання впливу на людей.

Тема 7. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ГРУПІ

План

1. Загальна характеристика процесу соціалізації.
2. Соціальні інститути, засвоєння соціальних ролей і стадії соціалізації.
3. Відмінності між соціалізацією дітей і дорослих. Ресоціалізація.
4. Соціальний статус і позиція. Реалізація і систематизація соціальних ролей.
5. Вплив групи та соціальної спільноти на соціалізацію особистості.

1. Загальна характеристика процесу соціалізації

Соціалізація особистості являє собою процес формування особистості у визначених соціальних умовах, процес засвоєння людиною соціального досвіду, в ході якого соціальний досвід перетворюється у власні цінності й орієнтації. Під час соціалізації вибірково вводяться в систему поведінки ті норми і шаблони поведіння однієї людини з іншими людьми, що прийняті у суспільстві або окремих конкретних

групах. Норми поведінки, норми моралі, переконання людини визначаються тими нормами, які прийняті у даному суспільстві і в окремих групах різного рівня і виду, тому що людина прагне уподібнитись групі, наслідувати її, щоб мати честь і можливість належати до неї.

Термін “соціалізація” використовується в концепціях, згідно з якими від народження людина (дитина) споконвічно асоціальна, або її соціальність зводиться до потреби в спілкуванні. У цьому випадку соціальність – процес перетворення споконвічно асоціального суб’єкта в соціальну особистість, що володіє прийнятими в суспільстві моделями поведінки та поводження, яка сприйняла соціальні норми і ролі. Вважається, наприклад, що такий погляд на розвиток соціальності характерний насамперед для психоаналізу (З. Фрейд).

Джерела сучасної концепції соціалізації знаходимо в працях А. Бандури, Г. Тарда, Т. Парсонса. Вивчення процесів соціалізації в наш час відбувається у широкому й вузькому розумінні цього поняття.

У широкому розумінні поняття “соціалізація” використовується для визначення процесу, в якому людська істота з певними біологічними задатками набуває соціальних властивостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві. Теорія соціалізації покликана визначити, під впливом яких соціальних факторів виникають і формуються ті чи інші особливості, механізм цього процесу та його наслідки для суспільства.

У вузькому розумінні соціалізація розглядається як процес, що забезпечує включення людини в ту чи іншу соціальну групу або спільноту. Формування людини як представника групи, тобто носія її цінностей, норм, установок, орієнтацій, передбачає вироблення у неї необхідних для цього властивостей і здібностей. Соціалізація є одним із провідних процесів формування особистості. Отже, соціалізація в широкому розумінні – це визначення походження й формування родової природи людини. Йдеться про філогенез – історичний процес розвитку людства. Соціалізація у вузькому значенні – це процес залучення окремої людини до соціального життя шляхом активного засвоєння його норм, цінностей та ідеалів.

Виходячи із тлумачення соціалізації як результату засвоєння людиною умов соціального життя й активного відтворення нею соціального досвіду, її можна розглядати як типовий та одиничний процеси. Перший, тобто соціалізація як типовий процес, визначається соціальними умовами, залежить від класових, етнічних, культурних та інших відмінностей і пов’язаний з формуванням типових для певної спільноти стереотипів поведінки.

Соціалізація як одиничний процес пов’язана з індивідуалізацією особистості, виробленням нею власної лінії поведінки, набуттям особистого життєвого досвіду і, як результат, – становленням індивідуальності.

Типовим є розуміння процесу соціалізації людини як засвоєння нею соціальних норм, умінь, стереотипів як процесу формування її соціальних установок і переконань, як процесу навчання її нормам поведінки і спілкування, прийнятим у суспільстві, а також варіантам життєвого стилю, способам входження у групи й варіантам взаємодії з членами групи. Це означає, що асоціальність на початку життя індивіда повинна у процесі виховання, навчання як цілеспрямованих процесів соціалізації, у суспільстві навіть при протидії тих, хто змінюється, перетворюватись на соціальність, як адаптивність до соціального середовища.

В інших випадках термін “соціалізація” стосовно соціального розвитку особистості надлишковий. Отже, поняття “соціальність” не підміняє і не заміняє собою відомих у педагогіці й у педагогічній психології понять “навчання” і “виховання”. Яка б галузь наукового знання не досліджувала феномен соціалізації, в ньому постійно розкривають нові якості, що лише підкреслює багатоплановість даного поняття, а не означає щоразу нове його тлумачення. Адже будь-яка наука, що вивчає даний процес, розкриває тільки ті його аспекти, які належать до предмета її вивчення.

Сказане дає змогу виокремити філософський, соціологічний, психологічний, соціально-психологічний, психолого-педагогічний і соціально-педагогічні аспекти соціалізації.

З погляду соціально-психологічного підходу соціалізація полягає у формуванні соціального досвіду індивіда, що здійснюється у процесі його взаємодії зі своїм найближчим середовищем та оточенням. Згідно з найпоширенішим соціально-психологічним визначенням соціально-психологічна соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) – це процес входження індивіда в суспільство, це характеристика процесу активного засвоєння особистістю соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в даному суспільстві. У процесі соціалізації у людини формуються соціальні якості, знання, вміння, відповідні навички, що дає їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин.

Соціалізація відбувається як за умов стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і за умов цілеспрямованого формування особистості. Завдяки активності людини її життєвий шлях, відображення нею соціально-психологічної реальності перетворюються на складну двосторонню взаємодію особистості та соціального життя. Складний процес взаємовпливу одного на іншого і є джерелом розвитку, становлення індивіда як особистості. З погляду соціальної психології активність індивіда зумовлена людською потребою належати до соціуму, сприймати, оцінювати й осмислювати його, ідентифікувати себе зі своїм народом, конкретною соціальною групою. На стадії переходу

взаємовідносин і зв'язків стереотипні вимоги групи до поведінки індивіда спонукають його до вироблення відповідної лінії поведінки й вибору її конкретного варіанта.

Отже, основа соціально-психологічного розуміння соціалізації особистості ґрунтується на характеристиці соціально-психологічного типу особистості як специфічного утворення, як продукту соціально-психологічного відображення конкретно-історичних умов соціального життя, особливостей соціальних відносин.

Соціально-психологічна реальність, соціально-психологічні явища виникають як відображення різних форм спілкування. Але формування соціально-психологічного типу відбувається насамперед за допомогою власного досвіду спілкування в безпосередніх соціальних контактах, де людина зазнає впливу мікросередовища, а через нього – і макросередовища, його культури, соціальних норм і цінностей. Людина залучається до тієї чи іншої групи часто-густо саме задля того, аби стати її частиною, досягнути почуття “Ми” й почуття “Я” серед “Ми”, що позбавляє її самотності, дає відчуття сили та впевненості, спонукає до впливу на соціальне життя в групі у процесі міжособистісних стосунків, сприяє набуттю індивідуального досвіду.

Отже, двосторонній процес соціалізації передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків та активне відтворення їх. Отже, людина не лише адаптується до умов соціуму, елементів культури, норм, що формуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, але й перетворює їх у власні цінності, орієнтації, установки завдяки власній активності.

Принагідно слід зазначити, що найбільш повну й об'єктивну характеристику соціалізації можна отримати лише внаслідок міждисциплінарного дослідження цього процесу, проведення якого потребує дотримання таких основних методологічних принципів:

- *соціальної детермінації* (соціально-економічний розвиток суспільства детермінує умови існування найближчого оточення та впливає на процес соціалізації);
- *самодетермінації* (індивід у процесі соціалізації розглядається як активне начало в перетворенні матеріальних і духовних цінностей);
- *діяльного опосередкування* (основним засобом засвоєння індивідом соціального досвіду є його активна взаємодія зі своїм найближчим оточенням, що здійснюється в процесі спілкування та діяльності);
- *принципу двостороннього процесу соціалізації* (входження індивіда в систему міжособистісних стосунків та одночасне відтворення цих відносин, що реалізується в структурі сімейних, шкільних, товариських та інших зв'язків).

Міждисциплінарний підхід до вивчення процесу соціалізації передбачає виокремлення й розмежування в ньому двох взаємопов'язаних напрямів: змістового та функціонального, де перший представлений особистісними надбаннями й утвореннями, а другий характеризує те, як і під дією яких соціально-психологічних механізмів відбувається їх формування.

2. Соціальні інститути, засвоєння соціальних ролей і стадії соціалізації

Для формування та життя людини існують фактори мікро- та макросередовища, які називають соціальними інститутами.

Соціальні інститути – це історично усталені форми організації спільної діяльності. Вони забезпечують спадкоємність у використанні культурних цінностей, передаванні навичок і норм соціальної поведінки. Це такі інститути, як сім'я, школа, установи, організації, де людина здійснює професійну діяльність, неформальні групи, засоби масової інформації, комунікації, громадська думка тощо.

Кожна людина, що живе в суспільстві, входить у безліч різних соціальних груп (родина, навчальна група, дружна компанія та ін.). У кожній з цих груп вона займає визначену соціальну позицію, своє становище, має якийсь статус, до неї ставляться визначені вимоги, пов'язані із виконанням соціальних ролей. Таким чином, одна і та ж сама людина повинна поводитися в одній ситуації як батько, в іншій – як друг, у третій – як начальник, тобто виступати в різних ролях. Процес соціалізації невід'ємний від засвоєння нею соціальних ролей. Коли людина реалізує свої права та обов'язки відповідно до соціальних сподівань, то вона виконує певну соціальну роль, яка визначає соціальну функцію конкретної людини, певну модель поведінки. Вона залежить від певних соціальних норм, очікувань, стосунків і взаємозв'язків між людьми в процесі спільної діяльності. Індивідуальне виконання ролі має певну особистісну ознаку, зумовлену передусім знаннями та уміннями перебувати в певній ролі.

Соціальна роль – це спосіб поведінки людей, відповідно до прийнятих норм, залежно від їхнього статусу або позиції в суспільстві, а також у системі міжособистісних стосунків.

Освоєння соціальних ролей – частина процесу соціалізації особистості, неодмінна умова “вростання” людини в суспільство собі подібних. Соціалізацією називається процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, що здійснюється в спілкуванні та діяльності.

Діапазон і кількість ролей, здійснюваних людиною, залежить від тих соціальних груп і видів діяльності, в які вона входить. Виділяють

ролі соціальні, зумовлені місцем людини в системі об'єктивних соціальних відносин (професійні, вікові ролі), та міжособистісні, які визначаються місцем людини в системі міжособистісних стосунків (лідер, ізолят, ізгой). Поділяють ролі на офіційні (конвенціональні), пов'язані з офіційними вимогами організації, до якої належить людина, та стихійні, пов'язані з неформальними, спонтанно виникаючими стосунками.

Прикладами соціальних ролей є також статеві ролі (чоловіча або жіноча поведінка), професійні ролі. Спостерігаючи соціальні ролі, людина засвоює соціальні стандарти поведінки, вчиться оцінювати себе з боку і здійснювати самоконтроль. Однак оскільки в реальному житті людина займається різноманітною діяльністю, включена у відносини, змушена виконувати різні ролі, вимоги до яких можуть бути суперечливими, виникає необхідність у деякому механізмі, що дозволив би людині зберегти цілісність свого "Я" в умовах виконання різноманітних ролей і множинних зв'язків зі світом (тобто залишатися сама собою, виконуючи різні ролі).

Особистість (а точніше, сформована підструктура спрямованості) саме і є тим механізмом, функціональним органом, що дозволяє інтегрувати своє "Я" і власну життєдіяльність, здійснювати моральну оцінку своїх учинків, знаходити своє місце не тільки в окремій соціальній групі, але й у житті в цілому, виробляти зміст свого існування, відмовлятися від одного на користь іншого.

Отже, розвинута особистість може використовувати рольову поведінку як інструмент адаптації до визначених соціальних ситуацій, у той же час не ідентифікуючи себе з роллю.

Основні компоненти соціальної ролі становлять ієрархічну систему, в якій можна виділити три рівні. Перший – це периферійні атрибути, тобто такі, наявність або відсутність яких не впливає ні на сприйняття ролі оточенням, ні на її ефективність (наприклад, активна життєва позиція поета або лікаря). Другий рівень припускає такі атрибути ролі, що впливають як на сприйняття, так і на її ефективність (наприклад, довге волосся у хіпі, міцне або слабке здоров'я у спортсмена). На вершині трьохрівневої градації – атрибути ролі, що є вирішальними для формування ідентичності особистості.

Рольова концепція особистості виникла в американській соціальній психології в 30-х роках ХХ ст. (Ч. Кулі, Дж. Мід) і одержала поширення в різних соціологічних школах, насамперед у структурно-функціональному аналізі. Т. Парсонс і його послідовники розглядають особистість як функцію від тієї безлічі соціальних ролей, що властиві будь-якому індивідові в тому або іншому суспільстві.

Ч. Кулі вважав, що особистість формується на основі взаємодії людей з навколишнім світом. У процесі цих інтеракцій люди створюють своє “дзеркальне Я”, що складається з трьох елементів: того, як, на нашу думку, нас сприймають інші (“Я упевнена, що люди звертають увагу на мою нову зачіску”); того, як, на нашу думку, вони реагують на те, що бачать (“Я упевнена, що їм подобається моя нова зачіска”); того, як ми відповідаємо на сприйняту нами реакцію інших (“Мабуть, я буду завжди так зачісуватися”).

Ця теорія надає важливого значення нашій інтерпретації думок і почуттів інших людей. Американський психолог Дж. Мід пішов далі у своєму аналізі процесу розвитку нашого “Я”. Як і Ч. Кулі він вважав, що “Я” – продукт соціальний, що формується на основі відносин з іншими людьми. Спочатку, будучи маленькими дітьми, ми не здатні пояснювати собі мотиви поведінки інших. Навчившись осмислювати свою поведінку, діти роблять таким чином найперший крок у життя. Навчившись думати про себе, вони можуть думати і про інших; дитина починає здобувати почуття свого “Я”.

На думку Дж. Міда, процес формування особистості включає три різні стадії. Перша – імітація. На цій стадії діти *копіюють* поведінку дорослих, не розуміючи їх. Потім виникає ігрова стадія, коли діти *розуміють* поведінку як виконання визначених ролей: лікаря, пожежного, автогонщика та ін.; у процесі гри вони *відтворюють* ці ролі.

У процесі соціалізації вчені виділяють окремі стадії. За принципом ставлення до трудової діяльності можна, наприклад, виділити три основні стадії: дотрудова, трудова, післятрудова.

Дотрудова стадія охоплює дитячий, підлітковий та юнацький вік. Вона також має два самостійні етапи: а) рання соціалізація, де провідною є ігрова діяльність, а її засвоєння відбувається шляхом імітації дій дорослих; б) навчання.

Трудова стадія соціалізації охоплює весь період зрілості людини, весь період її трудової діяльності, коли людина не тільки засвоює соціальний досвід, але й відтворює його за рахунок активного впливу людини на середовище через свою діяльність.

Післятрудова стадія соціалізації розглядає літній вік як вік, що вносить істотний внесок у відтворення соціального досвіду, у процес передачі його новим поколінням.

Є й інші підходи до розпізнання стадій соціалізації. Так, можна говорити про первинну соціалізацію, або стадію *адаптації* (від народження до підліткового періоду дитина засвоює соціальний досвід некритично, адаптується, пристосовується, наслідує).

Наступну стадію називають стадією *індивідуалізації* (з’являється бажання виділити себе серед інших, критичне ставлення до суспільних

норм поведінки). У підлітковому та юнацькому віці стадія індивідуалізації, самовизначення (“світ і я”) характеризується як проміжна соціалізація, тому що все ще є нестійким у світогляді і характері підлітка. Юнацький вік (18-25 років) характеризується як стійка концептуальна соціалізація, коли виробляються стійкі властивості особистості.

Стадія *інтеграції* (з’являється бажання знайти своє місце в суспільстві, “вписатися” в нього). Інтеграція проходить благополучно, якщо властивості людини приймаються групою, суспільством. Якщо ж вони не сприймаються, то можливі такі наслідки: збереження своєї несхожості і поява агресивних взаємодій (взаємин) з людьми та суспільством; зміна себе, щоб “стати як усі”; конформізм, зовнішнє догоджання, адаптація.

Для соціалізації важливим є засвоєння соціальних ролей. Соціалізація визначається тим, який соціальний статус і соціальну позицію в суспільстві займає людина. Велике значення мають стереотипи у формуванні образу людини. Виникнення соціальних атитюдів, соціальних установок слід розглядати як наслідок взаємодії соціальної ситуації і соціальної потреби.

3. Відмінності між соціалізацією дітей і дорослих. Ресоціалізація

Процес соціалізації ніколи не закінчується. Найінтенсивніше він здійснюється в дитинстві та юності, але розвиток особистості продовжується і в середньому, і в літньому віці. О.Г. Брім (1966) стверджував, що існують такі відмінності між соціалізацією дітей і дорослих.

1. Соціалізація дорослих виражається головним чином у зміні їх зовнішньої поведінки, тоді як дитяча соціалізація коректує базові ціннісні орієнтації.

2. Дорослі можуть оцінювати норми; діти здатні тільки засвоювати їх.

3. Соціалізація дорослих часто припускає розуміння того, що між чорним і білим існує безліч “відтінків сірого кольору”. Соціалізація в дитинстві будується на повній покорі дорослим і виконанні певних правил. Дорослі вимушені пристосовуватися до вимог різних ролей на роботі, удома, під час проведення суспільних заходів та ін. Вони вимушені встановлювати пріоритети в складних умовах, що вимагають використання таких категорій, як “добре” або “погано”. Дорослі не завжди погоджуються з батьками, діти не мають права обговорювати дії батька і матері.

4. Соціалізація дорослих спрямована на те, щоб допомогти людині оволодіти певними навичками. Соціалізація дітей формує головним чином мотивацію їх поведінки.

Психолог Р. Гоулд (1973) запропонував теорію, яка значно відрізняється від розглянутої нами. Він вважає, що соціалізація дорослих не є продовженням соціалізації дітей, вона є процесом подолання тенденцій, що склалися в дитинстві. Хоча Р. Гоулд поділяє точку зору З. Фрейда про те, що травми, перенесені в дитинстві, впливають на формування особистості, він вважає, що можливо їх частково уникнути. Р. Гоулд стверджує, що успішна соціалізація дорослих пов'язана з поступовим подоланням дитячої упевненості у всемогутності авторитетних осіб і в тому, що інші зобов'язані піклуватися про потреби кожної людини. У результаті формуються реалістичні переконання з розумним ступенем недовіри до авторитетів і розумінням, що люди поєднують у собі як достоїнства, так і недоліки. Позбавившись від дитячих міфів, люди стають більш терплячими, щедрішими і добрішими. Зрештою, особистість отримує значну свободу.

Ресоціалізація. Принцип, згідно з яким розвиток особистості протягом всього життя відбувається по висхідній і здійснюється на основі закріплення пройденого, не є непорушним, але властивості особистості, що сформувалися раніше, можуть руйнуватися. Ресоціалізацією називається засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх, недостатньо засвоєних або застарілих. Ресоціалізація охоплює багато видів діяльності – від занять з виправлення навичок читання до професійної перепідготовки працівників. Психотерапія також є однією із форм ресоціалізації. Під її впливом люди намагаються розібратися зі своїми конфліктами і змінити свою поведінку на основі нового розуміння цінностей.

4. Соціальний статус і позиція.

Реалізація та систематизація соціальних ролей

Роль – це реалізована поведінка, що очікується від людини. Становище ж, яке людина займає у системі соціальних відносин при виконанні ролей, визначається поняттям соціального статусу. Статус людини охоплює її права та привілеї, це інтегрований індекс становища людини у суспільстві. За допомогою статусу оформляються, упорядковуються, регламентуються взаємини та поведінка людей у групах, засвоєння властивих тому чи іншому статусу ознак і характеристик, мотивація соціальної поведінки та ін. Важливими характеристиками статусу є

престиж і авторитет як ступені визнання певних заслуг людини тими, що її оточують.

Усвідомлюваний вибір, моральна орієнтація, що виявляються у відповідній поведінці та вчинках, пов'язані з поняттям “соціальна позиція”. Позиція людини – це інтегральна, найбільш узагальнена характеристика, що відображає становище людини в статусно-рольовій структурі групи. Психологічно зріла людина формує сталу систему ставлення до важливих аспектів буття. Для неї характерні цілісність і відносна стабільність поведінки в соціальному середовищі.

Кожна людина в соціальній системі займає кілька позицій. Кожна з цих позицій, що припускає визначені права й обов'язки, називається статусом. Людина може мати кілька статусів. Але найчастіше тільки один визначає її становище в суспільстві. Цей статус називається головним, або інтегральним. Часто буває так, що головний, або інтегральний, статус обумовлений її посадою (наприклад, директор, професор). Соціальний статус відбивається як у зовнішній поведінці та вигляді (одязі, мові й інших ознаках соціальної і професійної приналежності), так і у внутрішній позиції (в установках, ціннісних орієнтаціях, мотиваціях тощо).

Соціологи відрізняють запропоновані і придбані статуси. Запропонований – це значить нав'язаний суспільством, незалежно від зусиль і заслуг особистості. Він обумовлюється етнічним походженням, місцем народження, родиною та ін. Придбаний (досягнутий) статус визначається зусиллями самої людини (наприклад, письменник, учений, директор тощо).

Виділяються також природний і професійно-посадовий статуси. Природний статус особистості припускає істотні і відносно стійкі характеристики людини (дитинство, юність, зрілість, старість). Професійно-посадовий – це базисний статус особистості, найчастіше дорослої людини, що є основою інтегрального статусу. У ньому фіксується соціальне, економічне й виробничо-технічне становище (банкір, інженер, адвокат тощо).

