

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

М. Й. Варій  
В. Л. Ортинський

# ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ

*2-ге видання, виправлене та доповнене*

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

*Рекомендовано  
Міністерством освіти і науки України  
як навчальний посібник для студентів  
вищих навчальних закладів*

Київ  
“Центр учбової літератури”  
2009

УДК 159.9(075) + 37(075)

ББК 88.3я7 + 74.00я7

В 18

*Гриф надано*  
*Міністерством освіти і науки України*  
*(Лист № 1.4/18-Г-1226 від 01.12.2006)*

Рецензенти:

**Москалець В. П.** – доктор психологічних наук, професор;

**Рибалка В. В.** – доктор психологічних наук, професор.

Варій М. Й. Основи психології і педагогіки: *навч. пос. [для студ. вищ. навч. закл.]*/М. Й. Варій, В. Л. Оргинський – [2-ге вид.]. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 376 с. – ISBN 978-966-364-819-4

Навчальний посібник призначено для студентів вищих навчальних закладів.

У навчальному посібнику висвітлено головні аспекти загальної психології, основи психології конкурентоспроможної особистості, певні соціально-психологічні аспекти груп і спілкування, а також основи педагогіки.

**УДК 159.9(075) + 37(075)**

**ББК 88.3я7 + 74.00я7**

**ISBN 978-966-364-819-4**

© Варій М. Й., Оргинський В. Л. 2009.

© Центр учбової літератури, 2009.

## **ЗМІСТ**

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	<b>6</b>
<b>Частина перша. ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ</b> .....	<b>8</b>
<b>Глава 1. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ, МЕТОДИ І ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГІЇ</b> .....	<b>8</b>
1.1. Основні підходи до визначення історичних етапів розвитку психологічної науки .....	8
1.2. Предмет і завдання сучасної психології .....	9
1.3. Методи психології.....	12
1.4. Галузі психології .....	18
<b>Глава 2. ЦЕНТРАЛЬНА НЕРВОВА СИСТЕМА ЛЮДИНИ</b> .....	<b>22</b>
2.1. Структура і функціонування центральної нервової системи людини.....	22
2.2. Мозок, людська психіка і психічне в єдності світу.....	28
<b>Глава 3. ОСОБИСТІСТЬ ТА ЇЇ ПСИХІКА</b> .....	<b>35</b>
3.1. Людина як багатосистемне явище .....	35
3.2. Сутність людської психіки і психічного .....	37
3.3. Багаторівневість психіки.....	40
3.4. Багатосистемність психіки .....	44
3.5. Концепція психоенергетичної цілісності особистості .....	46
<b>Глава 4. БІОПСИХІЧНА, МЕНТАЛЬНО-ПСИХІЧНА І ПІДСТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ «СВІДОМІСТЬ-САМОСВІДОМІСТЬ»</b> .....	<b>50</b>
4.1. Біопсихічна підструктура особистості .....	50
4.2. Ментально-психічна підструктура особистості .....	56
4.3. Підструктура особистості «свідомість-самосвідомість» .....	59
<b>Глава 5. ІНТРАІНДИВІДУАЛЬНА ПІДСТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ: ЧУТТЄВИЙ РІВЕНЬ ПІЗНАННЯ І ПАМ'ЯТЬ</b> .....	<b>65</b>
5.1. Поняття інтраіндивідуальної підструктури особистості .....	65
5.2. Відчуття .....	66
5.3. Сприйняття .....	71
5.4. Поняття пам'яті .....	75
5.5. Процеси пам'яті .....	77
5.6. Різновиди пам'яті .....	81
5.7. Індивідуальні особливості пам'яті .....	85
<b>Глава 6. АБСТРАКТНИЙ РІВЕНЬ ПІЗНАННЯ ТА УВАГА</b> .....	<b>90</b>
6.1. Мислення .....	90
6.2. Розумові дії та операції мислення .....	91
6.3. Форми мислення та його різновиди .....	92
6.4. Індивідуальні особливості мислення .....	96
6.5. Мислення та інтелект.....	97
6.6. Уява.....	99
6.7. Увага.....	104
<b>Глава 7. ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ</b> .....	<b>110</b>
7.1. Розуміння емоцій та почуттів .....	110
7.2. Характеристика різних видів емоційного реагування .....	112
7.3. Функції емоцій у керуванні поведінкою та діяльністю .....	117

7.4. Характеристика різних емоцій.....	120
7.5. Фрустраційні емоції .....	123
7.6. Комунікативні емоції.....	125
7.7. Інтелектуальні емоції .....	126
7.8. Характеристика різних почуттів.....	128
<b>Глава 8. ПСИХІЧНІ СТАНИ.....</b>	<b>136</b>
8.1. Сутність психічних станів .....	136
8.2. Класифікація психічних станів .....	137
8.3. Особливості психічних станів .....	138
8.4. Фізіологічні основи і зовнішні вияви психічних станів.....	139
8.5. Психічні стани особистості в різних ситуаціях життєдіяльності .....	141
8.6. Шляхи подолання страху .....	146
<b>Глава 9. ВОЛЯ.....</b>	<b>149</b>
9.1. Поняття волі та її функцій .....	149
9.2. Типи критеріїв волі та локус контролю. Вольові дії.....	150
9.3. Фази та ознаки вольових дій, їх стимулювання .....	151
9.4. Вольові якості.....	155
<b>Глава 10. ЗДІБНОСТІ.....</b>	<b>159</b>
10.1. Поняття здібностей та їхнього розвитку.....	159
10.2. Види здібностей .....	159
10.3. Розвиток здібностей.....	161
<b>Глава 11. СОЦІОПСИХІЧНА ПІДСТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>164</b>
11.1. Досвід.....	164
11.2. Характер.....	165
11.3. Спрямованість .....	170
<b>Глава 12. ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>178</b>
12.1. Поняття діяльності .....	178
12.2. Психологічна структура діяльності.....	178
12.3. Рухи і дії.....	180
12.4. Знання, навички і вміння .....	181
12.5. Основні види діяльності.....	186
<b>Глава 13. СПІЛКУВАННЯ.....</b>	<b>192</b>
13.1. Поняття спілкування та його види.....	192
13.2. Функції і труднощі спілкування .....	198
<b>Глава 14. ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ГРУП.....</b>	<b>206</b>
14.1. Поняття соціальних груп, їхня класифікація.....	206
14.2. Великі соціальні групи .....	208
14.3. Малі соціальні групи .....	210
<b>Глава 15. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ВИРОБНИЧИХ СПІЛЬНОТ .....</b>	<b>224</b>
15.1. Соціально-психологічні особливості виробничих спільнот під час переходу до ринкових відносин .....	224
15.2. Основи психології менеджменту.....	230
<b>Глава 16. РОЗВИТОК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ЖИТТЄВІ КРИЗИ ....</b>	<b>237</b>
16.1. Розуміння поняття «конкурентоспроможна особистість» .....	237
16.2. Психологічні основи розвитку інтегральних характеристик конкурентоспроможної особистості.....	239
16.3. Життєві кризи особистості .....	245

16.4. Типи криз особистості .....	246
<b>Частина друга. ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ</b>	
<b>Глава 17. ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА.....</b>	<b>256</b>
17.1. Предмет педагогіки, її завдання .....	256
17.2. Методологічне підґрунтя педагогіки.....	260
17.3. Методика і методи педагогічного дослідження .....	264
<b>Глава 18. ОСВІТА .....</b>	<b>275</b>
18.1. Освіта в соціокультурному вимірі.....	275
18.2. Моделі освіти в сучасному світі.....	280
18.3. Характеристика педагогічного процесу.....	282
<b>Глава 19. ОСНОВИ ДИДАКТИКИ.....</b>	<b>289</b>
19.1. Розуміння дидактики .....	289
19.2. Закономірності навчання .....	291
19.3. Принципи навчання.....	293
19.4. Види і стилі навчання .....	300
<b>Глава 20. МЕТОДИ І МЕТОДИЧНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ .....</b>	<b>307</b>
20.1. Поняття методів і прийомів навчання.....	307
20.2. Вибір методів навчання.....	309
20.3. Типи навчання .....	312
20.4. Вибір типу навчання .....	321
20.5. Форми організації навчання.....	323
20.6. Концепції навчання .....	329
<b>Глава 21. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ТА УКРАЇНА.....</b>	<b>333</b>
21.1. Освітній світовий простір.....	333
21.2. Україна в освітньому світовому просторі .....	336
<b>Глава 22. ВИХОВАННЯ.....</b>	<b>339</b>
22.1. Сутність виховання.....	339
22.2. Людина як предмет виховання .....	341
22.3. Способи виховного впливу на людину.....	346
22.4. Типи виховання .....	349
22.5. Моделі й стилі виховання .....	352
22.6. Виховні системи .....	359
<b>Глава 23. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ І ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ .....</b>	<b>364</b>
23.1. Розвиток і соціалізація особистості як педагогічна проблема .....	364
23.2. Виховання і формування особистості.....	367
23.3. Самовиховання в структурі процесу формування особистості.....	372

## ПЕРЕДМОВА

На цьому етапі розвитку українського суспільства, коли відбуваються глобальні зрушення у свідомості громадян, зростає значення психолого-педагогічних знань.

У нинішніх умовах психологія стала невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців усіх спеціальностей вищої кваліфікації. Психологічні знання, навички і вміння є важливим засобом досягнення професійних успіхів, особливо у галузях, які торкаються проблем «людина – людина», а також забезпечення гармонійного розвитку своєї особистості й психічного здоров'я.

Хіба можна сьогодні уявити, наприклад, хорошого педагога, управлінця, менеджера, політика, правоохоронця, бізнесмена, продавця без глибоких психологічних знань, навичок і вмінь спілкуватися, вести ділові переговори, впливати на людей і людські спільноти, розуміти їхні наміри, бажання і цілі, «читати» за експресією обличчя емоції та почуття, які їх охоплюють, грамотно керувати людьми в колективах? Безумовно, ні!

**Психологія** – одна з наук про людину, людські спільноти, їхнє життя й діяльність. Вона вивчає закономірності, механізми, умови, чинники та особливості розвитку й функціонування психіки, її взаємодію з внутрішнім і зовнішнім психічним, а також сутність і зміст останніх.

У наш час психологія одержала змогу подальшого наукового продуктивного розвитку в різних напрямках. Які особливості психології як науки?

По-перше, психологія – наука про найскладніше явище – психіку, яке людство ще до кінця не вивчило й не усвідомило, про внутрішнє і зовнішнє психічне та їхню взаємодію.

По-друге, психологія є однією з наймолодших наук. Умовно її наукове становлення пов'язують з 1879 роком, коли німецький психолог В. Вундт створив першу у світі Лабораторію експериментальної психології при університеті м. Лейпциг. Однак у практичній площині психологія є однією із найдавніших, оскільки її застосовували ще в сиву давнину, коли наші пращури готувалися до полювання, війни тощо. У кожному племені, фактично, були свої психологічно досвідчені представники – старійшини, віщуни, ворожбити, шамани, пророки, чаклуни, ясновидці та ін.

По-третє, наукова психологія відрізняється від побутової, народної і релігійної, тому що використовує більш фундаментальний і різноманітний інструментарій для здобування знання, прагне до узагальнень, дає змогу побачити загальні закономірності розвитку особистості й групи. Наукові знання є не інтуїтивними, а більш раціональними й усвідомленими. Отже, наукова психологія володіє унікальним фактичним матеріалом, недоступним жодному іншому носію.

По-четверте, психологія є наукою розгалуженою, оскільки має десятки галузей.

По-п'яте, психологія має унікальне практичне значення для будь-якої людини та діяльності.

---

Педагогіка як наука, підґрунтя якої заклали древні філософи – «як науки про виховання дітей», пройшла тривалий шлях історичного розвитку. За цей час накопичено значний теоретичний та емпіричний матеріал, чітко сформувалася тенденція диференціації педагогічних знань з урахуванням специфіки об'єктів виховання.

Нині існує чимало систем навчання й виховання, які охоплюють людей різних вікових груп і професій. Окреслюється концепція безперервної освіти й виховання людини, яка ґрунтується на гуманістичних цінностях суспільства.

Загалом **педагогіка** – це наука про педагогічні закономірності, сутність, принципи, методи і форми навчання, виховання, розвитку і професійної підготовки конкретної людини, колективу в інтересах успішної суспільної діяльності.

Педагогіка виникла з появою перших об'єднань людей для спільної життєдіяльності, оскільки для її здійснення проводили певну підготовку. Але виокремилася вона в окрему галузь лише з накопиченням загальних і спеціальних педагогічних знань.

Педагогіка виявляє найбільш стійкі й істотні зв'язки, залежності між навчанням, вихованням, розвитком і всебічною підготовкою людей та різних соціальних груп. Ці зв'язки й відношення постають як найважливіші й до суспільного життя й для діяльності необхідні умови, які забезпечують ефективність і раціональність навчально-виховної діяльності. Вивчаючи педагогічні аспекти процесу освіти (самоосвіти), навчання, виховання, самовиховання, розвитку, саморозвитку й професійної підготовки людей до певного виду діяльності, педагогіка обґрунтовує їх принципи, методи, форми, рекомендації, правила, прийоми тощо.

У навчальному посібнику розкрито різні підходи, погляди й позиції вчених на те чи інше питання, явище, проблему. Це дає змогу студентам не лише осмислити їх, а й сформуванати широкий психолого-педагогічний кругозір.

Закцентовано увагу на прикладних аспектах психології та педагогіки. Така постановка питання зумовлена тим, що багато проблем у сучасних умовах вимагають психолого-педагогічного розв'язання. Фактично, нині немає таких сфер і галузей, які б не потребували психолого-педагогічних знань. У теперішніх умовах психологія і педагогіка стають продуктивною силою діяльності та невід'ємною частиною соціального, економічного, політичного, громадського, сімейного та особистого життя.

Здійсненню саме такого підходу сприяють структура і логіка цього навчального посібника. Вони передбачають систематичність і послідовність освоєння навчального матеріалу, оптимальність переходу від простих проблем до складніших.

**Частина перша**  
**ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ**

**Глава 1**

**ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ, МЕТОДИ  
І ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГІЇ**

**1.1. Основні підходи до визначення історичних етапів  
розвитку психологічної науки**

Вживання слова «психологія» (від давньогрецьких слів «psyche» (душа) і «logia» (розуміння, знання) уперше зафіксовано в західноєвропейських текстах XVI ст. Поступово слово «психологія» ввійшло до буденного вжитку.

Психологами тоді називали знавців душі, людських пристрастей і характерів. Такі психологи користувалися життєвими знаннями. Наукове знання відрізняється від життєвого тим, що воно, спираючись на силу абстракції і загальнолюдського досвіду, відкриває закони. Психологія за своїми теоретичними досягненнями і практичними спробами змінити життя поступається, зокрема, точним наукам. Адже психологічні явища набагато складніші ніж, наприклад, фізичні, їх важче пізнати. Недаремно великий фізик Альберт Ейнштейн, ознайомившись із дослідями великого психолога Жана Піаже, зазначив, що вивчення фізичних проблем – це дитяча гра порівняно із загадками дитячої гри.

Психологія на шляху до самостійної науки пройшла тривалий шлях, і лише всередині XIX ст. з розрізнених знань вона стала самостійною наукою. Однак і в попередні епохи уявлення про психіку (душу, свідомість, поведінку) не були цілковито позбавлені ознак науковості. Вони прорізувалися в надрах інших наук, зокрема філософії, медицини, природознавства, у різних явищах соціальної практики та ін. У цьому вічному пошуку людства науково-психологічна думка дедалі більше набувала значення і сили, усвідомлюючи свій предмет.

В історії психології, яка досліджує процес становлення психологічних знань та уявлень, виокремлюють кілька основних підходів до визначення меж та етапів розвитку психології.

Відповідно до першого підходу, психологія має тривалу передісторію і коротку історію, яка починається з другої половини XIX ст. (Г.Еббінгауз). Розвиток психології поділяють на два етапи: передісторія (до кінця першої половини XIX ст.) та історія (з другої половини XIX ст.).

Представники другого підходу вважають, що розвиток психологічної думки потрібно розділити на три етапи:

1-й етап – донаукова (міфологічна) психологія – коли панували анімістичні уявлення про душу;

2-й етап – філософська психологія – коли психологія була частиною філософії, об'єднана з нею спільним методом (від античності до XIX ст.);



3-й етап – власне наукова психологія, з другої половини XIX ст. (тобто саме тим часом, коли, за Еббінгаузом, починалася вся історія психології). Цей період пов'язують із застосуванням у психології об'єктивного методу (експерименту), запозиченого в природничих наук, який дав їй змогу відокремитися від філософії. Цей підхід сьогодні є найпоширенішим. Недолік його у тому, що наукову психологію протиставляють усій попередній.

Третій підхід – культурологічний – розвиток психологічної науки розглядає в контексті розвитку людської культури загалом. До цього підходу належить вчинкова концепція в історії психології, яку розробив український учений В. А. Роменець. Згідно з цим підходом, етапи розвитку психології виокремлюють за історичними епохами: психологія Міфологічного періоду, психологія Античності, психологія Середньовіччя, психологія Відродження, психологія епохи Бароко, психологія Просвітництва, психологія Сцієнтизму (епохи, що бере початок у XIX ст., у якій, до речі, живемо й ми, її назва походить від лат. «scientia» – наука, і відображає ту рушійну силу, яку має наука в сучасній культурі).

Такий поділ історії психології є доцільним, оскільки в психології кожної історичної епохи були суттєві відмінності, акценти на тих чи інших психічних явищах. Психологічна думка від Міфологічного періоду до епохи Середньовіччя наголошувала на ситуативних феноменах, від епохи Відродження до Просвітництва – на мотиваційних, а у XIX – XX ст. – на феноменах дії та післядії. Ситуація, мотивація, дія та післядія є компонентами вчинку як осередку (пояснювального принципу) психології.

Проте, на наш погляд, розвиток психологічної науки можна розглядати також залежно від того, що було її предметом. Саме з цього погляду етапи розвитку психології розглядають під кутом розуміння її предмета. У такому контексті доцільно виокремлювати перший етап, коли психологію розглядають як науку про душу; другий – як науку про свідомість; третій – як науку про поведінку; четвертий – як науку про психіку, що становить єдність свідомого і несвідомого у взаємодії людини зі світом.

## **1.2. Предмет і завдання сучасної психології**

Будь-яка конкретна наука відрізняється від інших наук особливостями свого предмета. А предметом кожної науки має бути якась сутність її об'єкта. Що ж можна визначити як сутність психічного? На це запитання є дуже багато відповідей.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки предмет психології визначають по-різному. Розглянемо деякі сучасні погляди на його розуміння.

По-перше, **предмет психології визначають як індивідуальний світ «Я» людини**, оскільки «світ» – це вже не проста сукупність психічних явищ, а щось цілісне, що постає як самостійне утворення. Власне в цьому визначенні підкреслено єдність усіх психічних явищ, об'єднаних у єдність «Я» людини.

По-друге, вважають, що **предметом психології є людина як суб'єкт психіки**. У цьому визначенні поняття суб'єкта означає

---

визначальну роль активності людини в самостворенні, самовизначенні в психічному розвитку. Тут біологічне та соціальне є не причинами, які формують людину, а тільки умовами її самостворення.

По-третє, часто **предметом психології вважають психічну реальність як таку**. Що це таке? Психолог Г.І. Челпанов відмінність психічних явищ від явищ фізичних і матеріальних вбачав у тому, що:

- психічні явища не можна сприйняти через посередництво зовнішніх органів чуття (зовнішнього досвіду), а можна безпосередньо пізнавати тільки шляхом внутрішнього досвіду;

- психічні явища може безпосередньо споглядати тільки та особа, яка їх переживає, а фізичні явища може сприймати чимало споглядачів;

- психічним явищам не можна надати просторову протяжність (на відміну від явищ, скажімо, фізіологічних). Але, згідно з сучасними поглядами, просторовість психічним явищам надати (але не протяжність у «фізичному» просторі, яку слушно заперечував Г.І. Челпанов).

Однак на користь існування психічної реальності висувають такі аргументи:

- психофізичний – психічний образ не визначається остаточно структурою фізичного об'єкта, який у ньому відображений, залежність між інтенсивністю подразника та інтенсивністю відчуття не пряма, а логарифмічна (психофізичний закон Вебера-Фехнера) чи ступенева (закон Стівенса);

- психохімічний – вплив на психіку фармакологічних речовин зумовлює такі явища (наприклад, галюцинації), які не можна пояснити на основі формули речовини;

- психофізіологічний – психічний образ у своєму змісті не збігається із фізіологічним носієм – нервовим імпульсом, який іде рефлекторною дугою через нервову систему;

- психосоматичний – психічні особливості певною мірою залежать від будови тіла (конституціональні типології характеру Кречмера й Шелдона, френологія Галля), але не визначаються нею остаточно – так збільшений обсяг мозку зовсім не засвідчує вищі розумові здібності людини, тоді як недостатній може спричинити їхню відсутність;

- психосоціальний – психіка людини не є повністю залежною від навколишнього суспільного світу, інакше уніфікація людей у межах певного суспільства була б всеосяжною і повною.

По-четверте, **предметом психології вважають конкретні факти психічного життя, які характеризують якісно і кількісно**. Досліджуючи процес сприйняття людиною предметів, що її оточують, психологія встановила важливий факт: образ предмета зберігає відносну постійність і за умов сприйняття, що постійно змінюється. Наприклад, сторінку, на якій надруковано ці рядки, сприйматимуть як білу і за яскравого сонячного світла, і в напівтемряві, і в разі електричного освітлення, хоча фізична характеристика проміння, яке відображає папір за такої різної освітленості, буде вельми різною. У цьому разі перед нами якісна характеристика психологічного факту.

По-п'яте, **предметом психології разом з психологічними фактами стають психологічні закони**. Наукова психологія не може обмежитися тільки описом психічних фактів, оскільки має не

описувати, а пояснювати їх. Останнє припускає розкриття законів, яким підпорядковані ці явища.

По-шосте, **предметом психології є закономірні зв'язки людини з природним та соціокультурним світом**, які відображені в системі чуттєвих і розумових образів цього світу, мотивах, які спонукають діяти, а також у самих діях, переживаннях свого ставлення до інших людей і до самого себе, у властивостях особистості як ядра цієї системи. Психічна організація людини якісно відрізняється від біологічних форм, лише соціокультурний спосіб життя породжує в людини свідомість.

Нова ситуація в психологічній науці вимагає уточнення предмета психології, з'ясування того, як співвідносяться теоретико-методологічний і прикладні аспекти. Її предметом насамперед є психіка людини, особистість, психологічні основи розвитку соціальних, морально-психологічних, професійних і ділових властивостей під впливом суспільної дійсності як зовнішнього психічного.

Отже, предмет психології має складну комплексну структуру, основні ланки якої такі:

- людина та її психіка, досліджувані в процесі філо- та онтогенезу;
- зовнішнє психічне як носій психоенергетичного потенціалу і впливу;
- внутрішнє психічне, яке перебуває на несвідомому, підсвідомому, свідомому і надсвідомому рівнях, його вплив на життєдіяльність людини;
- людина як особистість та індивідуальність;
- людина як власне «Я», соціальна роль, зовнішнє психічне;
- питання розроблення технологій взаємодії індивіда з власною психікою з метою її збереження й захисту;
- відновлення психоенергетичного потенціалу, саморозвитку й подальшого самовдосконалення;
- взаємодія людини із зовнішнім психічним і зміна останнього тощо.