Соціальний статус – це конкретне місце, що займає індивід у даній соціальній системі. Сукупність вимог, запропонованих індивідові суспільством, становить зміст соціальної ролі. Соціальна роль – це сукупність дій, які повинна виконати людина, що займає даний статус у соціальній системі. Звичайно, кожен статус містить ряд ролей. Сукупність ролей, які впливають з даного статусу, називається рольовим набором.

Соціальна роль поділяється на рольові чекання – те, чого згідно з “правилами гри” чекають від тієї або іншої ролі, і на рольову поведінку –

те, що людина реально виконує в рамках своєї ролі. Усякий раз, беручи на себе ту або іншу роль, людина більш-менш чітко уявляє свої права й обов'язки, приблизно знає схему і послідовність дій їх виконання. Суспільство при цьому стежить, щоб усе відбувалося так, “як треба”. Для цього існує ціла система соціального контролю – від суспільної думки до правоохоронних органів – і відповідна їм система соціальних санкцій – від осуду до насильницького припинення.

Соціальні ролі спробував систематизувати Т. Парсонс. Він вважав, що будь-яка роль може бути описана за допомогою п'яти основних характеристик.

1. *Емоційність*. Деякі ролі (наприклад, медичної сестри, лікаря або міліціонера) вимагають емоційної стриманості в ситуаціях, що, звичайно, супроводжуються бурхливим проявом почуттів (мова йде про хворобу, страждання, смерть). Від членів родини і друзів очікується менш стримане вираження почуттів.

2. *Спосіб одержання*. Деякі ролі обумовлені запропонованими статусами, наприклад, дитини, юнака або дорослого громадянина; вони визначаються віком людини, що виконує роль. Інші ролі досягаються; коли ми говоримо про професора, ми маємо на увазі таку роль, що досягається не автоматично, а в результаті зусиль особистості.

3. *Масштаб*. Деякі ролі обмежені строго визначеними аспектами взаємодії людей. Наприклад, ролі лікаря та пацієнта обмежені питаннями, що безпосередньо стосуються здоров'я пацієнта. Між маленькою дитиною і її матір'ю або батьком установлюються відносини більш широкого плану; кожного з батьків хвилює багато сторін життя маляти.

4. *Формалізація*. Деякі ролі передбачають взаємодію з людьми відповідно до встановлених правил. Наприклад, бібліотекар зобов'язаний видати книги на певний строк і вимагати штраф за кожний прострочений день з тих, хто затримує книги. При виконанні інших ролей допускається особливе ставлення до тих, з ким у вас склалися особисті відносини. Наприклад, ми не очікуємо, що брат або сестра заплатять нам за виконану для них послугу, хоча ми могли б одержати плату за неї від незнайомої людини.

5. *Мотивація*. Різні ролі обумовлені різними мотивами. Очікується, скажімо, що заповзятлива людина захоплена власними інтересами. Її вчинки визначаються прагненням дістати максимальний прибуток. Але передбачається, що священник працює головним чином заради суспільного блага, а не особистої вигоди. Як вважає Т. Парсонс, будь-яка роль включає деяке сполучення цих характеристик.

5. Вплив групи та соціальної спільноти на соціалізацію особистості

Людина живе, розвивається і діє в групі, а отже, через неї і для існування в ній відбувається соціалізація. У групі й під її впливом відбувається становлення особистості – формуються її спрямованість, суспільна активність, воля, створюються умови для саморегуляції та розвитку здібностей.

Соціальна група – це певна спільність людей, що поєднані на основі будь-якої чи деяких загальних ознак, що належать до сумісної діяльності та здійснюються в групі.

Проблеми функціонування соціальних груп досліджуються і вивчаються соціальною психологією та педагогікою. Педагогіка використовує ці дослідження з метою навчання та виховання.

Основні ознаки, що притаманні соціальній групі і відрізняють її від соціальної спільності:

1. Виникає почуття “ми”, на відміну від “вони”, тобто відчуття приналежності до чогось цілого.
2. Наявність певних групових цінностей і норм, а також санкцій, за допомогою яких соціальна група добивається виконання поставленої мети, тобто створюється ланцюжок: цінності – норми – санкції.
3. Наявність структури.

Вищою формою організації групи є колектив. Колектив – це група людей, які об’єднані спільною діяльністю та мають єдині цілі, що підпорядковані цілям суспільства. Істотною ознакою колективу є суспільна значущість цілей і завдань, на реалізацію яких спрямовані зусилля його членів. Це дає підстави розглядати колектив як найважливішу клітинку суспільного організму. Виділяють різні параметри функціонування груп.

Одним із важливих параметрів функціонування групи є групові норми. *Групові норми* – це певні правила, відпрацьовані й прийняті групою. Поведінка членів групи здійснюється відповідно до групових норм, які виконують регулятивну функцію щодо діяльності групи. Норми тісно пов’язані з цінностями, бо всякі правила формулюються тільки на підставі відпрацювання певного ставлення до соціальних явищ, що зумовлене місцем групи в соціальному середовищі, її досвідом в організації певної діяльності.

Цінності різних соціальних груп не завжди збігаються. Норми, що регулюють поведінку та діяльність членів групи, спираються саме на групові цінності. Зміст норм групи містить у собі і загальнозначущі норми, і специфічні, відпрацьовані конкретною групою. Взаємини індивіда і групи можна зрозуміти лише за умови визначення, які норми групи він приймає, а які відкидає, чому саме він робить такий вибір.

Групові норми сприяють підвищенню стабільності групи, вони не тільки впливають на членів групи, а й становлять основу соціального контролю.

Соціальний контроль – це система засобів впливу суспільства та соціальних груп на людину з метою регуляції її поведінки відповідно до прийнятих норм. Соціальний контроль вирішує два завдання – підтримує стабільність соціальної структури та забезпечує її позитивний розвиток. Вплив соціального контролю найбільше відчувають особи, що демонструють поведінку, яка не відповідає нормам або має певні відхилення.

Поведінка членів групи залежить від системи очікувань щодо виконання групових норм. Такі очікування (у соціальній психології вони мають назву експектацій – це різновид соціальних санкцій, що впорядковують систему взаємин і взаємодій у групі. На відміну від офіційних регуляторів поведінка в групі, експектації має неформалізований і не завжди усвідомлюваний характер.

Важливими для соціалізації є основні параметри групи, її склад, структура, процеси, що організують діяльність групи, керівництво та лідерство, групові норми та цінності. Одна із найважливіших проблем у соціально-психологічному аналізі – це проблема класифікації груп. Існують свої закономірності функціонування малих груп і особливості поведінки людини в професійних та інших соціальних групах, що визначають якість її соціалізації.

Тема 8. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

План

1. Проблема психічного розвитку особистості в сучасній психології.
2. Єдність соціальних і біологічних умов розвитку особистості та соціальна ситуація розвитку.
3. Активність і провідна діяльність як рушійні сили розвитку особистості.
4. Періодизація психічного розвитку дитини за Е. Еріксоном.
5. Вітчизняна психологія про періодизацію психічного розвитку впродовж життя людини.

1. Проблема психічного розвитку особистості в сучасній психології

Вивчення проблеми розвитку особистості в психології відбувалося протягом всього розвитку психологічної науки. Відомими авторами робіт з цієї проблеми є Е. Еріксон, Ж. Піаже, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, Б.Г. Ананьєв, О.В. Запорожець,

ДВНЗ “Українська академія банківської справи НБУ”

Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, Д.Б. Ельконін, Л.І. Божович, В.В. Давидова, В. Венгер, Ш.О. Амонашвілі та багато інших.

Характеристику психічного розвитку особистості, узагальнений погляд на цей процес дав відомий український психолог Г.С. Костюк. Він розробив *принцип розвитку* в психології, який використовується поряд з такими принципами, як *принцип єдності, свідомості, діяльності, принцип детермінізму, принцип об'єктивності*.

Г.С. Костюк пропонує розглядати психічний розвиток особистості як безперервний процес якісних і кількісних змін у житті людини, що супроводжується виникненням нових і знищенням застарілих, непотрібних психічних властивостей. Кількісні зміни, тобто збільшення одних і зменшення інших їх ознак, зумовлюють виникнення якісно нових, зменшення і знищення старих психічних утворень, властивостей.

Взаємообумовленість кількісних та якісних змін особливо помітна в період перетворення зародкової клітини в людську істоту ще до народження.

Кількісні та якісні зміни відбуваються протягом усіх етапів онтогенезу. Вони пов'язані із фізіологічним розвитком, але визначаються не ним, а наслідками взаємодії із зовнішнім світом, яка регулюється нервовою системою та її психічними функціями, а в дитинстві здійснюється за допомогою дорослих, у спільній діяльності з ними і регулюється їх словом.

Загальна характеристика психічного розвитку людини. Психіка людини формується, зазнає змін із віком, але якість цих змін обумовлюється не тільки біологічними змінами тіла, але й тими соціальними умовами, в яких людина живе. З роками під час свого становлення вона ускладнюється як структурно організована динамічна система. Виникають нові психічні якості внаслідок диференціації наявних структур; виділення окремих функцій; нової інтеграції; об'єднання в нове ціле.

Це означає, що:

1. Процес психічного розвитку відбувається не від елементів до цілого, а від структурно нижчого до структурно *вищого* цілого.
2. Онтогенез психіки, як і зміни організму, на жаль, виступають як незворотний процес, як незворотна прогресивна послідовність ускладнень структур, в якій із більш *ранніх* виникають генетично більш пізніші структури.
3. Онтогенез психіки відбувається не по прямій, а по спіралі. Кожна нова психічна структура виникає на основі попередньої як менш досконалої.
4. Більш ранні структури не зникають з появою пізніших, і індивід завжди може повернутися до них.

5. Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів життя стосується всіх сторін психічного розвитку, а саме:
 - мотиваційного плану психічної діяльності (потреб, інтересів тощо);
 - змістовного боку психічних процесів (системи уявлень, знань, понять про об'єктивну дійсність);
 - операційного їх плану (системи дій, операцій, навичок).
6. У процесі психічного розвитку дифузні прояви активності перетворюються в дії, регульовані образами об'єктів, що їх викликають ці об'єкти.

Сприйняття об'єктів включається в акти спілкування дитини із дорослою людиною або поінформованої людини з непоінформованою, освіченої людини з неосвіченою, коли зосередженість на об'єкті коментується. У результаті активність, пов'язана зі сприйняттям, перетворюється на особливу сукупність перцептивних дій, спрямованих на споглядання об'єктів, спостереження за ними, обстеження їх, виділення характерних ознак та утворення цілісних образів об'єктів. Водночас формуються так звані мнемічні репродуктивні дії, що характеризують розвиток пам'яті, розвивається мислення, переходячи від наочно-дійової до наочно-образної та до понятійної форм. Складаються відповідні, соціального змісту емоції та почуття.

7. У психічному розвитку можуть соціалізуватись не тільки окремі психічні дії, а й такі сторони особистості, як потребнісно-мотиваційна й операційно-технічна. Кожному віковому етапу психічного розвитку властива своя *провідна* діяльність, в якій, за О.М. Леонт'євим, передусім задовольняються актуальні потреби індивіда, формуються мотиваційні, цілеутворювальні, операційні та інші процеси. Провідними видами діяльності можуть бути спілкування, різні рівні гри, навчена діяльність, виконання доручень дорослих, навчання, праця, творчість.
8. Через провідну діяльність у психічному розвитку складаються психічні властивості індивіда, що являють собою потенційну форму існування процесів і дій, які зберігаються і тоді, коли в даний момент не функціонують. Це розумові, емоційні, вольові, моральні якості індивіда, характерні риси його свідомості та самосвідомості. Система психічних властивостей людини називається особистістю.

2. Єдність соціальних і біологічних умов розвитку особистості та соціальна ситуація розвитку

Психічний розвиток індивіда, формування особистості є біологічно і соціально зумовленим процесом. Людський індивід розвивається і як біологічна істота, і як представник біологічного типу *Homo sapiens*,

ДВНЗ "Українська академія банківської справи НБУ"

і як член людського суспільства. Історія попереднього розвитку людини, тобто її філогенез, впливає на індивідуальний розвиток (онтогенез) двома шляхами – біологічним і соціальним.

За даними Г.С. Костюка, онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю. Ці дві детермінанти тісно пов'язані в процесі розвитку людини. Біологічна спадковість має своїм джерелом генетичний апарат людини, що сформувався в процесі біологічної еволюції і визначає розвиток її організму. Соціальна спадковість – це сукупність культурних досягнень людства, накопичених у процесі його історичного та суспільного розвитку.

Наявність цих двох детермінант визначила й два протилежні погляди на чинники походження особистості. Представники першого погляду вважали, що онтогенез психіки людини детермінується лише біологічним фактором, біологічною спадковістю. Згідно з іншою думкою психічний розвиток індивіда визначається не природою, а соціальними умовами його життя.

З точки зору сучасної науки *в онтогенезі психіки людини існує єдність біологічних і соціальних умов*. Останнє слово у розвитку особистості належить соціальним умовам, але цей розвиток неможливий без біологічних передумов. Дія біологічних передумов полягає в тому, що з людського зародку виникає людський організм з притаманними йому можливостями подальшого розвитку. Становлення людського організму відбувається за певною програмою, заданою в його генотипі. Генотип визначає людський тип анатоμο-фізіологічної структури організму, його морфологічних і фізіологічних ознак, будови нервової системи, статі, характеру дозрівання тощо. Генотип визначає також динамічні властивості нервових процесів, безумовно-рефлекторні мозкові зв'язки, з якими народжується дитина і які регулюють перші акти поведінки, пов'язані з її органічними потребами.

Хоча вихідний фонд спадково організованих потреб і актів поведінки в дитини невеликий, однак її нервова система містить у собі спадково обумовлені величезні можливості утворення нових потреб і форм поведінки, яких немає у тварин.

Людські задатки – це природні потенції виникнення, розвитку і функціонування психічних властивостей особистості. Задатки реалізуються у психічних властивостях тільки в суспільних умовах життя. Надбання суспільства не фіксуються і не передаються в генах. Вони засвоюються через спілкування, виховання, навчання, трудову діяльність. *Тільки шляхом соціалізації індивіда здійснюється його розвиток як особистості.*

Одних задатків замало для формування психічних властивостей. Як свідчать результати експериментальних досліджень психічного розвитку однойцевих близнюків (вони мають ідентичні генетичні якості, бо розвиваються з однієї заплідненої яйцеклітини), притаманні їм психічні властивості можуть помітно відрізнятися залежно від умов виховання. Схожість у їхньому психічному розвитку збільшується, якщо вони виховуються спільно, і зменшується, якщо виховання здійснюється за різних умов. Відмінність між близнюками зростає при переході від простих психічних функцій до складних.

Численні експериментальні дані, одержані в результаті в досліджень О.Р. Лурії, Б.М. Теплова, В.Д. Небиліцина, М.Ю. Малкова та інших свідчать, що здібності людей не можна безпосередньо й прямо-лінійно визначати з їхніх задатків. Вони, як підкреслює Г.С. Костюк, є результатом індивідуальної історії розвитку, зумовленої не тільки природними даними, а й суспільними обставинами та діяльністю самою дитини.

Суспільні, соціальні умови впливають на психічний розвиток індивіда завдяки історично виробленим засобам, притаманним лише людству. Соціальне середовище, в яке потрапляє і в якому розвивається дитина, – це й об'єкти, явища природи, створене людством штучне предметне середовище, а передусім це люди, їхні відносини, створені ними речі, знаряддя діяльності, мовні засоби, духовні цінності, загалом культура людської цивілізації. На думку В.І. Вернадського, це *ноосфера*, що має планетарний характер.

Зумовлені історичним розвитком людської цивілізації матеріальні та духовні цінності передаються кожному новому поколінню не через хромосомний апарат, а завдяки спілкуванню дітей з дорослими, у процесі спеціально організованої пізнавальної та практичної діяльності. На психічний розвиток дитини безпосередньо впливають не всі соціальні умови, а лише ті, з якими вона вступає в контакт.

Вплив суспільного середовища оцінюється залежно від процесу дозрівання дитини, зростання її фізичних і розумових сил, становлення потреб і прагнень, здатності сприймати об'єкти та наслідувати їх, від виникнення нових видів діяльності. Життєві зв'язки дитини з навколишнім соціальним середовищем характеризуються вибірковістю, а з віком розширюються і збагачуються.

Спочатку головним соціальним середовищем для дитини є сім'я, батьки, родичі, які доглядають її. Пізніше поруч з дітьми з'являються інші люди – вихователі та вчителі освітніх установ, товариші, шкільні й позашкільні групи. Дитина поринає у суспільне оточення, з яким устанавлюються як безпосередні, так і опосередковані контакти через

засоби масової інформації, участь у спільній діяльності тощо. Впливи соціального оточення опосередковуються також рівнем власної активності дитини в діяльності й поведінці, характером відносин з іншими людьми, рівнем культури, освіченості, індивідуальними рисами характеру тощо.

3. Активність і провідна діяльність як рушійні сили розвитку особистості

Розвиток є основним способом існування особистості. Це означає, що психіка людини не є сталою, однорідною. Упродовж всього життя в ній з'являються все нові й нові якості. Одночасно деякі з цих якостей втрачаються. Динаміку змін психіки людини вивчає вікова психологія. Вона поділяється на дитячу психологію, психологію підлітка, юнацьку психологію, психологію дорослої людини (акмелогію), психологію старості (геронтопсихологію).

Особливістю дитячої психології є те, що в ній активно формуються всі складові людської психіки, тому дитячу психологію поділяють на психологію немовляти, переддошкільний період, дошкільний період.

У немовляти в основному формуються почуття та сприйняття, моторна та елементи словесно-логічної пам'яті.

Другий рік – це рік становлення систем сприйняття та мислення. Протягом третього та четвертого років розвивається мимовільна увага та пам'ять.

У переддошкільний період швидко розвивається друга сигнальна система, а також завершується розвиток уваги, мислення мови, практичних навичок.

У дошкільний період активно формуються інтелектуальні здібності, починається період свідомого формування особистих переконань.

Юність у психології – це період від підліткового віку до самостійного дорослого життя. Юність поділяють на два періоди: рання юність (15-18 років) і пізня юність (від 18 до 23 років).

Період ранньої юності є найбільш складним у життєдіяльності людини. У цей період завершується формування її біосистеми, проходить складний процес становлення її соціального “Я”. Фактично, це період другого (соціального) народження людини. Суперечливість даного періоду у тому, що молода людина намагається самостійно вирішувати всі свої проблеми, але практично не має соціального досвіду.

Характерними ознаками цього періоду є такі: внутрішні протиріччя в оцінці і діяльності, схильність займати крайні позиції при вирішенні життєвих проблем.

Психологи зазначають, що у цей період психіка є найбільш вразливою, молода людина боляче сприймає будь-які обмеження її свободи. Тому досить важливо у цей період не вирішувати за неї її проблем, а надати їй максимум позитивної інформації для самостійної оцінки і прийняття правильних рішень.

Другий період юності є більш стабільним стосовно першого. Особливістю другого періоду є те, що молода людина вступає у самостійне життя, створює свою сім'ю. З одного боку, основною проблемою цього періоду стає вирішення суперечностей між внутрішніми оцінками та переконаннями та реальною дійсністю – з іншого. Соціологічні дослідження показують, що в цей період спостерігається найбільший розрив між потребами та можливостями людини. У психіці відбувається переоцінка цінностей. Якщо в перший період юності молода людина жила майбутнім, то тепер її більше хвилює теперішнє.

У цілому в період юності молода людина формує особисті теорії сенсу життя, щастя, кохання, йде постійний процес порівняння особистої системи оцінок і переконань з реаліями життя.

Останнім часом досить актуальними стають проблеми акселерації (прискороного психічного та фізичного розвитку молодшої людини). Акселерація має як позитивні, так і негативні соціальні наслідки. Досить важливо враховувати саме негативні її наслідки, відставання інтелектуального розвитку від фізіологічного, неспроможність психіки адаптуватися до динамічних зовнішніх змін, фактична відсутність соціального досвіду та нагальна потреба його одержати.

Завершення юності є передумовою періоду зрілості. Хронологічні рамки цього періоду найбільш умовні. Зрілість – це період найвищого розвитку фізичних, інтелектуальних і духовних здібностей, максимального задоволення різноманітних потреб, досягнення поставлених цілей.

Доросла людина вступає у складну систему суспільних відносин – економічних, політичних, соціальних. Головне в період зрілості – максимально реалізувати себе. Ця психологічна установка наявна для кожної людини. Відмінність лише в ступені її усвідомлення. Реалізація (нереалізація) життєвих планів безпосередньо впливає на психіку людини. Основне завдання сучасної психології (з даної проблеми) – максимально звільнити людину від такої безпосередньої залежності, навчити її ефективним методам самореалізації психіки. Найбільш ефективним вважається метод активної нервово-м'язової релаксації (зменшення напруги) та аутогенного тренування (метод самонавіювання).

Геронтопсихологія (психологія старості) вивчає особливості поступового зниження функціональних можливостей людського організму.

Неправомірно розглядати старість тільки як процес об'єктивної поступової регресії. Важливо зрозуміти, що в людини є фізіологічні та духовні потреби. Саме в максимальній реалізації духовних потреб вчені вбачають “сенс життя” цього періоду.

Зумовлюють якість розвитку суперечностей, що існують між тим, що вимагається, і тим, що може бути насправді на даний момент розвитку. Вирішуються суперечності через формування вказаних якостей як новоутворень віку, які виникають через діяльність, яка називається в психології провідною.

4. Періодизація психічного розвитку дитини за Е. Еріксоном

Існує свій особливий стиль виховання у кожній соціокультурі, він визначається тим, чого очікує суспільство від дитини. На кожній стадії свого розвитку дитина або інтегрується із суспільством, або відривається. Відомий психолог Еріксон увів поняття “групова ідентичність”, що формується з перших днів життя, дитина орієнтована на включення у визначену соціальну групу, починає розуміти світ так, як ця група. Але поступово в дитини формується і “егоідентичність”, почуття стійкості і безперервності свого “Я”, незважаючи на те, що відбувається багато процесів, пов'язаних зі зміною. Формування егоідентичності – тривалий процес, включає ряд стадій розвитку особистості. Кожна стадія характеризується завданнями цього віку, які висувуються суспільством. Але в рішенні завдань визначається вже досягнутим рівнем психомоторного розвитку людини і духовною атмосферою суспільства, в якому людина живе.

На *першій стадії* дитинства головну роль у житті дитини відіграє мати, вона годує, доглядає, дає ласку, турботу, в результаті чого в дитині формується базова довіра до світу. Вона виявляється в легкості годівлі, гарному сні дитини, нормальній роботі кишечника, умінні дитини спокійно чекати матір (дитина не кричить, не кличе, вона ніби впевнена, що мати прийде і зробить те, що потрібно). Динаміка розвитку довіри залежить від матері. Сильно виражений дефіцит емоційного спілкування з дитиною приводить до різкого уповільнення психічного розвитку дитини.

Друга стадія раннього дитинства пов'язана з формуванням автономії і незалежності, дитина починає ходити, навчається контролювати себе при виконанні актів дефекації; суспільство і батьки привчають дитину до акуратності, охайності, починають соромити за “мокрі штанці”.

У віці 3-5 років, на *третьій стадії*, дитина вже переконана, що вона особистість, тому що вона бігає, уміє говорити, розширює сферу

оволодіння світом, у дитини формується почуття заповзятливості, ініціативи, що закладається в грі. Гра дуже важлива для розвитку дитини, вона формує ініціативу, творчість, дитина освоює відносини між людьми за допомогою гри, розвиває свої психологічні можливості, зокрема волю, пам'ять, мислення та ін. Але якщо батьки сильно пригнічують дитину, не приділяють увагу її ігровій діяльності, то це негативно позначається на розвитку дитини, сприяє закріпленню пасивності, непевності, почуттю провини.

У молодшому шкільному віці (*четверта стадія*) дитина уже вичерпала можливості розвитку в рамках родини, і тепер школа прилучає дитину до знань про майбутню діяльність, передає технологічний етнос культури. Якщо дитина успішно опановує знаннями, новими навичками, вона вірить у свої сили, упевнена, спокійна, але невдачі в школі призводять до появи, а часом і до закріплення почуття своєї неповноцінності, зневіри у свої сили, розпачі, втрати інтересу до навчання.

У підлітковому віці (*п'ята стадія*) формується центральна форма его-ідентичності. Бурхливий фізіологічний ріст, статеве дозрівання, заклопотаність тим, як він виглядає перед іншими, необхідність знайти своє професійне покликання, здібності, уміння – ось питання, що постають перед підлітком, і це вже є вимоги суспільства до підлітка про самовизначення.

На *шостій стадії* (молодість) для людини актуальним стає пошук супутника життя, тісне співробітництво з людьми, зміцнення зв'язків із усією соціальною групою. Людина не боїться знеособлювання, вона порівнює свою ідентичність з іншими людьми, з'являється почуття близькості, єдності, співробітництва, інтимності з визначеними людьми. Однак якщо дифузія ідентичності переходить і на цей вік, людина замикається, закріплюється ізоляція, самотність.

Сьома стадія (центральна) – це дорослий етап розвитку особистості. Розвиток ідентичності відбувається все життя, але вона відчуває вплив з боку інших людей, особливо дітей: вони підтверджують, що вона їм потрібна. Позитивні симптоми цієї стадії: особистість займається улюбленою роботою, турбується про дітей, задоволена собою і життям.

Після 50 років (*восьма стадія*) відбувається створення завершеної форми егоідентичності на основі всього шляху розвитку особистості, людина переосмислює усе своє життя, усвідомлює своє “Я” у духовних роздумах про прожиті роки. Людина повинна зрозуміти, що її життя – це неповторна доля, яку не слід випробувати, людина “приймає” себе і своє життя, усвідомлює необхідність у логічному завершенні життя, виявляє мудрість, відсторонений інтерес до життя перед смертю.

5. Вітчизняна психологія про періодизацію психічного розвитку впродовж життя людини

У психології зроблено чимало спроб щодо періодизації психічного розвитку індивіда, проте до цього часу немає загальноприйнятої системи. Це пояснюється різним розумінням детермінації вікових ступенів цього процесу і критеріїв їх визначення. Г.С. Костюк, спираючись на аналіз поглядів Л.С. Виготського, Ж. Піаже, Д.Б. Ельконіна, вважав, що справжніми критеріями визначення основних періодів психічного розвитку мають бути якісні ознаки в їх системному зв'язку, що виявляє характерні для кожного вікового етапу цілісні утворення. При визначенні періодів розвитку особистості треба брати до уваги всі сторони її діяльності в єдності – мотиваційну, змістову, операційну, емоційну. Досягнення попередньої стадії входять у наступну і використовуються в нових функціональних системах, у взаємовідношеннях особистості із суспільним оточенням.

Л.С. Виготський вважав, що існують кризові періоди, які чергуються зі стабільними періодами. Кризові періоди виконують роль переломних моментів у розвитку, підкреслюючи відмирання старого і народження нового. Кризи можуть виявлятися в негативних симптомах, фактах важкої вихованості, тимчасового зниження працездатності. Вони відіграють не тільки негативну, а й позитивну роль у розвитку підростаючої особистості, яка таким чином розлучається з минулим. Проте існує думка, що кризи, конфлікти у дитячому віці не є обов'язковими, вони зумовлюються індивідуальною своєрідністю дитини та виховних ситуацій.

У вітчизняній віковій психології основні періоди психічного розвитку визначаються за психолого-педагогічними критеріями, які включають соціальну ситуацію, зміст і форми навчання й виховання, провідну діяльність у її співвідношенні з іншими видами діяльності, рівень розвитку особистісних новоутворень, зокрема свідомості й самосвідомості особистості, провідну потребу, динаміку переходу від одного віку до іншого, шляхи подолання негативних моментів цих переходів.

Узагальнюючи результати досліджень багатьох психологів – Л.І. Божович, Л. Бернара, Ш. Бюлер, Л.С. Виготського, І.С. Кона, А. Косаківського, Г.С. Костюка, Д.Б. Ельконіна, український психолог В.Ф. Моргун разом із Н.Ю. Ткачовою запропонували цілісну схему періодизації розвитку особистості впродовж усього її життя.

1. *Фаза новонародженості* – початкова ланка періоду раннього дитинства. У цей період створюються передумови становлення особистості. У момент народження відбувається перша криза, пов'язана з різкою зміною ситуації розвитку, з переходом від біологічного типу розвитку

до соціального. Цей різкий перехід від утробного, пренатального періоду існування до післяродового доцільно пом'якшувати, знижуючи контраст між комфортними умовами попереднього розвитку в утробі матері і жорсткими умовами, з якими новонароджена дитина раптово стикається у перші хвилини своєї появи на світ. Є дані, що адекватне подолання цієї кризи продовжує життя людини у 1,5 рази.

Новонароджена дитина має психіку, вона здатна відчувати світло і темряву, різні звуки, пульс матері. Їй притаманні первісні потреби в їжі, теплі, русі, у нових враженнях. Новонароджена дитина досить активна, здійснює смоктання та інші дії на основі природжених рефлексів.

Фаза новонародженості триває, за різними даними, від одного до двох місяців. Критерієм завершення цієї фази вважається утворення зв'язку “дитина – дорослий”, коли з'являється позитивна емоційна реакція дитини (“комплекс оживлення”) на дорослу людину, починається становлення суто соціальної потреби – потреби у спілкуванні. У цей період виникають умовні рефлекси на окремі подразники, слухова та зорова зосередженість. А головне, формується диференційоване ставлення до фізичних предметів (зосередження) і до людини (усмішка). Суперечливість між початковими соціальними та фізичними стосунками в цей період є рушійною силою психічного розвитку дитини.

2. Стадія немовляти. На цьому етапі психічного розвитку дитини провідною є потреба у спілкуванні, а основною діяльністю – спілкування. Немовля ще не володіє мовою як засобом соціального спілкування, однак у нього розвивається нервовий апарат тонкої емоційної чутливості стосовно дорослих. Тому за своєю формою спілкування немовляти є безпосередньо емоційним. Суть такого спілкування – обмін емоціями між дитиною та дорослим.

Потреба у спілкуванні не є природженою, вона виникає при виконанні двох головних умов – задоволенні об'єктивної потреби немовляти у догляді та піклуванні дорослих і відповідної поведінки старшого партнера зі спілкування. На цій основі у немовляти в процесі власної діяльності та спілкування з дорослими формується певне психічне новоутворення, що є передумовою розвитку особистості, свідомості. Це цілісне утворення опосередковує його поведінку у відповідь на дію зовнішнього середовища, централізує психічне життя і суб'єктивно переживається як емоційне самовідчуття. Надалі це новоутворення диференціюється та збагачується.

3. Перехід до раннього дитинства. Наприкінці першого року життя дитини відбувається перехід від стадії немовляти до власне раннього дитинства. У зовнішньому плані він виявляється як різке зростання

незалежності дитини від дорослого. Дитина оволодіває ходьбою і предметними діями, стає більш активною. Дорослі мусять вчасно змінювати своє ставлення до дитини, надавати їй більше свободи та самостійності, допомагати оволодівати предметними діями та долати труднощі.

Соціальна ситуація розвитку дитини в цей час змінюється. Якщо зв'язок між немовлям і дорослим був безпосереднім, спілкування проходило заради спілкування, то тепер цей зв'язок опосередковується предметами, і, навпаки, – зв'язок дитини з предметами опосередковується спілкуванням із дорослим, який демонструє зразок дії із суспільними предметами.

Центральна лінія психічного розвитку дитини у цей час визначається предметно-маніпулятивною діяльністю, у руслі якої інтенсивно формуються інші види діяльності – пізнання, спілкування, праця у формі самообслуговування тощо. Форма спілкування в ранньому дитинстві стає ситуативно-діловою, тобто здійснюється в царині предметних дій, формування почуттєвих якостей предметів у процесі їх переміщення, деформації, розділення на частини тощо. Доросла людина тепер спонукає дитину до спілкування своїми діловими якостями, а не емоційністю контактів, як було раніше.

Період раннього дитинства триває до трьох років. На стадії від двох до трьох років у дитини виникають новоутворення, пов'язані з первісним усвідомленням власної “самостійності”, усвідомленням себе окремою людиною, діячем. Дитина в цей час уже відносно багато знає і вміє, вона потребує самостійності і заявляє про це словами “Я сама!” Дорослі мають зважати на це і не перешкоджати розвиткові дитини. Протягом двох-трьох років зароджується самосвідомість особистості, з'являється “Я”. Це системне психічне новоутворення кінця раннього дитинства є результатом збагачення, диференціації, становлення того цілісного психічного утворення, яке вперше постає ще у немовляти наприкінці фази новонародженості.

4. *Дошкільний вік.* Основна потреба цього періоду – брати участь у житті й діяльності дорослих. Але вона не може цілком реалізуватися через недостатність фізичних сил, знань, умінь, навичок. Однак вона виявляє тенденцію до негайного задоволення “дорослих” бажань. Не маючи можливості задовольнити їх, дитина намагається стати дорослою в уяві. Орієнтуючись на дорослого як на зразок, наслідуючи його, дитина бере на себе роль дорослого, вона поводить себе як доросла людина, але у формі дій з предметами-замінниками, тобто з іграшками, під час сюжетно-рольової гри.

Л.С. Виготський зазначав, що в цей час дитина реалізує новий тип діяльності – гру. Дитяча гра є специфічною формою творчої діяльності, в якій дитина поєднує в собі артиста і автора п'єси, декоратора і техніка.

Гра як один із видів дитячої творчості є провідною діяльністю, в якій дитина активно засвоює багатства світу, моделюючи відношення в ньому. У процесі гри дитина оволодіває нормами суспільного життя, пізнає основні функції людей (на відміну від раннього дитинства, коли пізнаються властивості й функції предметів), орієнтується у значенні основних видів суспільної діяльності. Водночас відбувається і первинне самопізнання, усвідомлюється власний внутрішній світ, здійснюються перші спроби свідомого саморегулювання. Гра створює, як це вперше довів Л.С. Виготський, “зону найближчого розвитку”, на основі якої формується готовність дитини до навчальної діяльності.

Як вважають деякі психологи, в дошкільному дитинстві особистість народжується вперше. Цей момент пов’язаний, на думку О.М. Леонтьєва, насамперед із формуванням такого важливого психічного новоутворення, як механізм підрядності мотивів, коли суспільні мотиви вперше підпорядковують собі індивідуальні мотиви поведінки дитини. З цього часу починається складний процес утворення мотиваційної сфери дитини, її опосередковування свідомістю, який з відповідними змінами триває протягом усього життєвого шляху.

5. Молодший шкільний вік. Головною потребою цього вікового періоду є набуття певного суспільного становища, реалізація суспільно значущої діяльності, якою є систематична навчальна діяльність у школі.

Навчальна діяльність є провідною в цьому віці у тому плані, що організоване суспільством навчання сприяє психічному розвитку дитини, спираючись на процеси дозрівання як фізіологічних, так і психологічних здібностей. Навчальна діяльність як провідна опосередковує всю систему взаємин дитини з дорослими. Це стосується і відносин у сім’ї, що досі були визначальними. Неможливість реалізувати провідні тенденції цього віку може породжувати кризи. Для їх попередження доцільно звертати увагу на формування готовності дитини до школи. Центральним моментом у цьому процесі є усвідомлення свого нового місця в системі суспільних відносин. Дорослі мають сприяти таким психічним новоутворенням у дитини, як усвідомлення себе суб’єктом пізнання через прийняття ролі учня, усвідомлення ролі й авторитету вчителя (як раніше авторитету батьків у сім’ї та вихователя в дитсадку), готовності виконувати шкільні вимоги.

6. Підлітковий вік. У цей період завершується дитинство, починається перехід до дорослості. Відбувається якісна перебудова особистості, змінюються стосунки з дорослими, підліток засвоює нові суспільні норми поведінки. Для перехідного періоду характерна невідповідність між новими потребами “напівдитини-напівдорослої людини” і застарілим (“згори донизу”) ставленням до неї оточуючих. У цей час виникає

криза, що виявляється в різкому протиставленні себе дорослим, внутрішній дисгармонії, потягу до самостійності.

У підлітковому віці провідною потребою стає вибіркоче спілкування з однолітками, які мають певні якості особистості. Спілкування знову, як і в немовляти, стає провідною діяльністю, замінюючи в цьому плані навчальну діяльність. Основним чинником становлення особистості є спілкування. Тому дорослі мають приділяти спілкуванню з підлітками велику увагу.

Центральним психічним новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості. Підліток протиставляє себе дорослим, виявляючи при цьому “максималізм самостійності”. Це суб’єктивно приводить його до відмежування від навколишнього світу, усвідомлення себе, відкриття власного “Я” і, як наслідок, – до зацікавленості власним внутрішнім життям і внутрішнім світом інших людей.

Інтенсивно формується власна особистість. Підліток стає суб’єктом саморозвитку, здійснює цілеспрямований процес самовдосконалення на основі обраного ідеалу, який може бути завищеним і нереалістичним, але він надає саморозвитку, самоорганізації особистості значного поштовху в “саморусі”. Зміни в особистості підлітка є такими помітними і значущими, що свідчать про “друге народження особистості” (перше – у дитини двох-трьох років). У перехідний вік відбувається перетворення особистості підлітка на зрілу особистість.

7. Старший підлітковий вік. Соціальна ситуація психічного розвитку старшого підлітка визначається його потребою зайняти своє місце в дорослому світі, обрати напрям професійного становлення, підготуватися до професійної діяльності. Провідною діяльністю у цьому віці (15-17 років) є навчання, але таке, що забезпечує підготовку до майбутнього дорослого життя, засвоєння основ наук, які є базовими для майбутньої професійної діяльності. У навчальній діяльності як провідній домінують навчально-професійні чинники.

Майбутнє активно формується старшим підлітком у вигляді більш або менш конкретних життєвих планів. При цьому головними для підлітка є запитання “Ким бути?” і “Яким бути?”, що характеризують два основні напрямки пошуків – професійного і морального самовизначення. Підліток ставить перед собою проблеми сенсу життя, безсмертя, формування світогляду тощо.

8. Перехід до юності. Цей період (17-18 років) характеризується суттєвою перебудовою особистості, пов’язаною зі змінами в житті молодого людини (закінчення школи, вступ до вищого навчального закладу, початок трудової діяльності на виробництві тощо). Випускник школи має самостійно приймати і реалізовувати рішення, розробляти

життєві перспективи, будувати власне життя. Він здійснює перехід від пізнання світу до його перетворення, від більш або менш автономного існування в сім'ї до самотійного творення себе і власної долі, до самоствердження власного “Я” у творчій професійній діяльності.

9. *Юнацький вік*. Юність – це завершення перехідного стану від дитинства до дорослості, вступ у світ дорослих. У психологічному плані в цей час (18-23 роки) відбувається саморозвиток, свідоме самовдосконалення. Це остання стадія підготовки до дорослості, до практичної професійної діяльності. Соціальну ситуацію розвитку можна визначити як поріг дорослого життя.

Час юності розподіляється на два підперіоди. У перший підперіод відбувається переважно особистісне самовизначення, коли встановлюються дружні стосунки з оточенням, відбувається поєднання “Я” і “Ти” у міжособистісному спілкуванні. У другий підперіод провідною діяльністю стає конкретне професійне самовизначення – вибір спеціальності, професійна підготовка у навчальному закладі, вибір місця роботи і трудова діяльність.

10. *Молодість*. Це початковий період (24-30 років) зрілості. Перший стан молодості психологічно характеризується як час пошуків себе, вироблення індивідуальності, усвідомлення себе як дорослої людини з відповідними правами й обов'язками, формування конкретнішого уявлення про майбутнє життя, зустрічі з майбутнім подружжям, одруження тощо. У цей час відбувається перехід до другого, “осілого” періоду молодості. Перед особистістю постає завдання спеціалізації в обраній професії, набуття майстерності. Але можлива і свідома зміна професії, якщо попередній вибір не виправдав себе.

11. *Перехід до розквіту*. На цій стадії (близько 30 років), на думку деяких психологів, відбувається велика криза в житті людини, коли її уявлення про життя розходяться з дійсністю, життя перестає здаватися легким і зрозумілим, іноді руйнуються основи способу життя, перебудовується вся особистість. Це наслідок окремих помилок у попередній період, недостатнього розуміння складних процесів життя, неглибокого аналізу минулого та самоаналізу власної особистості.

12. *Розквіт*. Середина життя, “золотий вік” людини (31-40 років) – період найвищої працездатності й віддачі. Особистість набуває значного життєвого досвіду, стає повноцінним спеціалістом, сім'янином, досягає вершин творчості. Виникає потреба передати людям те найкраще, що накопичено, напрацьовано. Наприкінці цього періоду людина вперше замислюється над питанням “Що залишається людям?”

13. *Зрілість*. У 40-55 років людина досягає вершини професійної майстерності, певного становища в суспільстві, накопичує професійний

досвід спілкування з людьми. Потреба передати досвід реалізується в учнях, послідовниках, у колективній творчості, що набуває статусу провідної діяльності. У цей період знову постає питання сенсу життя. Наприкінці періоду зрілості можлива криза, пов'язана зі змінами соціальної ситуації та віковою перебудовою організму.

14. *Старість*. Період старості починається десь із 55 років і являє собою природну і здорову частину життя, що має бути щасливою для людини й корисною для суспільства. Старість можна розділити на похилий вік (55-75 років), старечий вік (75-90 років) та довголіття (понад 90 років).

Провідна потреба похилого віку полягає в передаванні молодому поколінню набутого досвіду. Вона реалізується у спілкуванні з іншими людьми. У людей похилого віку виявляються також потреби в колективі, у повазі до себе, у самоствердженні.

Провідною для людини старечого віку є діяльність із самообслуговування. Вихід на пенсію часто викликає різні кризові перебудови як фізіологічного, так і психологічного характеру. Тому він не повинен бути різким, не супроводжуватися розривом усіх зв'язків з трудовим колективом і колом друзів. Накопичений упродовж життя досвід, сформовані раніше особисті якості, життєва мудрість – усе це має полегшувати адаптацію людей старечого віку до нової ситуації становлення особистості. Старіння – це не стільки розпад, згасання усіх рівнів життєдіяльності людини, скільки включення багатьох пристосувальних систем особистості до цієї вікової ситуації.

Останнім часом дедалі більше усвідомлюється необхідність підготовки людини до старості, оволодіння вмінням старіти, керувати особистісними перебудовами, що супроводжують геронтогенез, який може тривати десятиліття. Людина має знати, що старість може бути календарною, біологічною і психологічною. Ці три види старості, звичайно, можуть не збігатися. Психологічно людина може постаріти і в молодому або зрілому віці, а може бути молодою і в старечому віці. Такі фактори, як життєва мудрість, творчість, повага і турбота оточуючих, визнання внеску старої людини у суспільне життя, живий зв'язок з молодим поколінням, можуть значно розширити межі старості, полегшити останній період життя людини.

НАВЧАЛЬНИЙ МОДУЛЬ 2. ПЕДАГОГІКА

Тема 9. ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІКИ. ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ

План

1. Історія педагогічної практики та народна педагогіка.
2. Філософський підхід до педагогічних проблем.
3. Основні етапи історії педагогіки та їх характеристика.
4. Напрями і школи сучасної педагогіки у світі (XIX-XX ст.).
5. Розвиток педагогіки в Україні.