Найзагальнішими завданнями психології у третьому тисячолітті є:

- вивчення впливу суспільної дійсності на психіку людини та психологію різних людських спільнот. У цьому аспекті здійснюється психологічний аналіз діяльності, поведінки і вчинків людини, визначаються вимоги суспільної дійсності до її психіки тощо;
- розкриття психологічних закономірностей формування в людини готовності до діяльності та розроблення психологічних шляхів підвищення її ефективності;
- виявлення психологічних умов підвищення ефективності виховання громадян, механізмів розвитку та вияву мотивів їхньої поведінки;
- здійснення психологічного аналізу системи «людина – техніка», виявлення можливості людей щодо їхнього використання, проведення психологічного аналізу аварій, катастроф тощо;
- забезпечення саморегулювання людиною психічних станів, які виникають у небезпечних та інших (стресових) ситуаціях, а також визначення умов і засобів боротьби зі страхом та панікою, запобігання іншим психічним станам, які знижують ефективність діяльності, і їхнє подолання;

---

- підвищення ефективності управління в різних сферах суспільства, розкриття впливу особистості керівника та його стилю керівництва на психологію колективу, на його суспільну й виховну функції тощо;

- оптимізація всіх аспектів праці та життя людини в різних умовах;
- виявлення умов і чинників ефективної професіоналізації кожної людини з урахуванням реальних потреб і можливостей суспільства;

- психолого-педагогічне забезпечення розв'язання завдань освіти молодих;

- боротьба з тероризмом і злочинністю, бездуховністю, наркоманією, алкоголізмом тощо;

- підвищення ролі психології в підтриманні правопорядку, організованості й дисципліни, психічного здоров'я і добробуту громадян;

- дослідження психолого-педагогічних проблем сучасного стилю практичної діяльності кадрів, вироблення і впровадження рекомендацій з оволодіння продуктивними технологіями ефективної праці та життя;

- створення необхідних передумов і комфортних соціально-психологічних умов для продуктивної життєдіяльності, розкриття творчого потенціалу суб'єктів праці та життя;

Важливими проблемами, які вимагають у цей час поглиблених психологічних досліджень, також є:

- обґрунтування сучасної психолого-педагогічної концепції підготовки професіоналів і реформування соціальної структури;

- розроблення методології психології;

- синтезування концепції вивчення, формування і розвитку соціальних суб'єктів, конкретної людини, колективу;

- створення сучасних теорій психології професійної праці;

- теоретичне і практичне обґрунтування питань зміцнення правопорядку, дисципліни;

- психологічний добір, підготовка й адаптація до різних умов життєдіяльності;

- питання впровадження прикладної психології та ефективного акмеологічного супроводу праці, життя тощо;

Розв'язання всіх зазначених завдань є вагомим передумовою успішного реформування суспільства і забезпечення його прогресивного розвитку.

### **1.3. Методи психології**

Методи психології доцільно розділити на дві групи:

- пізнавальні (дослідницькі) методи;

- методи активного впливу на людей.

Розглянемо першу групу методів. Процес психологічного дослідження складається з низки етапів: підготовки, збирання, обробки, інтерпретації фактичних даних і формулювання висновків.

На **підготовчому** етапі вивчають стан досліджуваної проблеми, проводять попередні спостереження, бесіди, анкетування, визначають мету й завдання дослідження. Важливим елементом цього етапу стає гіпотеза – уявлення про очікуваний результат дослідження.

Усі вихідні моменти зумовлюють планування дослідження, вибір контингенту і кількість піддослідних, місця та часу проведення дослідів, технічне оснащення, отримання попередніх експериментальних даних, форми протоколів, план кількісної (статистичної) та якісної обробки й інтерпретації даних.

На **етапі збирання фактичних даних** використовують емпіричні методи (експеримент, спостереження, тестування, бесіди тощо). Експериментальні дані фіксують у протоколі, що має бути досить повним і цілеспрямованим, включаючи реєстрацію всіх необхідних параметрів експериментальної ситуації та психічних властивостей.

Етап **обробки даних** передбачає кількісний та якісний аналіз і синтез зафіксованих даних.

На останньому етапі дослідження здійснюють **інтерпретацію даних та формулювання висновків**, встановлюють їхню відповідність чи невідповідність вихідній гіпотезі, виявляють нові питання та проблеми, на основі яких формують програму дослідження.

**Відповідно до етапів психологічного дослідження, доцільно розрізнити чотири групи методів:**

- організаційні;
- емпіричні;
- методи обробки даних;
- інтерпретаційні методи.

До **організаційних методів** належать: порівняльний метод, який реалізується зіставленням груп піддослідних, які відрізняються за віком, видом діяльності тощо; лонгітюдний метод, що виявляється у багато-разових обстеженнях тих самих осіб упродовж тривалого часу; комплексний метод, коли той самий об'єкт вивчають різними засобами представники різних наук, що дає змогу різнобічно характеризувати особистість.

До групи **емпіричних методів** входять: спостереження і само-спостереження; експериментальні методи; психодіагностичні методи (тести, анкети, питальники, соціометрія, референтометрія, інтерв'ю, бесіда); аналіз продуктів діяльності; біографічний метод; трудовий метод.

**Методи обробки даних** – це кількісні та якісні методи. До кількісних методів належать, наприклад, визначення середніх величин і міри розсіювання, коефіцієнтів кореляції, факторний аналіз, побудова графіків, гістограм, схем, таблиць, матриць тощо. Якісний метод передбачає аналіз і синтез отриманих даних, їх систематизацію та порівняння з результатами інших досліджень.

До **інтерпретаційних методів** належать генетичний метод аналізу психологічних даних у процесі розвитку – з виокремленням стадій, критичних моментів, суперечностей тощо, а також структурний, системний метод, який передбачає встановлення зв'язків між усіма психічними властивостями індивіда. Останній полягає в реалізації особистісного підходу, коли всі психічні властивості розглядають у цілісній системі.

---

Розглянемо емпіричні методи отримання фактичних даних про психіку.

**Метод спостереження** полягає в тому, що експериментатор збирає інформацію, не втручаючись у ситуацію. Існує принципова відмінність наукового спостереження від життєвого, яке обмежується реєстрацією фактів і має випадковий, неорганізований характер. На противагу йому, наукове спостереження базується на певному плані, програмі, фіксації фактів та особливостей ситуації, на аналізі та інтерпретації. Для наукового спостереження характерні перехід від опису фактів до пояснення їхньої суті, формування психологічної характеристики особистості.

Якщо ми вивчаємо явище без зміни умов, за яких воно здійснюється, то йдеться про просте об'єктивне спостереження. Спостереження поділяють за різними ознаками. Розрізняють пряме і непряме спостереження. Прикладом прямого спостереження може бути вивчення реакції людини на подразник або спостереження за поведінкою дітей у групі, якщо ми вивчаємо типи контактів. Прямі спостереження поділяють також на активні (наукові) й пасивні або звичайні (життєві). Багато разів повторюючись, життєві спостереження акумулюються в прислів'ях, приказках, метафорах і у зв'язку з цим становлять певний інтерес для культурологічного і психологічного вивчення. Наукове спостереження має визначену мету, завдання, умови спостереження. Проте якщо ми спробуємо змінити умови чи обставини, за яких здійснюється спостереження, то це вже буде експеримент.

Непряме спостереження застосовують у ситуаціях, коли ми хочемо за допомогою об'єктивних методів вивчити психічні процеси, неподатливі прямому спостереженню. Наприклад, встановити ступінь втомлюваності або напруженості під час виконання людиною певної роботи. Дослідник може скористатися методами реєстрації фізіологічних процесів (електроенцефалограми, електроміограми, шкірно-гальванічна реакція тощо), які самі не розкривають особливостей перебігу психічної діяльності, але можуть відображати загальні фізіологічні умови, що характеризують перебіг процесів, які вивчаються.

У дослідницькій практиці об'єктивні спостереження розрізняють також за низкою інших ознак.

За характером контакту – безпосереднє спостереження, коли спостерігач і об'єкт спостереження перебувають у безпосередньому контакті та взаємодії, та опосередковане, коли дослідник знайомиться з спостережуваними суб'єктами побічно, за допомогою спеціально організованих документів на зразок анкет, біографій, аудіо- або відеозаписів тощо.

За умовами здійснення спостереження – польове спостереження, яке відбувається в умовах повсякденного життя, навчання або роботи, та лабораторне, коли за суб'єктом або групою спостерігають у штучних, спеціально створених умовах.

За характером взаємодії з об'єктом розрізняють включене спостереження, коли дослідник стає членом групи, та його присутність і поведінка стають частиною спостережуваної ситуації, та невключене (з

боку), тобто без взаємодії і встановлення яких-небудь контактів з особою чи групою, яку вивчають.

Розрізняють також відкрите спостереження, коли дослідник відкриває спостережуваним свою роль (недоліком цього способу є зниження природної поведінки спостережуваних суб'єктів), і приховане (інкогніто), коли про присутність спостерігача групі або індивіду не повідомляють.

За впорядкованістю в часі розрізняють спостереження суцільні, коли перебіг подій фіксують постійно, та вибіркові, коли дослідник фіксує процеси, які спостерігає, тільки в певні проміжки часу.

За впорядкованістю в проведенні розрізняють спостереження структуровані, коли події, що відбуваються, фіксують відповідно до раніше розробленої схеми спостереження, та довільні (неструктуровані), коли дослідник вільно описує події, що відбуваються, так, як він вважає за доцільне. Таке спостереження звичайно проводять на пілотажній (орієнтовній) стадії дослідження, коли потрібно сформулювати загальне уявлення про об'єкт дослідження і можливі закономірності його функціонування.

За характером фіксації розрізняють констатуюче спостереження, коли спостерігач фіксує факти такими, якими вони є, спостерігаючи їх безпосередньо або одержуючи від свідків події, та оцінювальне, коли спостерігач не тільки фіксує, а й оцінює факти щодо ступеня їхньої вираженості за заданим критерієм (наприклад, оцінює ступінь вираженості емоційних станів тощо).

**Помилки спостереження.** Об'єктивні методи спостереження розробляли для отримання достовірного наукового знання. Проте проводить спостереження людина, і тому суб'єктивний чинник завжди наявний у її спостереженні. У психології більше, ніж в інших дисциплінах, спостерігач ризикує через свої помилки (наприклад, обмежень сприйняття) не помітити деяких важливих фактів, не взяти до уваги корисних даних, викривити факти внаслідок своїх упереджених уявлень тощо. Тому необхідно брати до уваги «підводне каміння», пов'язане з методом спостереження.

Найчастіше помилки спостереження виникають через схильність до **гала-ефекту** (або **ефекту ореолу**), який базується на узагальненні одиничних вражень спостерігача, який керується тим, подобається чи не подобається йому спостережуваний, його дії або поведінка. Такий підхід зумовлює некоректне узагальнення, оцінку в «чорно-білих тонах», перебільшення чи зменшення вираженості спостережуваних фактів.

**Помилки усереднення** трапляються, коли спостерігач з тих чи інших причин почуввається невпевнено. Тоді виявляється тенденція усереднювати оцінки спостережуваних процесів, оскільки відомо, що крайнощі трапляються рідше, ніж властивості середньої інтенсивності.

**Логічні помилки** виявляються, коли, наприклад, роблять висновок про інтелект людини за її красномовством, або про те, що люб'язна людина одночасно добродушна; ця помилка базується на припущенні тісного зв'язку між поведінкою людини та її особистими властивостями, що аж ніяк не завжди відповідає істині.

---

**Помилки контрасту** може спричинити схильність спостерігача підкреслювати протилежні собі риси у спостережуваних індивідів.

У науковій психології використовують також метод *самоспостереження*, який є засобом вивчення, аналізу та синтезу власних учинків і дій, порівняння своїх думок із думками інших людей.

Головним методом психологічного пізнання вважають *експеримент*. Дослідник активно втручається в діяльність та поведінку піддослідного для створення необхідних умов, за яких виявляються ті чи інші психологічні факти, явища, властивості. В експериментальному дослідженні має бути обов'язковий контроль за умовами перебігу експерименту, за подразниками, що діють на людину, за її реакціями на них. Для встановлення загальних закономірностей розвитку та функціонування психіки до експерименту залучають велику кількість піддослідних. Практикують також експеримент з однією особою.

Залежно від рівня втручання дослідника в перебіг психічних явищ експеримент може бути *констатуючим*, коли вивчають наявні психічні особливості без зовнішнього втручання, та *формуючим*, коли психічні властивості особистості вивчають у процесі «штучного» цілеспрямованого розвитку з використанням засобів навчання і виховання людини.

За схемою констатуючого експерименту можна також вивчати природу психічних властивостей у процесі їхнього розвитку, для чого застосовують так звані поперечні та поздовжні зрізи. При *поперечному зрізі* одночасно порівнюють психічні властивості кількох груп піддослідних, які відрізняються за віком, щоб розкрити динаміку вікового розвитку досліджуваної психічної властивості. Однак у разі такого підходу залишаються поза увагою індивідуальні особливості розвитку психіки.

При *поздовжньому зрізі* наявні зміни у психічних властивостях певних людей упродовж тривалого часу (місяці й роки). Це допомагає вивчати розвиток особистості в її цілості.

За наявністю оснащення психологічний експеримент може бути лабораторним і природним. У *лабораторному експерименті* використовують спеціальну апаратуру, наприклад, тахістоскоп – для обстеження обсягу уваги – або комп'ютер – для тестування. Дії піддослідного регламентовано інструкцією. *Природному експерименту* властиві звичайні умови, коли піддослідний не здогадується про власну участь у досліді, а експериментальні умови обмежуються замаскованою участю дослідника чи його асистента у спільній з піддослідним поведінці (скажімо, у гру дітей у дитсадку).

Значного поширення набули тести, які використовують для визначення властивостей особистості, вимірювання рівня розвитку порівняно зі стандартом. Тест складається із завдань або запитань, які добирають за критеріями валідності (відповідності психічній властивості, яку виявляють за його допомогою), надійності (сталості результатів вимірювання), стандартизованості (налагодженості в процесі перевірки на великій кількості піддослідних із визначенням достатнього рівня чутливості) тощо. Інколи тест для свого створення та апробування потребує багато років. За допомогою тестів – а їх уже налічують кілька тисяч – психологи мають змогу перевіряти здібності, навички, уміння,



риси характеру й інші властивості особистості з метою добору, контролю, прогнозу, навчання тощо.

Застосування *анкет* (питальників) допомагає збирати фактичний матеріал, що стосується характеру, змісту та спрямованості думок, оцінок, настроїв людей. Недоліком цього методу є певний суб'єктивізм, неможливість контролювати щирість респондентів (тих, хто відповідає на запитання анкети). Для підвищення рівня імовірності результатів опитування доцільно додатково застосовувати інші методи.

*Соціометричний та референтометричний методи* забезпечують вивчення стосунків між членами груп, виявляють їхню структуру (лідерів, аутсайдерів тощо) на основі відносно простої процедури вибору одними членами групи інших за параметрами симпатії–антипатії, референтності (стосовно певних цінностей).

*Інтерв'ю та бесіда* як методи здобуття інформації про особистість, її погляди, самооцінку, ціннісні установки, психічні властивості спираються на попередньо розроблену програму, гнучку стратегію формування запитань залежно від очікуваних та отриманих відповідей. Вони вимагають значної підготовки інтерв'юера, певної майстерності, зокрема здатності викликати довіру до себе, налаштувати людину на відвертість тощо.

*Аналіз продуктів діяльності* як метод дослідження можливий за наявності об'єктивних (матеріальних або матеріалізованих) наслідків діяльності людини, таких як архівні матеріали, чернеткові записи, щоденники, креслення, варіанти ескізів та малюнків. Їх аналіз дає підстави ретроспективно відтворювати закономірності психічної діяльності особистості, її психічні властивості. Приклад застосування цього методу: психолог Б.М. Кедров вивчає науковий архів Д.І. Менделєєва з тих часів, коли хімік створював періодичну систему хімічних елементів та будує на цій основі психологічну теорію наукового відкриття.

Для *біографічного методу* характерні використання матеріалів, що стосуються особливостей життя людини, її розвитку як особистості, аналіз важливих подій у її дитинстві, юнацтві, навчанні та трудовій діяльності, внаслідок чого реконструюють характерні риси особистості.

*Трудовий метод* передбачає включення дослідника в конкретну діяльність (професійну, громадську тощо), оволодіння її технологією, входження у відповідну роль з метою вивчення ніби зсередини її закономірностей. Ефективність трудового методу залежить від здатності дослідника до перенавчання, перевтілення, певного артистизму, рефлексії, об'єктивної фіксації дослідних даних тощо.

*Методи активного впливу на особистість.* Сучасній науковій психології властиві не лише великі методичні можливості у пізнанні закономірностей психіки, а й здатність у разі потреби активно впливати на психічні властивості особистості. Потреба в цьому виникає, коли людина потрапляє у психотравмуючі ситуації – унаслідок міжособистісних конфліктів, стихійного лиха чи техногенної катастрофи тощо. У цих випадках застосовують методи активного психологічного впливу на людину з метою поліпшення її стану, подолання негативних

---

наслідків для психіки. Ці методи може застосовувати тільки професійно підготовлений психолог.

Назвемо деякі з цих методів.

**Психологічну консультацію** проводять з метою надання людині психологічної допомоги. Під час спеціально організованого спілкування може бути актуалізовано додаткові психологічні можливості виходу людини з важкої життєвої ситуації. Психологічну консультацію будують за певним планом, який передбачає виявлення причин виникнення проблеми, шляхів і прийомів її розв'язання та здатності до цього людини.

**Психологічна корекція** передбачає подолання певних відхилень у поведінці та діяльності людини засобами вивчення індивідуальних особливостей особистості, їх відповідності вимогам навколишнього соціального та природного середовища, виявлення і подолання наявних суперечностей, формування нових цілей, цінностей, мотивацій поведінки, розробки програми зміни способу життя, перетворення в процесі самопізнання і самовиховання, розвитку здатності до саморегуляції тощо.

**Психологічний тренінг** (вправи, ділові ігри) застосовують для розвитку здібностей, наприклад, уваги, пам'яті, мислення, уваги тощо. Зокрема, соціально-психологічний тренінг спрямований на розвиток комунікативних, перцептивних, інтеракційних здібностей, що поліпшує здатність людини до спілкування, забезпечує її особистісне зростання. Цей тренінг виконують за певним сценарієм у так званих групах дискусій, Т-групах тощо.

**Психологічна терапія та реабілітація** – це система спеціальних психологічних методів оздоровчого впливу на людину для нормалізації її психічного стану – під час перебування у важкому стресі, при психогеніях (непатологічних станах психіки). У процесі психологічної терапії та реабілітації широко застосовують техніку гіпнозу, аутогенного тренування, арттерапію (оздоровлення мистецтвом), терапію творчим самовираженням, трудотерапію тощо.

За останній час арсенал методів психологічного впливу значно розширився, чому сприяли насамперед виборчі, парламентські й президентські кампанії в колишніх республіках СРСР, особливо в Росії та Україні, а також психологічні війни, тероризм, військові конфлікти тощо.

**До методів активного психологічного впливу потрібно додати такі групи:**

- методи регулювання;
- методи формування і спрямування поведінки та діяльності;
- методи психологічного забезпечення (психологічної підготовки, психічного здоров'я тощо).

Нині у працях деяких психологів поряд з поняттям методу з'явилося поняття технології психологічного впливу (М.Й.Варій).

## **1.4. Галузі психології**

Сучасна наукова психологія є досить розмаїтою системою дисциплін і галузей. Просте перелічення вже не задовольняє потреби дослідників.

Тому їх доречно класифікувати за певними ознаками. Ю.Л. Трофімов за спрямованістю діяльності психологів на пізнання, дослідження або перетворення психіки доцільно виокремлює три великі групи галузей – теоретичну, науково-прикладну та практичну психологію.

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

До **науково-прикладної психології** потрібно зарахувати низку галузей, для яких характерні дослідження і практичне використання знань з метою оптимізації поведінки та діяльності людей. Напрями науково-прикладної психології доцільно розрізняти за певними ознаками:

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

б) за психологічними аспектами розвитку людини в науково-прикладній психології можна виокремити такі напрями: вікова психологія; екологічна психологія; психологія аномального розвитку, або спеціальна психологія.

в) за тим, нормальна чи хвора психіка, виокремлюють такі дисципліни: психологія здоров'я; медична психологія.

г) у контексті стосунку до права виокремлюють **юридичну психологію**, що пов'язана з дослідженням проблем реалізації системи правової поведінки психологічними засобами, юридична психологія має такі підрозділи: судова психологія як наука про психологічні особливості поведінки суб'єктів кримінального процесу; кримінальна психологія, предметом якої є психологічні особливості особистості правопорушника, мотиви правопорушення тощо; виправно-трудова (пенітенціарна) психологія, що займається науковими та прикладними питаннями вивчення психіки ув'язненого, методами виправлення та перевиховання його особистості.

**Практична психологія** функціонує і розвивається як система спеціальних психологічних служб, спрямованих на надання безпосередньої допомоги людям у розв'язанні їхніх психологічних проблем. Головна мета практичної психології – створити сприятливі соціальні та психологічні умови для діяльності людини в усіх сферах життя – від сімейних стосунків до управління державою, надати дієву допомогу в розвитку та захисті їхнього психічного здоров'я. Основними функціями практичної психології є аналіз і прогнозування поведінки й діяльності людини, активний соціальний та психологічний вплив, консультативно-методична, просвітницька, профілактична, реабілітаційна, дорадча та психологічна функції тощо.

У структурі практичної психології виокремлюють такі напрями: психологічна служба сім'ї та соціального захисту населення; психологічна служба системи освіти; психологічна служба системи охорони здоров'я; практична психологія політичної діяльності, управління і масових комунікацій; практична юридична психологія і соціологія; практична психологія і соціологія економіки та бізнесу; практична психологія праці

---

та профорієнтації; соціально-психологічна служба армії; практична психологія і педагогіка спорту.

Між галузями психологічної науки існують тісні зв'язки. Відомо, що теоретична психологія напрацьовує систему психологічних знань, які є фундаментом науково-прикладної та практичної психології. Зі свого боку, науково-прикладна й практична психології узагальнюють засоби теоретичної психології, що сприяє постійному оновленню системи понять, категорій, принципів психологічної науки.

### **Контрольні питання:**

- Які підходи до визначення історичних етапів розвитку психологічної науки Ви знаєте?
- У чому сутність культурологічного підходу до визначення історичних етапів розвитку психологічної науки?
- Як відбувався розвиток психології під кутом зміни її предмета?
- Як розуміють і співвідносять об'єкт і предмет науки?
- Які погляди на предмет психології були в психологічній науці?
- Що є предметом сучасної психології?
- Які завдання сучасної психології?
- Яке значення має психології для життєдіяльності сучасного суспільства?
- Які галузі є в сучасній психології?
- Яким чином поділяються методи психології?
- Що становлять собою пізнавальні методи психології?
- Охарактеризуйте кожен емпіричний метод психології.
- У чому виявляється метод спостереження?
- Які методи активного психологічного впливу ви знаєте?

### **Література:**

Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. В 3-х томах. – Т. 1. – Тбилиси, 1978.

Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / – Львів: Край, 2005.

Ждан А.Н. История психологии от античности до наших дней. – Москва, 1990.

Исторический путь психологии: прошлое, настоящее, будущее. – Москва, 1992.

Загальна психологія : Підруч. для студ. вищ. навч. закладів / За заг. ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Форум, 2000.

Левчук Л.Т. Психоданаліз: історія, теорія, мистецька практика: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2002.

Нариси з історії вітчизняної психології (XVII – XVIII ст.) / За ред. Г.С. Костюка. – К., 1952.

Нариси з історії вітчизняної психології кінця XIX і початку XX ст. / За ред. Г.С. Костюка. – Київ, 1955.

Петровський А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. – Москва, 1964.

Психологія / Під ред. Г.С. Костюка. – К.: Рад. школа, 1968.

Психологія: Підручник / Під ред. Ю.Л. Трофімова, 3-тє вид., стереотипне. – К.: Либідь, 2001.

Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології: Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату: Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. Література:

Роменец В.А., Маноха І.П. Історія психології: Навч. посіб. / Вст. ст. В.О. Татенка, Т.М. Татенко. – К.: Либідь, 1998.

Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992.

Ярошевский М.Г. История психологии / 3-е изд. – Москва, 1985.

Ярошевский М.Г. Психологи в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / 2-е изд. – Москва, 1974.

## Глава 2

**ЦЕНТРАЛЬНА НЕРВОВА СИСТЕМА  
ЛЮДИНИ****2.1. Структура і функціонування центральної нервової системи людини**

Упродовж тривалої еволюції органічного світу – від найпростіших одноклітинних тварин до людини – фізіологічні механізми поведінки постійно ускладнювалися. Зокрема, в одноклітинного організму єдина клітина виконує всі функції життєдіяльності. Це орган, що відчуває, рухається, здійснює травлення. Звичайно ж, його можливості дуже обмежені. У більш високоорганізованих тварин відбувається спеціалізація органів, пов'язана з появою клітин, єдиною функцією яких стає сприйняття сигналів (це **рецептори**). Інші клітини беруть на себе м'язову роботу або секрецію різних залоз (це **ефектори**). Але спеціалізація розділяє органи і функції, а цілісна життєдіяльність організму вимагає безперервного зв'язку між ними, чого досягають завдяки центральній нервовій системі, яка працює як єдине ціле.

У всіх хребетних загальний план будови нервової системи однаковий. Основний елемент нервової системи – **нервові клітини**, або **нейрони**. Нейрон складається з тіла клітини і відростків, назва яких **дендрити** (сприймають збудження) та **аксон** (передає збудження). Контакт аксона з дендритами або тілом іншої нервової клітини називають **синапсом**. Синапсу надають вирішальне значення у поясненні механізму встановлення нових зв'язків у нервовій системі.

**Центральна нервова система** (ЦНС) складається зі спинного і головного мозку. Різні її частини виконують різні види складної нервової діяльності. Що вище розташована та чи інша частина мозку, то складніші її функції. Найнижче розташований **спинний мозок** – він регулює роботу окремих м'язових груп і внутрішніх органів. Над ним розміщений довгастий мозок разом з **мозочком**, що координує складніші функції організму (вони втягують у спільну діяльність великі групи м'язів і цілі системи внутрішніх органів, що здійснюють функції подиху, кровообігу, травлення тощо). Ще вище розташовано відділ центральної нервової системи – середній мозок, він бере участь у регуляції складних рухів і положення всього тіла. Довгастий і середній мозок разом творять стовбурну частину головного мозку.

Найвищі відділи центральної нервової системи представлені **великими півкулями** головного мозку. До складу великих півкуль входять скупчення нервових клітин, які розміщені у глибині, – так звані **підкіркові вузли**. На самій поверхні півкуль розташований шар нервових клітин – **кора головного мозку**. Вона являє собою ніби плащ або мантію, що покриває великі півкулі. Її поверхня (близько 2000 см<sup>2</sup>), як відомо, зібрана в низці складок або борозен і звивин. Підкіркові вузли разом з розташованими поблизу від них зоровими горбами називають підкіркою.

Кора разом з підкіркою здійснює найскладніші форми рефлекторної діяльності.

Усі частини нервової системи працюють у тісній взаємодії, але роль кожної з них у різних реакціях організму не однакова. Спинний мозок і стовбурна частина головного мозку, що становить його нижні відділи – довгастий і середній мозок, являють собою сукупність рефлекторних центрів вроджених безумовних рефлексів. У спинному мозку є центри найпростіших рефлексів (наприклад, колінного рефлексу). Поряд з рефлекторними центрами, що регулюють роботу кісткових м'язів тулуба і кінцівок, у спинному мозку розташовані центри, які регулюють роботу внутрішніх органів (захисні дії в обезголовленої жаби, наприклад).

*Стовбурна частина головного мозку* є центральним апаратом, який здійснює низку складних і життєво важливих безумовно-рефлекторних актів, зокрема смоктальний рефлекс, жування і ковтання (під час подразнення ротової порожнини харчовими речовинами). Рефлекторні центри, що регулюють усі ці рефлекси, розміщені в довгастому мозку. Там само розташовані й нервові центри, які регулюють деякі захисні рефлекси: чхання, кашель, сльозовиділення.

*У середньому мозку* поряд з центрами, що передають збудження з ока і вуха на рухову сферу, є центр звуження зіниці, але цим не вичерпується діяльність стовбурної частини головного мозку. Особливе значення мають нервові центри, що в довгастому мозку. Вони регулюють роботу органів дихання, серцево-судинної системи, а також інших систем, які підтримують сталість внутрішнього середовища організму.

Дуже складні функції виконує мозочок: організм тільки тоді може зберігати стійку рівновагу під час ходьби, бігу, стрибків тощо, коли здійснюється надзвичайно тонке регулювання стану всіх м'язів тіла. Настроювання діяльності всієї скелетно-м'язової системи залежить від мозочка. Рефлекторна діяльність спинного мозку і стовбурної частини головного мозку охоплює відносно вузьке коло відповідних реакцій організму. Форми рефлекторної діяльності високоорганізованих тварин значно різноманітніші, для них характерні складніші рефлекторні процеси.

*Підкірка* (зорові горби і підкіркові вузли великих півкуль) забезпечує найскладнішу безумовно-рефлекторну діяльність. Зазначимо відразу, що назва зорові горби не відповідає їхній справжній функції: насправді зорові горби є підкірковим чуттєвим центром. А підкіркові вузли є руховим апаратом підкірки і регулюють, зокрема, ходьбу.

Орган свідомої діяльності людини – *кора великих півкуль*, тому головним є питання про взаємозв'язок психіки людини і кори великих півкуль, яке конкретизовано в науці як питання про функціональну локалізацію або локалізацію психічних функцій у корі.

Усю поверхню великих півкуль можна розділити на кілька великих частин, яка мають неоднакове функціональне значення. Їх називають частками головного мозку. Задня частина півкуль – потилична частка, яка спереду переходить у *тім'яну* і *скроневу* частки. Передня, найбільша за розмірами частина півкуль, – лобова частка, найбільш розвинута в людини. При цьому аналіз і синтез зорових подразнень відбуваються в потиличній частці кори (зорова зона кори); аналіз і синтез слухових

---

подразнень – у верхніх відділах скроневої частки (слухова зона кори); аналіз і синтез дотикових подразнень і подразнень, що виникають у м'язово-суглобному апараті, – у передній частині тім'яних відділів тощо.

Головний мозок людини, який забезпечує одержання й переробку інформації, створення програм власних дій і контроль за їхнім успішним виконанням, завжди працює як єдине ціле. Однак це складний і високодиференційований механізм, що має кілька відділів. Тому порушення нормального функціонування кожної з них неминуче позначається на його роботі. У головному мозку людини звичайно виокремлюють *три основні блоки*, кожен з яких відіграє свою особливу роль у забезпеченні психічної діяльності.

*Перший* підтримує тонус кори, необхідний для того, щоб і процеси одержання й переробки інформації, і процеси формування програм і контролю за їхнім виконанням відбувалися успішно.

*Другий* блок забезпечує сам процес приймання, переробки і збереження інформації, яка доходить до людини із зовнішнього світу (від апаратів її власного тіла).

*Третій* блок виробляє програми поведінки, забезпечує і регулює їхню реалізацію, бере участь у контролі за їхнім успішним виконанням. Усі три блоки розташовані в окремих відділах головного мозку, і лише злагоджена робота зумовлює успішну організацію свідомої діяльності людини.

Отже, коротко охарактеризуємо кожен з перерахованих блоків.

**Блок тонусу кори, або енергетичний блок мозку.** Для нормального здійснення процесів життєдіяльності і саморегуляції поведінки необхідне постійне підтримання оптимального тонусу кори. Для здійснення цих процесів необхідна оптимальна збудливість кори. Суть одного з важливих відкриттів, які фізіологи зробили під час численних спостережень і експериментів, у тому, що істотну роль у цьому процесі відіграють утворення верхніх відділів стовбура мозку, зокрема гіпоталамуса, зорового горба і системи сіткоподібних волокон («ретикулярної формації»), що мають двосторонній зв'язок з корою головного мозку. Ці утворення входять як основні до складу першого блоку.

Першим джерелом для бадьорого стану кори є постійний приплив подразнень з периферії, найважливішу роль у забезпеченні якого відіграють апарати верхнього стовбура мозку і висхідної ретикулярної формації.

Другим, не менш важливим джерелом підтримання постійного тонусу кори, є імпульси, які надходять до неї від внутрішніх обмінних процесів організму, що становлять основу для біологічних потягів.

Отже, перший блок мозку, до складу якого входять апарати верхнього стовбура, ретикулярної формації і древньої кори, забезпечує **загальний тонус кори** (її бадьорість) і можливість тривалий час зберігати сліди подразнення. Робота цього блоку не пов'язана спеціально з тими чи іншими органами чуттів і має «модально-неспецифічний» характер, забезпечуючи загальний тонус кори.

**Блок приймання, переробки і збереження інформації.** Блок, про який ітиметься, безпосередньо пов'язаний з роботою щодо



аналізу й синтезу сигналів, привнесених органами чуттів із зовнішнього світу, інакше кажучи, з прийманням, опрацюванням і збереженням одержуваної людиною інформації. Він складається з апаратів, розташованих у задніх відділах кори головного мозку (тім'яної, скроневої і потиличної часток) і, на відміну від першого блоку, має модально-специфічний характер.

Образно кажучи, цей блок є системою центральних приладів, що сприймають зорову, слухову і тактильну інформацію, переробляють або «кодують» її і зберігають в пам'яті сліди здобутого досвіду. Апарати цього блоку можна розглядати як центральні (кіркові) відділи систем сприймання (аналізаторів). При цьому, як ми вже зазначали, кіркові відділи зорового аналізатора розташовані в потиличній, слухові – у скроневої, тактильно-кінестетичні – утім'яній частці.

У цих відділах кори закінчуються волокна, що йдуть від відповідних апаратів сприймання (рецепторних); тут виділяють і реєструють окремі ознаки зорової, слухової і тактильної інформації, яка надходить. У найскладніших відділах цих зон вони поєднуються, синтезуються і комбінуються у складніші структури. Ці зони кори мають тонку клітинну будову. Ті зони кори, до яких безпосередньо надходять волокна від периферичних органів, називають первинними, або **проекційними зонами**; ті зони, що примикають до проекційних, називають вторинними, або **проекційно-асоціативними зонами**.

**Принцип ієрархічної побудови** кожної зони кори є одним із найважливіших принципів будови кори головного мозку.

Над кожною первинною, або проекційною зоною кори надбудовано вторинні, або проекційно-асоціативні зони кори. Волокна, що надходять сюди, не йдуть, як правило, безпосередньо від периферичного рецептора, вони або містять узагальнені імпульси, або приходять у вторинні зони кори з первинних.

Як засвідчили численні дослідження, первинні зони чуттєвої кори мають функції виділення тих чи інших модально-специфічних (зорових, слухових, тактильних) ознак.

Первинні і вторинні зони кори не вичерпуються кірковими апаратами аналізованого блоку. Над ними надбудовані апарати третинних зон кори (або «зон перекриття кіркових кінців окремих аналізаторів»), які мають важливе значення для забезпечення найбільш комплексних форм роботи цього блоку. Третинні зони кори головного мозку є значною мірою специфічно людськими утвореннями. Третинні зони кори дозрівають дуже пізно в онтогенезі, а їхня основна функція – в об'єднанні інформації, яка надходить у кору головного мозку від різних аналізаторів.

Усе це свідчить, що третинні зони кори є важливим апаратом, необхідним для найскладніших форм обробки й кодування одержуваної інформації.

### **Блок програмування, регуляції і контролю діяльності.**

Третій блок головного мозку людини здійснює програмування, регуляцію і контроль активної людської діяльності. У нього входять апарати, розташовані в передніх відділах великих півкуль, провідне місце в ньому належить лобовим часткам головного мозку.

---

Свідома діяльність людини тільки починається з одержання і обробки інформації, а закінчується вона формуванням намірів, виробленням відповідної програми дій і виконанням цих програм у зовнішніх (рухових) або внутрішніх (розумових) актах.

Для цього потрібен спеціальний апарат, який міг би створювати й утримувати потрібні наміри, виробляти відповідні програми дій, здійснювати їх у потрібних актах і, що дуже важливо, постійно стежити за діями, що відбуваються, звіряючи ефект виконуваної дії з вихідними намірами.

Усі ці функції здійснюють передні відділи мозку та їхні лобові частки. Як і задні відділи мозку, передні мають найтісніші зв'язки з нижче розташованими утвореннями ретикулярної формації, крім того, що важливо, тут особливо потужно представлено і висхідні, і спадні волокна ретикулярної формації, які зумовлюють імпульси, сформовані в лобових частках кори, і тим самим регулюють загальний стан активності організму, змінюючи його відповідно до сформованих у корі намірів.

Первинною, або проєкційною зоною передніх відділів мозку є передня центральна звивина, або моторна частка кори: над нею надбудовано вторинне, премоторне поле (поле Бродмана); ще вище розташовано утворення кори власне лобової або передфронтальної частки.

Лобові частки мозку, які володіють могутніми зв'язками з висхідною і спадною ретикулярною формацією, виконують значну активізуючу роль. Зокрема, напружена інтелектуальна робота, яка вимагає підвищеного тону кори, викликає в лобових частках підвищену кількість синхронно збуджуваних ділянок, які спільно працюють. Підтримуючи тонус кори, необхідний для виконання поставленого завдання, лобові частки мозку відіграють вирішальну роль у створенні намірів і формуванні програми дій, які здійснюють ці наміри.

**Загальні уявлення про основні фізіологічні механізми функціонування мозку.** Як відомо, усі, навіть найскладніші форми роботи мозку, які є в основі психічної діяльності, побудовані за типом рефлексів. Усі рефлекси поділяють на дві великі групи: безумовні й умовні.

**Безумовними рефлексами** називають вроджені й більш-менш незмінні рефлекси, що їх здійснюють відділи нервової системи, розташовані нижче від кори головного мозку. Завдяки безумовним рефлексам пристосування організму до зовнішнього світу досягають лише у вузьких межах, тому що ці рефлекси виникають у відповідь на порівняно незначну кількість подразників і мають звичайно стандартний характер. Тому за допомогою безумовних рефлексів здійснюється тільки порівняно недосконале пристосування організму до мінливих умов середовища.

Новими мінливими формами реагування, які формуються впродовж життя організму (з накопиченням життєвого досвіду) і які здійснюються у вищих тварин корою головного мозку, є **умовні рефлекси**. Під час утворення умовних рефлексів подразник, який раніше був байдужий для організму, стає сигналом іншого подразника, що має для організму пряме життєве значення. Байдужий до цього (індиферентний) подразник здобуває тим самим нову **сигнальну функцію**.

Подразники, які викликають безумовні рефлекси, називають **безумовними**. Подразники, які викликають умовні рефлекси і мають

сигнальне значення, називають **умовними**. Утворення умовних рефлексів – це формування в мозку нових тимчасових зв'язків. Ці зв'язки у вищих тварин і в людини формуються в корі великих півкуль, які є головним субстратом психіки.

Утворення умовних рефлексів, інакше кажучи – замикання тимчасових зв'язків, є основною роботою кори великих півкуль. Тому діяльність кори головного мозку називають замикальною діяльністю.

Відомо, що подразник, який діє на органи чуття, зумовлює подразнення певної ділянки кори головного мозку. Це подразнення не залишається на місці, а поширюється, або іррадіює по корі, захоплюючи також найближчу підкірку. Істотним є той факт, що іррадіація подразнення не відбувається рівномірно у всіх напрямках.

Місце найбільшого в цей момент подразнення в корі головного мозку називають **домінантою** – стійким вогнищем подразнення. Якщо в корі головного мозку виникає стійка домінанта, то всяке подразнення, що його спричинює будь-який відносно слабший подразник, притягується до цього вогнища, поширюється в його напрямі. Вчення про домінанту як пануюче вогнище подразнення в мозку сформував видатний російський фізіолог О.О. Ухтомський.

Істотним для утворення умовних рефлексів є відсутність будь-яких сильних сторонніх подразників. І, нарешті, для утворення умовних рефлексів досить важливий діяльний стан кори головного мозку. У руслі сучасних фізіологічних уявлень ідеться про загальне тло бадьорості організму. Сьогодні психофізіологія має у своєму розпорядженні анатомічні, фізіологічні і клінічні відомості, що свідчать про безпосередню причетність до явищ загальної активізації мозку різних структур неспецифічної системи мозку, головним чином ретикулярної формації. Її основна функція в тому, що вона бере участь в організації переходу організму від стану гальмування (сну) у стан збудження (бадьорості).

Замикання тимчасових зв'язків є основною **синтезуючою діяльністю** кори мозку. Водночас утворення умовного рефлексу завжди пов'язане з виділенням того подразника, на який утвориться рефлекс. Ця складна аналітико-синтетична діяльність кори мозку, що є в основі утворення умовних рефлексів, дає змогу досягти необхідного пристосування організму до умов життя.

І останнє, що ми розглянемо, – те, як відбувається рух нервових процесів у корі великих півкуль. Нервові процеси в корі великих півкуль, починаючись у певному місці, завжди поширюються в інших ділянках нервової системи. Це явище, як уже було зазначено, називають іррадіацією. Процесом, протилежним до іррадіації, є концентрація нервових процесів, тобто зосередження їх у більш обмеженому місці. Іррадіюють і концентруються обидва нервові процеси – збудження і гальмування.

Важливе значення в діяльності нервової системи має **закон взаємної індукції нервових процесів**, відповідно до якого кожний з нервових процесів – збудження і гальмування – зумовлює або посилює протилежний процес.

У природних умовах життя подразники не існують ізольовано. Як правило, вони виникають одночасно або послідовно. Будь-який предмет –

---

це одночасний комплекс подразників. Щоб пристосуватися до середовища, мозок має виробити можливість реагувати на цілі системи подразників, тонко розрізняючи одну систему від іншої. **Синтетичну діяльність** великих півкуль, яка дає змогу поєднувати окремі подразники в цілі комплекси, називають системною діяльністю кори головного мозку.

Системний принцип у роботі кори великих півкуль виявляється й у можливості утворення умовного рефлексу не на окремий подразник, а на сукупність подразників (диференційована реакція).

Найважливішим виявом системності в роботі кори є утворення **динамічного стереотипу** або цілої системи реакцій на певні комплекси подразників. Принцип системності відіграє величезну роль у роботі кори великих півкуль і має вирішальне значення для розуміння фізіологічних механізмів психічної діяльності, що являє собою складну систему психічних процесів.

Системна робота кори головного мозку дає змогу не лише здійснювати складні форми діяльності, а й водночас досягати найбільшої економії в утворенні та збереженні нервових зв'язків. У разі наявності певної системи зв'язків людина спроможна відтворити поелементно всю систему загалом, і це значною мірою спрощує механізм закріплення навичок і знань.

## **2.2. Мозок, людська психіка і психічне в єдності світу**

Людей споконвічно хвилювало питання: у якій залежності перебувають між собою людський мозок, психіка і Всесвіт? Яким чином розвивалася людська психіка? Безумовно, таку залежність розглядали по-різному. Вона часто визначалася засадами тієї чи іншої науки, відповідним світоглядом тощо.

Останнім часом психіку ставлять у залежність від вищої нервової системи людини, вважають функцією мозку. Унаслідок цього розвиток психіки пов'язують з розвитком вищої нервової системи людини. Розглянемо цей підхід, оскільки, спираючись на нього, ми розкриємо психіку і психічне з інших позицій.

Найчастіше **філогенез психіки** (історичний її розвиток), розглядають за аналогією до філогенезу організмів (тому в дослідженні філогенезу йдеться про видовий розвиток психіки у тварин).

Допсихічною (біологічною) формою реакції організму на середовище є проста **подразливість** – здатність організму відповідати на життєво важливі впливи середовища.

Шляхом еволюції простої подразливості виникла чутливість – психічна форма реакції на середовище, яка передбачає подразливість щодо тих явищ середовища, які не мають життєвого значення, але орієнтують організм у середовищі, тобто виконують сигнальну функцію.

**Елементарну сенсорну психіку** вважають нижчим рівнем розвитку психіки у філогенезі. Вона, за О.М. Леонтьєвим, наявна в багатоклітинних безхребетних організмів.

У процесі розвитку організму, який відповідає цій стадії, головними напрямками є диференціація органів відчуття, що впливає на краще розрізнення відчуттів, розвиток органів руху та розвиток нервової системи від дифузної до гангліозної.

**До стадії перцептивної психіки** належать хребетні тварини (за широким уявленням зоопсихологів, вищі безхребетні й хребетні). На цій стадії організми здатні розрізнявати не тільки окремі фактори середовища, а й цілісні предмети, речі. Відбуваються процеси не лише відчуття, а й сприйняття.

**Стадію тваринного інтелекту** пов'язують уже головним чином із людиноподібними приматами (хоча наявна і в дельфінів). Ці тварини здатні до наочно-дійового мислення. Поведінка цих тварин перетворюється на набір цілеспрямованих операцій. Отож, мислення (у наочно-дійовій формі) є головним психічним процесом на цій стадії.

На вищому щаблі філогенезу психіки перебуває людина. Її звичайно розглядають окремо від попереднього матеріалу.

**Розвиток психіки в онтогенезі.** **Онтогенез** – це індивідуальний розвиток, тоді як філогенез є розвитком виду загалом. Соціалізуючи онтогенез людської психіки, можна стверджувати, що ця відмінність остаточно зумовлена впливом суспільства. Але якщо застосувати методологічний принцип творчої самодіяльності, онтогенез психіки постане як розгортання суто людської сутності в біологічних і соціальних умовах.