1. Історія педагогічної практики та народна педагогіка

Людина – це вінець розвитку в матеріальному світі життя, вищий рівень розвитку процесів органічної еволюції на планеті Земля. Ми захоплюємося фізичною досконалістю, невичерпними потенційними можливостями її фізичного, психічного і соціального розвитку. Лише людина володіє унікальними здібностями самопізнання і глибокого пізнання навколишнього світу і здатна кардинально впливати на нього, удосконалювати себе на основі батьківського і суспільно-історичного досвіду взагалі. Для цього вона постійно в житті навчається, отримуючи самостійно інформацію про світ і життя у ньому в будь-який момент активного стану свідомості, і готові знання від більш досвідчених людей, які займаються повчаннями. Тому педагогічна галузь знань є чи не найстародавнішою і, по суті, невіддільна від розвитку суспільства.

Одночасно цілеспрямовано або стихійно впливають на людину люди, що її оточують, спільноти, групи, суспільство, соціальне середовище. Цілком закономірно, що цей вплив пов'язаний з освітою, навчанням, вихованням.

Отже, людина – це суб'єкт суспільно-історичного процесу і розвитку матеріальної і духовної культури. Вона є біосоціальною істотою, тісно пов'язаною з іншими біологічними формами життя, але такою, яка зуміла виділитися з них завдяки здатності займатися продуктивною працею, створенню знарядь праці і закріплення за ними певних дій. Тому і виникає проблема впливу на підростаюче покоління, проблема передавання досягнень, досвіду людства в спеціально створених умовах навчання, виховання, освіти.

Стосовно цілей таких впливів, для наближення до них важливо використовувати адекватні інструменти, методи, способи дії, які забезпечуватимуть крок за кроком досягнення мети. Такі інструменти знаходять, такі методи відкривають люди поступово у своїй практичній

діяльності. Завдяки спеціальній науці ці відкриття узагальнюються, виділяються їх закономірності. Подібним чином починає своє існування і розвивається педагогіка.

Педагогіка – це наука про виховання і навчання. Вперше виділив певну систему знань про підготовку дітей у процесі їх перетворення в дорослих, яка віками створювалась, у спеціальну науку педагогіку Ф. Бекон у своєму трактаті “Про достоїнство і примноження наук” (1623). Остаточно статус педагогіки як самостійної науки підтверджений працями видатного слов’янського педагога Яна Амоса Коменського (1592-1670), який написав твір “Велика дидактика”, в якому узагальнив весь відомий досвід щодо навчання дітей і підготовки їх до самостійного життя. Термін “педагогіка”, який був використаний для назви науки, походить від двох давньогрецьких слів: пейда – дитина, аго – веду.

Педагогіка існує як особливе мистецтво (вважає доктор педагогічних наук А. Алексюк) і передбачає, з одного боку, загальнотеоретичний (категорії, закони, закономірності педагогіки) і прикладний (методика навчання і виховання, способи педагогічного впливу) характер і зміст.

Історія педагогіки – це важливі для сучасності відомості про історично зумовлені педагогічні системи минулого, про вклад видатних діячів педагогічної думки і практики в скарбницю світового педагогічного досвіду.

Спочатку виникає сам досвід піклування про розвиток дітей. Як свідчать наскальні малюнки, задовго до будь-якої цивілізації та існування наук в історії людства виховання дітей здійснювалося шляхом поступового включення людини в життя роду або сім’ї – залучення її до простої праці, полювання, спорудження жител. Пізніше, з розвитком родоплемінних стосунків, виник святковий обряд ініціації – посвяти юнаків у чоловіки. Він полягав у складних випробуваннях: ночівля в лісі, полювання на хижака, розпалювання та гасіння вогнища. У деяких племенах почали виникати своєрідні “школи” – хижі, де старі люди готували підлітків до дорослого життя. У результаті такої практики з’являється перший досвід навчання і виховання.

Суспільний прогрес людства став можливий лише тому, що кожне наступне покоління людей, що вступає в життя, оволодівало виробничим, соціальним і духовним досвідом предків і, збагачуючи його, вже в розвиненішому вигляді передавало своїм нащадкам. Чим більше розвивалося і ускладнювалося виробництво, чим більше накопичувалося досвіду, знань, тим більш важливого значення набувала спеціальна підготовка підростаючих поколінь до життя, тим гостріше виникала необхідність у їх спеціально організованому вихованні – в цілеспрямованому передаванні їм досвіду людства. Для підготовки до життя неможливо

було вже обійтися безпосередньо передаванням досвіду у грі через наслідування у співпраці.

Уже в первісному суспільстві (період від появи людини до виникнення держави називають первіснообщинним, або періодом докласового суспільства) найдосвідченіші мисливці навчали хлопців полюванню, умільці з виготовлення одягу прищеплювали відповідні навички не лише власним, а й багатьом дітям громади. Згодом, із розпадом первісного суспільства і посиленням влади вождів, старійшин, жерців, уже не всіх дітей треба було вчити добувати засоби до існування, окремих з них стали готувати до виконання особливих функцій, пов'язаних з ритуалами, обрядами, управлінням. Таким чином, ще в первісному суспільстві виникла спеціалізація знань і виокремились особи, які мали спеціальні знання і передавали їх тим, хто в майбутньому мав виконувати відповідні суспільні функції.

Поступово освіта і виховання перетворилися на об'єктивну потребу суспільства і стали найважливішою передумовою його розвитку. Виховання виділяється в особливу суспільну функцію, тобто виникають спеціальні виховні установи, з'являються особи, професією яких стає навчання і виховання дітей. Отже, з розвитком суспільства, удосконаленням знарядь і засобів праці, ускладненням відносин між людьми і розподілом між ними функцій у суспільному виробництві накопичувалися знання і вміння, які спеціально організованим способом передавалися наступним поколінням.

Виховання, як окремий вид діяльності, пов'язане зі створенням людини, набуває і далі своєї специфіки у наступних суспільно-економічних формаціях.

У рабовласницькому суспільстві дітей рабів готували до виконання різних видів обслуговуючої та важкої фізичної праці в процесі самої праці, а дітей рабовласників – до того, щоб вони могли утримувати завойоване, тобто були сильними і спритними, володіли зброєю і водночас могли насолоджуватися мистецтвом і науками, які на той час набули розвитку в Греції, Римській імперії, у східних державах. Це потребувало тривалого часу й людей, які володіли спеціальними знаннями. Так з'явилися школи і вчителі.

На початку розвитку системи освіти і виховання склались, як традиційні, вимоги суспільства до молоді. У Давній Греції існували дві протилежні системи виховання – афінська й спартанська. Афінська система поширювалася і на Причорномор'я – Херсонес, Ольвію, Пантікапей. Вона залишила слід як провісниця високої духовної культури, досвіду формування гармонійної людини, основними якістьми якої були духовне багатство, моральна чистота і фізична досконалість.

Спартанців виховували в жорстоких умовах, прагнули виростити з хлопців суворих, безжалісних воїнів, а з дівчаток – войовничих амазонок, які б мало в чому поступалися чоловікам. У 7-річному віці хлопчиків віддавали до шкіл (відриваючи від сімей), де покарання було запроваджено за кожне слово – воїн мав зростати стриманим, на запитання старших відповідати лаконічно, зносити терпляче різні фізичні випробування і знуцання, щоб бути загартованим і мужнім. У 14 років хлопець мав принести до школи голову вбитого ним раба-ілота, якого слід було вистежити під час роботи в полі чи лісі. У 16 років як своєрідний випускний екзамен здійснювався агон – нещадне публічне побиття, пороття, під час якого багато юнаків гинуло, а батьки не лише співчували їм, а навпаки, вмовляли триматися до кінця, щоб не зганьбити честь сім'ї.

Після того, як Рим завоював Афіни, багато грецьких філософів, музикантів, математиків потрапили в полон і стали рабами знатних римлян. Такі греки супроводжували дітей до школи, прислуговуючи їм, і вперше були названі педагогами. Отже, у Стародавній Греції педагогами називалися раби, яким аристократи доручали наглядати за дітьми, супроводжувати їх до школи. Грецьке слово “пейдагогос” (пейда – дитина, гогос – вести) означає той, що веде дитину. Згодом педагогами почали називати людей, які займалися навчанням і вихованням дітей. Від цього слова і отримала свою назву наука про мистецтво виховання – педагогіка.

Перший “штатний” педагог Марк Фобій Квінтіліан (близько 35-96 рр.), який одержав платню з імперської казни, навчав юнаків-патрициїв ораторського мистецтва, був автором дванадцятитомної книги “Дванадцять книг риторичних настанов”. По суті, вона стала першою педагогічною книгою, першою спробою узагальнення досвіду педагогічної діяльності.

З античної Греції походить і термін “педагогіка”, який закріпився як назва науки про мистецтво виховання.

За часів феодалізму діти феодалів здобували лицарське, переважно військово-фізичне виховання, а діти духівництва – релігійно-церковне. Дітям ремісників давали елементарну трудову, фахову підготовку спершу в межах домашнього виробництва, а згодом – у цехах і гільдійських школах. Нині кожна країна має власну виховну систему, засновану на національних традиціях, на яку впливають рівень економічного розвитку, політична система.

В Європі (імперія Карла Великого) в IX-X ст. формувалися дві системи виховання: лицарська (для воїнів) і монастирська (для монахів

або чиновників). У монастирських школах (в зовнішній і внутрішній) предмети поєднувалися в два цикли: тривіум (граматика, риторика, діалектика) і квардіус – арифметика, геометрія, астрономія і музика.

Таким чином, джерелом розвитку педагогіки, як і будь-якої іншої науки, потрібно вважати народні форми практики і пізнання життя у світі. Спочатку існувало стихійне просте навчання серед людей, досягнення щодо якого фіксувались у народній педагогіці. Особливого рівня досягає вміння навчати дітей тоді, коли вони вимушені все більше і більше цілеспрямовано сприймати досвід, який весь час примножується і ускладнюється, щоб бути готовими до життя в тому чи іншому суспільстві. Тому виникають перші школи для здійснення цілеспрямованого впливу. А отже, усвідомлюється і необхідність навчати науці навчання, яку починають називати педагогікою, тих, хто працюватиме в цих школах.

2. Філософський підхід до педагогічних проблем

Світська педагогіка пройшла тривалий етап становлення. Своїм корінням вона сягає давнього світу. У Китаї, Індії, Греції, Римі було зроблено перші спроби узагальнити досвід виховання, сформулювати певні педагогічні положення, ідеї. У тогочасних філософських трактатах знаходимо перші педагогічні узагальнення, зокрема щодо проблеми співвідношення політики і виховання, особистості й держави, цілі, змісту та правил виховної діяльності.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки зробили грецькі філософи. Так, Демокрит вважав, що людину формує передусім життєвий досвід. Сократ і Платон обстоювали думку, що для формування людини необхідно пробудити в її свідомості те, що в ній закладено природою. Учень Платона Аристотель обґрунтував залежність мети і засобів виховання від політичних завдань держави. Джерелом пізнання він визнавав матеріальний світ, не відкидаючи ідею першого поштовху, творця світу. Твір давньоримського філософа і педагога Марка Квінтіліана “Про виховання оратора” впродовж тривалого часу був основним посібником з педагогіки, за яким навчали в усіх риторичних школах.

Загалом давня педагогіка була нормативно-прикладною. Вона виробила низку правил, норм і приписів виховної та навчальної діяльності відповідно до вимог тогочасного суспільства.

Нові гуманістичні ідеї в галузі виховання заявили про себе у багатьох країнах Європи в епоху Відродження. Їх пропагували видатні філософи, письменники, педагоги, зокрема В. де Фельтре (1378-1446) в Італії, Л. Вівес (1492-1540) в Іспанії, Ф. Рабле (1494-1553) і М. Монтень (1533-1592) у Франції, Е. Роттердамський (1469-1536) в Голландії.

Гуманісти проголосили людську особистість найвищою цінністю, стверджували, що її всебічного розвитку можна досягнути вихованням. В епоху Відродження (XV-XVI ст.) особливо швидко і докорінно почала змінюватися система освіти. Першим творцем самостійної педагогіки вважають Яна Амоса Коменського (1592-1670).

В основі педагогіки як самостійної науки – доробок видатного чеського вченого, філософа, педагога Я.А. Коменського (1592-1670), зокрема його основна праця “Велика дидактика”. Коменський з позиції гуманізму трактує педагогічні категорії – виховання, навчання й освіту – як процеси, що відбуваються відповідно до законів природи й зумовлені природою дитини. Запропоновані ним принципи, методи, форми навчання стали підґрунтям педагогічних теорій, чимало яких актуальні й нині.

Англійський філософ і педагог Дж. Локк (1632-1704) у своїй праці “Думки про виховання” зосереджує увагу на проблемі виховання джентльмена – людини, в якій поєднуються висока освіченість з діловими якостями, тверді моральні переконання з відповідними манерами поведінки.

Непримиренну боротьбу зі схоластиком, вербалізмом у педагогіці вели французькі матеріалісти й просвітителі XVIII ст. Д. Дідро (1713-1784), Франсуа Вольтер (1694-1778), К. Гельвецій (1715-1771), П. Гольбах (1723-1789), Ж.-Ж. Руссо (1712-1778).

Вони вважали чуттєвий досвід єдиним джерелом знань, розвитку інтелекту, моральних сил та естетичних уподобань дитини, обстоювали природовідповідність у вихованні.

Демократичні ідеї французьких просвітителів розвивав видатний швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці (1746-1827). Головне завдання виховання він вбачав у розвитку здібностей людини відповідно до законів природи. Учений теоретично обґрунтував і практично довів доцільність поєднання праці та навчання. Збагачуючи принципи наочності, поступовості й послідовності у навчанні, Й. Песталоцці створив методику елементарного навчання.

Подальша історія педагогіки диференціюється за окремими напрямками. Так, швейцарський педагог Й. Песталоцці (1746-1827) став засновником теорії і практики початкового і трудового виховання для бідних дітей, а німецький педагог Фрідріх Фребель (1782-1852) вважається основоположником теорії і практики дошкільного виховання.

Певний внесок у розвиток педагогіки зробив німецький педагог Й.Ф. Герbart (1776-1841). Відомі його ідеї чотириступінчастої структури уроку, виховного навчання, системи розвиваючих вправ. Видатний німецький педагог Ф. Дістервег (1790-1866) виступав проти

авторитарного виховання, обстоював всебічний гармонійний розвиток людини, вивчав внутрішні суперечності педагогічних явищ, сформулював принципи відповідності виховання природі та культурі народу, самодіяльності у вихованні й навчанні.

3. Основні етапи в історії педагогіки та їх характеристика

В історії педагогічних знань можна виділити три етапи.

Перший етап – це етап донаукових педагогічних знань, які систематизовані на основі емпіричного досвіду виховання й освіти у формі народної мудрості поколінь. У сучасних умовах систему цих знань відносять до народної педагогіки.

Другий етап – це етап виникнення перших наукових філософських концепцій, потреба в яких виникає у зв'язку із необхідністю створення в суспільстві цілісної освіти. У цей час створює свою концепцію і Ян Амос Коменський. Крім нього, свої думки про навчання залишили і представники різних часів філософії: Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит, Квінтіліан в часи Античної філософії; Фома Аквінський в епоху Середньовіччя; в епоху Відродження – Ф. Рабле, М. де Монтень, Т. Мор, Т. Кампанелла, Е. Роттердамський; в західноєвропейській педагогіці епохи Нового часу та Просвітництва – це педагогічні ідеї Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеція, Д. Дідро та інших. Це дало можливість англійському філософу Френсісу Бекону, який написав працю “О достоинстве и приумножении наук”, в якій перерахував існуючі науки, на початку XVIII ст. дійти висновку, що педагогіка – самостійна наука.

Основна ідея просвітителів XVIII-XIX ст. полягала в тому, що головним у справі навчання і виховання вважається створення сприятливих умов для розвитку природних задатків дитини.

Серед українських просвітителів слід назвати Г.С. Сковороду, який виступав проти церковно-схоластичного і феодально-аристократичного виховання. У своїх творах він виступав за те, щоб освіта була доступною для всіх прошарків суспільства. Особливим є вклад у розвиток педагогіки К.Д. Ушинського. У своїх працях “Про народність у суспільному вихованні”, “Людина як предмет виховання” він розглядає і розкриває зміст основних педагогічних ідей. Ідеї народності у вихованні розвивали також такі українські педагоги, як О.В. Духнович (“Народна педагогіка”), І. Бертишевський (“Педагогіка руська”). Цей період характеризується також ідеями М.В. Ломоносова, Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка, П.А. Грабовського, М.М. Коцюбинського, Л. Українки, О.І. Герцена, В.Г. Белінського, М.О. Добролюбова, М.Г. Чернишевського,

ДВНЗ “Українська академія банківської справи НБУ”

М.П. Драгоманова, М.І. Пирогова, Л.М. Толстого щодо вирішення педагогічних проблем.

Третій період – це етап становлення і розвитку сучасної педагогіки як наукової системи, методологічною основою якої став діалектичний підхід до теорії розвитку особистості, суспільства, людства, цілісний всебічний підхід до формування особистості відображений у працях таких відомих сучасних педагогів і психологів, як А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, С.Т. Шацький, А.П. Пінкевич, М.М. Пістряк, С.Х. Чавдаров, Г.С. Костюк і багатьох інших.

Значний вклад у розвиток сучасної педагогіки внесли вчителі-новатори такі як М.П. Гузик, Є.М. Ільїн, М.П. Щетинін, В.Ф. Шаталов. Вони висунули ідею нових взаємовідносин з учнями в процесі навчання і виховання, розробили теорію співробітництва педагога і учня, апробували на практиці ідеї навчання без примусу, навчання з випередженням, навчання великими блоками, нові форми роботи, формування інтелектуального фону класу на основі диференціації і індивідуалізації навчання, виходячи з того, що кожен учень є особистістю, індивідуальністю зі своїми здібностями і задатками.

На сучасному етапі педагогіка – це наука, яка вивчає закономірності, принципи, зміст, методи, форми освіти, виховання, навчання.

4. Напрями і школи сучасної педагогіки у світі (XIX-XX ст.)

Сучасна освіта у найрозвинутіших країнах світу і її вивчення в педагогіці та застосування нових педагогічних знань у практиці формування особистості знайшли своє відображення в різноманітних течіях зарубіжної педагогіки.

У зарубіжній педагогіці існує чимало течій, що є ознакою розмаїття і свободи педагогічної думки. Їх можна звести до трьох напрямів: філософського, психолого-педагогічного, соціального.

Філософський напрям утворюють течії педагогіки, що ґрунтуються на філософії неопозитивізму, екзистенціалізму, неотомізму та ін. Педагогів-теоретиків у філософії неопозитивізму цікавлять гносеологічні установки і принципи методології наукового пізнання, оскільки неопозитивізм претендує на виконання функції загальнометодологічної засади всієї сучасної науки. Спираючись на положення цієї філософії, окремі її прихильники (Дж. Мур, Л. Вітгенштейн, Б. Рассел) зробили певний внесок в уточнення й систематизацію логічних принципів і методичних прийомів наукового дослідження, відкрили широкі можливості для застосування математичних методів дослідження в педагогіці. Прагнення розширити сферу використання в педагогіці математичних

методів свідчать про намагання вчених-педагогів досягти значної об'єктивності результатів своїх досліджень. Однак аналіз праць деяких західних педагогів переконує, що за складним математичним апаратом дослідження педагогічних проблем приховується бідність педагогічного змісту. Абсолютизація кількісних показників призводить до помилкових теоретичних висновків.

Педагоги-неопозитивісти беруть під сумнів наявність у процесах навчання і виховання об'єктивних закономірностей, збіднюючи таким чином теорію педагогіки, а спроби дослідження фундаментальних теоретичних проблем вважають “безплідними інтелектуальними спекуляціями” кабінетних теоретиків.

Важливим принципом побудови педагогіки на засадах неопозитивізму є її деідеологізація, звільнення від зв'язків із загальнофілософськими методологічними основами. Представники цієї течії роблять спроби підготувати навчальні програми в дусі загальнолюдських цінностей, вільних від будь-яких політичних оцінок та ідеологічних установок. Представники напряму педагогіки, що ґрунтується на філософії екзистенціалізму, виходять з того, що жодних загальнолюдських якостей, жодної “людської природи” не існує, кожен індивід – унікальний, неповторний. Тому інтерес дослідника має концентруватися на окремій особистості, на царині її індивідуального буття й свідомості. На думку екзистенціалістів, індивідуальна “внутрішня сутність” дитини (“екзистенція”) майже не доступна для педагогічних впливів, а тому ефективним у формуванні її особистості є лише самовиховання. Виходячи з положення, що навчання – це актуалізація прихованих здібностей дитини, педагоги-екзистенціалісти заперечують необхідність оволодіння учнями системою загальнолюдських знань, передбачених навчальними програмами і підручниками. Вони вважають, що дитина має право на свободу вибору знань. Тому цикл предметів, які підлягають вивченню, повинен бути не обов'язковим, а вибіркоким. Завдання вчителя – не озброєння учнів системою знань, а створення сприятливих умов для самореалізації кожної особистості. Він пропонує учням різноманітні навчально-виховні ситуації, а вони вибирають ті, що найбільше їм імпонують, завдяки яким зможуть найкраще розвинути свої потенційні можливості. Для цього в класі має панувати невимушена атмосфера, яка сприяє вибору теми заняття, вільному пошуку способів її реалізації, експериментуванню. Найважливішим є не рівень освіченості, не рівень знань, якими озброїла учня школа, а вміння “слухати свої внутрішні імпульси”, “пізнати самого себе”.