Онтогенез психіки людини вивчають дві психологічні науки: загальна психологія і вікова психологія.

Онтогенез людини вікова психологія поділяє на **сензитивні періоди**, кожен з яких сприяє появі в людини певних психічних новоутворень. Якщо новоутворення не з'явилося у відповідний час, імовірно, що воно може не з'явитися загалом, тому виховний вплив на певні грані особистості має бути своєчасним (інакше він буде неефективним). Сензитивні періоди об'єднуються у стадії. Ці стадії існують об'єктивно, вони відокремлюються одна від одної віковими кризами (1-го, 3-го, 7-го років життя, підліткового віку тощо), однак про зміст цих стадій у психологів єдиної думки нема. Є велика кількість теорій онтогенезу, деякі з яких наводимо нижче:

У радянській та українській психології переважає загальний погляд на психіку як функцію мозку, як відображення об'єктивної реальності; визнають самодетермінацію психічної діяльності і водночас суспільну зумовленість людської свідомості, єдність свідомості та діяльності. О.М. Леонтьєв зазначає, що психіка людини є функцією тих вищих мозкових структур, які формуються в людини онтогенетично і в процесі оволодіння формами діяльності, що склалися історично, у ставленні до навколишнього людського світу.

Нині класичні вчення про мозок і його діяльність потрібно переосмислити, бо в науці накопичилося дуже багато фактів, які заперечують його «верховенство» щодо психіки. Вони також змушують визнати мозок важливим людським органом, специфічним апаратом, але таким, що підпорядкований вищій сутності – психіці. Мозок людини є матеріальним інструментом, який забезпечує її взаємодію з реальним

---

світом, у тому числі сприйняття й ретрансляцію психоенергії із зовні (космосу, соціальної психіки).

Усесвітньо відомий нейрофізіолог, лауреат Нобелівської премії Шеррінгтон заявив, що психіка, індивідуальність локалізовані за межами головного мозку. Його учень Екклс, теж лауреат цієї премії, у своїй монографії «Свідомість і мозок» зробив висновок, що мозок – це не місце, де перебуває свідомість, а допоміжний засіб, немовби обслуговуючий комп'ютер. Великий хірург М.І. Пирогов теж зазначав, що мозок окремої людини є органом мислення Космічної Думки. Учений Г.Х. Шингарьов висунув ідею, що людський мозок – це лише помпа, яка проштовхує в організм, що тимчасово існує, струмінь космічної свідомості.

Унаслідок такого підходу навіть мозок і всю нервову систему стали розглядати як паралельні й генетично ніяк не пов'язані з розвитком і функціонуванням свідомості.

Справді, з часом виявилася неспроможність психології пояснити складність психічного життя, беручи до уваги тільки категорію свідомості. Навіть практика, особливо клінічна, переконливо доводить, що суттєву роль у становленні, розвитку й функціонуванні свідомості відіграє саме несвідоме, підсвідоме і навіть надсвідоме.

Цікавими й необхідними для підтвердження наших поглядів є дослідження С. Гроффа в галузі трансперсональної психології – науки, яка спирається на найновіші відкриття фізики, теорії хаосу, кібернетики, психології та багатьох інших дисциплін. Результати його досліджень і висновки, викладені у книзі «Поза межами мозку», яку було передруковано в Росії у 1993 році, фактично здійснили переворот у психології, психіатрії й психотерапії. Можна вважати, що це початок нової науки про психіку, психічне й людину.

Дослідник з'ясував, що внаслідок певного впливу на людей виникають своєрідні зміни свідомості, які мають персональний і трансперсональний характер ретроградної регресії. Унаслідок цього виникла необхідність у новій концепції свідомості врахувати добіографічний період існування індивіда (перед- і перинатальний), який має суттєве (як правило, травмуюче) значення у формуванні психіки кожної особистості.

Загалом монографія С. Гроффа «Поза межами мозку» присвячена проблемі свідомого й несвідомого, однак сама її назва свідчить про певну його позицію. Насправді це так, бо автор вважає, що всі складні людські переживання на різних рівнях психіки потрібно визнати як процеси, що відбуваються поза мозком.

Що таке трансперсональна сфера психіки? На думку С. Гроффа, трансперсональні явища позначають зв'язок людини з космосом – взаємовідношення, наразі незбагненні.

Трансперсональні переживання інтерпретують ті, хто переживав їх як повернення в історичні часи і дослідження свого біологічного та духовного минулого, коли людина проживає спогади з життя предків, зі своїх втілень. Трансперсональні явища включають не лише трансценденцію, подолання тимчасових бар'єрів, а й трансценденцію просторових обмежень. Сюди належить досвід злиття з іншою людиною в стані двоєдності (тобто відчуття злиття з іншим організмом в один стан без втрати власної самоідентичності) або досвід повного ототожнення з ним,

підлаштування до свідомості цілої групи осіб або розширення свідомості до такого ступеня, що здається, ніби нею охоплено все людство.

Аналогічно індивід може вийти за межі суто людського досвіду і підключитися до того, що виглядає як свідомість тварин, рослин або навіть неживих об'єктів і процесів. Важливою категорією трансперсонального досвіду з трансценденцією часу і простору будуть різноманітні явища екстрасенсорного сприйняття – наприклад, досвід існування ззовні тіла, телепатія, прогноз майбутнього, ясновидіння, переміщення в часі та просторі, досвід зустрічей з душами померлих або з надлюдськими духовними ествами (архетипні форми, божества, демони тощо).

У трансперсональних переживаннях люди часто одержують доступ до докладної езотеричної інформації про відповідні аспекти матеріального світу, яка значно перевершує їхню загальну освітню підготовку і специфічні знання з цієї галузі. Зокрема, повідомлення людей, які пережили трансперсональні переживання та епізоди ембріонального існування, момент запліднення і фрагменти свідомості клітини, тканини і органу, містили точні медичні відомості про анатомічні, фізіологічні аспекти процесів, що відбувалися.

Так само спадковий досвід, елементи колективного і расового несвідомого (в юнгівському значенні) і «спогади минулих втілень» часто містять вагомі деталі історичних подій, костюмів, архітектури, зброї, мистецтва або релігійної практики стародавніх культур (про що людина знати ніяк не могла).

Трансперсональний досвід іноді включає події з мікрокосму і макрокосму, зі сфер, недосяжних безпосередньо людським органам чуття, або з періодів, що історично передують появі Сонячної системи, Землі, живих організмів. Ці переживання чітко доводять, що якимсь нез'ясованим поки що чином кожен з нас має інформацію про весь Всесвіт, про все, що існує, кожен має потенційний емпіричний доступ до всіх його частин і в деякому розумінні є одночасно всією космічною системою й нескінченно малою її частиною, окремим і незначним біологічним еством.

Під час трансперсональних переживань люди часто відчувають яскраві й складні епізоди з інших культур та інших історичних періодів, проживають епізоди з своїх попередніх життів. Люди, переживаючи трансперсональні вияви свідомості, починають здогадуватися, що свідомість не є продуктом центральної нервової системи і що вона як така властива не тільки людям, а є першорядною характеристикою існування, яку неможливо звести до чогось ще або звідкись ще витягнути.

Людська психіка відповідає всьому Всесвіту і всьому, що існує.

Людина може функціонувати як безмежне поле свідомості, яка долає обмеження простору, часу і лінійної причинності. Щоб описати людину всебічно, ми маємо визнати парадоксальний факт, що людина одночасно і матеріальний об'єкт, і широке поле свідомості, тобто психічне у просторі та часі. Люди можуть усвідомлювати себе самих за допомогою двох різних модусів досвіду.

Перший з цих модусів можна назвати хілотропною свідомістю: вона подає знання про себе як про фізичну істоту з чіткими межами і обмеженим сенсорним діапазоном, яка живе в тривимірному просторі та

---

лінійному часі у світі матеріальних об'єктів. Переживання цього модусу систематично підтримують такі базові припущення: матерія речовинна; два об'єкти не можуть одночасно займати один і той самий простір; минулі події безповоротно були втрачені; майбутні події емпірично недоступні; неможливо одночасно перебувати в двох і більше місцях.

Інший емпіричний модус можна назвати холотропною свідомістю: вона представляє поле свідомості без певних меж, має необмежений досвідчений доступ до різних аспектів реальності без посередництва органів чуття. Переживання в холотропному модусі систематично підтримують протилежні (ніж у хілотропному модусі) припущення: речовинність і безперервність матерії є ілюзією. Час і простір надзвичайно довільні: один і той самий простір одночасно можуть зайняти багато об'єктів.

Минуле і майбутнє можна емпірично пережити зараз; можна відчутти досвід перебування в кількох місцях відразу.

Певний внесок у трансперсональну психологію зробив Кен Уїлбер, ідеї якого представлено в його книгах «Спектр свідомості» (1977), «Вище за рай» (1981). Процес еволюції свідомості, згідно з Уїлбером, передбачає зовнішню дугу (рух від підсвідомості до самосвідомості) і внутрішню дугу (прогресію від самосвідомості до надсвідомості).

Згідно з моделлю Уїлбера, феноменальні світи створюються з первинної єдності шляхом поступової редукції і прогресивного згортання вищих структур у нижчі (з каузальних структур у тонкий світ, з тонкого світу – у наш світ грубої матерії).

Уїлбер доводив, що мотивуючою силою на всіх рівнях еволюції є цілеспрямоване прагнення людини до початкової космічної єдності.

Через природжені обмеження цей процес відбуваються такими шляхами, які призводять лише до незадоволених компромісів, що спричинює відмову від раніше використаних рівнів і до трансформації на наступній стадії. Кожний новий рівень вищого порядку стає ще однією підміною, хай і ближчою до Реального, – доти, доки душа не укорінятиметься в надсвідомості, а це єдине, чого вона бажала від самого початку.

До трансперсональної психології примикає концепція діанетики і саєнтології, яку розробив Л.Р. Хаббард. Він розрізняє «енграми», тобто ментальні записи часів фізичного болю та несвідомого стану і «вторинності», тобто ментальні образи, які містять такі емоції, як горе або гнів. Вторинності виникають за рахунок енграм, які є в їхній основі та є тим самим глибоким джерелом психологічних проблем.

Певною мірою близький до трансперсональної психології підхід доктора Чампіона Курта Тойча. Суть його концепції в тому, що генетичний код ще до народження людини визначає чималу частину перспектив її життя та основних патернів поведінки, поступово одержує визнання в наукових колах.

Проблему можна ставити так: психіка – це просто властивість нервової системи, специфічне відображення її роботи, чи психіка має також свій специфічний субстрат? Чітко можна сказати, що психіку не можна звести просто до нервової системи. Справді, нервова система є органом (принаймні одним з органів), який тісно пов'язаний з психікою. У разі порушення діяльності нервової системи страждає, порушується



психіка людини. Але як машину не можна зрозуміти через дослідження її частин, органів, так і психіку не можна зрозуміти через дослідження тільки нервової системи. Можливо, психіка має і власний субстрат!.. Як припускають деякі фізики, це можуть бути мікролептони – дрібні ядерні частинки. Є й інші погляди.

На початку 60-х років американський учений, засновник кібернетики Норберт Вінер висунув гіпотезу, що мозок людини генерує електромагнітні хвилі. Невдовзі цю гіпотезу було підтверджено експериментально. У наш час ці біохвилі записують на спеціальних приладах для отримання електроенцефалограм.

Мозок людини випромінює величезну кількість електромагнітних хвиль різної частоти. У здорової людини переважають альфа-хвилі, нормальна їх частота – у межах  $10 \pm 2$  Гц.

У кількох експериментах Норберт Вінер встановив, що біохвилі є не тільки механізмом випромінювання, а й механізмом сприйняття людиною біохвиль інших людей.

Біохвилі є дуже складним і досить загадковим каналом передавання інформації, який значно перевищує можливості мовного, емоційного та інших форм спілкування людей через органи чуття.

Вінер висунув гіпотезу, згодом підтверджену багатьма дослідниками, що люди здатні спілкуватися на відстані, за умов, якщо безпосередній контакт між ними цілком виключений. Найяскравішим доказом цього факту є телепатія.

У всесвітньо відомих експериментах телепати безпомилково виконували певні тести, перебуваючи на різних континентах. У найдивовижнішому випадку один перебував у США, другий – у підводному човні в Північному Льодовитому океані.

Вийшовши на сцену, гіпнотизер дає певні команди десяткам, сотням або навіть тисячам людей і майже всі підкоряються, за винятком небагатьох. На цих небагатьох біохвилі цього гіпнотизера не впливають.

На нашу думку, існують два різні види за суттю енергії: біофізична головного мозку й психічна, які між собою взаємодіють. Біофізична енергія пов'язана із забезпеченням функціонування організму як матеріального субстрату, а психічна – із життям «духу», Всесвіту та ін. Таке припущення підтверджується фактом, що під час клінічної смерті ЕЕГ становить пряму лінію, а свідомість у таких хворих може зберігатися, очевидно, в незалежному, відокремленому від мозку стані. Отже, можна припустити, що взаємодія між мозком і психікою відбувається на енергетичному рівні.

Значить, мозок людини – це один з найдосконаліших приладів, витворений природою (і який ще до кінця не вивчила людина), він не породжує психіку індивіда, а лише є тим інструментом, на основі якого можливі відчуття, сприйняття, трансформація зовнішньої психічної енергії, її розкодування й трансформування та зворотний зв'язок, а також «пробудження», «запуск» психічної спадковості.

Так само телевизор не «виробляє» різних картинок, які ми бачимо на екрані, а приймає електромагнітні хвилі, у котрих закладено відповідну інформацію.

---

### **Контрольні питання:**

- Що таке центральна нервова система людини?
- Як функціонує центральна нервова система людини?
- Яка структура центральної нервової системи людини?
- Як функціонує блок тонусу кори?
- Як саме функціонує блок приймання, обробки і збереження інформації?
- Як функціонує блок програмування, регуляції і контролю діяльності?
- Які основні фізіологічні механізми функціонування мозку?
- Як матеріалісти пояснюють виникнення і розвиток психіки?
- Як співвідносяться й взаємодіють мозок, психіка і психічне в єдності світу?
- Чи існує свідомість поза межами мозку?
- Які докази того, що психіка виявляє себе в індивіді та поза ним?
- Чи може існувати людська психіка у вигляді психоенергії?

### **Література:**

Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. – 2-е изд., перероб. и доп. – Л.: Медицина, 1988.

Бивэн Дж. Иллюстрированное руководство по анатомии и физиологии // Внешсигма. – 1998.

Варій М.Й. Соціальна психіка нації. – Львів: «Сполом», 2002.

Воробец З.Д., Сергієчко Л.М. Медична біологія. Посібник з практичних занять для студентів ВМЗО – Львів: ПП «Кварт», 2002.

Грофф С. За пределами мозга. – М.: Изд-во Моск-го Трансперсонального центра, 1993.

Костюк П.Г. Физиология центральной нервной системы. – К.: Наук. думка, 1988.

Леонтьев А.Н. Эволюция психики. – М., 1999.

Людина. Навчальний атлас з анатомії та фізіології // За заг. ред. Т. Сміт. – Львів: Бак, 2000.

Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезе. В 2 т. – К.: Форум, 2002.

Глава 3

## ОСОБИСТІТЬ ТА ЇЇ ПСИХІКА

Категорія особистості в сучасних наукових дослідженнях, соціального прогресу і суспільній свідомості посідає одне з центральних місць. Її розкриття дає можливості для цілісного підходу до вивчення сутнісних сил і потенціалу людини, системного аналізу та синтезу її психічних функцій, процесів, станів, властивостей. Проте у психологічній науці не існує єдиного, загальноприйнятого погляду на природу особистості.

### 3.1. Людина як багатосистемне явище

Щоб зрозуміти сутність особистості, слід з'ясувати співвідношення цього поняття з такими поняттями, як «індивід», «людина», «індивідуальність», «об'єкт», «суб'єкт» та ін. (рис. 3.1).

Людське дитя народжується на світ із генетично закладеними в ньому потенційними можливостями стати людиною. Немовляті притаманні анатомічні та фізіологічні властивості тіла й мозку, які належать тільки людині. Вони забезпечують у перспективі оволодіння прямоходінням, знаряддями праці та мовою, а також розвиток мислення, свідомості, самосвідомості тощо. Але система біологічних, генетичних, анатомічних, фізіологічних чинників передбачає становлення людини лише в певних соціальних, культурно-історичних умовах цивілізації. Біологічно зумовлену належність новонародженої дитини і дорослої людини саме до людського роду та її відмінність від тварин зафіксовано у понятті «індивід».

**Індивід** – це те людське біологічне підґрунтя, яке забезпечує розвиток особистості в соціальних умовах. Факти з життя дітей, які змалку потрапили до тваринних (вовчих) зграй і яких не вдалося повернути на шлях людського розвитку, свідчать, що людиною можна стати лише в соціальному оточенні, проходячи певний послідовний шлях соціалізації індивіда, творення особистості. Людину як індивіда характеризують її вік, професія, стать, зовнішність, освіта, звички, захоплення.

Але, з'явившись на світ як індивід, людина набуває особливих соціальних властивостей, вона стає особистістю. І це набуття можливе лише в соціумі. Тому можна стверджувати, що особистість – це соціальне явище, продукт розвитку суспільства, об'єкт і суб'єкт історичного процесу та суспільних відносин (взаємодії з іншими суб'єктами життєдіяльності та спілкування).

Людина										
Організм	фізичне тіло	Суб'єкт	Об'єкт	Індивід	Індивідуальність	Особистість	Я	Соціальна роль	Зовнішнє психічне	Внутрішнє психічне

Рис.3.1.Людина у різних вимірах.

Поняття «особистість» стосується відповідних властивостей індивіда, причому йдеться про своєрідність, неповторність, унікальність індивіда, тобто індивідуальність. Однак поняття індивід, особистість та індивідуальність не є тотожними: кожне з них розкриває специфічний аспект індивідуального буття людини.

Особистість можна зрозуміти тільки в системі стійких міжособистісних зв'язків, опосередкованих змістом, цінностями, сенсом сумісної діяльності кожного з її учасників, тобто особистість постає як реальність для інших.

Людина як соціальна та біологічна істота є носієм особистості. Поняття людини значно ширше від поняття особистості, бо охоплює велике коло соціальних і біологічних ознак – антропологічних, етнографічних, національних, культурних тощо.

Людина як особистість добровільно набуває тієї чи іншої соціальної ролі, усвідомлює можливі наслідки своїх дій після їх виконання й розуміє всю повноту відповідальності за їх результати.

Але процес виконання соціальної ролі, соціальний статус і ранг особистості, її позиція в житті й на службі, здатність діяти добровільно, самостійно та відповідально відображаються в тих індивідах (їхній свідомості), які її оточують, працюють із нею.

**Особистість** – це спосіб життя, образ соціального буття. Вона може стверджувати себе і на негативних нормах та цінностях, які є в людській культурі. Тому особистість не можна розглядати тільки з позитивним знаком. Особливо яскраво це виявляється у так званих історичних особистостях, серед яких чимало героїв і прогресивних діячів, але є й чимало тиранів, людиноненависників. Особистість – це зовнішнє та внутрішнє психічне.

Особистість визначається через залученість людини до конкретних суспільних, національних, культурних та історичних відносин, які вимагають свідомої продуктивної діяльності і спілкування. У філософсько-психологічному аспекті особистість – це об'єкт і суб'єкт історичного процесу та власного життя. Вона – продукт епохи, життя своєї країни, нації, власної сім'ї, а водночас – очевидець та учасник суспільного руху, творець власної і загальної історії.

### **3.2. Сутність людської психіки і психічного**

Виникає закономірне запитання: що становить собою людська психіка? На нашу думку, психіка утворюється на основі взаємодії різних форм психічного теперішнього й минулого. На це звернула увагу О.А. Донченко: «Дані сучасних наук... дають змогу говорити про енергетичні та інформаційні аспекти психіки, які виражають її загально-природні й загальнолюдські властивості, про індивідуально-прижиттєві й трансособисті її компоненти, про субстратні та процесуальні характеристики функції, що співвідносяться з рівнем і реального, і віртуального, ноосферичного. Назріла потреба в розвитку й утвердженні нових уявлень про психіку як систему, яка містить дані не тільки відображального, а й генетично-універсального, а також історико-стимулюючого порядку. Йдеться про її здатність зберігати і передавати із покоління в покоління будь-яку різноманітну інформацію без безпосередньої допомоги відображальних властивостей речової матерії (наприклад, мозку людини)». Фактично це підтверджує трансперсональна психологія.

Що в цьому є важливим для нас?

По-перше, якщо свідомість поширюється за межі феноменального (реального) світу, то це поширення можливе через психоенергію.

По-друге, визнання існування свідомості поза межами мозку є фактом визнання зовнішнього психічного, локальних джерел психоенергії. Для нас також набуває особливого сенсу те, що автори цього напрямку в психології допускають можливість існування пам'яті та свідомості навіть на рівні однієї клітини. Тоді можна сказати, що вони є окремим психічним зі своїм окремим потенціалом.

По-третє, психіка індивіда охоплює психічне попереднього розвитку етносу й нації, яке певним чином впливає на його поведінку.

По-четверте, можлива об'єктивація і розоб'єктивація психічної енергії.

**Усе це свідчить про існування в просторі й часі (Всесвіті) різних видів і форм психоенергії, а також про:**

- її здатність об'єктивуватися і розоб'єктивуватися;
- можливість взаємодії з іншими видами й формами психоенергії;
- миттєво передаватися і сприйматися в просторі й часі за допомогою «запуску» відповідного психічного коду;
- її здатність зберігати змістовно-інформаційний та енергетичний потенціал;
- наявність у кожного виду і форми психоенергії свого коду, за допомогою якого відбувається їхня взаємодія, тобто кожна людина, соціальна та етнічна спільнота, нація, мають свій психічний код.

Психіка індивіда, яка організовує єдність його організму, обов'язково утримує в собі багатообразність Всесвіту, котрий згортається й стискається у ній у якусь сутність, єдність. Але індивід розвивається в особистість, якщо вчасно розвивається його свідомість у процесі соціалі-

---

зації, яка можлива в разі наявності соціального, суспільного життя. Отож, і соціальне, як частина розмаїття та багатоаспектності психічного, знаходить своє місце в цій сутності, єдності. Та й природні умови Землі віртуально стискаються в індивідуальній та соціальній психіках.

**ЛЮДСЬКА ПСИХІКА** – це багаторівневе й багатосистемне, але цілісне й самостійне суще утворення, яке одночасно існує в індивіді й поза ним, поєднує різне психічне минулого, теперішнього і майбутнього та відображає зовнішній світ, минулий розвиток людства, етносу й нації; утримує й відтворює внутрішній світ суб'єкта психіки; гармонізує та упорядковує смисли його життєдіяльності; розоб'єктивує внутрішнє психічне у зовнішнє й об'єктивує зовнішнє психічне у внутрішнє.

Ми визнаємо можливість окремого й незалежного від людського мозку існування психічного у психіці й поза нею.

**Психічне** – це те, що містить психоенергію будь-якої полярності і може взаємодіяти з людською психікою та іншим психічним.