Представники педагогіки неотомізму, сучасні послідовники середньовічного богослова Фоми Аквінського, пропагують ідею превалюючої ролі церкви в організації шкільної справи. У своїх психолого-педагогічних дослідженнях вони зазначають, що в свідомості релігійні уявлення дитини збагачуються кількісно й якісно, виокремлюють стадії формування релігійної свідомості у дітей. На першій стадії (3-6 років) релігійна міфологія сприймається як чарівна казка. На другій (7-12 років) діти швидко осягають матеріальний світ, що їх оточує, Бог для них є антропоморфною постаттю, яка безпосередньо фізично впливає на перебіг подій у світі. На третій (індивідуальній) (12 років – період юнацтва) виявляється велика різноманітність в інтерпретації релігії; в багатьох дітей спостерігається глибоко особистісний підхід до релігії. Якщо перші дві стадії проходить більшість дітей, то третьої досягають не всі. Доведено також, що темп релігійного розвитку особистості дитини може бути повільнішим, ніж її розвиток в інших сферах. Англійський педагог Е. Косс переконаний, що залучення дітей до науково-технічної думки закономірно призводить до їх відставання в релігійному розвитку. Представник неотомізму Ж. Марітен вважає, що виховання громадянина неможливе без релігійного виховання, адже формування в нього моральної свідомості неможливе без релігії, яка є основою моралі. Педагоги-неотомісти значну увагу приділяють проблемам змісту освіти. Формально вони не заперечують необхідності озброєння учнів системою наукових знань, проте фактично прагнуть надати освіті релігійного значення, повністю підпорядкувати її інтересам “християнського виховання”. Психолого-педагогічний напрям репрезентує експериментальна педагогіка. Своєю розвитку вона набула у концепціях В. Лая і Е. Меймана у 20-ті роки ХХ ст. і активізувалася на початку 60-х років ХХ ст. Застосовувані її представниками експериментальні методи дослідження внесли нове розуміння в проблему співвідношення педагогічної теорії та практики, сприяли розширенню зв'язків педагогіки з іншими науками, зокрема з психологією і соціологією, перенесенню акценту з орієнтації на особистість дитини, на соціально-економічні чинники її виховання і навчання. Експериментальна педагогіка зумовила зміну погляду на дидактику, яку стали розуміти як “теорію управління процесом навчання”, а також перегляд змісту освіти щодо збільшення обсягу природничо-наукових дисциплін.

Важливою в експериментальній педагогіці є проблема спілкування учасників навчально-виховного процесу. Завдяки соціометричній методиці почалося вивчення внутрігрупових відносин, їх впливу на формування індивіда, виявлення лідерів та ін.

Соціальний напрям репрезентує педагогіка ноосфери, нового мислення. Ноосфера – сфера взаємодії природи і суспільства, в межах якої розумна людська діяльність є визначальним чинником розвитку. Поняття “ноосфера” було запроваджено в науковий обіг на початку ХХ ст. (П. Тейяр де Шорден, А. Леруа-Луран), розвитку набуло у працях В. Вернадського.

Головними завданнями педагогіки ноосфери є такі: гуманістичне виховання як формування загальнолюдського на основі національного; екологічне та економічне виховання як підготовка до екологічного й економічного виживання; розвиток творчих здібностей кожної людини відповідно до її потенційних можливостей; виховання засобами кращих зразків світової культури; інтенсивне вивчення іноземних мов з метою вільного спілкування у світовому масштабі; базова освіта всім; комп’ютеризація освіти як інформаційна технологія освіти.

5. Розвиток педагогіки в Україні

В історії України відбулися ті самі процеси народження педагогіки в надрах філософської думки. В Україні педагогічна думка на всіх етапах розвивалася на рівні світової.

Великий внесок у розвиток української педагогіки зробили народні традиції, свята, звичаї, які мали багатотисячну традицію. За часів Київської Русі педагогічна система стала християнізованою. Джерелами цієї педагогіки є збірник “Руська правда” Ярослава Мудрого, “Повчання” Володимира Мономаха та ін.

У Київській Русі сформувалася система виховання на засадах любові до Батьківщини, гуманного ставлення до людини, дисципліни, поваги до старших, сумлінності у праці, мужності, хоробрості й водночас терпимості та релігійності.

У ХІ-ХІІІ ст. у Київській Русі побачила світ низка перекладних і оригінальних книг – збірників статей, серед яких були й педагогічні статті та роздуми (“Палей”, “Златоусти”, “Ізмарагд”, “Пчела”, “Злата матиця” та ін.).

Педагогічні думки ХV-ХVІІ ст. систематизовано у формі настанов, викладених у низці документів, зокрема у відомому “Домострої”. Педагогіка “Домострою” відображала національні принципи, де суворість і вимогливість поєднувалися з піклуванням про дитину, з вихованням почуття громадянського, патріотичного обов’язку. Поряд з настановами щодо виховання у дітей мужності, працьовитості, бережливості тощо “Домострой” передбачав і фізичне покарання: “Любя сына своего, учащай ему раны... сокруши ему ребро”. Однак вони не набули

поширення в школах, як це було в період Середньовіччя в країнах Західної Європи.

Збагатили національну педагогіку ідеї великого українського філософа, письменника і педагога Г. Сковороди (1722-1790). Його педагогічні погляди ґрунтуються на визначальних рисах прогресивної педагогіки, а саме: гуманізмі, демократизмі, високій моральності, любові до батьківщини й народу.

Ідеї доброї, чесної, благородної, безкорисливої людини-громадянина в кращих своїх творах обстоювали І. Гізель (1600-1683), П. Могила (1597-1647), Ф. Прокопович (1681-1736). Ідеал особистості патріота, носія свободи оспівував І. Котляревський (1769-1838). На рівень європейських педагогічних пошуків підніс педагогічну думку Т. Шевченко (1814-1861). Його твори дають широке уявлення про освітньо-виховний ідеал, яким для нього була людина з багатогранними знаннями і високими моральними якостями, що здатна застосовувати свої знання в житті, цінувати мистецтво, любити працю. Т. Шевченко (1814-1861) зробив вагомий внесок у справу освіти. Він підготував і видав “Букварь южнорусский” (1861).

У другій половині XIX – на початку XX ст. в Україні не було діяча культури і мистецтва, літератури і науки, який би стояв осторонь питань освіти й виховання.

Особливу роль у розвитку педагогічної теорії в Україні відіграв видатний російський педагог К. Ушинський (1823-1871). У його педагогічній системі визначальним є вчення про мету виховання, що формулюється як підготовка людини до життя і праці, як формування в неї почуття обов’язку перед народом. Ушинський обстоював думку, що кожен народ має право навчатися рідною мовою. Він створив цілісну дидактичну систему, визначив шляхи і засоби розвиваючого навчання, збагатив принципи навчання.

П. Грабовський (1864-1902) присвятив ряд статей проблемам народної освіти. О.В. Духнович (1803-1865) зробив вагомий внесок у теорію і практику початкової освіти; написав буквар, книги з методики для вчителів. Відомий український педагог Х. Алчевська (1841-1920) працювала над питаннями навчання дорослих, здебільшого жінок, у вечірніх і недільних школах Слобожанщини, займалася просвітницькою діяльністю (праці “Що читати народові?”, “Книга дорослих”).

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки й вирішення практичних завдань виховання зробив видатний український педагог А. Макаренко (1888-1939). Він розробив і втілював у практику принципи створення й педагогічного керівництва дитячим колективом, методику трудового виховання, виховання в дусі свідомої дисципліни. Чимало зробив Макаренко і для розвитку теорії сімейного виховання.

Видатний український педагог В. Сухомлинський (1918-1970) досліджував проблеми теорії та методики виховання дітей у школі й сім'ї, всебічного розвитку особистості учня, педагогічної майстерності. Його перу належать наукові й публіцистичні праці, в яких він ділиться власним досвідом, педагогічними роздумами.

Подальша доля української педагогічної думки пов'язана з такими іменами, як Софія Русова, І.Огієнко, Б. Грінченко, які створили національну систему виховання в Україні.

У творенні української національної педагогіки важливу роль відіграє педагогічна спадщина Г. Ващенко (1878-1967). У відомій праці "Виховний ідеал" він всебічно аналізує проблему формування виховного ідеалу в українській національній школі, що, безперечно, сприяє теоретичним пошукам сучасної української педагогіки і практичній діяльності школи з формування підростаючого покоління незалежної України. Цінним з теорії та практики навчання в сучасній школі є його підручник для педагогів "Загальні методи навчання". У ньому детально проаналізовано філософсько-психологічні засади навчально-пізнавальної діяльності учнів, принципи і методи навчання, шляхи активізації учнів у процесі застосування різних методів навчання. "Головна заслуга цього педагога, – пише професор А. Погрібний, – полягає у створенні національної педагогіки, яка відповідає ментальності, історичній місії, потребам державного будівництва українського народу".

Проголошення суверенної Української держави дало поштовх розвитку педагогічної творчості, активізувало наукові пошуки щодо розвитку української національної системи освіти. Виникають нові типи навчальних закладів, авторські школи, досвід роботи яких потребує вивчення та обґрунтування. Це надихнуло науково-педагогічну громадськість на створення власного науково-педагогічного центру. У березні 1992 р. засновано Академію педагогічних наук України як вищу галузеву наукову установу, діяльність якої спрямована на методологічне, теоретичне й методичне забезпечення докорінного оновлення системи освіти з урахуванням реалій сучасного життя і перспектив соціально-економічного розвитку нашої держави. Науковцями АПН України обґрунтовано головні принципи системи безперервної освіти, розроблено державні стандарти на всіх її етапах, структуру й основні параметри змісту освіти та ін.

У процесі становлення педагогіка структурно розвивалася як наука, що має свої закони та закономірності. Суть кожної науки виражено в законах, тому теорія навчання і теорія виховання повинні бути системою закономірностей. Щоправда, педагогічні закономірності мають свої специфічні особливості. Водночас педагогіка розвивалась і як практика,

що допомагає оперативно вирішувати складні педагогічні проблеми навчально-виховного процесу, і як мистецтво, яке потребує творчого натхнення вчителя, майстерності педагогічного впливу.

Найоптимальніше, коли всі структурні елементи педагогіки поєднуються. Знання педагогічної науки автоматично не забезпечує успіху вчительської діяльності. Для практичної діяльності вчитель має не лише глибоко засвоїти теорію, а й оволодіти методикою і технікою педагогічного процесу. Тому вважають, що педагогічна практика базується не тільки на науці про виховання, а й на творчому натхненні вчителя, тобто на його мистецтві.

Розкриваючи об'єктивні закономірності виховання і навчання, педагогіка, будучи водночас і прикладною наукою, окреслює шляхи практичного застосування теоретичних положень. Справжня майстерність учителя, високе мистецтво завжди спираються на наукові знання. У свою чергу, на підставі узагальнення досвіду передових учителів педагогічна наука формулює правила виховання і навчання.

Сучасна педагогічна теорія в науці має чітко виражене національне спрямування і забезпечує всебічний розвиток особистості в незалежній Українській державі.

Тема 10. ДИДАКТИКА І СУТНІСТЬ НАВЧАННЯ. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

План

1. Дидактика як розділ педагогічної науки.
2. Методологічні принципи та основи процесу навчання.
3. Рушійні сили, функції та структура процесу навчання.
4. Методи навчання, контролю та оцінки результатів навчання.
5. Організаційні форми навчання.

1. Дидактика як розділ педагогічної науки

Дидактика – це галузь педагогіки про теорію навчання й освіти людини. Перші паростки дидактики з'явилися в надрах народної педагогіки. Адже діяльність людей тісно пов'язана з пізнанням навколишнього світу, оволодінням попередніми надбаннями і досягненнями старших поколінь. Люди усвідомлювали, що без розумового розвитку і вивчення досвіду своїх попередників рух вперед до кращого життя у соціальному плані неможливий. Тому люди завжди прагнули до знань, що знайшло своє відображення в народній творчості: “Вік живи – вік учись”, “Знання

робить життя красним”, “Хто знання має, той мур ламає”, “Якби людина знала, що не знає, то і мала б, що не має”, “Умій дитину народити, умій і навчити”.

З розвитком шкільництва дидактика як галузь педагогіки збагачується не лише народною мудрістю, але й набуває наукового обґрунтування. У ній визначаються певні закономірності, принципи, набувають наукового обґрунтування методи та форми навчання. Наукові надбання в царині теорії навчання досить чітко проглядаються у братських школах України, Білорусі, країнах Східної Європи вже в XVI-XVII ст.

Чеський педагог Я.А. Коменський у 1657 році завершив ґрунтовну працю “Велика дидактика”, в якій вперше дав наукове тлумачення попередніх надбань педагогів-практиків. Це було поштовхом для подальших досліджень вчених-педагогів і вчителів у галузі навчання і освіти.

Подальші успіхи у розвитку теорії навчання пов’язані з іменами відомих вітчизняних і зарубіжних вчених, таких громадських діячів, як Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський, М. Бунаков, Т. Лубенець, В. Вахтеров, Т. Шевченко, Х. Абовян, Христо Ботев, М. Данилов, Б. Єсипов, С. Чавдаров, Л. Занков, М. Скаткін, В. Оконь, В. Онищук, А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, І. Лернер, В. Шаталов, М. Махмутов, Г. Щукіна та ін.

Останніми десятиліттями проводяться ґрунтовні дослідження дидактичних процесів відповідно до потреб суспільно-економічного розвитку. Потреби викликані особливостями життя у сучасному світі. До подібних особливостей відносять прискорення розвитку наукових знань у багатьох сферах виробництва, їх постійне оновлення у зв’язку з необхідністю вирішувати проблеми, викликані економічною кризою. Це, звичайно, змушує спеціалістів займатися навчанням постійно і користуватися при необхідності положеннями педагогіки.

Розділ педагогіки, що містить теорію навчання і освіти, називається дидактикою (від гр. дидактикос – повчальний).

Дидактика – це галузь педагогіки, що досліджує закономірності процесу навчання, освіти і самоосвіти дітей, молоді, дорослих з метою всебічного розвитку особистості, а також досягнення навчально-виховних цілей підготовки до самостійного життя у суспільстві.

Об’єктом дидактики є навчально-виховний процес у школі і вищому навчальному закладі, його цілі, зміст, методи і форми організації, технології та результати. Отже, об’єктом наукового дослідження дидактики є педагогічні явища і факти навчального процесу в його конкретно-історичному розвитку.

Предметом дидактики є загальна теорія навчання, в якій йдеться про вивчення учнями усіх предметів. Отже, предметом наукового дослідження дидактики є створення і функціонування систем реальних стосунків учителя й учнів у навчальному процесі.

Основні **категорії дидактики**: навчання, освіта, викладання, учіння, принципи, форми, методи і засоби навчання.

Навчання як один з видів людської діяльності має двосторонній характер, тобто складається з двох взаємопов'язаних процесів – викладання та учіння. У процесі навчання відбувається взаємодія між викладачем і студентом, а не просто вплив викладача на студента. Викладач може безпосередньо навчати або опосередковано через систему знань, через особливості і активність того, хто навчається, що може призвести до виникнення бар'єрів спілкування у навчанні. Результативність процесу навчання залежить від стилю спілкування між викладачем і студентом і впливу навколишнього середовища.

Щоб здійснювати процес викладання, вчителю або викладачу необхідно знати мету школи чи вищого навчального закладу і місце “свого” предмета в її реалізації; знати предмет, який викладає; володіти методикою викладання; знати учнів чи студентів; вміти управляти процесом учіння.

Учіння – це система пізнавальних дій учня чи студента, спрямованих на вирішення навчально-виховних завдань.

2. Методологічні принципи та основи процесу навчання

Принципами навчання називають вихідні вимоги до процесу навчання, що впливають із закономірностей його ефективної організації. Основними принципами навчання є такі:

1. *Принцип цілеспрямованості* навчального процесу полягає у визначенні для кожного заняття трьох цілей – освітньої, виховної і розвиваючої у структурі заняття, формах і методах викладу.
2. *Принцип гуманістичної цілеспрямованості* (навчання і виховання всебічно розвинутої особистості, враховуючи індивідуальність і соціальні умови).
3. *Принцип зв'язку з життям і завданнями*, які вирішуються суспільством, колективом, особистістю в їх єдності.
4. *Принцип співробітництва* викладача і студента, сім'ї і суспільства, трудового (студентського) колективу в досягненні поставленої мети і завдань навчання і виховання.
5. *Принцип наочності* організації навчання (розробка цілей, відбір змісту, вибір методів і форм організації навчання, розробка нових технологій навчання).

6. *Принцип науковості* полягає у такому доборі матеріалу, який відповідав би структурі побудови і досягненням сучасної науки і навчального предмета.
7. *Принцип системності і послідовності* (похідний від принципу науковості) – це дотримання вимоги викладу і вивчення матеріалу за висхідною: від простого – до складного, від нижчого – до вищого, від попереднього – до наступного.
8. *Принцип доступності, дохідливості* викладання. Суть його полягає у тому, що чим складнішим є матеріал, тим простіше, дохідливіше він має бути викладений. Це запорука педагогічної майстерності викладача.
9. *Принцип активності і свідомості навчання* – це формування свідомої мотивації у ставленні до навчання, що в цілому сприяє розвиткові свідомого ставлення до життєвих проблем, до навчання.
10. *Принцип міцності засвоєння знань*, формування вмінь і навичок залежить від індивідуальних особливостей учнів (студентів) і педагогічної майстерності викладача.

Дидактика має відповідати на питання: чому навчати і як навчати, як забезпечити інтелектуальний розвиток вихованців та озброїти їх методами самостійної пізнавальної діяльності.

У цілому сучасна дидактика зосереджує свою увагу на дослідженні й розробці таких проблем: визначення педагогічних основ змісту освіти на даному етапі розвитку школи; дослідження сутності, закономірностей, принципів і правил навчання; аналіз та обґрунтування шляхів, які мають забезпечити інтелектуальний розвиток школяра; пошук ефективних засобів і методів взаємообумовленої діяльності учителя й учнів (процес учіння і научіння); розробка шляхів інтенсифікації навчального процесу; дослідження та розробка ефективних форм організації навчально-виховного процесу в навчально-виховних установах.

У практичній діяльності вчителі дещо спрощено підходять до розуміння суті навчання, зводять його до передавання знань від вчителя до учнів, викладу учням навчального матеріалу. У цьому випадку виходять з хибного постулату: голова учня є посудиною, яку треба наповнити знаннями. Насправді ж знання передати не можна, як це роблять з певними речами. “Подавати” знання – це теж безперспективна, не-ефективна дія.

Навчання – це складний і багатогранний процес взаємодії вчителя і учнів, у результаті чого вирішуються такі завдання: учні оволодівають знаннями, вміннями і навичками, методами самостійної пізнавальної діяльності, забезпечується їх інтелектуальний розвиток, формується науковий світогляд. У цьому процесі варто чітко вирізняти провідні

функції учителя й учня. Учитель передусім виконує спонукально-організуючу функцію (научіння), а учень – функцію діяльності особистості з оволодіння знаннями, уміннями і навичками (учіння).

Навчання як специфічна форма пізнання об'єктивної дійсності, попереднього досвіду поколінь спирається на загальні закони пізнання: *від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики.*

Не варто думати, що зазначені складові процесу пізнання відокремлені одна від одної, відбуваються лінійно. Вони взаємопов'язані й взаємообумовлені. У процесі організації шкільного навчання необхідно розуміти цю закономірність і моделювати певні форми навчання з урахуванням її особливостей, усвідомлюючи спільне та відмінне в науковому пізнанні та пізнанні в процесі навчання.

Методологічною основою процесу навчання в сучасній дидактиці є наукова теорія пізнання, яка передбачає єдність історичного і логічного в педагогічному процесі. Засвоюючи знання, ті, хто навчається, пізнають об'єктивний світ. З цього погляду засвоєння знань є різновидністю пізнання. Це означає, що закономірності пізнання мають для навчального процесу методологічне значення. У дидактиці виділяють такі закономірності процесу навчання:

1. Процес пізнання і навчання обумовлений потребами суспільства в освічених і всебічно розвинутих людях, які продовжують справу прогресу і відродження Української держави.
2. Процес навчання – основна частина комплексного навчально-виховного процесу навчального закладу, і це зумовлює відповідну залежність навчання.
3. Процес навчання залежить від реальних навчальних і вікових особливостей тих, хто навчається.
4. Процес навчання закономірно залежить від матеріальних умов, в яких перебуває людина, яка навчається.
5. Закономірною є керівна роль викладача при свідомій активності пізнавальної діяльності.

Отже, специфіка процесу навчання полягає в тому, що навчання відбувається під керівництвом педагога; джерелом знань є не тільки пояснення викладача, а й книги, і засоби масової інформації, практичні і лабораторні заняття. Ті, хто вивчає об'єктивний світ в узагальненому вигляді, сприймають знання, виражені у словесно-понятійній формі. На основі навчання формується новий світогляд.

Як і процес наукового пізнання, процес навчання складний і суперечливий, що становить його рушійні сили.

3. Рушійні сили, функції та структура процесу навчання

Рушійними силами є внутрішні протиріччя як джерела розвитку й удосконалення: 1) протиріччя між постійно зростаючими вимогами суспільства до освіти, які продиктовані соціально-економічним розвитком і можливостями процесу навчання в даних умовах; 2) протиріччя між пізнавальними завданнями і рівнем знань, вмінь, навичок і рівнем розумового розвитку; 3) протиріччя між процесом викладання і процесом учіння, який вимагає самостійності й активності тих, хто навчається.

Усім явищам і процесам властиві певні діалектичні суперечності. Вони є джерелом їх розвитку, своєрідним внутрішнім рушієм. Оскільки навчання є багатогранним і багатоаспектним процесом, то розуміння протиріч, пізнання внутрішніх рушійних сил є особливо актуальним завданням.