У психічному, його психоенергії закодовано думки, почуття, вольові акти, стани, ідеї, установки та інше, які є несвідомі, підсвідомі, свідомі й надсвідомі для індивіда, а також різні за величиною енергетичного потенціалу. Водночас кожна думка, висловлювання, емоція, почуття, вчинок, дія, акт поведінки й сама поведінка та діяльність окремого індивіда чи будь-якої соціальної спільноти містить певний заряд психоенергії, який викидається (впливає) на інші суб'єкти соціального буття.

Матеріальні, інформаційні, історичні, духовні, політичні, ідеологічні, екстремальні, космічні, планетарні, дієві, мисленнєві, чуттєві та поведінкові форми існування психічного перетворюються (розоб'єктивуються) на певний психопотенціал, а останній, за відповідних умов, об'єктивується у вказані форми існування психічного.

Психоенергетичний потенціал може бути і позитивним, і негативним.

Психічне поділяють на **внутрішнє** й **зовнішнє**. До внутрішнього психічного належить усе, що стосується внутрішнього світу індивіда: емоції, почуття, переживання, образи уявлень, стани, властивості, мотиви, цінності, установки, погляди, думки, стереотипи, різні психічні утворення та ін. У психіці кожне окреме з цих явищ існує у вигляді мобільного шару незалежної психоенергії. Сюди також належить ментально-психічне, тобто те, що передається йому від етносу й нації. Різне психічне володіє психоенергією, яка має різну величину позитивного чи негативного потенціалу.

**Внутрішнє психічне**, у свою чергу, поділяють на активне внутрішнє психічне та пасивне внутрішнє психічне. Активне внутрішнє психічне становить психоенергетичний потенціал, безпосередньо задіяний у життєдіяльності людини. Пасивне внутрішнє психічне – це те, що безпосередньо не задіяне в життєдіяльності людини на цей час.

**Зовнішнє психічне** – те, що перебуває поза індивідом і вміщує в собі психоенергію та впливає на його психіку. Ще Декарт, а за ним й інші мислителі зовнішнє визнавали причиною та «ініціатором» процесу, що породжує психічне. З'ясовуючи питання про «зовнішнє», зовнішній світ,

варто розглянути деякі поняття, що так чи інакше розкривають його сутність. Зокрема, нерідко для позначення того, що оточує людину, вживають термін «середовище». Середовище – це сукупність усіх умов, які оточують предмет (річ, рослину, тварину, людину) і безпосередньо чи опосередковано впливають на нього, тобто це зовнішнє психічне.

Отже, зовнішнє психічне складається з різних субстанцій психічного, які існують у вигляді специфічної психоенергії. Ця психоенергія може бути різною за обсягом і полярністю, а стосовно впливу на поведінку й життєдіяльність людей, соціальних груп, націй, народів – позитивною, нейтральною або негативною. Причому позитивна (світла) психоенергія притягується до позитивної (світлої), відштовхує, нейтралізує негативну, а негативна (чорна) – до негативної (чорної).

**Для психіки індивіда зовнішнім психічним є соціальні психіки первинних малих соціальних груп, великих груп, своєї нації, інших націй і народів, планетарна психіка й космос, а також ті явища, які є в цих системах. Внутрішнім психічним є всі психічні явища, які вміщує психіка.**

Одночасно індивід, відтворюючи й трансформуючи зовнішнє психічне, втілює його у свої норми поведінки, принципи, емоції, почуття, звичаї, ціннісні орієнтації, соціально-психологічні установки, відносини, діяльність, творчість тощо, тобто зовнішнє психічне може перейти у внутрішнє психічне. У свою чергу, внутрішнє психічне може перейти у зовнішнє психічне. Зовнішнє психічне переходить у внутрішнє психічне тоді, коли воно з яких-небудь причин активізується й зіштовхується з внутрішнім психічним.

Для кожної людини соціальна психіка навколишніх спільнот, а також соціальна психіка народу (державної нації) є зовнішнім психічним, що існує поза індивідом, але яке одночасно «наявне» в індивідуальній психіці.

Психіка й психічне взаємодіють за посередництвом обміну і взаємовпливу психоенергії.

Позитивний потенціал психоенергії (так само, як і негативний) має властивість до нагромадження, накопичення (властивість синергійності). І що вищим є цей потенціал, то з більшою силою він «відштовхує» від себе негативну психоенергію.

Властивість *взаємопроникливості* психічного в тому, що різні види і форми психічного взаємопроникають одні в одні. Саме внаслідок цього відбуваються позитивні зміни в психіці громадян під дією соціалізації і виховання. Будь-яке проникнення психічного в інше психічне зумовлює зміну їхнього психоенергетичного потенціалу. Взаємопроникливість психічного можлива через дію психоенергії. Саме психоенергія підсилює, знижує або деформує, одне слово, змінює психоенергетичний потенціал того психічного, на яке вона спрямована. Але в цьому разі виявляється інша властивість психіки – синергійність, яка характеризує її здатність до накопичення психоенергії різної полярності. Причому синергійність потенціалу психоенергій різного психічного в індивідуальній психіці не дорівнює їх простій сумі. Вона є складним інтегрованим цілим, яке якісно

---

і змістовно відрізняється від психоенергії окремо взятого кожного психічного.

У психіці може накопичуватися і позитивний, і *негативний психоенергетичний потенціал*. І що вищий рівень їхнього накопичення, то більша ймовірність їх «вибуху», тобто розоб'єктивації та об'єктивації у відповідні дії та вчинки.

Отож, психіка володіє такими властивостями, як *об'єктивація* та *розоб'єктивація* психоенергії. Суть цих властивостей у тому, що психоенергія може перейти, трансформуватися в конкретні предмети та явища, тобто об'єктивуватися, а за відповідних умов знову перейти, трансформуватися з предметів і явищ у психоенергію, тобто розоб'єктивуватися.

**Процеси об'єктивації – розоб'єктивації** можна пояснити на прикладі картини, яку намалював художник. Для нього художнє полотно – це об'єктивація певної частини його психоенергії. Але коли картину виставлено, наприклад, у музеї, картинній галереї чи просто на продаж, то для того, хто її розглядає, вона стає зовнішнім психічним, психоенергія якого розоб'єктивується та об'єктивується у відчуттях, сприйняттях, розумових і чуттєвих образах, що виникають у суб'єкта споглядання.

Індивідуальній психіці притаманна така властивість, як **інтровертованість** або **екстравертованість**. Інтровертованість характеризує відповідну установку й спрямованість психіки на себе, своє внутрішнє психічне, їхню зміну, взаємодію, взаємопроникливість та інше. Екстравертованість, навпаки, виражає відповідні установки й спрямованість психіки на зовнішнє психічне: навколишній світ, взаємини в ньому тощо.

Ще одна властивість психіки – це її психологічна **репродуктивність**, тобто здатність до відтворення попереднього психічного з таким самим його психоенергетичним потенціалом. Наприклад, після того як людина перебуває в стані страху, вона рано чи пізно повертається в попередній стан психічного напруження, а потім у стан спокою. Це значить, що за відповідного впливу на психоенергію одного психічного іншою психоенергією (іншим психічним) можна змінити психоенергетичний потенціал першого психічного.

**Рефлексія**, як властивість психіки, полягає у сприйманні та перенесенні змін зовнішнього світу, його різних видів і форм психічного на себе, перетворенні їх на власне психічне. Будь-які суттєві зміни в соціальному просторі й часі, під час навчання і виховання є психічним, яке впливає (деформує, змінює психоенергетичний потенціал іншого психічного) на психіку особистості. На основі цієї властивості відбувається розвиток психіки. Вона також дає змогу людині пристосуватися до нової реальності.

### **3.3. Багаторівневність психіки**

Психіка – це складний комплекс, який працює за певними закономірностями. Як складові цього комплексу виокремлюють несвідомий, підсвідомий, свідомий і надсвідомий рівні, які взаємопов'язані і взаємодіють між собою. Причому нижчих, середніх чи



вищих рівнів психіки немає. Кожен рівень виконує свої необхідні функції у цілісному функціонуванні всієї психіки. Усі вони надзвичайно важливі під час життєдіяльності людини. Ми не поділяємо думки, що свідомість є найвищим рівнем розвитку психіки. Це просто такий рівень, який відповідає за конкретні форми і види взаємодії із власною психікою та зовнішнім психічним.

Отже, свідомість є особливою формою психічної діяльності, орієнтованою на відображення й перетворення дійсності. Вона становить собою таку функцію людської психіки, сутність якої – в адекватному, узагальненому, цілеспрямованому активному відображенні, що здійснюється в символічній формі, й творчому перетворенні зовнішнього світу, його порівнянні з попереднім досвідом, у виокремленні людиною себе з навколишнього середовища і здатності стати ніби збоку, тобто аналізувати себе й свою свідомість.

**Через свідомість забезпечується попередня побудова дій та передбачення їхніх наслідків, у контролюванні поведінки й керуванні нею, у здатності особистості давати собі раду в навколишньому матеріальному світі, у власному духовному житті.**

Актуально усвідомленим є лише той зміст нашої психіки, який постає перед особистістю як предмет, на який безпосередньо спрямовано ту чи іншу її дію.

У зоні ясної свідомості знаходить своє відображення мала частина психічного. Сигнали, що потрапили в зону ясної свідомості, людина використовує для усвідомленого управління своєю поведінкою. Інші сигнали психіка також використовує для регулювання деяких процесів, але на підсвідомому рівні.

Свідомість залучається до цього об'єкта тільки на короткий інтервал часу й забезпечує вироблення гіпотез у критичні моменти браку інформації. Типові завдання, ті, які часто трапляються у звичайній ситуації, людина розв'язує підсвідомо, реалізуючи автоматизми. Автоматизми підсвідомості розвантажують свідомість від рутинних операцій (ходьба, біг, професійні навички тощо) для нових завдань, що в даний момент можна розв'язати лише на свідомому рівні.

**ПІДСВІДОМІСТЬ** (підсвідомий рівень) – це уявлення, бажання, потяги, почуття, стани, психічні явища та акти, які колись упродовж життя «вийшли» зі свідомості, виявляються у відповідних ситуаціях ніби автоматично, без чіткого й зрозумілого усвідомлення, але за певних умов їх можна повернути назад та усвідомити.

Справді, у звичайних ситуаціях людина зовсім не замислюється, що те, що вона бачить, – це не є власне зовнішній світ, а зоровий образ зовнішнього світу. Інакше кажучи, людина не усвідомлює власного процесу сприйняття. У цьому немає необхідності: людина пристосована діяти завдяки своїм зоровим образам, відношення між образом того чи іншого предмета й самим предметом, дією з ним є усталеним, і його використовують у процесі регуляції поведінки, діяльності автоматично.

---

Але коли звичне відношення з тих чи інших причин порушується, включається процес усвідомлення.

У підсвідомості зберігається весь пережитий досвід, який не наявний у свідомості в цей час, але який стимулює аномальні форми поведінки, породжені нерозв'язаними конфліктами, що хвилюють суб'єкта. Отже – проникнути у підсвідомість можна лише за допомогою таких методів, як аналіз описок, обмовок, запам'ятовувань, фантазій і снів людини, а також методу вільних асоціацій, проєктивних тестів тощо. Проте зводити вивчення характеру лише до проникнення у сферу підсвідомого неправомірно насамперед тому, що в такому разі вкрай обмежується його пізнання.

**Підсвідомі процеси та явища реалізують специфічну функцію людської психіки, сутність якої – в ефективному регулюванні її стосунків з дійсністю, що перебуває за порогом свідомості.**

Підсвідомі процеси виконують певну захисну функцію: позбавляють психіку від постійного напруження свідомості там, де в цьому немає потреби.

Підсвідоме як психічне явище можна характеризувати не лише негативно – в розумінні чогось неусвідомленого (прихованого на цей момент, але здатного за певних умов виявитися у свідомості або приреченого назавжди залишатися невиявленим). Воно має позитивну особливість: це специфічне відображення, що має свою структуру, елементи якої пов'язані як між собою, так зі з свідомістю та дією, впливаючи на них і відчуваючи їхній вплив на собі.

Розглянемо деякі зі структурних елементів підсвідомого. Наприклад, ми відчуваємо те, що впливає на нас. Але аж ніяк не все, що впливає, стає при цьому фактом свідомості. Значну частину наших відчуттів ми не усвідомлюємо, і вона залишається підсвідомим. Якби на кожний вплив людина реагувала усвідомлено, вона не впоралася б із цим, оскільки не здатна миттєво переключатися з одного впливу на інший або утримувати у фокусі своєї уваги практично нескінченні подразники.

Механізми психічної автоматизації позбавляють свідомість постійного спостереження й непотрібного контролю за кожним фрагментом дії.

Підсвідоме виявляється в тій інформації, яка накопичується протягом усього життя та осідає у пам'яті як досвід. З усієї суми наявних у нас знань у кожний конкретний момент у центрі свідомості осідає лише невелика їх частка. Про деякі знання, що зберігаються в пам'яті, люди навіть не підозрюють. Однак спеціальні дослідження довели, що в регулюванні поведінки людини значну роль відіграють враження, отримані в ранньому дитинстві й закладені у підсвідомості.

Інкони про людину говорять: «Вона зробила це несвідомо»; «Вона не хотіла цього, але так сталося» тощо. Часто ми звертаємо увагу на те, що ті чи інші думки виникають у нас мовби «самі по собі», сформованими, невідомо як і звідки.

Явища людської психіки дуже різноманітні. І аж ніяк не всі з них охоплює сфера свідомості й навіть підсвідомості. Психічна діяльність може виходити за межі підсвідомого, переміщаючись або на рівень свідомості, або на рівень надсвідомого, або на несвідомий рівень.

**НЕСВІДОМІСТЬ** (несвідомий рівень) – це сукупність психічних явищ, актів і станів, які виявляються на глибокому рівні функціонування психіки й цілковито позбавляють індивіда можливості впливу, оцінки, контролю й звіту в їхньому впливові на поведінку, вчинки й діяльність.

**Несвідоме** – це таке психічне, яке прямо ніколи не стає свідомим, хоча постійно впливає на поведінку й діяльність людини.

Несвідоме не є чимось містичним, його не варто уявляти як ірраціональну, «темну» силу, що затаїлася в глибинах психіки людини. Це цілком нормальна частина психіки, особливий рівень психічної діяльності.

На відміну від свідомості, несвідоме не передбачає попередньої уявної побудови дій, проєктування їхніх результатів і постановки мети.

Несвідоме виявляється і в так званих імпульсивних діях, коли людина не усвідомлює наслідків своїх учинків. Наші наміри не завжди виражаються в наслідках наших дій адекватно, так, як ми б цього хотіли. Іноді, здійснивши той чи інший вчинок, людина сама не може зрозуміти, чому вона зробила саме так.

Формою вияву несвідомого є й так звана психологічна установка. Цей психічний феномен становить собою цілісний стан людини, який виражає динамічну визначеність її психічного життя, спрямованість особистості на активність у певному виді діяльності, загальну схильність до дії, стійку орієнтацію на певні об'єкти, що зберігається доти, доки очікування людини виправдовуються.

Виявляється несвідоме і в інших психічних процесах. Навіть мислення людини може відбуватися на несвідомому рівні. Що ж до уяви або таких явищ, як інтуїція і творчість, то вони без участі несвідомих компо-нентів просто неможливі.

Під час досліджень С. Гроффа з'ясувалося, що пам'ять особи, зануреної в стан зміненої свідомості, ретроградно сягає дна глибокої несвідомості, яка відкриває далекі горизонти в минуле. Отже, несвідоме тісно пов'язано із соціальною психікою етносу (нації), яка відображає особливість і неповторність національного характеру, національних почуттів, національної свідомості, національної волі, національної гордості, національної гідності, національної совісті тощо. Соціальна психіка через свій колективний несвідомий рівень суттєво впливає на психологічні особливості членів нації, вияви їх індивідуальної психіки. Саме вона задає «програму» поведінки кожного індивіда (етнофора) та реалізацію його соціальних і національних функцій. Точніше, вона «запускає» функціонування індивідуальної психіки, вкладаючи в неї свої патерни, свої соціально-психологічні картини реальності.

Люди інтуїтивно та в станах зміненої свідомості відчували, що включені в якусь глобальну світову душу, є якоюсь глобальною ланкою світових подій. Тому факт включеності у світові зв'язки й процеси, які замикаються в якійсь єдності, що існує всюди і ніде (так само, як наша психіка щодо нашого тіла), сприймається як належність до чогось єдиного, глобального, вічного. Отже, людську психіку (психіку окремого індивіда), й соціальну психіку (психіку окремих людських спільнот) ми повинні розуміти й вивчати у зв'язку з єдністю Всесвіту.

---

**НАДСВІДОМІСТЬ** (надсвідомий рівень) – утримує психічні явища, акти й стани, які виникли внаслідок взаємодії із Всесвітом, а також психічні механізми такої взаємодії.

До надсвідомих явищ зараховують творче натхнення, що супроводжується раптовим «осянням» новою ідеєю, яка народжується немовби від якогось поштовху зсередини, а також випадки миттєвого розв'язання завдань, які тривалий час не піддавалися свідомим зусиллям, і ті явища, які називають парапсихічними, тощо.

Наприклад, геомагнітні збурення впливають на психічні стани людей та їхню поведінку. Навіть різка зміна погоди, зміна пори року впливають не тільки на фізичне самопочуття людей, а й на їхній настрій.

### **3.4. Багатосистемність психіки**

Разом із багаторівневістю, людська психіка, як цілісна система, має багато підсистем, кожна з яких можна розглядати як відносно самостійну систему.

До першої групи систем психіки належать:

- Психічні процеси, які поділяють на дрібніші підсистеми:
  - а) психічні пізнавальні процеси (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява);
  - б) емоційно-почуттєві процеси (емоції та почуття);
  - в) вольові процеси.
- Психічні властивості (темперамент, здібності, характер).
- Психічні стани, яких у науці налічують чимало (і позитивних, і негативних).
- Психічні утворення (мотиви, стереотипи, переконання, установки, знання, навички, вміння тощо).

**Психічні процеси** – це різні форми чи види взаємодії внутрішнього і зовнішнього психічного, внаслідок чого у психіці відображаються предмети та явища. «Психічні процеси – різні форми єдиного, цілісного відображення людиною довкілля і себе в ньому» (С.Д. Максименко).

**Психічне як процес** – поняття, яке ввів у психологію І.М. Сеченов, розкриває основний спосіб існування психічного. Психічне існує як процес – живий, найбільш пластичний, безперервний, не заданий, відтак воно розвивається, породжує продукти своєї активності (психічні стани й образи, поняття, почуття, рішення, що формується, або нерозв'язання завдання тощо).

Психічні процеси є компонентами діяльності людини, що часто стають особливими діями (перцептивними, мнемонічними, мисленнєвими, мовленнєвими, уявними, вольовими та ін.).

**Психічні властивості** – сталі психічні утворення людини, що утворюються в процесі життєдіяльності, виховання та самовиховання.

Наприклад, на ґрунті психічного процесу відчуття, сприйняття, пам'яті, уваги, почуття, уяви, мислення й волі можуть породити такі властивості людини, які виражаються у формі чутливості, сприйнятливості, пам'ятливості, уважності, емоційності, балакучості, мовчазності, вдумливості, розсудливості, фантазерства тощо.

**Психічні стани** – це різні види інтегрованого відображення людиною взаємодії внутрішніх і зовнішніх психічних впливів у певний статичний відрізок часу.

Причому більшість із них існує без чіткого усвідомлення відображеного предметного змісту. Прикладом психічних станів можуть бути бадьорість, втома, апатія, депресія, ейфорія, відчуження, втрата почуття реальності, нудьга, страх, відчай, сум, той чи інший настрій тощо. Вивчення психічних станів як психологічної категорії пов'язане з ім'ям М.Д. Левітова. Психічні стани так чи інакше характеризують психіку людини, визначають своєрідність різних психічних процесів.

Психічні стани виникають під час накладання психічних процесів, які відбуваються в цей момент, на властивості людини.

До іншої групи підсистем належать механізми психіки. «Механізм психіки – знаряддя, метод людини, завдяки якому поєднуються в цілість її органи і системи передавання і перетворення енергії та інформації в процесі її діяльності» (С.Д. Максименко).

Можна сказати, що механізми психіки – це знаряддя приймання, розкодування, перероблення й передавання психоенергії.

С.Д. Максименко виокремлює такі механізми психіки: відображення, **проектування** та **опредметнення**. Він зазначає, що психічне відображення – активний цілісний процес, який виявляється в різних формах і для якого характерна єдність пізнання, переживання й прагнення, єдність психіки й діяльності людини.

Психічне відображення містить систему функцій, які регулюють діяльність людини. Воно має, по-перше, активний характер, зумовлений пошуком та добиранням відповідно до умов середовища способів дій; по-друге, має випереджальний характер, забезпечуючи функцію передбачення в діяльності та поведінці; по-третє, кожний психічний акт є результатом дії об'єктивного через суб'єктивне відображення, через людську індивідуальність, що накладає відбиток своєрідності на її психічне життя; по-четверте, у процесі діяльності психічне відображення постійно поглиблюється, вдосконалюється й розвивається.

**Механізм проектування** виконує функцію впорядкування й гармонізування смислів відображення відповідно до мети дій або діяльності людини (С.Д. Максименко).

Шлях проектування – це сукупність і послідовність розумових або психомоторних дій, унаслідок чого створюються образи, схеми або знакові системи – теорії будови матеріальних предметів або дій машин, споруд, їх вузлів, а також власних дій, що сприяють розв'язанню теоретичних або практичних завдань.

С.Д. Максименко визначає **механізм психічного опредметнення** як процес перетворення та втілення людських душевних сил і здатностей із форми живої активності в образ застиглої предметності.

**Ця діяльність має три основні форми:**

- матеріальну, а саме: виробництво, фізична праця – в процесі яких людина перетворює і втілює себе в навколишньому світі;
- психічну – вироблення та інтерпретація змісту відображення, добір цінностей, розумові операції і переживання тощо, які є конструктивними елементами будь-якого виробництва;
- творення себе самого – розвиток душевних і духовних потенцій, а також усунення різних форм відчуження.

На нашу думку, механізми психіки є динамічними. Вони постійно залежать від видів і форм психічної діяльності. Внаслідок цього можна говорити про психічні механізми відчуття, сприйняття, запам'ятовування, аналізу, синтезу, уявлення, регулювання, спонукання, проектування та інше.

### ***3.5. Концепція психоенергетичної цілісності особистості***

Під час свого становлення як особистості індивід є об'єктом соціального впливу і суб'єктом цілеспрямованого пізнання та перетворення об'єктивної дійсності й самого себе. У процесі розвитку особистості людина оволодіває засобами людської діяльності та спілкування, мовою, у неї формуються вищі психічні функції, свідомість, воля, самосвідомість, вона стає суб'єктом активного цілеспрямованого пізнання й перетворення навколишнього соціального та природного середовища. У неї виникає здатність до самовдосконалення, самотворення власної особистості в процесі самопізнання, самовиховання та самонавчання, вона вступає у «суб'єкт-суб'єктні» стосунки з іншими людьми.