У найбільш загальному вимірі рушійна сила процесу навчання – це результат протиріч між пізнавальними і практичними завданнями, з одного боку, та наявним рівнем знань, умінь і навичок – з іншого. Процес навчання характеризується наявністю багатьох протиріч – зовнішніх і внутрішніх, суб'єктивних і об'єктивних, істотних і неістотних.

Найбільше уваги вимагають внутрішні протиріччя. Вони збуджують внутрішні психічні сили, які є рушієм навчальної діяльності школярів. Провідною рушійною силою процесу навчання є результат протиріч між пізнавальними і практичними завданнями, з одного боку, та наявним рівнем знань, умінь та навичок – з іншого.

Рушійна сила – це певне психологічне відчуття труднощів у вирішенні поставлених завдань. Вона проявляється у підвищенні розумової активності (чому? як?) і спрямована на конкретні дії: оволодіння необхідним обсягом знань, умінь і навичок, щоб вирішити поставлене завдання. Таким чином, у результаті дії механізму рушійної сили створюються оптимальні умови для інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею методами пізнавальної діяльності, формування пізнавальних мотивів навчання, а отже, забезпечення міцності знань.

Існує ряд умов, при яких протиріччя, що виникають, стають рушійними силами навчального процесу: 1) розкриття значущості знань для тих, хто навчається, і для суспільства в цілому; 2) визначення викладачем пізнавального рівня інтелекту тих, хто навчається; 3) вміла організація пізнавальної діяльності студентів; концентрація уваги на головному.

Навчання – це процес, яким охоплена кожна людина впродовж всього життя. Процес навчання має три провідні функції, які разом з тим характеризуються єдністю і взаємообумовленістю. Це такі функції навчання, як освітня, розвиваюча, виховна.

Освітня функція – основна і визначальна. Головне призначення навчання – озброєння знаннями, формування спеціальних і загальнонаукових вмінь і навичок. Виховна функція передбачає вирішення основних завдань у процесі учіння, формуючи світогляд, духовні, моральні, трудові, естетичні уявлення, переконання, погляди, ідеї та ін. Розвиваюча функція забезпечує процес створення особистості, розвиток її сприйняття, мислення, емоційну і мотиваційну сфери та ін.

Названі функції реалізуються не відокремлено, а в тісному зв'язку. Особистість у процесі навчання, пізнання навколишньої дійсності оволодіває певним обсягом знань, умінь і навичок, що сприяє підвищенню освіченості. Включення людини до навчального процесу – важлива передумова інтелектуального, психічного і соціального розвитку особистості. Адже лише самостійна діяльність – запорука розвитку. Процес навчання – велика школа виховання кожного школяра. Він здійснюється як безпосередньо через організацію навчального процесу, так і через зміст навчального матеріалу. До того ж на процес виховання має вплив особистість вчителя. Складовими елементами процесу навчання, що характеризують його структуру (за Ю.Б. Бабанським), потрібно вважати такі компоненти: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий, оціночно-результативний.

Цільовий компонент є важливим, оскільки цілеспрямованість розглядається як найважливіша характеристика педагогічного процесу. Мета навчання – передбачення кінцевого результату. Загальна мета освіти конкретизується у навчальних програмах різних дисциплін, підручниках, посібниках. У процесі навчання в цілому і на кожному занятті зокрема мають реалізовуватися три цілі (у деяких посібниках – функції): освітня (оволодіння знаннями); виховна (формування світогляду, культури особистості, уміння працювати, спілкуватися, контролювати себе, розвиток відповідальності, дисципліни, сили волі, толерантності, гідності тощо); розвиваюча (розвиток мислення, здатність до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, структурування, аргументації, пам'яті, творчих здібностей). Ці три цілі взаємопов'язані. Іноді вживають поняття “триєдина мета навчання”.

Стимуляційно-мотиваційний компонент є продовженням цільового (мотив – від латинського рухати; стимул – палиця, якою поганяли худобу). Усвідомлення значущості знань – це стимул до навчальної діяльності, позитивне ставлення до навчання, бажання навчатись. Проблема мотивації навчання є однією з центральних у педагогіці та педагогічній психології. Під мотивом навчальної діяльності мають на увазі всі фактори, що обумовлюють прояв навчальної активності: потреби, цілі, установки, почуття обов'язку, інтереси.

Які фактори впливають на формування позитивної стійкої мотивації навчання?

1. *Зміст навчального матеріалу.* Зміст (інформація) поза потребами учня, студента сам по собі немає значення. Студент має дати відповідь сам собі: це потрібно у моїй професійній діяльності; це розвиває мислення; це розширює ерудицію; це просто цікаво.
2. *Колективна форма навчання.* У багатьох випадках групова форма навчання створює кращу мотивацію, ніж індивідуальна. Група залучає до активної роботи навіть студентів пасивних, зі слабкою мотивацією, тому що підсвідомо виникає установка на змагання, бажання не бути гіршим за інших.
3. *Оцінка результатів.* Немає сумніву, що оцінка відіграє мотивуючу роль. Але тут варто пам'ятати, якщо у навчальному процесі дуже часто оцінюються знання, це створює ситуацію, коли здобуття гарної оцінки стає самоціллю, згасає мотив власне навчально-пізнавальної діяльності (саме тому молодших школярів не оцінюють).
4. *Стиль діяльності педагога* впливає на форму мотивації: авторитарний стиль поведінки викладача – формує зовнішню мотивацію, мотив уникнення невдачі; демократичний стиль – сприяє формуванню пізнавальної мотивації; ліберальний стиль – знижує мотивацію учіння, формує мотив надії на успіх.

Якою є мотивація навчальної діяльності студентів українських вузів? У періодичній педагогічній літературі можна зустріти чимало досліджень стосовно цього питання. Провідними є такі мотиви навчання у вищих навчальних закладах: 1) мотив престижу (утвердити себе у статусі студента, знаходитись у колі студентської молоді); 2) професійно-практичний мотив; 3) пізнавальний мотив; 4) прагматичний (отримання диплома).

При цьому ієрархія мотивів залежить від курсу і від успішності у навчанні. Прагматичний мотив переважає у тих, хто не встигає у навчанні, професійно-практичний і пізнавальний – у розумних студентів.

Змістовий компонент навчального процесу забезпечує безпосередньо передачу знань. При підготовці до заняття викладач продумує, яким буде зміст цього заняття, обсяг фактичного матеріалу (що буде запропоновано на занятті, що на самостійну роботу студентів), прагне проаналізувати пізнавальні завдання, спосіб викладення матеріалу. На цьому етапі мають проявитись конструктивні здібності викладача.

Операційно-діяльнісний компонент реалізується через засоби, методи, форми навчання. Відомий педагог П.Ф. Лесгафт писав: “Учитель не може створити думку, учитель – акушер думки, він полегшує її появу на світ”. Процес учіння – це своєрідний процес самостійного

“відкриття велосипеда”, відомих у науці знань. На цьому наполягав відомий психолог зі світовим ім’ям С.Л. Рубінштейн: “Людина досконало володіє лише тим, що сама здобуває власною працею”.

У процесі учіння виділяють 3 стадії, які відрізняються операціями, які на цих етапах виконуються: 1) сприймання, осмислення (зрозуміти), запам’ятовування (знань) матеріалу; 2) засвоєння навичок і вмінь, практичне застосування знань (через проведення тренувальних вправ); 3) повторення, поглиблення, узагальнення, закріплення знань, удосконалення практичних умінь і навичок. Операційно-діяльнісний компонент реалізується через методи, засоби, форми навчання.

Контрольно-регулювальний компонент містить різні методи контролю. Контроль регулює, спонукає, дисциплінує студентів у процесі навчання. Контроль здійснюється різними способами: усне опитування, письмові, контрольні роботи, заліки та іспити. Можна говорити про контроль, що здійснює викладач, самоконтроль, взаємоконтроль студентів.

Контроль здійснюється на всіх етапах навчального процесу для того, щоб визначити, чи відповідає процес навчання його меті, завданням. Контроль допомагає корегувати процес навчання, враховувати індивідуальні особливості студентів.

Оціночно-результативний компонент завершує процес навчання і визначає його ефективність. Цей компонент передбачає оцінку знань та їх самооцінку, що відбувається на основі досягнень у процесі навчання. Як вже було сказано, оцінка – це важливий стимул у навчанні. Оцінка дозволяє виявити відповідність результатів поставленим цілям, проєктувати нові завдання, ліквідувати помилки, певні недоопрацювання, недоліки.

Всі компоненти знаходяться в закономірному зв’язку. Отже, мета визначає зміст. Мета і зміст вимагають певних форм, методів і засобів стимулювання та організації навчання. У процесі навчання здійснюється контроль. І, нарешті, всі компоненти процесу навчання в сукупності забезпечують кінцевий результат (відповідні знання, вміння, навички). Вони також відображають розвиток взаємодії викладача і студента в навчальному процесі. Отже, процес навчання як спільна діяльність педагога і тих, хто навчається, *поділяється* на два взаємопов’язані процеси: викладання і учіння.

Викладання складається із декількох складових: знання педагогом свого предмета, вміння організувати навчально-виховний процес, знання сучасних методів і засобів навчання та ін. Керівна діяльність викладача включає ряд структурних елементів: складання календарно-тематичних планів, організацію навчальної роботи; стимулювання уваги та інтересу до предмета; контроль і внесення змін в організацію

навчання з наступним аналізом результатів учіння і спілкування. Останнє має значний вплив на мотивацію учіння, створення емоційно-психологічного клімату в навчальному колективі. Учіння – активний пізнавальний процес, в якому формуються розумові сили тих, хто навчається, моральні та вольові риси характеру, властивості особистості та темпераменту. Якщо цей процес є цілеспрямованим, то він набуває ознак діяльності.

4. Методи навчання, контролю та оцінки результатів навчання

Методи навчання – це способи співпраці викладача і студента, в результаті яких студент одержує знання, вміння, навички, під впливом яких формується світогляд, морально-етичні якості особистості.

Метод навчання визначає, що і як саме роблять студенти (учні) з навчальним матеріалом, які властивості та зв'язки між об'єктами розкривають вони. Метод є центральною ланкою детермінації процесу навчання, зовнішніми обставинами.

У методі навчання можна виділити змістову та формальну сторони. Змістова сторона має такі компоненти: 1) зміст (різні моделі, аналогії, алгоритми, які допомагають засвоїти сутність навчальних предметів); 2) розумові, передусім мислительні дії, потрібні для засвоєння змісту навчальних предметів і додаткового змісту (загальнологічні дії, а також дії, що розкривають принцип побудови навчального процесу); 3) співвідношення між цілями навчання, з одного боку, і прямими й непрямыми його продуктами – з іншого.

Формальна сторона методу навчання характеризується співвідношенням активності викладача і слухачів, характером поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної роботи, співвідношенням зорової та слухової інформації у поданні навчального матеріалу, кількістю і складністю завдань, які стоять перед слухачами, ступенем допомоги, що надається їм.

Кожен метод навчання має свою структуру, тобто складається із невеликих частин, які називаються прийомами. Так, у методі навчальної бесіди використовуються відповіді-запитання.

У практичній роботі сучасної школи створена і постійно удосконалюється система методів навчання. Найбільш розроблені традиційні методи навчання, які класифікують за джерелами знань. Залежно від того, що є джерелом знань, ці методи поділяються на такі групи: 1) словесні (джерело знань – слово); 2) наочні (джерело знань – наочність); 3) практичні (джерело знань – практичні дії).

Група словесних методів включає такі різновиди, як: 1) пояснення; 2) розповідь; 3) лекція; 4) інструктаж (вступний, поточний, заключний); 5) навчальна бесіда; 6) самостійне опрацювання; 7) робота з книгою.

Деякі вчені відкидають традиційну класифікацію методів і вважають, що для юнацького віку (учнів училищ, студентів вузів) важлива перевага розумового пошуку істини. Відповідно до цього виділяють такі методи навчання: 1) аналітичний: відбувається розчленування цілого на частини; 2) синтетичний: практичне поєднання частин, компонентів, елементів в єдине ціле у розумовій діяльності людини; 3) аналітико-синтетичний: одноразове поєднання цілого і компонентного, одиничного і загального; 4) індуктивний: пізнання від одиничного до загального; 5) дедуктивний: пізнання від загального до одиничного; 6) індуктивно-дедуктивний: поєднання одиничного і загального; 7) порівняння: співставлення фактів, доказів, засобів; 8) аналогії: логічні і асоціативні між фактами і явищами; 9) класифікації: групування фактів, явищ.

Поєднання цих двох класифікацій забезпечує бінарну систему методів навчання. У практиці вищої школи сьогодні активно використовується такий практичний метод навчання, як вправи.

Вправи – це багаторазове повторення певних дій або видів діяльності. Для їх засвоєння характерне розуміння, яке супроводжується свідомим контролем і коректуванням. Вправи відповідно поділяються на такі види: а) підготовчі; б) вступні; в) пробні; г) тренувальні; г) творчі; д) контрольні.

У вищих навчальних закладах виділяють лабораторні, практичні й дослідні роботи. До практичних методів навчання слід віднести і графічні роботи. У них зорове сприймання поєднується з моторною пам'яттю студентів.

Сучасний вищий навчальний заклад немислимий без комп'ютера як засобу навчання. За допомогою комп'ютера реалізується програмове і проблемне навчання, а також його можна використати як засіб навчального моделювання науково-технічних об'єктів і процесів. Спілкування з комп'ютером сприяє розвитку інтелектуального, духовного і морального потенціалу студентів.

Загалом педагогічні методи навчання у сучасній національній школі передбачають використання дослідницьких засобів для всебічного розвитку і формування особистості.

Навчання – це взаємодія викладача і студентів; взаємопов'язані між собою діяльність викладача (викладання) та діяльність учнів, студентів (учіння). Ці види діяльності мають різноманітні методи і способи виконання.

Метод навчання – спосіб взаємодії, взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, спрямованої на досягнення завдань освіти, виховання та розвитку у процесі навчання.

Існують різні класифікації дидактичних методів. Їх класифікують на загальні та спеціальні, тобто ті, що застосовуються при викладанні

будь-яких предметів навчання (лекція) і при викладанні лише окремих предметів навчання (лінгвістичний аналіз тексту).

Залежно від активності учнів, студентів виділяють: 1) методи готових знань чи репродуктивні; 2) методи продуктивні, проблемно-пошукові, активні, дослідницькі.

Хоча в цьому аспекті можна говорити не про різні методи, а про характер методу (бесіда, лекція як методи можуть мати репродуктивний чи проблемний характер).

Як правило, виділяють групи методів відповідно до певних етапів (чи компонентів) навчального процесу. Відповідно слід говорити про: 1) методи організації навчальної діяльності; 2) методи стимулювання та мотивації учіння; 3) методи контролю і самоконтролю. Розглянемо їх більш докладно.

1. Методи організації навчальної діяльності. Виділяють словесні методи (лекція, бесіда). Лекція є одним із основних методів навчання у вищих навчальних закладах. З'явилась лекція як метод навчання понад 1 000 років тому назад, в епоху Середньовіччя. Мета середньовічної лекції – слухати і запам'ятовувати (*magister dixit* (учитель сказав) – слова, що припиняли будь-яку спробу обговорення).

У педагогіці сформувався двоїста оцінка цього методу. Характерною рисою лекції є пасивність студентів у навчальному процесі. Ця проблема залишається і донині. До лекції як методу педагоги ставилися завжди по-різному. Видатний хірург і діяч освіти М.І. Пирогов на перше місце ставив самостійну роботу студентів, а на друге – лекцію. М.Є. Жуковський, батько російської авіації, вважав навпаки. В історії вітчизняної освіти ХХ ст. були періоди, коли лекцію як метод навчання взагалі вилучили з вищих навчальних закладів і замінили на самостійну роботу студентів (1924-1926 рр.). Потім лабораторно-бригадний метод знову витіснив лекцію. З 1956 р. у директивній вказівці Міністерства освіти було підкреслено, що зі всіх методів навчання найважливіше значення мають лекції (зрозуміло чому).

Сьогодні помітною тенденцією є зменшення кількості лекцій у навчальних планах і збільшення самостійної роботи студентів. І на це є причини: на лекції студентам доступна елементарна пізнавальна діяльність. У пам'яті залишається, за дослідженнями психологів, 30-65 % (на думку інших, 10 % того, що чує; 50 % того, що бачить; 80 % того, що робить) інформації, а через кілька днів відсоток набагато зменшується. Самостійна робота студентів насамперед формує самостійність як якість особистості, здатність організовувати і реалізовувати діяльність без сторонньої допомоги і керівництва.

Чому у нас ця система пробуксовує? Чому студенти бажають слухати більше лекцій? У переважної більшості студентів пізнавальний

мотив навчальної діяльності не є головним. Крім того, за дослідженнями психологів, лише у 20-30 % студентів явно виражена самостійність як риса особистості. Це і причина, і проблема.

Поряд зі словесними методами виділяють такі наочні методи: 1) демонстрація (реальних процесів, механізмів, кінофільмів); 2) ілюстрація (схеми, плакати, портрети, фото, репродукції); 3) практичні методи (вправи, лабораторний метод, навчальна праця). Навчання шляхом діяння у 6-7 разів продуктивніше, ніж шляхом слухання.

2. Методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності. У цій групі методів називають багато таких, які можна називати прийомами, тобто елементами методу. Наприклад: метод створення ситуації новизни навчального матеріалу; метод опори на життєвий досвід; метод створення відчуття успіху в навчанні.

Серед методів (повноцінних) можна виділити: 1) пізнавальні ігри; 2) дискусії; 3) дослідження. Їх називають гуманістичними методами навчання. Саме у них (у цих видах діяльності) найбільш повно реалізується триєдина мета навчання – освітня, виховна, розвиваюча.

3. Методи контролю та самоконтролю. До цієї групи методів належать такі: 1) усне опитування (індивідуальне і фронтальне); 2) письмовий контроль (письмові відповіді на питання, розв'язання задач, творчі завдання, тести); 3) заліки, іспити.

Хороші результати дає взаємоконтроль, самоаналіз, групова аргументація оцінки. Застосовуючи контроль та оцінку знань студентів, слід завжди пам'ятати, що оцінка – це не покарання, а стимул у навчанні. Такі фрази, як “Не заважайте мені, а то зараз викличу до дошки розв'язувати задачу”, “Хто не вивчив, не підготувався, зараз з'ясуємо”, є педагогічно некоректними.

Завершуючи розмову про методи, слід сказати, що в конкретних умовах варто вибрати той метод, який забезпечить найвищу ефективність навчання. Тут треба врахувати особливості дисципліни, теми, обмеженість у часі, індивідуальні особливості студентів.

5. Організаційні форми навчання

Найстаріша форма навчального процесу – *індивідуальне навчання*. Воно переважало і в *Давній Греції*. Його зміст полягає в тому, що учень виконує завдання індивідуально, користуючись при цьому безпосередньо допомогою викладача (вивчення підручника).

Це навчання є досить ефективним, тому що дозволяє враховувати особливості розвитку дитини, індивідуалізувати контроль за ходом і наслідками навчальної роботи.

Але індивідуальне навчання має й суттєві недоліки: воно потребує значних матеріальних витрат, учня позбавлено можливості співпрацювати зі своїми однолітками. Ще в XVI ст. індивідуальне навчання піддавалося гострій критиці. Зараз воно використовується у формі репетиторства і консультування, доповнюючи колективне навчання.

У *середньовічній школі* широкого розповсюдження набуло *індивідуально-групове навчання*. Але групи були непостійними, навчалися діти з різним рівнем знань, неоднорідні за віком і розвитком.

Кожен учень самостійно вивчав те, що задавав учитель, спираючись в основному на механічне запам'ятовування, багаторазове повторення і відтворення вивченого матеріалу.

Класична форма навчання розроблена Я. Коменським. Зростання міст, розвиток територіальних відносин і промисловості вимагали вдосконалення навчання, що зумовило виникнення *класичної форми організації навчального процесу*.

На чолі класу стояв окремий викладач, який організовував навчально-виховний процес. Програма підпорядковувалася основній меті – одержанню знань з латинської мови та ораторського мистецтва цією мовою.

Така форма навчання використовувалась у братських школах України, але найбільш повне і глибоке обґрунтування знайшла у праці Я.А. Коменського “Велика дидактика” (1632 р.). Він вважав, що в школі потрібні класи, які формуються на початку навчального року.

Навчальний рік повинен мати визначені початок і кінець, чотири періоди канікул.

Було складено *програму* навчання, розподілено *зміст* навчання за роками. Кожного дня учні повинні були навчатися чотири години з викладачем, чотири – працювати самостійно, окрім середи й суботи, коли після обіду заняття не проводились.

Я.А. Коменський вважав за можливе одночасне навчання великої кількості учнів (*40-50 осіб*) і навіть припускав, що кількість учнів може бути збільшена до 300 за умови залучення кращих учнів для проведення занять з кожним десятком учнів під загальним керівництвом учителя.

Протягом 300 років класно-урочна система діє та удосконалюється за участю кращих учителів і видатних учених-педагогів.

Бел-ланкастерська система навчання стала кроком вперед до удосконалення форм навчання. Ідея Я.А. Коменського про можливість залучення кращих учнів до навчання набула поширення наприкінці XVIII – на початку XIX ст.

Назву ця система отримала за прізвищами її авторів – *Бела*, англійського священика-місіонера, і *Ланкастера*, англійського педагога.

Сутність системи полягала в тому, що вчитель організовував навчання молодших школярів за допомогою старших. Учитель не проводив заняття з класом, він лише давав інструктаж старшим дітям.

У наш час у деяких спеціалізованих школах також практикується проведення занять у молодших класах учнями випускного 11-го класу. А втім, проведення занять у школах студентами педагогічних вузів практикувалося завжди і практикується нині у вітчизняній школі. А це є не що інше, як елемент бел-ланкастерської системи навчання.

На початку ХХ ст. було зроблено спробу відмовитися від класно-урочної системи навчання. У 1909 р. американська вчителька *Еллен Паркгерст* запропонувала побудувати всю навчальну роботу відповідно до так званого *Дальтон-плану* (*лабораторна система занять* за назвою м. Дальтона, де він був застосований).

Заняття за Дальтон-планом не враховують класи, колективну роботу вчителя з учнями. Натомість використовуються лабораторії, де зібрані необхідні книги, таблиці, прилади, що ними учні можуть користуватись у процесі занять.

У разі труднощів вони можуть звертатися за допомогою до вчителя. Вчитель дає кожному учневі індивідуальне завдання, орієнтовний план на день, пропонує раціональні методи виконання цього завдання. Виконавши завдання, учень складає залік і отримує наступне завдання.

Інтенсивність, швидкість праці залежать від самих учнів, тому кожний просувається вперед індивідуально, у тому темпі, в якому встигає виконувати завдання. Така форма навчання *збереглася* частково (*як форма проведення лабораторних занять* із фізики чи хімії у школах або з технічних дисциплін у вузах). Щоправда, клас чи група поділяється на підгрупи, бригади, варіанти завдань. Зрозуміла річ, що система занять, яка складається лише з лабораторних робіт, у нашому розумінні не могла зберегтись як єдино можлива.

Концепцію диференціації навчання втілила *мангеймська система*. Доктор *Йозеф-Антон Зіккінгер* (1858-1930) запровадив її в Німеччині, у м. Мангеймі (*мангеймська система*).

Він поділив дітей на 4 групи: 1) *основні класи* – для дітей із *середніми здібностями* (50-60 %); 2) класи для учнів *малоздібних*, які зазвичай не закінчують школу (20-30 %); 3) допоміжні класи – для *розумово відсталих* дітей (2-2,5 %); 4) класи для *обдарованих* (20-25 %), із них 1-2 % високообдарованих.

Поділ дітей здійснювався на підставі результатів психометричних обстежень і характеристик учителів. Тривалість навчання у кожній групі була різною: у першій – вісім років, у другій і третій – чотири роки, у четвертій – шість років.

Найбільший недолік системи полягає в тому, що вона ґрунтується на уявленні про вирішальний вплив біологічних факторів на кінцеві результати розвитку учнів.

Дещо від мангеймської системи залишилось і в сучасній школі. Наприклад, широко практикується поділ класів чи груп, які вивчають іноземну мову, на дві підгрупи: в одній – ті, які краще підготовлені та успішніше навчаються, а в другій – ті, яким іноземна мова дається важко.

Для розумово відсталих дітей створено школи зі спеціальними методиками навчання.

Обдаровані діти можуть навчатись у спеціалізованих школах відповідно до здібностей (математичні, лінгвістичні, економічні тощо) або в позаурочний час відвідувати творчі гуртки у шкільних чи позашкільних закладах.

Нещодавно спроба розподілити учнів у школах на “сильні” і “слабкі” класи, тобто на здібних і відсталих у межах однієї школи, успіху не мала. По-перше, спроба коректної диференціації за здібностями виявилася невдалою; по-друге, поділ на здібних і відсталих призвів до морального травмування дітей. В американській школі застосовується і *план Трампа*, за яким 40 % часу відводиться на навчання учнів у великих групах (100-150 осіб), 20 % – на навчання у малих групах (10-15 осіб), а 40 % – на самостійну роботу. Його засновник *Д. Ллойд Трамп* апробував свою систему в 1956-1961 рр. (*план Трампа*).

Тема 11. ВИХОВАННЯ ТА САМОВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

План

1. Значення виховання в житті людини.
2. Поняття про виховання, його сутність і напрями.
3. Цілі, завдання та рушійні сили виховання.
4. Закономірності і фактори виховного процесу.
5. Принципи, методи та форми виховання.
6. Самовиховання, його методи та прийоми.
7. Вихованість і шляхи підвищення ефективності процесу виховання.

1. Значення виховання в житті людини

Людина найбільш досконала істота, оскільки вона має надзвичайно великий потенціал від природи, який може бути реалізований протягом її життя. За умови відповідності потенціалу та активності у вихованні, навчанні, праці людина отримує можливість бути щасливою у самоактуалізації.

Природа не створює людину, вона лише закладає основи і певні зовнішні (у вигляді природних явищ) та внутрішні, біологічні передумови для формування особистості. Біологічні передумови соціально-психологічних особливостей розкриваються, проявляються в житті людини як біосоціальної істоти, якщо будуть затребувані в соціальному середовищі, безпосередньому оточенні інших людей у вигляді вимог, які пред'являють до людини як до соціальної істоти різні види її соціальної активності, ролі, функції. Тому людину слід розглядати як багаторівневу систему, яка існує і виявляється в діалектичній взаємодії біологічних і соціальних факторів. Людина як особистість вступає в життя шляхом практичної, соціальної і трудової діяльності і залучається для цього до світу соціального досвіду, який є багатовіковим, і кращі, найбільш досконалі зразки якого називаються культурою. Цей досвід є основою становлення людини як особистості. Саме тому вирішальне значення для формування особистості мають спеціально організовані у суспільстві процеси навчання та виховання.

Коли мова йде про спеціально організований процес виховання, то мають на увазі діяльність, яка забезпечує вплив суспільства на формування особистості.

Сама по собі зовнішня виховна дія, яка може безпосередньо спостерігатись, не завжди призводить до бажаного результату, який розглядається як мета виховання. Ця дія може викликати як позитивні, так і негативні наслідки впливу або ж бути безрезультатною. Цілком зрозуміло, що тільки за умови, якщо виховна дія викликає в особистості зміни на краще у сфері відношення, ставлення до світу, готовності жити в ньому і порушує її власну активність у роботі над собою, то вона дійсно має ефективний, розвиваючий і формуючий вплив на особистість. Такими можуть стати дії у вихованні, якщо вони будуть спиратися на знання закономірностей процесу виховання та розуміння його сутності. Тому в сучасній педагогіці доопрацьовується, доповнюється, розробляється *теорія виховання*, використання якої з кожним днем стає все більш актуальним.

У теорії виховання звертається увага на те, що воно є ще одною складовою (разом із навчанням) єдиного процесу цілеспрямованого, організованого розвитку особистості, набуття нею освіти. Їх розбіжності спостерігаються лише в переважанні тих чи інших цілей: предметно-професійних для навчання і соціальних для виховання. Сучасне навчання і виховання не можуть реалізуватись окремо. У кожному навчанні є виховний аспект, а в кожному вихованні – навчальний. І якщо в молодшому віці значну роль відіграють спеціальні виховні заходи, з віком виховання все більше інтегрується з навчанням через виділення

та реалізацію в процесі вивчення якогось навчального предмета виховних цілей.

Термін “виховання” вживається в педагогічній науці в декількох значеннях:

- у широкому *соціальному*, коли йдеться про виховний вплив на людину в її житті всього суспільства та дійсності, яка містить у собі не лише позитивну спрямованість, а й конфлікти і протиріччя; тут особистість може не тільки формуватися під впливом соціального середовища, а й деформуватись, або, навпаки, загартувуватись у “боротьбі з труднощами”, “працювати над собою”;
- у широкому *педагогічному*, коли мається на увазі вплив на вихованця в його індивідуальному становленні через різні види діяльності шкіл, гімназій, ліцеїв, інститутів, університетів та інших закладів, де персонал керується педагогічною теорією та її практичними, методичними рекомендаціями;
- у вузькому *педагогічному*, коли виховання є цілеспрямованою діяльністю конкретного педагога (наставника), яка здійснюється для досягнення певної мети досягнення прогресивних змін у групі, в колективі;
- у гранично вузькому, коли педагоги або батьки розв’язують конкретну *індивідуальну* проблему виховання або перевиховання (наприклад, прагнуть виховати рішучість, ввічливість) конкретної особи.

Характеризуючи систему поняття, виділяють, крім виховання в широкому соціальному сенсі, включаючи в нього дію на особистість суспільства в цілому, і виховання у вузькому сенсі – як цілеспрямовану діяльність вихователя або вплив групи, покликаних сформулювати сукупність соціально-психологічних властивостей окремої особистості, її поглядів і переконань, в іншому сенсі виховання часто трактується в ще більш *локальному* значенні – як вирішення якої-небудь конкретної виховної задачі (наприклад, виховання певних рис, розвиток інтелекту, різноманітних здібностей, вдачі, пізнавальної активності тощо).

2. Поняття про виховання, його сутність і напрями

Категорія “виховання” – одна з основних у педагогіці і тому досліджується великою кількістю вчених і практиків. Це зумовлено надзвичайною різноманітністю спроб пояснити сутність цього процесу.

Під вихованням слід мати на увазі цілеспрямований і свідомо здійснюваний педагогічний процес організації і стимулювання різноманітної діяльності молоді людини як особистості щодо оволодіння суспільним досвідом: знаннями, практичними вміннями та навичками, способами творчої діяльності, соціальними і духовними відносинами,

ДВНЗ “Українська академія банківської справи НБУ”

що може забезпечити всебічний і гармонійний розвиток особистості. Тому воно розглядається, по-перше, як соціально та педагогічно організований процес створення оптимальних умов для формування людини як особистості, по-друге, як вплив вихователя на вихованця з метою формування у нього бажаних соціально-психічних властивостей і фізичних якостей особистості.

Виховання – соціальний, цілеспрямований процес створення умов (матеріальних, духовних, організаційних) для засвоєння молодим поколінням світової культури, суспільно-історичного досвіду з метою підготовки його до життя в соціумі та продуктивної праці.

Таким чином, виховання – це цілеспрямоване формування особистості на основі формування: 1) певного ставлення до предметів, до явищ навколишнього світу; 2) світогляду як системи знань і ставлення до світу; 3) соціально зорієнтованої поведінки (як прояву відносин і світогляду).

Виховання – цілеспрямований процес формування особистості за допомогою спеціальних організованих педагогічних дій відповідно до певного соціально-педагогічного ідеалу. Виховання як педагогічне поняття включає три істотні ознаки:

- 1) цілеспрямованість, наявність якогось зразка, соціально-культурного орієнтира, ідеалу;
- 2) відповідність процесу виховання соціально-культурним цінностям як досягненням історичного розвитку людства;
- 3) наявність певної системи організованих виховних дій і впливів.

Поняття “виховання” пов’язане і в той же час відрізняється від таких понять, як “соціалізація”, “становлення”, “формування”, “самовиховання”, “перевиховання”.

“Соціалізація” – процес формування особистості в певних соціальних умовах, в ході якого вона засвоює соціальний досвід, вибірково вводить у свою систему поведінки такі норми і правила поведінки, які прийняті в даному суспільстві або соціальній групі. “Становлення” – термін, що відображає досягнення дитиною такого рівня розвитку, коли вона стає здатною самостійно жити в суспільстві, самостійно вибудувати свою поведінку, усвідомлювати свої відносини зі світом і здійснювати відносно стійкий ціннісний вибір. “Формування” особистості – процес зміни на краще особи в ході взаємодії з реальною дійсністю через появу фізичних і соціально-психологічних новоутворень у структурі особистості.

Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за своєю сутністю, змістом, характером. “Національне виховання, – писала Софія Русова, – забезпечує кожній нації найширшу демократизацію

освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля загальнолюдського поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...”. Національне виховання – це виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій мудрості, духовності.

Воно є конкретно-історичним виявом загальнолюдського, гуманістичного та демократичного виховання. Таке виховання забезпечує етнізацію дітей як необхідну та невід’ємну складову їх соціалізації. Національне виховання духовно відтворює в дітях народ, увічнює в підростаючих поколіннях як специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, так і загальнолюдське, спільне для всіх націй. Етнізація – наповнення виховання національним змістом, що забезпечує формування в особистості національної самосвідомості.

“Все, що виходить за рамки нації, – застерігав І. Франко у праці “Поza межами можливого”, – се або фарисейство людей, які інтернаціональними ідеалами раді прикрити свої прагнення до панування однієї нації над другою, або хоробливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими “вселюдськими” фразами прикривати своє духовне відчуження від рідної нації”.

На кожному етапі свого розвитку українське національне виховання вбирало кращі здобутки світової культури, акумульовані в народних традиціях і звичаях, що стверджують добро, любов, красу, справедливість у всіх сферах життя. Правильно організоване національне виховання формує повноцінну особистість, індивідуальність, яка цінує свою національну й особисту гідність, совість і честь. Так формується національний характер. На певному щаблі суспільного розвитку складовою частиною виховання в широкому його значенні стає освіта.

Виховання на всіх етапах розвитку людини має три такі функції, які визначають значення цього процесу і для людини, і для суспільства:

- 1) передавання від покоління до покоління трудового і соціального досвіду;
- 2) підготовка молоді людини до виконання певних суспільних функцій;
- 3) передавання ідеології, переконань, світогляду, звичаїв і традицій.

Отже, виховання – це не тільки соціально і педагогічно організований процес створення оптимальних умов для формування людини як особистості, як майбутнього громадянина та члена суспільства, а це і вплив вихователя на вихованця з метою формування у нього бажаних і потрібних для життя соціально-психологічних і фізичних якостей. Тому сучасна педагогіка намагається, зокрема, крім досліджень власне самого процесу, дати необхідне обґрунтування важливості виховання, його цілей у сучасних умовах і способів їх досягнення. Відсутність

погодженості теоретичних положень і необхідної спрацьованості у вирішенні цього питання може стати серйозною перешкодою на шляху до впровадження, поширення та організації цього процесу.

Виховання – конкретно-історичне явище, тісно пов'язане з соціально-економічним, політичним і культурним рівнем суспільства та держави. Сучасна вітчизняна педагогіка у зв'язку зі значущістю проблеми, внаслідок зниження загального рівня вихованості людей у нашому суспільстві, досліджує як досить актуальні проблеми сутності виховання, закономірностей, тенденцій і перспектив розвитку людини у суспільстві, розробляє теорії і технології виховання, визначає його принципи, зміст, форми і методи. Ще Я.А. Коменський зауважував, що нехтування вихованням – це загибель суспільств і людей, а також сімей, держав, усього світу. Разом з тим сьогодні спостерігається деяка байдужість, скептичність щодо організації виховання, що дуже небезпечно для існування сучасного суспільства.

Звідси завдання педагогіки та педагогів (вихователів) – розкрити закономірності та сутність виховного процесу, виробити наукову теорію доцільності виховання, яке б, з одного боку, давало можливість розвиватися усім потенційним можливостям людини, а з іншого – забезпечувало духовний розвиток особистості.

Можна говорити про те, що істоти тваринного світу займаються елементами виховання. У тварин цей процес відбувається на рівні інстинктів. Людина займається вихованням свідомо. Упродовж тисячоліть людство, залежно від національних особливостей, соціально-економічних потреб, природних факторів накопичило величезний досвід у царині виховання, який формувався на основі закономірностей цього процесу. Люди намагаються через педагогічні дослідження виділити ці закономірності, щоб свідомо визначитися щодо правил організації виховання.

За своєю сутністю процес виховання в сучасній педагогіці постає як цілісне явище, в якому органічно поєднані змістовна і процесуальна сторони. *Змістовна* сторона процесу виховання характеризує сукупність виховних цілей, які визначаються різними напрямками роботи. У комплексному виховному процесі можна виділити такі напрями: фізичне, розумове, етичне, естетичне, трудове і професійне виховання. Ця система спрямована на формування всебічно та гармонійно розвинутої особистості.

Процесуальна сторона процесу виховання характеризує самокерований процес педагогічної взаємодії вихователя та вихованців, що включає організацію і функціонування системи виховної діяльності й самовиховання.

3. Цілі, завдання та рушійні сили виховання

На сьогоднішній день трансформуються також цілі виховання. Якщо раніше пріоритет надавався підготовці людини до самостійного життя в суспільстві, виконанню певних соціальних функцій або ролей, то сьогодні все більшого значення набуває розвиток її сутнісних сил, *самоактуалізація* особистості. У зв'язку з цим метою виховання в сучасних умовах можна вважати забезпечення процесу культурного обміну між людиною та суспільством, унаслідок якого людина вчиться жити в соціумі, а соціум приймає людину як особистість та індивідуальність.

Сучасне виховання базується на системі цінностей, які через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал. Цінності сучасного суспільства є основою цілей виховання. Конкретний зміст цінностей визначається історичними традиціями суспільства, тенденціями його розвитку. Однак цінності суспільства визначаються загальними цінностями. Професор Дрогобицького університету Омелян Вишневецький запропонував “Кодекс цінностей”, який може переосмислюватись для визначення пріоритетних цінностей на сьогоднішній день, відповідно до них визначаються цілі виховання. У цьому кодексі насамперед називаються абсолютні цінності.

Процес виховання розглядається як система організованих заходів, що здійснюються на різних рівнях, різними суб'єктами і об'єктами, з одного та іншого боку спрямовані на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Таке розуміння виховання дозволяє по-новому поглянути на завдання виховання особистості в процесі її становлення. По-перше, виховання стає значущим аспектом освіти в будь-якому віці (традиційне розуміння як зовнішнього впливу на особистість обмежує сферу його значущості лише дитячим віком). По-друге, людина у своєму вихованні не пасивно сприймає зовнішні впливи. Вона є активним суб'єктом збагачення своєї культури, керує ціннісним розвитком, усвідомлює зовнішній вплив суспільства та реагує на нього. Причому роль цієї суб'єктивності та зворотного впливу зростає в міру збагачення досвідом.

Міра зусиль того, хто виховується, тобто молоді людини або дитини, повинна відповідати мірі її можливостей. Будь-яке *виховне завдання* вирішується через відповідні активні дії того, хто виховується, завдяки їх стимуляції і організації вихователем: фізичний розвиток – через фізичні вправи, етичний розвиток – через постійну орієнтацію на

самопочуття іншої людини, інтелектуальний розвиток – через розумову активність і вирішення інтелектуальних завдань.

Зміст діяльності вихованців у процесі виховання визначається у визначений момент розвитку їхніми актуальними потребами. Випереджаючи актуальні потреби, педагог ризикує зустріти опір і пасивність дітей. Якщо не враховувати вікових змін потреб молодшої людини, то процес її виховання через опір ускладнюється і навіть порушується. Дотримання пропорційного співвідношення зусиль дитини і зусиль педагога досягається завдяки спільній діяльності: на початковому етапі активність педагога перевищує активність дитини, потім активність вихованця зростає, і на завершальному етапі майже зріла особистість все робить самостійно, під керівництвом педагога. Спільно розділена діяльність у вихованні допомагає дитині відчувати себе суб'єктом діяльності, а це надзвичайно важливо для вільного творчого розвитку особистості. Хороший педагог відчуває межі міри власної участі в діяльності дітей, уміє “відійти в тінь” і визнати повне право на творчість і вільний вибір.

Отже, виховання (як і будь-який процес) має рушійні сили у вигляді сукупності різноманітних протиріч між потребами суспільства щодо вихованості та їх рівнем в особистості. Дія рушійної сили – це внутрішня об'єктивна закономірність будь-якого процесу. У системі виховання дітей вона дещо прихована, не завжди усвідомлюється вихованцями, оскільки вони не мають для цього достатнього соціального досвіду. Щоб рушійна сила справді була дієвим фактором, вихователь має створювати специфічні ситуації, залучаючи вихованців до сфери їх впливу. Та при цьому педагог має обережно займати позицію лише помічника вихованця у процесі подолання певних труднощів і ні в якому разі не робити це за нього. Бо інакше будуть створюватись тепличні умови, які не сприятимуть розвитку особистості, а породжуватимуть лише інфантильність.

4. Закономірності та фактори виховного процесу

З'ясувати питання про способи, методи і принципи виховного процесу можливо на основі вивчення його закономірностей. Виділяють різні закономірності педагогічного виховного процесу.

Педагогічні закономірності виховання – це адекватне віддзеркалення об'єктивної дійсності виховного процесу, що володіє загальними стійкими властивостями за будь-яких конкретних обставин. Під закономірностями виховання також слід мати на увазі стійкі зв'язки у виховному процесі з явищами, реалізація яких дозволяє досягати ефективних

результатів у розвитку й формуванні особистості. Ці зв'язки виховання з певними явищами пояснюються таким чином:

1. Характер виховання на всіх історичних етапах визначається об'єктивними потребами виробництва та інтересами правлячих у даному суспільстві представників влади.
2. Важливою є єдність цілей, змісту і методів виховання.
3. Нерозривною є єдність навчання і виховання (у вузькому сенсі) в цілісному педагогічному процесі.
4. Виховання особи відбувається тільки в процесі включення її в діяльність.
5. Виховання є стимулюванням активності, через яку здійснюється формування особистості. Тільки розвиваючи потребнісно-мотиваційну сферу особистості і створюючи необхідні умови для формування у неї здорових потреб, інтересів і мотивів діяльності (поведінки), видається можливим стимулювати її суспільно корисну активність і добиватися належного виховного ефекту.
6. У процесі виховання необхідно проявляти гуманність і пошану до особистості в поєднанні з високою вимогливістю.
7. Крім цього, необхідно: відкривати перед молодими людьми перспективи їх зростання, допомагати їм досягати успіхів; виявляти позитивні особистості, спиратися на них і забезпечувати їх прояв і закріплення.
8. У вихованні необхідно враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів.
9. Виховання повинно здійснюватися в колективі і через колектив.
10. У процесі виховання необхідно піклуватися про єдність та узгодженість педагогічних зусиль вчителів, сім'ї і громадських організацій.
11. У процесі виховання необхідно спонукати дитину до здійснення самовиховання.