**Отже, під особистістю розуміємо конкретну людину, яка:**

- належить до певного суспільства й соціальної групи;
- усвідомлює своє ставлення до навколишнього середовища, народу і до самої себе;
- займається певною діяльністю;
- вирізняється своєрідними особливостями поведінки й діяльності;
- володіє тільки їй притаманною системою психічних і соціопсихічних властивостей та якостей.

Особистість кожної людини наділена тільки їй властивим поєднанням рис та особливостей. Саме вони створюють її **індивідуальність** – поєднання психологічних особливостей людини, які утворюють її своєрідність і неповторність, відмінність від інших людей.

**Індивідуальність** виявляється в рисах характеру, темпераменті, звичках, переважаючих інтересах як пізнавальних процесів, у здібностях, індивідуальному стилі діяльності. Так само, як поняття індивід і особистість не є тотожними, особистість та індивідуальність також не тотожні, хоча й утворюють єдність. Індивідуальність забезпечує властивий тільки конкретній особистості стиль взаємозв'язків із навколишньою

дійсністю. Індивідуальною є кожна людина, але індивідуальність одних виявляється яскраво, інших – малопомітно.

Індивідуальність особистості окремо виявляється в неповторному вияві утворень її інтелектуальної, емоційної та вольової сфери чи одразу в усіх сферах психічної діяльності. Проте цього ще недостатньо, щоб адекватно відобразити структуру особистості, оскільки залишається не з'ясованим співвідношення біологічного й соціального в психічному розвитку індивіда. Щодо зв'язків біологічного й психічного, то важко сформулювати універсальний принцип, який би був правильним для всіх випадків. Ці зв'язки багатопланові й багатогранні.

Ще більш різноманітне та багатопланове – відношення психічного й соціального. Психічні властивості особистості відчувають на собі вплив соціальних чинників, які постають зовнішнім психічним. Однак тріада біологічне-психічне-соціальне по-різному діє в структурі особистості та співвідноситься на різних ступенях її розвитку, у різній діяльності і за різних обставин.

Психічна структура особистості складається з таких підструктур: а) біопсихічної; б) ментально-психічної; в) інтраіндивідуальної; г) соціо-психічної; д) свідомість-самосвідомість (рис. 3.2).

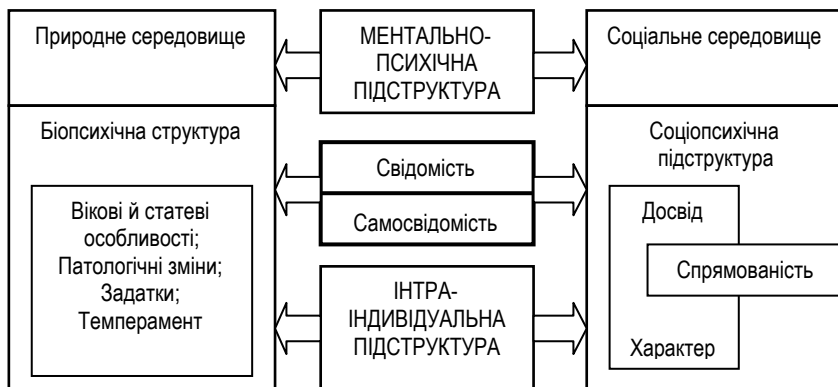


Рис. 3.2. Психічна структура особистості.

Відмінні ознаки особистості:

- свідомість;
- самосвідомість;
- саморегулювання, тобто процес управління своєю поведінкою й діяльністю;
  - активність, що виявляється в конкретній діяльності; але діяльність може мати й антигромадський характер, тоді таку людину називають асоціальною особистістю;
  - особливості перебігу психічних процесів (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага);
  - індивідуальність;
  - соціальний статус, тобто становище особистості в системі міжособистісних відносин, яке визначає її права, обов'язки, привілеї. Статус особистості задається наявною системою суспільних відносин і об'єктивно визначається місцем особистості в соціальній структурі. Він є її

---

об'єктивною характеристикою, але може усвідомлюватись адекватно чи неадекватно, активно чи пасивно, цілковито, частково або зовсім не усвідомлюватись.

**ПОЗИЦІЯ** особистості характеризує суб'єктивний – активний, діяльний бік становища особистості у структурі суспільства. У складних за своєю природою суспільних відносинах кожна особистість може займати кілька позицій, що відрізняються одна від одної своїм значенням, визначеністю та іншими ознаками;

• **соціальна роль** – спосіб поведінки особистості залежно від її статусу або позиції у суспільстві, конкретному колективі чи соціальній групі. За визначенням І.С. Кона, роль особистості – це соціальна функція, нормативно схвалений спосіб поведінки, якої очікують від кожного, хто займає цю позицію. Ці очікування визначають загальні контури соціальної ролі й не залежать від свідомості та поведінки конкретного індивіда. Вони подані йому як те, що є зовнішнім, більш або менш обов'язковим;

• **ранг** – це престиж, репутація, авторитет, популярність у групі, колективі, суспільстві.

• **самовизначення**, тобто усвідомлення власних інтересів, свого місця в житті та суспільстві, а також своїх можливостей, потреб, цілей і цінностей тощо;

• **самовираження** – вияв здібностей, сутнісних сил, особистісних властивостей, якостей та особливостей;

• **самоствердження** – закріплення у свідомості навколишніх своєї значущості, вагомості; реалізація власних цілей через подолання перепон.

### **Контрольні питання:**

- Що розуміють під поняттям «людина»?
- У чому сутність людської психіки?
- У чому виявляється багаторівневість психіки?
- Що таке несвідомий рівень людської психіки?
- Як функціонує підсвідомий рівень людської психіки?
- Які ознаки людської свідомості?
- Що таке надсвідомий рівень людської психіки?
- У чому полягає багатосистемність психіки?
- Які властивості людської психіки?
- Що таке психічне?
- Яка різниця між зовнішнім і внутрішнім психічним? Яким чином вони взаємодіють?
- Що розуміють під психоенергією та психоенергетичним потенціалом?
- Що таке механізми психіки?
- У чому полягає психоенергетична концепція особистості?
- Яка психічна структура особистості в цій концепції?

### **Література:**

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.



- Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
- Бессознательное. Природа, функции, методы исследования: В 3-х томах. – Т. 1. – Тбилиси, 1978.
- Варій М.Й. Соціальна психіка нації : Наукова монографія. – Львів: Сполом, 2002.
- Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – Львів: Край, 2005.
- Винницький О.Р. Мозок і парапсихологія: Монографія. – К.: Поліграфкнига, 1996.
- Вичев В. Мораль и социальная психика. – М.: Прогресс, 1978.
- Грофф С. За пределами мозга. – М.: Изд-во Моск. трансперсонального центра, 1993.
- Донченко Е.А. Социальная психика. – К.: Наукова думка, 1994.
- Загальна психологія: Підруч. для студ. вищ. навч. закладів / За заг. ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Форум, 2000.
- Загальна психологія: Навч. посібник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: А.Г.Н., 2002.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., Политиздат, 1975.
- Марищук В.Л. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1989.
- Основи психології / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1996.
- Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов на Дону: Феникс, 1996.
- Психология XXI века: Учеб. для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
- Тайны сознания и бессознательного: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченков. – Минск: Харвест, 1988.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
- Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Пер. с англ. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
- Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Прогресс, 1990.
- Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992.
- Хардинг М.Э. Психическая энергия. – М.: Рафа-бук; К.: Ваклер, 2002.
- Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М., 1993.
- Ярослав Іванович Цурковський (1905 – 1995). До 100-річчя від дня народження / Упор. О.М.Лозинського, З.С.Багнюк та ін. – 2-ге вид., доп. – Львів: Вид-во Університету «Львівський Ставропігон», 2005.

Глава 4

# БІОПСИХІЧНА, МЕНТАЛЬНО-ПСИХІЧНА І ПІДСТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ «СВІДОМІСТЬ-САМОСВІДОМІСТЬ»

## 4.1. Біопсихічна підструктура особистості

Біопсихічна підструктура особистості формується з очевидною перевагою біологічного. Не будемо вдаватися до розкриття всіх можливих формально-логічних зв'язків між поняттями психічне, соціальне й біологічне, які є в історії науки. Зазначимо лише, що біологічний розвиток індивіда є початковою умовою його психічного розвитку.

Отже, біопсихічна підструктура особистості утримує властивості, які незрівнянно більше залежать від фізіологічних особливостей мозку, всієї нервової системи, віку, що є підґрунтям психологічного розвитку. Вона також забезпечує зв'язок індивіда з Космосом через дію механізмів надсвідомості.

До біопсихічної підструктури особистості насамперед належать генетичні, вікові й статеві особливості, а також темперамент, задатки й патологічні утворення.

**Генетичні, вікові й статеві особливості особистості.** На психічні особливості людини, її задатки впливають генетичні механізми, вік, стать.

**Ген** – одиниця спадковості, що впливає на розвиток певної характеристики організму (фенотипу), яка спостерігається, вимірюється. Альтернативні форми гена, який займає те саме місце на хромосомі (локус), називають алелями. Генотип – хромосомний набір алелей у конкретного індивіда.

Психогенетичні особливості також вивчає психогенетика (в англійській літературі традиційно використовують назву behavioral genetics – генетика поведінки), що сформувалася як міждисциплінарна галузь знань, **предметом вивчення якої є спадкові й середовищні детермінанти варіативності психологічних і психофізіологічних функцій людини.**

Генетичні особливості вказують на те, що в процесі розвитку життєдіяльності (онтогенезу) особистості в неї виявляються певні генетичні чинники, які впливають на її психіку. Йдеться насамперед про біологічні (анатоמו-фізіологічні) чинники розвитку організму та вищої нервової системи людини, її мозку. Наприклад, колір шкіри, волосся та очей, риси обличчя, ріст, вага, чутливість різних аналізаторів, задатки і навіть структура певних ділянок мозку переходять у спадок унаслідок дії генів. Отже, перераховані ознаки є психічним, яке впливає на внутрішнє й зовнішнє психічне особистості.

З віком відбуваються не лише фізіологічні зміни в людини, а й психічні.

Психологічний вік – це час індивідуального розвитку людини. Його вивчає вікова психологія, яка визначає такі періоди вікового розвитку людини (згідно з найвичерпнішою віковою періодизацією психічного розвитку):

- до народження – *переднатальний період* (сьогодні його загалом не досліджують у психології);

- перед народженням та навколо нього – *перинатальний період* (його досить плідно досліджено у трансперсональній психології С. Гроффа, яка через техніки глибокого дихання і ЛСД-терапії дає змогу людині знову пережити досвід плоду в утробі матері та кризу народження – найвідповідальнішу в житті, згідно з О. Ранку);

- від народження до одного року – вік *немовляти* (цей період завершується кризою 1-го року життя, яку пов'язують із початком ходіння й нейрофізіологічною перебудовою, що спричинюють фізичну втому, а також зі смисловим мовленням та оперуванням великою кількістю предметів, які зумовлюють розумову втому; симптомом цієї кризи є постійний протест дитини);

- від 1 до 3 років – період *переддошкільного дитинства* (він закінчується кризою трьох років, що її пов'язують із розвитком предметної діяльності; вияви цієї кризи вже яскравіші: упертість, негативізм – тобто схильність до дій, протилежних вимогам, непокірливість, свавілля, деспотизм);

- від 3 до 6-7 років – період *дошкільного дитинства* (він закінчується кризою семи років, яку пов'язують із зумовленою початком навчання у школі зміною соціальної ситуації, розумовим напруженням та розвитком самосвідомості);

- від 6-7 до 10 років – *молодший шкільний вік* (у цей період для розвитку самосвідомості дитини є дуже важливою оцінка навколишніх, вона оволодіває соціально-нормативною поведінкою);

- від 10 до 15 років – *підлітковий вік* (цей період супроводжується найпомітнішою кризою в житті людини, головним чинником якої визнають пубертат – статеве дозрівання; у підлітка інтенсифікується фізичний, розумовий, моральний, соціальний розвиток; перебудовується організм, самосвідомість, система ставлення до навколишніх; відчуття дорослості спричинює труднощі соціальної взаємодії);

- від 15 до 17 років – *рання (перша) юність*, або *старший шкільний вік* (цей період пов'язаний з інтенсивними пошуками свого місця у світі, із намаганнями збагнути його сутність – одразу й назавжди, із формуванням власного ставлення до всіх явищ дійсності, яке базується на певній індивідуалізованій картині світу);

- від 17 до 21 року – *юність*, або друга юність (цей вік є періодом першого випробування власних сил і здібностей людини, коли вона розкриває свій потенціал на певному шляху творчої життєдіяльності; відбувається професійне самовизначення);

- від 21 до 35 років – *період молодості*, або першої дорослості (у цей період людина досягає певного піку своїх можливостей; саме характер і обсяг її досягнень стають чинниками кризи 30 років, яка складається із

---

загострення проблем наслідків професійного визначення, побудови сімейного життя, загального самоствердження);

- від 35 до 60 років – *період зрілості*, або другої дорослості (цей період є часом, коли людина опиняється не на «піку» своїх можливостей, але на певному їх «плато» – сталому стабільному рівні, на якому вона закріпилася; кризи 40 і 50 років є змістовно близькими одна до одної – розчарування, невдоволеність рутинною, намагання вирватися з об'ємів буденності до справжнього буття – тільки зростають обсяги симптомів стагнації розвитку);

- від 60 до 75 років – *похилий вік* (цей період, як правило, є часом, коли людина стикається із першими ознаками власної психічної інволюції; вона або докладає зусиль, щоб оптимально функціонувати і досягти того, чим визначається цей вік, – мудрості, або впадає у відчай і швидко деградує. Кризи цього і двох наступних періодів пов'язані з розвитком ставлення людини до кінця своєї життєдіяльності, з примиренням щодо його наближення);

- від 75 до 90 років – *старечий вік*;

- понад 90 років – *довгожителі*.

Для кожного віку характерна зміна внутрішнього психічного стану особистості, що впливає на її діяльність і поведінку.

Питання про відмінність між чоловіками і жінками також пов'язане з подвійною детермінацією досліджуваних ознак. Урахування еволюційно-біологічного чинника зумовлює розуміння статі як конституціональної координати, що спричинює відмінність між двома групами людей чоловічої і жіночої статі в аспекті несоціальних впливів. Розуміння людської поведінки як здебільшого соціального феномена, що на який впливає культурний контекст, зумовлює розуміння статевої або сексуальної ролі, запропонованої суб'єктові як членові групи. У цьому разі відмінності, про які йдеться, досліджують як статеворольові стереотипи, що зумовлюють жіночий або чоловічий тип поведінки. Незалежно від джерела походження, особистісні відмінності виникають насамперед як соціальний феномен, що не визначається такою ж мірою природними чинниками, як, наприклад, фізичні відмінності між чоловіками і жінками.

Вплив генетичних чинників на розвиток статевої самоідентифікації триває впродовж усього життя. Особливо помітні відмінності між статями починають виявлятися під час дозрівання, коли організм виділяє більше гонадотропних гормонів, що корегують формування еволюційно-біологічних ознак статі.

**Задатки.** *Задатки* – це ті анатоמו-фізіологічні особливості людини (її мозку, нервової системи, аналізаторів, кровопостачання та ін.), які в неї сформувалися до моменту народження.

Задатки є спадковими властивостями периферичного і центрального нервового апарату. Вони є суттєвими передумовами здібностей людини, але лише передумовами. Від задатків до здібностей – таким є шлях розвитку особистості. Задатки багатозначні, вони можуть розвиватися в різних напрямках, перетворюючись на різні здібності. Як передумова успішної діяльності людини, її здібності водночас тією чи іншою мірою становлять продукт діяльності. У цьому виявляється взаємозалежність здібностей людини та її діяльності.

Попри наявність у здібностях загальнопсихологічного, «родового», вони завжди є суто індивідуальними.

**Темперамент** – головна властивість особистості. Його вважають найбільш стійкою характеристикою особистості людини, яка майже не змінюється впродовж життя і виявляється у всіх сферах життєдіяльності.

Стародавній опис темпераменту належить «батькові» медицини Гіппократу (бл. 460–377 рр. до н.е.). Саме він першим спробував з'ясувати, чим зумовлені індивідуальні відмінності в поведінці людей. Він та його послідовник Гален (давньоримський лікар, бл. 130 – 200 рр. н.е.) дійшли висновку, що ці відмінності зумовлені різним співвідношенням основних видів рідин в організмі людини. Якщо переважає кров (лат. sanguis) – людина поводиться, як сангвінік, слиз (грецьк. phlegma) – флегматик, жовта жовч (грецьк. chole) – холерик, чорна жовч (грецьк. melana chole) – меланхолік. Оптимальне співвідношення цих рідин визначає здоров'я, тоді як непропорційне є джерелом різних захворювань.

І.П. Павлов, доводячи наявність певної закономірності у виявленні індивідуальних відмінностей, висунув гіпотезу, що в їхній основі – *фундаментальні властивості нервових процесів – збудження та гальмування, їх врівноваженість і рухливість*.

Ці якості нервових процесів утворюють певні системи, комбінації, які й зумовлюють тип нервової системи.

Властивості нервової системи, особливості темпераменту більш-менш очевидно виявляються і «читаються» у поведінці людини.

І.П. Павлов визначив чотири основні типи нервової системи, близькі до традиційної типології Гіппократа – Галена. Порівнюючи свої типи нервової системи з типологією Гіппократа – Галена, російський фізіолог описує їх так:

- сильний, врівноважений, рухливий тип – сангвінік;
- сильний, врівноважений, інертний тип – флегматик;
- сильний, рухливий, нерівноважений тип – холерик;
- слабкий, нерівноважений, малорухливий тип – меланхолік.

**ТЕМПЕРАМЕНТ** – це стійка властивість особистості, що виражає індивідуально-своєрідну динаміку психіки і поведінки, яка однаково виявляється в різноманітній діяльності незалежно від її змісту, мети і мотивів.

У людини виявляються такі типи темпераменту: холеричний, сангвінічний, флегматичний і меланхолійний. Усі типи темпераменту можна охарактеризувати за переліченими нижче основними властивостями:

- лабільність – відображає швидкість виникнення та перебігу збудження і гальмування;
- сензитивність – це сила впливу, яка потрібна, щоб зумовити в людини реакцію;
- реактивність – сила емоційної реакції на зовнішні та внутрішні подразники;
- активність – тобто те, наскільки людина виявляє енергійність у житті й діяльності;
- темп реакцій – швидкість перебігу психічних процесів і реакцій;

- 
- пластичність – гнучкість, ступінь здатності пристосування до нових умов;
  - ригідність – інертність, негнучкість, нечутливість до зміни умов;
  - екстраверсія – спрямованість особистості на навколишніх людей, предмети, події;
  - інтроверсія – фіксація особистості на собі, на своїх переживаннях та думках, схильність до самоаналізу, замкненість;
  - емоційна збудливість – сила впливу, потрібна для того, щоб зумовити емоційну реакцію.

**Холерик** – людина із сильною, неврівноваженою, рухливою нервовою системою, для якої характерна перевага збудження над гальмуванням.

Холеричний темперамент вирізняється циклічністю та імпульсивністю у діяльності й поведінці. Холерик може цілком віддатися справі, завзято працюючи, енергійно переборюючи труднощі на шляху досягнення мети, і раптом усе кинути.

Для особистості з таким типом темпераменту характерна підвищена збудливість та емоційна реактивність. Вона буває нетерплячою, запальною та різкою у стосунках, прямолінійною. Її вольові дії дуже поривчасті, якщо їй цікаво, вона здатна до високої концентрації уваги, але виявляє недостатню здатність до переключення уваги. За спрямованістю холерик – екстраверт, полюбляє бути в центрі уваги, але в спілкуванні не є лагідним, любить, щоб усе було, як він того хоче, непоступливий. Має організаторські здібності. У нього жива міміка, виразна жестикуляція, часто – швидкий темп мовлення.

Характерні ознаки зовнішнього вияву холеричного темпераменту: квапливий, збуджений темп рухів, прямолінійні рухи починаються з ривка, незграбність рухів, дуже рухлива міміка, голосний голос, швидке мовлення (його швидкість може коливатися), рукостискання рвучке. Протягом розмови очі то «загоряються», то «тьмяніють», що пов'язано з коливаннями уваги до теми (навіть якщо вона йому цікава). На голосні зауваження відповідає також голосно, різко. Особливо неприємним голос стає, коли йому роблять зауваження при інших людях. Миттєво видає реакцію на негативну оцінку його суджень, пропозицій.

**Сангвінік** – людина із сильною, врівноваженою, рухливою нервовою системою, для якої властива висока швидкість реакцій.

Для цього типу темпераменту характерна висока лабільність. Сангвініки можуть легко збуджуватися, а також легко гальмувати свої бажання. Діяльності сангвініка властива продуктивність у тому разі, коли йому цікаво, коли він знаходить щось нове для себе. Якщо стає нецікаво, він починає нудьгувати і покидає розпочату справу, не доводячи її до кінця. Його вчинки обдумані, у стресовій ситуації виявляє «реакцію лева».

Особистість із таким темпераментом дуже рухлива, легко пристосовується до нових умов життя, швидко знаходить контакт у стосунках з іншими людьми, вирізняється товариськістю, вільно й розкуто почувається в новому оточенні. За спрямованістю сангвінік – яскравий екстраверт. У колі своїх друзів завжди веселий та життєрадісний. Настрій у нього здебільшого оптимістичний.

Для сангвініка характерні висока психічна активність, енергійність, працездатність, жвавість рухів, розмаїтість міміки, швидкий темп мовлення. Сангвінік прагне до частоті зміни вражень, легко і швидко відкликається на навколишні події, товариський.

Характерні ознаки зовнішнього вияву сангвінічного темпераменту: широкі рухи, широкі кроки, хода швидка, ритмічна, схильність до малої дистанції під час спілкування, твердий погляд, досить сильне рукостискання, рухлива і багата міміка, пожвавлено-швидка манера мовлення. Очі «загоряються» з появою нової ідеї, нової пропозиції.

**Флегматик** – спокійний, завжди врівноважений, наполегливий і завзятий трудівник життя (І.П. Павлов). Його реакції оптимально пристосовані до сили умовних подразників, а тому флегматики адекватно реагують на впливи зовнішнього середовища: якщо слабкі подразники, то й реакція слабка, якщо сильні – то сильна. Але властива їм інертність не дає змоги швидко реагувати на швидкі зміни середовища. Умовні рефлекси у флегматиків утворюються повільніше, але виявляються досить стійкими.

Флегматики вміють контролювати, затримувати та регулювати безумовні рефлекси та емоції. Тому у своїй поведінці, рухах, розмові вони повільні та спокійні. Міміка дуже бідна, голос тихий і невиразний. Вони точно дотримуються виробленого розпорядку життя, і тому ніщо не може відвернути їх від основної праці. Для них характерна зосередженість, витривалість, серед інших вирізняються стійкістю уваги, здатністю старанно й наполегливо працювати.