Розглянуті вище закономірності виховання є основоположними вимогами, на основі яких необхідно здійснювати виховну роботу. Потрібно також враховувати, що чим краще організована діяльність, тим продуктивніша взаємодія її суб'єктів, їх спілкування, тим ефективніше проходить виховний процес; чим більшу свідомість, самостійність і цілеспрямованість проявляє людина, тим вища результативність виховного процесу.

В основу сучасного виховання мають бути покладені ідеї гуманізму, що ґрунтуються на розвитку позитивних якостей людини, на розкритті її найкращих сутнісних внутрішніх сил, на врахуванні індивідуальних особливостей здібностей і характеру, потреб. Потрібно також враховувати, що на процес виховання особистості впливають різні об'єктивні фактори, в тому числі ряд зовнішніх чинників, від яких

значною мірою залежить результативність цього процесу. Найкраще, коли між цими чинниками й умовами соціального середовища є певна взаємодія, системність. Тоді виховання буде більш успішним.

Іншими словами, на формування особистості впливають суб'єктивні *фактори*, які можуть бути об'єктивно керовані або некеровані обставинами:

- 1) вплив на особистість навчального закладу, сім'ї, вулиці, компаній;
- 2) наявність в особистості визначених, сформованих поглядів, міркувань, звичок, смаків;
- 3) труднощі розкриття внутрішнього стану особистості (іноді людина сама не знає, чого хоче);
- 4) активний, діяльнісний характер особистості.

Отже, виховання є багатофакторним процесом. Серед чинників видатні вчені виділяють об'єктивну, реальну і суб'єктивну, умовну групи. До об'єктивних чинників відносять генетичну спадковість, соціальну і культурну приналежність сім'ї, обставини життя, професійний і соціальний статус, особливості країни та історичної епохи. Групу суб'єктивних чинників становлять психічні особливості, світогляд, ціннісні орієнтації, внутрішні потреби та інтереси як вихователя, так і вихованця, а також зовнішність, манери, власні речі, їх впорядкованість, особливо система стосунків з соціумом та існуючий вплив на людину з боку інших людей.

Потрібно також враховувати, що на всіх вікових етапах людина розвивається як цілісна особистість, тому неможливо виховувати тільки окремі якості без їхнього зв'язку з іншими особистісними властивостями. Процесові виховання властива певна віддаленість результатів, стрибкоподібність їх отримання (не можна побачити окремих короткочасних змін, однак із часом вони стають дедалі помітними). Виховання – це процес довготривалий і безперервний. Унікальність цього процесу пов'язана зі створенням індивідуальності особистості, яка внаслідок цього є цінністю так само, як набуває цінності і сам виховний процес.

5. Принципи, методи і форми виховання

Принципи – це загальні керівні положення, що вимагають послідовності дій за різних умов і обставин.

Перший принцип виховання, що випливає з мети виховання і враховує природу виховного процесу, – це орієнтація на ціннісні відносини. За цим принципом вимагається постійна професійна увага педагога щодо ставлення вихованця до соціально-культурних цінностей (людини, природи, суспільства, праці, пізнання) і до ціннісних основ життя – добра, істини, краси.

Другий принцип виховання – це принцип суб'єктності: педагог максимально сприяє розвитку здатності вихованця усвідомлювати своє “Я” в зв'язках з іншими людьми й світом, осмислювати свої дії, передбачати їх наслідки для інших людей і своєї долі, проводити осмислений вибір життєвих рішень.

Третій принцип виховання зумовлений спробою погоджувати соціальні норми, правила життя та автономність неповторної особистості кожного вихованця. Цей принцип свідчить про схвалення молодої людини як даності; визнання за молоддю права на існування її такою, як вона є; шанобливе ставлення до історії її життя (біографії), що сформувало людину такою, якою вона є на даний момент; визнання цінності її особистості.

Поєднання цих трьох основних принципів виховання (є й інша класифікація) перетворює цей процес на філософський, діалогічний, етичний. Тобто виховання набуває характеристик, що гармонійно поєднуються і не можуть існувати одна без одної, оскільки і реалізація кожного із названих принципів сучасного виховання у відірваності від інших неможлива.

Методи виховної дії – це конкретні шляхи впливу на свідомість, відчуття, поведінку вихованців для вирішення педагогічних завдань у спільній діяльності, спілкуванні вихованців з педагогом-вихователем.

Вибір і використання методів здійснюються відповідно до педагогічних цілей (які можуть бути оперативними, тактичними, стратегічними), які ставляться з урахуванням специфіки суспільно-виховного середовища, віку, індивідуально-типологічних особливостей учнів, рівня вихованості конкретних колективів. Методи виховання слід відрізнити від засобів виховання, з якими вони пов'язані. Засобами виховання є насамперед предмети матеріальної і духовної культури, які використовуються для вирішення педагогічних завдань. Метод виховання реалізується через діяльність педагога-вихователя, засіб же (книга, кінофільм та ін.) може впливати і поза діяльністю педагога, без нього.

Для практичної роботи з виховання більше всього підходить така класифікація методів виховання:

- *методи переконань*, за допомогою яких формуються погляди, уявлення, поняття вихованців, відбувається оперативний обмін інформацією (навіювання, оповідання, діалог, доказ, заклики, переконання);
- *методи вправ*, за допомогою яких організовується діяльність вихованців і стимулюються їх позитивні мотиви (різні види завдань до індивідуальної та групової діяльності у вигляді доручень, вимог, змагання, показу зразків і прикладу, створення ситуацій успіху);
- *методи оцінки і самооцінки*, за допомогою яких проводиться оцінювання вчинків, стимулювання діяльності, виявляється допомога

вихованцям в саморегуляції їх поведінки (критика, заохочення, зауваження, покарання).

Форми виховання – це способи організації виховного процесу, доцільної організації колективної та індивідуальної діяльності вихованців. Однією із найбільш поширених форм виховання є виховний захід як організована дія виховання, спрямована на досягнення поставлених виховних цілей.

У педагогічній літературі єдиного підходу до класифікації форм виховної роботи немає. Найбільш поширеною є класифікація організаційних форм виховання залежно від того, як організовані учні: масові форми (участь всієї групи), гурток – групова робота, індивідуальні форми (бесіди). Заслуговує на увагу підхід до визначення форм виховної роботи, пов'язаний з напрямками виховної діяльності.

Практика показує, що часто вживані одні і ті ж форми організації виховної роботи втрачають свою новизну, стають трафаретними і через це не дають очікуваного ефекту. Досвідчені педагоги прагнуть використовувати різноманітні форми виховання.

6. Самовиховання, його методи та прийоми

Правильно і добре організоване виховання, розуміння людиною його значення в житті призводить до формування здатності людини до самовиховання, коли вихованець, не звільняючись від виховного впливу дорослих, своє “Я” перетворює на об'єкт власного удосконалення через самосприйняття і самостійно продуману дію, через вплив на самого себе в цілях самовдосконалення, саморозвитку. У процесі виховання необхідно спонукати вихованців до здійснення самовиховання.

Самовиховання – це процес засвоєння людиною досвіду попередніх поколінь за допомогою внутрішніх душевних чинників – тих, що забезпечують розвиток. Виховання, якщо воно не насильницьке, без самовиховання неможливе. Їх слід розглядати як дві сторони процесу формування особистості. Здійснюючи самовиховання, людина може самонавчатися. Самоосвіта – це система внутрішньої організації зі встановлення досвіду поколінь, спрямована на власний розвиток. Самонавчання – це процес безпосереднього отримання досвіду поколінь завдяки власним прагненням і вибраним засобам.

У поняттях “самовиховання”, “самоосвіта”, “самонавчання” педагогіка описує внутрішній духовний світ людини, його здатність самостійно розвиватися. Зовнішні чинники – виховання, освіта, навчання – лише умови, засоби їх пробудження, приведення в дію. От чому філософи, педагоги, психологи твердять, що саме в душі людини закладені рушійні сили її розвитку.

Самовиховання – діяльність людини, спрямована на зміну своєї особистості відповідно до свідомо поставлених цілей, ідеалів, що склалися, і переконань. Для самовиховання важливе значення мають теоретичні знання із педагогіки про організацію цього процесу на науковому рівні.

Самовиховання припускає використання таких прийомів, як самозобов'язання (добровільне визначення для себе усвідомлених цілей і завдань самовдосконалення, формування у собі тих або інших якостей); самозвіт (ретроспективний погляд на пройдений за певний час шлях); осмислення власної діяльності та поведінки (виявлення причин успіхів і невдач); самоконтроль (систематична фіксація свого стану й поведінки, запобігання небажаним наслідкам).

Самовиховання здійснюється в процесі самоврядування, яке будується на основі сформульованих людиною цілей, програми дій, контролю за виконанням програми, оцінки отриманих результатів, самокорекції.

Самовизначенням є свідомий вибір людиною життєвого шляху, цілей, цінностей, етичних норм, професії, умов життя.

До методів самовиховання належать такі: самопізнання, самовладання, самостимулювання. Самопізнання містить самостереження, самоаналіз, самооцінку, самопорівняння. Самовладання спирається на самопереконавання, самоконтроль, самонаказ, самонавіяння, самосповідь, самопримус. Самостимулювання припускає таке: самоствердження, самосхвалення, самозаохочення, самопокарання, самообмеження.

Основними *прийомами* самовиховання є самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, саморегуляція.

Таким чином, процес педагогічної взаємодії вихователя та вихованців включає організацію і функціонування системи виховної діяльності й самовиховання, спрямовані на реалізацію молоддю виховних цілей і формування позитивного досвіду самовдосконалення.

7. Вихованість і шляхи підвищення ефективності процесу виховання

Результати виховного процесу значною мірою залежать від індивідуальних особливостей вихованців, від їх ставлення до навколишньої дійсності, насамперед до спрямованих на них виховних впливів, їх стосунків з однолітками, дорослими, від їх ставлення до педагогів і батьків. Оскільки вихованці різняться індивідуальними особливостями, то й результати їх виховання будуть різні.

Для ефективності діяльності педагога доцільно вихованців, залежно від рівня їх вихованості, поділити на групи.

Дуже низький рівень. Характеризується негативним досвідом поведінки, що важко піддається педагогічному впливу, саморегуляція і самоорганізація не розвинуті.

Низький рівень. Характеризується слабким виявом позитивного, ще не стійкого досвіду поведінки, спостерігаються зриви, поведінка регулюється переважно вимогами старших та іншими зовнішніми стимулами, саморегуляція та самоорганізація інтуїтивні.

Середній рівень. Йому властива стійка позитивна поведінка, наявність регуляції та саморегуляції, організація й самоорганізація, хоч активна позиція щодо діяльності та вчинків однокласників ще не виявляється.

Високий рівень. Для нього визначальним є стійкий і позитивний досвід поведінки, саморегуляції разом із прагненням до організації та регуляції діяльності поведінки інших людей, виявом активної позиції.

Основні показники рівня вихованості – зовнішній вигляд, культура поведінки, громадська активність, самостійність у всіх видах діяльності, сформованість наукового світогляду, національної самосвідомості, ставлення до навчання, інтерес до знань та усвідомлення їх ролі у своєму розвитку, залучення до національної та світової культури, мистецтва, літератури, фізичне здоров'я, захоплення фізичною культурою і спортом, працелюбність, орієнтованість на майбутню професію.

Оцінити рівень вихованості особистості можна і за її ставленням до навколишньої дійсності: *до суспільства* – патріотизм, суспільна дисципліна, громадська активність, працьовитість, відповідальність, солідарність, відданість справі; *до інших людей* – поважання їх гідності, піклування, терплячість; *до себе* – гідність, самокритичність, самоконтроль, ініціатива, оптимізм; *до культури* – повага до культурних цінностей, контакти з діячами культури, розуміння прекрасного; *до природи* – повага до всіх форм життя, милування природою, примноження її багатств і раціональне їх використання; *до моральних цінностей* – демократизм, гуманізм, поважання волі.

Методами визначення рівня вихованості молоді людини можуть слугувати методи науково-педагогічного дослідження: педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, вивчення продуктів діяльності учнів та ін.

Підвищення результативності виховного процесу завжди було актуальним питанням. Тому зрозумілим є прагнення долати формалізм, удосконалювати виховну діяльність, шукати нові шляхи підвищення ефективності процесу виховання. Типовими проявами формалізму у виховному процесі є:

- роздрібнення виховного процесу, тобто однобічно-аналітичний підхід до планування, здійснення й оцінювання виховної роботи, що суперечить цілісності реального процесу розвитку людини й колективу.

Виховна робота часто планується, здійснюється й оцінюється як сума окремих заходів;

- гонитва за кількістю виховних впливів, що суперечить характеру реального процесу розвитку людини й колективу, який визначається передусім якістю виховання;
- однобічність трактування впливу, яка суперечить багатостороннім виявам реальної людини й колективу. Так, бесіду, доручення тощо нерідко розглядають як засіб лише морального або естетичного виховання, хоча насправді вони є комплексними методами виховання взагалі;
- відсталість форм виховного впливу, традиційний, консервативний підхід до виховної роботи, який суперечить динамізму розвитку особистості та колективу, що потребує протиставлення оновлених і збагачених педагогічних та інших традицій;
- невиразність виховного впливу, відсутність індивідуально-диференційованих форм, тобто однобічний підхід до виховної роботи, її планування, здійснення, оцінювання, що суперечить реальному процесові розвитку людини та колективу, в якому органічно поєднуються загальне, окреме або особливе (групове) та індивідуальне;
- зовні показний характер виховної роботи, що суперечить характеру внутрішнього розвитку людини й колективу, тобто виховання має охоплювати відкриті та приховані впливи на особистість, що формується. Їх мета – розвиток внутрішніх установок;
- незавершеність, неповнота виховних впливів, тобто їх однобічно навчаючий характер, зведення виховної роботи до заходів для вихованців. За такого підходу учень розглядається тільки як об'єкт впливу, стосунки між ним і наставником є суб'єкт-об'єктні, але практично вони мають бути суб'єкт-суб'єктними, коли особистість старшого або більш досвідченого не піднімається над особистістю молодшого або менш досвідченого, не пригнічує її своєю перевагою чи авторитетом, коли спілкування і діяльність відбуваються на паритетній основі.

Удосконалення виховного процесу передбачає:

- органічне поєднання завдань, вирішуваних навчальним закладом, з потребами довкілля (це, наприклад, передусім організація допомоги населенню в охороні та примноженні багатств природи, у вирішенні економічних проблем і проблем виробництва);
- створення в навчальному закладі морально-психологічного клімату, поваги до знань (навчальний заклад має пропагувати серед тих, хто навчається і виховується, думку, що в цивілізованому суспільстві людині вигідно бути вихованою та освіченою, що це потрібно й

суспільству, що треба долати явище неповаги, певного скептицизму до вихованості й освіченості, яке, на жаль, ще існує);

- підбір раціонального змісту виховання відповідно до його мети та рівня вихованості (навчальний заклад повинен правильно визначити, який напрям змісту виховання треба посилити на певному етапі виховної роботи, як наприклад, на початку ХХІ ст. в Україні посиленої уваги потребують питання морального і правового виховання, підготовка молоді до життя та діяльності в ринкових умовах, виховання несприйнятливості до негативних явищ життя тощо);
- розумне співвідношення між інформаційними методами впливу на молоду людину та залученням її до різних видів діяльності. Це зумовлено тим, що в сучасних навчальних закладах превалюють словесні методи виховання, які дають змогу формувати погляди й переконання учнів, але не забезпечують вироблення відповідних навичок і звичок поведінки. Цим пояснюється невідповідність між свідомістю і поведінкою, між словом і ділом;
- своєчасне проведення виховних заходів, акцентування уваги на профілактиці негативних явищ у молодіжному середовищі (нерідко деякі виховні заходи проводять лише після того, як стався неприємний випадок, тобто виховання повинно бути профілактичним, запобігати негативним явищам, а не очікувати їх, щоб потім усувати їх причини);
- використання різноманітних форм і методів виховного впливу, що відповідають віку вихованців (доцільно обирати такі з них, які спонукають вихованців до вияву активності, ініціативи й самостійності, в підготовці та проведенні яких вони брали б активну участь);
- підвищення емоційності виховних заходів (ця вимога ґрунтується на таких положеннях: а) твердженні психологів, що знання засвоюються швидше і стають поглядами й переконаннями за умови, якщо молода людина до них зовсім не байдужа, якщо вона емоційно переживає, засвоюючи їх; б) однією з рис української ментальності є емоційність);
- створення умов для розвитку самостійності та ініціативи учнів, їх самоврядування, самоосвіти та самовиховання;

Вищий навчальний заклад має бути взірцем культури досягнень українського суспільства, а молодь за період перебування в ньому повинна набути достатнього досвіду стосунків на демократичних засадах.

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондаренко, О. Ф. Психологічна допомога особистості [Текст] : навчальний посібник / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 с. – (Міжнародний фонд “Відродження”. Програма “Трансформація гуманітарної освіти в Україні”).
2. Варій, М. Й. Основи психології і педагогіки [Текст] : навчальний посібник / М. Й. Варій, В. Л. Ортинський ; Мін-во освіти і науки України, Львівський ДУ внутрішніх справ. – К. : ЦНЛ, 2007. – 376 с.
3. Введение в психологию [Текст] : учебное пособие / ред. Петровский. – М. : Академия, 1995. – 496 с.
4. Гамезо, М. В. Атлас по психологии [Текст] : информ.-метод. пособие к курсу “Психология человека” / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – 3-е изд., доп. и испр. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 276 с.
5. Дубровина, И. В. Психология [Текст] : учебник / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан ; ред. И. В. Дубровина. – 2-е изд., стереот. – М. : Академия, 2002. – 464 с. – (Педагогическое образование).
6. Еникеев, М. И. Общая и юридическая психология [Текст] : в 2-х ч.: Ч. 2. Юридическая психология : учебник / М. И. Еникеев. – М. : Юр. л-ра, 1996. – 560 с.
7. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М. И. Еникеев. – М. : Велби : Проспект, 1996. – 560 с.
8. Лозниця, В. С. Психологія і педагогіка: основні положення [Текст] : навчальний посібник / В. С. Лозниця. – К. : ЕксОб, 2000. – 304 с.
9. Максименко, С. Д. Загальна психологія [Текст] : навчальний посібник / С. Д. Максименко ; Мін-во освіти і науки України, Нац. медичний ун-т ім. О. О. Богомольця. – К. : ЦНЛ, 2004. – 272 с.
10. М'ясоїд, П. А. Загальна психологія [Текст] : навчальний посібник / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 1998. – 479 с.
11. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учебное пособие для педагогических институтов и училищ / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1990. – 301 с.
12. Никандров, В. В. Психология [Текст] : учебник / В. В. Никандров. – М. : Проспект, 2008. – 912 с.
13. Основи психології і педагогіки [Текст] : навчальний посібник / ред. А. В. Семенова. – 2-ге вид., вип. і доп. – К. : Знання, 2007. – 341 с.
14. Основи психології : підручник [Текст] / ред. О. В. Киричук. – 5-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 2002. – 632 с.
15. Палеха, Ю. І. Основи психології та педагогіки [Текст] : навчально-методичний посібник / Ю. І. Палеха, В. І. Герасимчук, О. М. Шиян ; Європейський ун-т. – 2-е вид., доп. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2003. – 164 с.
16. Психологический словарь [Текст] / М. Г. Ярошевский ; ред. Петровский. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

17. Психология и педагогика [Текст] : учебное пособие / А. А. Радугин. – М. : Центр, 1996. – 335 с. – (alma mater).
18. Психологія [Текст] : підручник / ред. Ю. Л. Трофимов. – 3-тє вид., стереот. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
19. Психология : словарь [Текст] / ред. Петровский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
20. Психологія та педагогіка [Текст] : навчальний посібник / Л. А. Колесніченко, М. В. Артюшина [та ін.] ; ред. Л. А. Колесніченко ; Мін-во освіти і науки України, ДВНЗ “КНЕУ ім. Вадима Гетьмана”. – К. : КНЕУ, 2008. – 408 с.
21. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] : учебник для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с. – (Учебник нового века).
22. Сабуров, А. С. Психология [Текст] : курс лекций / А. С. Сабуров ; ред. И. П. Коваленко. – К. : Лекс, 1996. – 208 с.
23. Сисоєва, С. О. Психологія та педагогіка [Текст] : підручник для студентів ВНЗ непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок ; Академія пед. наук України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих ; Кременчуцький ін-т Дніпропетровського ун-ту економіки та права. – 2-ге вид., випр. та доп. – Кременчук : ПП “Щербатих О. В.”, 2008. – 532 с.
24. Столяренко, Л. Д. Основы психологии [Текст] / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 736 с.
25. Фіцула, М. М. Педагогіка [Текст] : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – Тернопіль : Навчальна книга “Богдан”, 1997. – 192 с.
26. Шадських, Ю. Г. Психологія і педагогіка [Текст] : навчальний посібник для студ. вищих закладів освіти / Ю. Г. Шадських. – 2-ге вид., випр. – Львів : Магнолія 2006, 2009. – 320 с. – (Вища освіта в Україні).

Навчальне видання

ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА

Курс лекцій

Укладачі:

Ніколаєнко Сергій Олександрович
Ніколаєнко Світлана Іванівна

Редагування *Г.М. Нужненко*

Технічне редагування *І.О. Кругляк*

Комп'ютерна верстка *В.А. Івакін*

Підписано до друку 14.12.2010. Формат 60x90/16. Гарнітура Times.
Обл.-вид. арк. 10,32. Умов. друк. арк. 10,75. Тираж 50 пр. Зам. № 935

Державний вищий навчальний заклад
“Українська академія банківської справи Національного банку України”
40000, м. Суми, вул. Петропавлівська, 57
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції: серія ДК, № 3160 від 10.04.2008

Надруковано на обладнанні Державного вищого навчального закладу
“Українська академія банківської справи Національного банку України”
40000, м. Суми, вул. Петропавлівська, 57