Особистість із таким темпераментом реагує повільно, тому часом не здатна швидко діяти в екстремальних ситуаціях. Важко пристосовується до нових умов, не любить змінювати звички, розпорядок життя, роботу, друзів. У флегматика настрій переважно стабільний, рівний. Якщо є серйозні неприємності, залишається зовні спокійним.

Для флегматика характерний низький рівень психічної активності, повільність, важке переключення з одного виду діяльності на інший і пристосовування до нових умов. У нього переважає спокійний, рівний настрій. Почуття і настрої звичайно вирізняються сталістю. За несприятливих умов (відсутність інтересу, втома) можуть розвинути млявість, бідність емоцій, схильність до виконання одноманітних звичних дій.

**Меланхолік** – це людина зі слабкою, невірноваженою, малорухливою нервовою системою, яка володіє підвищеною чутливістю навіть до слабких подразників, а сильний може спричинити в них «зрив».

За спрямованістю меланхолік – інтроверт, тому він важко переживає зміну життєвого оточення, потрапляючи в нові умови життя, дуже розгублюється. Він буває надміру сором'язливим, відлюдькуватим, боязким і нерішучим, не любить нових знайомств і галасливих компаній.

Особистість з таким типом темпераменту виявляє розгубленість, спонтанність. У надзвичайних ситуаціях у неї може виявитися «стрес кролика», що призведе до низької ефективності діяльності, а то й невиконання завдань.

Меланхолік – дуже вразлива людина, схильна до астенічних емоцій. Почуття його вирізняються повільністю перебігу, стійкістю та слабкою експресивністю. Це люди надчутливі. Грубість, нетактовність, неповагу та

---

інші негативні моменти поведінки меланхоліки переносять дуже боляче. Їм потрібне спокійне, звичне оточення, де вони можуть успішно працювати.

Характерні ознаки зовнішнього вияву меланхолійного темпераменту: повільний, млявий темп рухів, малорухома й водночас напружена міміка, повільна манера мовлення, голос неголосний, погляд часто збоку або повз співрозмовника, під час рукостискання рука млява, можливі «опущені» кутики рота, стиснутий рот, нерівномірність у ритмі мовлення. Перестає бути активним у разі окрику, різкого зауваження, привертання до нього уваги. Під час групового активного обговорення питання не завжди може виявити ініціативу, особливо в оцінних судженнях, розгублюється у великій аудиторії, уникає «контакту очей».

Особливості типу темпераменту в кожній особистості виявляються по-різному. Вони змінюються з віком, перебуваючи у прямій залежності від дозрівання та розвитку організму людини, її психіки. Завдання полягає в тому, щоб зважати на ці особливості і виробляти у людини вміння володіти своїм темпераментом.

## **4.2. Ментально-психічна підструктура особистості**

**Ментально-психічна складова у психіці людини – це психоенергетичний потенціал, який утворився в процесі життєдіяльності етносу від зародження до наших днів і передається через несвідомий рівень кожному етнофору.**

**Ментально-психічна підструктура** особистості утримує сукупність понять, установок, значень, смислів, духовних цінностей, стереотипів, вірувань, почуттів, зразків і форм поведінки, які сформувалися протягом розвитку людства й конкретного етносу (нації), перебувають на несвідомому рівні психіки індивіда та опосередковано впливають на його світовідчуття, світосприйняття й світорозуміння, а отже, поведінку й діяльність.

Людина, яка народжується на світ, якимось чином засвоює все те, що людство виробило протягом тисячоліть, репродукує етнічні особливості тощо. Це стає можливим через дію ментально-психічних механізмів індивідуальної психіки.

Кожний індивід відтворює й трансформує в собі минулий потенціал розвитку етносу, нації і людства, додаючи до нього краплинку свого духовно-практичного досвіду стосунків зі світом, суспільством, нацією, людьми.

Психіка кожної людини (етнофора) входить до системи соціальної психіки, є її мікрочастинкою та своєрідним «генератором психоенергії». Водночас соціальна психіка етнічної спільноти, до якої входить ця людина, «присутня» в індивідуальній як внутрішній психологічний досвід зовнішнього (соціального, тобто специфічного психічного): переживань, відчуттів, сприймань, вольових, духовних і соціальних зв'язків, почуттів та іншого. Одне слово, відбувається взаємовплив соціальної психіки нації та індивідуальної психіки її членів. Через її функціонування й вияви окремим



індивідом у процесі їх соціалізації передається зовнішнє психічне, що об'єктивоване в смислах спільності, поняттях, віруваннях, традиціях, цінностях, мистецтві, музиці, літературі, народній творчості, архітектурі, національних установах, формах взаємодії, вірі в Бога, ставленні до Батьківщини, нації та її святинь, обов'язку, честі, гідності, інших етносів і народів та їх потреб і цінностей, до людини загалом тощо.

Герман Гессе мав рацію, коли припускав, що «в культури, або духу, або душі є власна історія, яка перебігає поряд із так званою світовою, тобто поряд із постійними боями за матеріальну владу, як друга, таємна, безкровна та священна історія».

Карл Юнг у своїй теорії дійшов висновку, що, крім індивідуального несвідомого, існує колективне, расове, несвідоме, яке є виявом творчої космічної сили і є спільним для всього людства. Юнг вважав, що в процесі індивідуалізації людина може подолати вузькі межі Его та особистого несвідомого і з'єднатися з вищим «Я», відповідним усьому людству і всьому Космосу.

**Колективне несвідоме** – на відміну від індивідуального (особистого несвідомого) – ідентичне у всіх людей і тому творить загальну основу душевного життя кожної людини, будучи за своєю природою надособистим. Колективне несвідоме – найглибинніший рівень психіки. Юнг розглядає його і як результат попереднього філогенетичного досвіду, і як апріорні форми психіки, і як сукупність колективних ідей, образів, уявлень людства, як найпоширеніші в ту або іншу епоху міфологеми, що виявляють «дух часу».

На наш погляд, це історія формування соціальної психіки нації, насамперед її ментально-психічної складової. Що становить собою ця складова? Передусім розглянемо три поняття: «менталітет», «етична архетипність» й «етноменталітет».

Французькі науковці Ж. Люб'є і Р. Мандру в середині 50-х років ХХ ст. ввели поняття «ментальність», а вже в 1958 р. воно з'явилося в енциклопедичних словниках. Під ним розуміли соціально-психологічні явища, які відображають духовний світ людини або соціальної спільноти, епохи або етнокультури.

В англійській психологічній літературі менталітет визначають як «властивість розуму, яка характеризує окремого індивіда чи групу індивідів», а також як «узагальнення всіх характеристик, які визначають психіку» та «спосіб мислення або характер роздумів».

Сучасні науковці продовжують вивчати сутність і зміст менталітету окремої нації (етносу), визнаючи існування їх, так би мовити, духовно-культурної «аури», яка істотно впливає на національну свідомість і самосвідомість, а також характер життєдіяльності більшості відповідних етнофорів. Їх хвилює питання впливу спонукань і мотивів, вчинків та дій предків, подій далекого минулого на сучасне життя націй і народів.

Дослідник творчості Л. Февра А.Я. Гуревич вказує на важливість того, що цей учений увів в історичну науку поняття ментальності. На його думку, вивчення ментальності – це вивчення такого шару людської свідомості, який не прорефлектовано, не усвідомлено повністю, який потаємний для самих його носіїв.

---

Отже, поняття «ментальність» та «архетипність» учені розглядають як феномени етнічного несвідомого. Крім того, ці поняття зводять до «душі» нації, з чим ми не можемо погодитися, вважаючи, що такою є її соціальна психіка. Інакше виходить, що реальна сучасна дійсність мовби «проходить» поза «душею».

Вважаємо, що слід говорити про ментальність й архетипність нації не окремо, а як про ментально-психічну підсистему її соціальної психіки.

На наш погляд, ментально-психічне становить таке утворення колективного несвідомого й колективного підсвідомого соціальної психіки нації, що є згустком, ядром, сутністю її внутрішнього духу, пов'язаного з таємницями народження етносу, його взаємодії з природою й соціальним світом, психоенергія якого концентрує всю іншу сукупність психічного. Тобто будь-яким чином виявляється в поведінці, діях, особливостях мислення, світовідчуття, світосприйняття та іншого під час життєдіяльності нації. Такої думки дотримується частина вчених, зокрема М.І. Пірен, зазначаючи, що «типові психологічні риси етносуб'єктів, зафіксовані в їх ментальності, є водночас і своєрідними «мітками» того природного й соціального середовища, в якому вони сформувалися».

Ментально-психічне відтворює інтегроване поєднання неусвідомлюваних пластів соціальної психіки нації в індивідуальній психіці, яке утримує колективний досвід усіх попередніх поколінь, особливості й неповторність філогенетичного розвитку нації у відповідних природних і соціокультурних умовах, її світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння й світоставлення, а також суттєво впливає на національну чуттєвість (емоційність), інтровертність чи екстравертність, раціональність, прагматичність, демократичність, характер, совість, гідність та інше, особливості мислення, реагування, взаємодії й спілкування тощо. Можна сказати, що через неї виявляється генетично закладений досвід предків.

Змістовно ментально-психічний компонент втілюється у характерні особливості світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, у моральні вимоги, норми та цінності, які переважають почуття й настрої, традиції й вірування, взаємини всередині етносу та з іншими етносами й соціальними групами, у ставленні до держави, інших етносів, народів, соціальних груп, конфесій, політичної системи, політики, праці, державності, єдності тощо. Він також визначає ставлення представників нації до землі, природи, води, сонця, кохання, шлюбу, батьків, сімейного життя, до представників своєї та інших націй, роботи, держави, волі, закону, порядку, Батьківщини, честі, гідності, дружби, зради тощо.

Культурологічні феномени, мова, традиції, звичаї, обряди, без сумніву, є специфічним психічним, яке належить до ментально-психічної підсистеми соціальної психіки нації.

**МОВА** – це внутрішнє психічне, яке поєднує етнофорів неповторною психоенергією. У ній зливаються в єдине ціле засвоєний етносом світ, його сприйняття й взаємодія з ним, світопочуття, духовність, культура, неповторність бачення земної краси, гармонія й любов до рідної землі, стиль мислення й особливості спілкування, душевна чуйність і милосердя, характер і внутрішнє єство нації.

До ментально-психологічного належать також старовинні традиції.

Ментально-психічне діє як психоенергія, у якій закодовано відповідну інформацію. Саме ця психоенергія взаємодіє з психоенергією сучасного різного психічного. Врешті ми отримуємо те, що називаємо автоматизмом, або неусвідомлюваним потягами поведінки.

Саме через соціальну психіку нація передає кожному індивіду в процесі його соціалізації систему потреб, інтересів, цінностей, установок, значень, смислів, поглядів, ідей, переживань, цілей, а також форм взаємодії та спілкування.

### **4.3. Підструктура особистості «свідомість-самосвідомість»**

Підструктура особистості «свідомість-самосвідомість» відображає її об'єктивний світ, індивідуальну свідомість.

**СВІДОМІСТЬ** є здатністю людини до рефлексії, адекватного відображення навколишнього світу, подій, що відбуваються в ньому, своєї Батьківщини, обов'язку тощо, а також формування до них свого ставлення.

Через свідомість людина здатна пізнати сутність навколишнього світу, розуміти його та одночасно знати про те, що вона знає або не знає.

Свідомість не слід ототожнювати з усією психікою. Це особливий психічний процес або їх сукупність. Свідомість – особливе утворення, що сформувалося в процесі суспільно-історичного розвитку на основі праці як специфічного виду людської діяльності, специфічна форма цілеспрямованого психічного відображення. Необхідною складовою свідомості є **знання**. Поза знанням нема свідомості. Усвідомити який-небудь об'єкт – значить включити його в систему своїх знань і зарахувати до певного класу предметів, явищ.

Свідомість постає як знання про зовнішній і внутрішній світ, про самого себе. Однак свідомість не зводиться лише до знання, не тотожна йому. Свідомість виявляється не лише в узагальненому знанні про навколишню дійсність, а й у певному оцінному, теоретичному і практичному ставленні до неї. Тому іншою необхідною складовою свідомості є переживання людиною того, що для неї в навколишній дійсності є значущим.

Людина усвідомлює не лише об'єкти, їхні властивості та зв'язки, а й їхню значущість для себе, суспільства, що й створює умови для актуалізації механізмів, які забезпечують розгортання цілеспрямованої діяльності.

Усвідомлення є актом свідомості, предметом якого є сама її діяльність. Усвідомлення – це фокусування свідомості на психічних процесах, на тих чуттєвих образах дійсності, які особистість завдяки їм отримує. В основі усвідомлення – узагальнення власних психічних процесів, що спонукає до оволодіння ними.

**Найзагальніша характеристика усвідомлення психічних процесів (психічних образів) ґрунтується на таких засадах:**

- 
- по-перше, людина може усвідомити те, що сприймає, те, що вона згадує, про що мислить, до чого уважна, яку емоцію переживає;
  - по-друге, людина може усвідомити, що це саме вона сприймає, згадує, мислить, відчуває.

Конкретною формою реального усвідомлення людьми об'єктивного світу є мова.

У всіх випадках у свідомості людина ніби виходить за межі самої себе, посідає позицію над ситуацією (спостерігача, експерта, діяча, радника, аналітика тощо).

Характерними структурними компонентами свідомості є:

- знання про навколишній світ, природу, суспільство. Рівень свідомості перебуває в прямій залежності від рівня опанування знань і досвіду особистості. У процесі суспільно-історичного розвитку в людини виникла потреба в знаннях, яка є головною її рушійною силою, мотивом пізнавальної діяльності;

- виокремлення людиною себе в предметному світі як суб'єкта пізнання, розрізнення суб'єкта – «Я» та об'єкта – «не Я», протиставлення себе як особистості об'єктивному світу. Характерним є самопізнання, що стало підґрунтям для самосвідомості, тобто усвідомлення власних фізичних і морально-психологічних властивостей;

- цілеспрямованість, планування власної діяльності та поведінки, передбачення її результатів. Цей бік свідомості виявляється в самоконтролі та коригуванні власних дій, перебудові змісту їх стратегії і тактики, якщо цього вимагають обставини;

- ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей, до самого себе.

Ставлення особистості до свого оточення виявляється в оцінці предметів та явищ і здатності до критики своїх дій, у яких важливу роль відіграє емоційно-вольова сфера.

Людині властиві також неусвідомлювані форми психічної діяльності (інстинктивні та автоматичні дії, потяги тощо). Але несвідоме включається у свідоме, і завдяки цьому людина може його контролювати.

**Самосвідомість особистості.** Усвідомлення людиною світу не зводиться до відображення тільки зовнішніх об'єктів. Фокус свідомості може бути спрямовано і на самого суб'єкта, на його власну діяльність, його внутрішній світ. Таке усвідомлення людиною самої себе набуло в психології статусу особливого феномену – самосвідомості.

**САМОСВІДОМІСТЬ – це здатність людини усвідомити саму себе, своє «Я», свої потреби, інтереси, цінності, своє буття і його сенс, власну поведінку й переживання тощо.**

На відміну від свідомості, самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Якщо свідомість є знанням про іншого, то самосвідомість – знанням людини про саму себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання.

Структура самосвідомості людини складна. Для неї характерна різноманітність форм вияву, які пов'язані з усіма аспектами її психічної діяльності:

- **ПІЗНАВАЛЬНОЇ** – самокритичність, самоаналіз, самооцінка, самопереконавання, самоіронія тощо;
- **ЕМОЦІЙНОЇ** – самозадоволення, самоповага, самолюбство, самосхвалення тощо;
- **ВОЛЬОВОЇ** – самодисципліна, самонаказ, самоконтроль, саморегуляція, самовимогливість тощо.

Центральними і найбільш дослідженими структурними компонентами самосвідомості є феномени саморегуляції, самооцінки, самоаналізу.

Самопізнання відображає суб'єктивне уявлення про себе. Унаслідок цього уявлення людини про саму себе не завжди адекватне. Наприклад, мотиви, які людина висуває, обґрунтовуючи перед іншими людьми та перед собою свою поведінку (навіть тоді, коли вона прагне правильно усвідомити власні спонуки й суб'єктивно цілковито щира), аж ніяк не завжди відображають ці спонуки, що реально зумовлюють її дії.

Переживання різних емоцій, які супроводжують процеси самопізнання, формують у людини ставлення до себе.

Самопізнання пов'язано із самоаналізом і самокритичністю, що дають змогу кожному глибше пізнати себе самого, усвідомити духовне зростання, а також стимулювати свій розвиток. Вищий рівень саморозвитку людини передбачає вибір цінностей, моральних норм, способу життя, професії.

Знання про себе, поєднане з певним ставленням до себе, становить **самооцінку** особистості.

У сучасній психологічній науці розрізняють кілька видів самооцінки. Вони відображають особливості об'єктів оцінювання, їхню складність, а також деякі якісні й кількісні характеристики самої оцінки. Залежно від того, що оцінюють, – окремі аспекти особистості, конкретні властивості, які виявляються лише в певних особливих видах діяльності, або особистість загалом, – розрізняють два види самооцінки: а) загальну, під якою розуміють загальну недиференційовану самооцінку особистості; б) часткову, яка належить до різних рівнів пізнання властивостей особистості.

Ще однією підставою для виокремлення видів самооцінки є така її характеристика, як адекватність. Відповідно до ступеня адекватності звичайно розрізняють два види самооцінки: **адекватну** й **неадекватну**. У свою чергу, неадекватна самооцінка щодо еталона, з яким її порівнюють, може бути завищеною або заниженою.

Зміст знань людини про себе і ставлення до себе з початкових етапів формування мають свій «вихід» через процес саморегулювання й самоорганізації особистістю своєї поведінки. Для цього процесу характерна специфічна активність, спрямована на співвідношення поведінки особистості з вимогами ситуації, очікуваннями інших людей, на актуалізацію психологічних резервів відповідно до особливостей ситуації спілкування, міжособистісної взаємодії. Обов'язковою рисою саморегулювання є

---

постійне внутрішнє оцінювання перебігу акту поведінки, яке співвідноситься з прямим або передбачуваним оцінюванням його іншими людьми.

Функцію коригування дій або вербальних компонентів поведінки в саморегулюванні здійснює механізм самоконтролю, що становить внутрішній звіт особистості про співвіднесеність мотиву, мети дії та її перебігу. Механізм самоконтролю виявляється у готовності перевести дію в інше річище, внести в неї додаткові елементи. Це немовби спілкування всередині самої особистості – між особистістю в дії та особистістю, що планує дію з певною метою.

Самосвідомість розвивається, змінюється, збагачується впродовж життя людини. Високий рівень самосвідомості зумовлює саморозвиток і самовиховання.

**«Я-концепція»** – це виявлення самосвідомості. Вона становить динамічну систему уявлень людини про себе. «Я-концепція» формується під впливом досвіду кожного індивіда. Ця система є основою вищої саморегуляції людини, на базі якої вона організовує свої стосунки з навколишнім світом.

Самосвідомість у психологічній літературі розглядають як складне родове утворення в структурі психіки особистості, а образ «Я» – як видове. Образ «Я» – продукт самосвідомості, тобто вияву усвідомлення та оцінки індивідом себе як суб'єкта практичної і теоретичної діяльності, ідеалів, переконань, які мотивують його активність. Види образів «Я»: соціальне «Я», духовне «Я», фізичне «Я», інтимне «Я», сімейне «Я» тощо, а також «Я» – реальне, «Я» – ірреальне, теперішнє, майбутнє, фантастичне тощо.

На відміну від самосвідомості, образ «Я», крім усвідомлених компонентів, містить невідоме «Я» на рівні самопочуття, уявлень. Головна функція образу «Я» – забезпечити інтегрованість, цілісність, індивіда, його особистісну сутність досягти суб'єктивної гармонійності. «Я-концепцію» вивчають науки про людину і суспільство.

За своїм змістом «Я-концепція» може бути позитивною, негативною, амбівалентною.

**Ідентифікація** – це спосіб пізнання, під час якого встановлюється подібність об'єктів шляхом знаходження спільного та відмінного в їхніх ознаках.

**Рефлексія.** Рефлексивна свідомість виявляється в осмисленні й переживанні людиною і окремої дії, вчинку, і сенсу буття. Виникнення в людини здатності до рефлексії засвідчує високий рівень її самосвідомості, готовність не лише до пізнання самої себе, корекції своєї поведінки, способу життя. Рефлексія виявляється тоді, коли особистість подумки виокремлює себе зі сфери буття, життєвої ситуації та оцінює в співвідношенні з моральними еталонами – чи так «Я» живу?

### **Контрольні питання:**

- Яка сутність біопсихічної підструктури особистості?
- Як генетичні, вікові й статеві особливості людини впливають на її психологію?
- Що таке задатки?
- Розкрийте сутність і зміст темпераменту людини.

- Охарактеризуйте поведінку людини з холеричним типом темпераменту.
- Охарактеризуйте сангвінічний тип темпераменту людини.
- Охарактеризуйте флегматичний тип темпераменту людини.
- Охарактеризуйте меланхолічний тип темпераменту людини.
- Що розуміють під поняттям «менталітет»?
- Що таке ментально-психічна підструктура особистості?
- Яким чином виявляється ментально-психічне в поведінці людини?
- Розкрийте мову як внутрішнє психічне.
- Твердження яких учених свідчать про наявність у психіці людини ментально-психічної складової?
- У чому виявляються змістовні аспекти ментально-психічного?
- Що становить собою свідомість?
- У чому виявляється самосвідомість особистості?
- Які структурні елементи свідомості?
- Яка структура самосвідомості людини?
- У чому виявляється самооцінка особистості?
- Розкрийте сутність «Я – концепції».
- У чому виявляється ідентифікація особистості?
- Що таке рефлексія?
- Яким чином відбувається розвиток самосвідомості людини?
- Як суспільна дійсність впливає на свідомість особистості?
- У чому виявляється адекватна самооцінка особистості?
- У чому виявляється неадекватна самооцінка особистості?

### **Література:**

- Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1990.
- Белоус В.В. Темперамент как инвариант. – Пятигорск, 1997.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
- Булаева К.Б. Генетические основы психофизиологии человека. – М.: Наука, 1991.
- Варій М.Й. Соціальна психіка нації: Наукова монографія. – Львів: Сполом, 2002.
- Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – Львів: Край, 2005.
- Винницький О.Р. Мозок і парapsихологія: Монографія. – К.: Поліграфкнига, 1996.
- Вичев В. Мораль и социальная психика. – М.: Прогресс, 1978.
- Грофф С. За пределами мозга. – М.: Изд-во Московского Трансперсонального центра, 1993.
- Донченко Е.А. Социэальная психика. – К.: Наукова думка, 1994.
- Леонтьев А.П. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
- Максименко С.Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник. – К.: НПЦ Перспектива, 1998.
- Мартынюк Е.И. Рефлексия как способ саморегуляции и оптимизации деятельности // Деятельность: философский и психологический аспекты. – Симферополь, 1988. – С. 28–30.
- Орлов Ю.М. Самосознание и самовоспитание характера. – М.: Просвещение, 1987.
- Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М., 1986.
- Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003.

---

Русланов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопр. психологии. – 1985. – №1. – С. 19–32.

Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л., 1979.

Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984.

Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии/ Пер. с пол. – М.: Прогресс, 1982.

Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983.

Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992.

Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М., 1993.



Глава 5

## **ІНТРАІНДИВІДУАЛЬНА ПІДСТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ: ЧУТТЄВИЙ РІВЕНЬ ПІЗНАННЯ І ПАМ'ЯТЬ**

### **5.1. Поняття інтраіндивідуальної підструктури особистості**

Інтраіндивідуальна підструктура особистості виражає особливості перебігу й виявлення всієї сукупності психічних пізнавальних процесів (**відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви та уваги**), а також **емоцій, почуттів, волі та здібностей**.

Попри те, що в кожної людини фізіологічний механізм виявлення психічних процесів приблизно однаковий, усі вони мають різний перебіг.

Як відомо, в основі життєдіяльності кожної особистості – психічні процеси, передусім психічно-пізнавальні. У кожної людини є своєрідні, неповторні особливості перебігу цих психічних процесів, які загалом функціонують як єдиний комплекс. Особистість (як і будь-який індивід) через органи відчуття сприймає окремі аспекти та властивості предметів і явищ, осмислює та складає їх у цілісні розумові та чуттєві образи, виокремлює суттєві й важливі елементи, з'ясовує причинно-наслідкові зв'язки, запам'ятовує, а в потрібний момент пригадує, створює уявлення про нові об'єкти, явища, процеси тощо. Але кожна особистість відчуває і сприймає явища та предмети навколишнього світу, а також запам'ятовує, мислить і уявляє цей світ своєрідно, індивідуально-особливо, тобто так, як ніхто інший.

**ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ** – це процес відображення у психіці людини предметів і явищ. Відображення реальності в людській психіці може відбуватися на рівні чуттєвого та абстрактного пізнання.

Для **чуттєвого пізнання** характерно те, що предмети та явища об'єктивного світу безпосередньо діють на органи чуттів людини – її зір, слух, нюх, тактильні та інші аналізатори - і відбиваються в мозку. До цієї форми пізнання дійсності належать пізнавальні психічні процеси відчуття та сприйняття. Враження, одержані з їхньою допомогою, містять інформацію про зовнішні ознаки та властивості об'єктів, утворюючи чуттєвий досвід людини.

Форма пізнання людиною дійсності, яке відбувається за участю процесів мислення та уяви, є абстрактним пізнанням.

Істотною особливістю мислення та уяви є опосередкований характер відображення ними дійсності, зумовлений використанням раніше набутих знань, досвіду, міркуваннями, побудовою гіпотез тощо.

---

Важливу роль у пізнавальній діяльності людини відіграє пам'ять, яка своєрідно відображає, фіксує і відтворює те, що відображається у свідомості в процесі пізнання.

У сучасних підручниках психології та в усьому світі вивчення когнітивних процесів ґрунтується на вченні В. Вундта про ієрархічну будову когнітивних процесів. За принципом зростаючої складності та якісної специфіки Вундт виокремив основні структурно-функціональні рівні організації когнітивних процесів: відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, мова, свідомість. Отже, відчуття (самі сенсорні процеси та їхні продукти) – це початковий, базовий рівень когнітивної сфери психіки.

**Специфіка сенсорних процесів.** Упродовж усієї історії психології не припиняються дискусії про співвідношення сенсорних і перцептивних процесів – як про самостійну проблему та в межах проблеми про структуру когнітивної сфери загалом. Розмежування відчуття і сприйняття запропонував Т. Рейд. У сучасній психології сенсорних і перцептивних процесів воно залишається поширеним – за критеріями цілісності та предметності образу.

**Сприйняття** – відображення цілісного об'єкта чи явища, що містить його предметне значення (наприклад, сприйняття місяця, удару дзвону, смаку дині тощо), на відміну від відчуття – відображення окремих аспектів (ознак) об'єкта, не віднесених до конкретного об'єкта з його предметним значенням (відчуття світлової плями, голосного звуку, солодкого смаку тощо). При цьому під відчуттям розуміють і сам процес сенсорного відображення, і його продукт – сенсорний образ. Асоціативна психологія ХІХ ст. розглядала цілісний образ сприйняття як асоціацію окремих відчуттів ознак об'єкта одне з одним і його предметним значенням.

Зазначимо, що у вітчизняних дослідженнях поряд із терміном «сенсорний» використовують також термін «сенсорно-перцептивний», а в закордонних працях, як правило, вживають перше поняття (sensory).

## **5.2. Відчуття**

Навколишній світ, його красу, звуки, кольори, запахи, температуру, величину і багато іншого ми пізнаємо завдяки органам чуття. За допомогою органів чуття людський організм одержує у вигляді відчуттів різноманітну інформацію про стан зовнішнього і внутрішнього середовища.

**ВІДЧУТТЯ є найпростішим психічним процесом, який полягає у відображенні окремих властивостей предметів і явищ навколишнього світу, а також внутрішніх станів організму під час безпосередньої дії подразників на відповідні рецептори.**

На органи чуття діють подразники. Слід розрізняти подразники, адекватні для певного органа чуття, і неадекватні для нього. Відчуття є первинним процесом, від якого починається пізнання навколишнього світу.

**ВІДЧУТТЯ** – пізнавальний психічний процес відображення у психіці людини окремих властивостей і якостей предметів і явищ під час їхньої безпосередньої дії на її органи чуттів.

Роль відчуттів у житті й пізнанні реальності дуже важлива, оскільки вони є єдиним джерелом наших знань про зовнішній світ і про нас самих.

**Фізіологічне підґрунтя відчуттів.** Відчуття виникає як реакція нервової системи на той чи інший подразник. Фізіологічною основою відчуття є нервовий процес, що виникає під час дії подразника на адекватний йому аналізатор.

Відчуття має рефлекторний характер; фізіологічно його забезпечує аналізаторна система. Аналізатор – нервовий апарат, який здійснює функцію аналізу й синтезу подразників, які прийшли із зовнішнього і внутрішнього середовища організму.

**АНАЛІЗАТОРИ** – це органи людського тіла, які аналізують навколишню дійсність і виокремлюють у ній ті чи інші різновиди психоенергії.

Поняття аналізатора ввів І.П. Павлов. Аналізатор складається з трьох частин:

- периферійний відділ – рецептор, що перетворює певний вид енергії на нервовий процес;
- аферентні (доцентрові) шляхи, що передають збудження, яке виникло в рецепторі у розташованих вище центрах нервової системи, і еферентні (відцентрові), за якими імпульси з розташованих вище центрів передають до нижчих рівнів;
- підкіркові та кіркові проєктивні зони, де відбувається переробка нервових імпульсів із периферійних відділів.

Аналізатор становить вихідну і найважливішу частину всього шляху нервових процесів, або рефлекторної дуги.

Рефлекторна дуга = аналізатор + ефектор.

Ефектором є моторний орган (певний м'яз), до якого надходить нервовий імпульс із центральної нервової системи (мозку). Взаємозв'язок елементів рефлекторної дуги забезпечує основу орієнтування складного організму в навколишньому середовищі, діяльність організму залежно від умов його існування.

Для виникнення відчуття необхідна робота всього аналізатора як цілого. Дія подразника на рецептор зумовлює появу подразнення.

**Класифікація та різновиди відчуттів.** Існують різні класифікації органів відчуттів і чутливості організму до подразників, що надходять до аналізаторів із зовнішнього світу або зсередини організму.

Залежно від ступеня контакту органів чуттів із подразниками розрізняють чутливість контактну (дотикова, смакова, больова) та дистантну (зорова, слухова, нюхова). Контактні рецептори передають роздратування під час безпосереднього контакту з об'єктами, які впливають на них; такими є дотиковий, смаковий рецептори. Дистантні рецептори реагують на подразнення, яке йде від віддаленого об'єкта; дистантнорецепторами є зорові, слухові, нюхові.

Оскільки відчуття виникають у результаті дії певного подразника на відповідний рецептор, то у класифікації відчуттів враховують властивості і

---

подразників, які їх викликають, і рецепторів, на котрі впливають ці подразники.

**За розміщенням рецепторів в організмі – на поверхні, всередині організму, у м'язах і сухожиллях – виокремлюють відчуття:**

- екстероцептивні, що відображають властивості предметів і явищ зовнішнього світу (зорові, слухові, нюхові, смакові);
- інтероцептивні, що містять інформацію про стан внутрішніх органів (відчуття голоду, спраги, втоми);
- пропріоцептивні, що відображають рухи органів тіла і стан тіла (кінестетичні та статичні).

Відповідно до системи аналізаторів існують такі різновиди відчуттів: зорові, слухові, дотикові, больові, температурні, смакові, нюхові, голоду і спраги, статеві, кінестетичні та статичні.

Кожен із цих різновидів відчуття має свій орган (аналізатор), свої закономірності виникнення та функції.

Підклас пропріоцепції, що є чутливістю до руху, називають також кінестезією, а відповідні рецептори – кінестезичними, або кінестетичними.

До самостійних відчуттів належать температурні, що є функцією особливого температурного аналізатора, який здійснює терморегуляцію і теплообмін організму з довкіллям.

Наприклад, орган **зорових відчуттів** – око. Вуха – орган сприйняття слухових відчуттів. Тактильна, температурна і больова чутливість – функція органів, розташованих у шкірі.

**Тактильні відчуття** дають знання про міру рівності та рельєфності поверхні предметів, яку можна відчутти під час їх обмацування.

**Больові відчуття** сигналізують про порушення цілісності тканини, що, звичайно, зумовлює в людини захисну реакцію.

**Температурне відчуття** – це відчуття холоду, тепла, що його спричинює контакт із предметами, які мають температуру, вищу чи нижчу, ніж температура тіла.

Проміжне положення між тактильними і слуховими відчуттями посідають **вібраційні відчуття**, які сигналізують про вібрацію предмета. Органи вібраційного чуття поки що не знайдено.

**Нюхові відчуття** сигналізують про стан придатності продуктів до вживання, про чисте чи забруднене повітря.

Орган **смакових відчуттів** – спеціальні чутливі до хімічних подразників колбочки, розташовані на язиці та піднебінні.

**Статичні, або гравітаційні відчуття** відображають положення нашого тіла в просторі – лежання, стояння, сидіння, рівновагу, падіння.

**Кінестетичні відчуття** відображають рухи та стани окремих частин тіла – рук, ніг, голови, корпусу.

**Органічні відчуття** сигналізують про такі стани організму, як голод, спрага, самопочуття, втома, біль.

**Статеві відчуття** сигналізують про потребу організму в сексуальній розрядці, забезпечують отримання задоволення внаслідок подразнення так званих еrogenних зон і сексу загалом.

З погляду даних сучасної науки відчуття поділяють на зовнішні (екстероцептори) і внутрішні (інтероцептори) недостатній. Деякі види відчуттів можна вважати зовнішньо-внутрішніми. До них належать температурні, больові, смакові, вібраційні, м'язово-суглобові, статеві та статико-динамічні.

**Загальні властивості відчуттів.** Відчуття – це форма відображення адекватних подразників. Проте різним видам відчуттів притаманна не лише специфічність, а й спільні для них властивості. До таких властивостей належать якість, інтенсивність, тривалість і просторова локалізація.

**Якість** – це основна особливість певного відчуття, що відрізняє його від інших видів відчуттів і варіює в межах цього виду. Зокрема, слухові відчуття відрізняються за висотою, тембром, гучністю; зорові – за насиченістю, кольоровим тоном тощо.

**Інтенсивність відчуттів** є його кількісною характеристикою і визначається силою подразника, що діє, і функціональним станом рецептора.

**Тривалість відчуття** є його часовою характеристикою. Її також визначає функціональний стан органу чуття, але головним чином час дії подразника та його інтенсивність. Під час дії подразника на орган чуття відчуття виникає не відразу, а через деякий час, який має назву латентного (прихованого) періоду відчуття.

**Загальні закономірності відчуттів.** Загальними закономірностями відчуттів є пороги чутливості, адаптація, взаємодія, сенсibilізація, контрастність, синестезія.

**Чутливість.** Чутливість органу чуття визначається мінімальним подразником, який у конкретних умовах стає спроможним викликати відчуття. Мінімальну силу подразника, що викликає ледве помітне відчуття, називають нижнім абсолютним порогом чутливості.

Подразники меншої сили, так звані підпорогові, не викликають виникнення відчуттів, і сигнали про них не надходять у кору головного мозку.

Нижній поріг відчуттів визначає рівень абсолютної чутливості цього аналізатора.

Абсолютна чутливість аналізатора обмежується не тільки нижнім, а й верхнім порогом відчуття.

Верхнім абсолютним порогом чутливості називають максимальну силу подразника, за якої ще виникає адекватне щодо певного подразника відчуття. Подальше зростання сили подразників, що діють на наші рецептори, зумовлює в них лише больове відчуття (наприклад, надгучний звук, сліпуча яскравість).

Різниця чутливості, або чутливість до розрізнення, також перебуває у зворотній залежності до величини порогу розрізнення: що поріг розрізнення більший, то менша різниця чутливості.

**Адаптація.** Чутливість аналізаторів, яку визначає величина абсолютних порогів, не є постійною і змінюється під впливом низки

---

фізіологічних і психологічних умов, серед яких особливе місце посідає явище адаптації.

Адаптація, або пристосування – це зміна чутливості органів чуття під впливом дії подразника.

Розрізняють три різновиди цього явища:

- адаптація як суцільне зникнення відчуття в процесі тривалої дії подразника;

- адаптація як притуплення відчуття під впливом дії сильного подразника (описані два види адаптації можна об'єднати терміном негативна адаптація, оскільки в її результаті знижується чутливість аналізаторів);

- адаптація як підвищення чутливості під впливом дії слабого подразника. Цей вид адаптації, притаманний деяким видам відчуттів, можна визначити як позитивну адаптацію.

Явище збільшення чутливості аналізатора до подразника під дією уважності, спрямованості, установки має назву сенсibiliзація. Це явище органів чуття можливе не лише внаслідок застосування побічних подразників, а й шляхом вправи.

**Взаємодія відчуттів** – це зміна чутливості однієї аналізаторної системи під впливом іншої. Інтенсивність відчуттів залежить не тільки від сили подразника і рівня адаптації рецептора, а й від подразнень, які впливають у цей момент на інші органи чуття. Зміна чутливості аналізатора під впливом подразнення інших органів чуття має назву взаємодії відчуттів.

При цьому взаємодія відчуттів, як і адаптація, виявляється у двох протилежних процесах: підвищенні й пониженні чутливості. Загальна закономірність полягає в тому, що слабкі подразники підвищують, а сильні знижують чутливість аналізаторів під час їх взаємодії.

Зміну чутливості аналізаторів може спричинити дія другосигнальних подразників.

Якщо старанно, пильно вдивлятися, вслухатися, смакувати, то чутливість до властивостей предметів і явищ стає чіткішою, яскравішою – предмети та їхні властивості набагато краще розрізняти.

**Контраст відчуттів** – це зміна інтенсивності та якості відчуттів під впливом попереднього або супутнього подразника.

За одночасної дії двох подразників виникає одночасний контраст. Такий контраст можна добре простежити в зорових відчуттях. Одна й та сама фігура на чорному тлі здається світлішою, на білому – темнішою. Зелений предмет на червоному тлі сприймається більш насиченим. Тому військові об'єкти часто маскують, щоб не виникав контраст. Сюди потрібно зарахувати явище послідовного контрасту. Після холодного слабкий теплий подразник здається гарячим. Відчуття кислого підвищує чутливість до солодкого.

**Синестезія відчуттів** – це виникнення під впливом подразника одного аналізатора відчуттів, характерних для іншого аналізатора. Зокрема, під час дії звукових подразників, таких, як літаки, ракети тощо, у людини виникають їхні зорові образи. Або той, хто бачить поранену людину, також певним чином відчуває біль.

Діяльність аналізаторів виявляється у взаємодії. Така взаємодія не є ізольованою. Доведено, що світло підвищує слухову чутливість, а слабкі звуки підвищують зорову чутливість, холодне обмивання голови підвищує чутливість до червоного кольору тощо.

### **5.3. Сприйняття**

Сприйняття відбувається на основі чуттєвих даних відчуттів. Під час сприйняття всі відчуття синтезуються, створюючи цілісні образи предметів і явищ. Але сприйняття водночас не є тільки простою сумою відчуттів. Воно завжди є більш-менш складним цілим, якісно відмінним від тих елементарних відчуттів, які входять до його складу. У кожне сприйняття входить і відтворений минулий досвід, і осмислення сприйнятого, і – у певному сенсі – також почуття та емоції з цього приводу. Відображаючи об'єктивну дійсність, сприйняття робить це не пасивно, не мертвно-дзеркально, тому що в ньому водночас заломлюється все психічне життя конкретної людини, яка сприймає.

**СПРИЙНЯТТЯ** – це відображення у психіці людини предметів і явищ навколишнього середовища загалом під час їхньої безпосередньої дії на органи чуття. Воно постає як цілісне відображення предметів і явищ під час їхнього безпосереднього впливу на органи чуттів. Надалі цими образами оперують увага, пам'ять, мислення, емоції, почуття.

Як і відчуття, сприйняття виникають тільки в разі безпосередньої дії об'єктів на аналізатори.

**Фізіологічне підґрунтя сприйняття.** Фізіологічною основою сприйняття є складна аналітично-синтетична діяльність усієї кори головного мозку.

Важливу функцію в процесі сприйняття виконує друга сигнальна система, яка визначає зміст людського сприйняття. Вона робить предмет, який сприймають, словесним сигналом; визначає розуміння першосигнальних подразників, надає сприйманню людини довільного характеру, пов'язує сприйняття з активністю особистості. Друга сигнальна система сприяє усвідомленню та осмисленню предметів, що їх відображають. Вона регулює процес формування людського сприйняття.

Під час сприймання відображаються предмети дійсності в сукупності різноманітних властивостей, якостей та ознак. Взаємодія системи аналізаторів може виникнути внаслідок взаємодії комплексу подразників різних аналізаторів: зорових, слухових, моторних, дотикових тощо.

**Сприйняття виконує такі функції:**

- загального орієнтування (у пізнанні, поведінці, естетиці);
- оцінювання (оцінку місцеперебування релевантних об'єктів, їхніх форм, величини, фізичних властивостей розташування один щодо одного, ситуативного значення, поведінкового, символічного або естетичного змісту);

- 
- пізнавальна (відображення нових предметів і явищ, їхньої сутності, зв'язків між ними тощо);
  - контролю практичної діяльності (під час створення нових об'єктів);
  - регулятивна (регулювання поведінки і діяльності в процесі взаємодії з предметами та явищами).

**Властивості та види сприйняття.** Сприйняття кожного нового предмета здійснюється на підставі наявних знань і досвіду людини. Людина сприймає предмет або явище в певному співвідношенні частин. Іноді значущими є не так самі складові, як їхні взаємозв'язки.

**Найважливішими особливостями сприйняття є:**

- предметність;
- цілісність;
- структурність;
- константність;
- апперцепція;
- осмисленість;
- вибірковість;
- ілюзія.

**Предметність сприйняття** виявляється в тому, що будь-який предмет або явище відображається не як механічна сума якостей і властивостей, а як об'єкт, що має свій зміст, природу, призначення.

Предметність відіграє важливу роль і в подальшому формуванні самих перцептивних процесів, тобто процесів сприйняття. Коли виникає розбіжність між зовнішнім світом і його відображенням, суб'єкт має шукати нові способи сприйняття, які забезпечать правильніше відображення.

**Цілісність сприйняття** полягає в тому, що образи відображених предметів і явищ постають у свідомості в єдності багатьох якостей і властивостей.

Сприймаючи певний об'єкт, ми виокремлюємо його окремі ознаки, аспекти, властивості й водночас об'єднуємо їх у єдине ціле, завдяки чому в нас виникає його цілісний образ.

**Структурність сприйняття** виявляється в тому, що, відображаючи предмети та явища цілісно, людина виокремлює в них різні елементи, компоненти, підсистеми тощо.

Сприймаючи предмет, ми осмислюємо його як єдине ціле, що має свою структуру. Наприклад, на основі набутого досвіду, знань людина об'єднує окремі елементи в процесі сприйняття в цілісний образ, надає їм певної структури, сформованості. Зокрема, сприймаючи окремо літаки, злітну смугу, ангари, радіотехнічні засоби та інше, ми визначаємо об'єкт як аеродром.

**Константність** – це відносна постійність величини, форми, кольору предметів і явищ, що їх сприймають.



Константність формується в процесі предметної діяльності та є необхідною умовою життя людини. Константність сприйняття забезпечується досвідом, що його набувають у процесі індивідуального розвитку особистості і який має велике практичне значення. Якби сприйняття не було константним, то під час кожного кроку, повороту, руху, кожної зміни освітлення ми мали б справу з новими предметами, переставали б упізнавати те, що було відоме раніше.

**Апперцепція** – це залежність змісту і спрямованості сприйняття від досвіду людини, її інтересів, ставлення до життя, установок, розмаїтості знань.

Апперцепція – одна з найважливіших особливостей сприйняття. Не саме око сприймає, не ізольоване вухо чує звук, не окремо язик розрізняє смакові якості. Усі види сприйняття здійснює конкретна жива людина. У сприйманні завжди виявляються індивідуальні особливості людини, її бажання, інтереси, певне ставлення до предмета сприйняття.

Отже, сприйняття залежить від попереднього досвіду людини. Що більше людина обізнана з певним об'єктом, то повнішим, точнішим і змістовнішим є її сприйняття цього об'єкта.

**Осмысленість сприйняття** полягає в тому, що відображені предмети та явища порівнюють з минулим досвідом людини, відомостями і знаннями про них, на основі чого виникає відповідне ставлення до них.

Завдяки осмысленню сутності та призначення предметів стає можливим цілеспрямоване їх використання, практична діяльність із ними. Сприймаючи предмет, ми можемо точно назвати його або сказати, що він нам нагадує.

**Узагальненість сприйняття** – це відображення одиничного випадку як особливого вияву загального. Певне узагальнення є в кожному акті сприйняття. Ступінь узагальнення залежить від рівня та обсягу наявних у людини знань.

В акті сприйняття відображення будь-якого предмета набуває певного узагальнення, предмет певним чином співвідноситься з іншими предметами. Узагальненість є вищим виявом усвідомленого людського сприйняття. В акті сприйняття втілюється єдність чуттєвих і логічних елементів, взаємозв'язок сенсорної та мисленнєвої діяльності особистості.

**Вибірковість сприйняття** полягає в тому, що під час відображення предметів і явищ відбувається виділення одних щодо до інших. Це відбувається під впливом попереднього досвіду людини, її нахилів, інтересів, установок і потреб.

Вирізнення об'єкта визначають передусім об'єктивні його властивості й умови, у яких його сприймають. До них належить контраст об'єкта з тлом. На це зважають під час добору форми, кольору, літерного шрифту для вирізнення пішохідного переходу, транспортних знаків.

**Ілюзіями** називають неадекватні сприйняття, які неправильно, викривлено, помилково відображають об'єкти, що впливають на аналізатори. Ілюзії можуть зумовлювати різні причини. Однією з них є активізація старих тимчасових зв'язків у нових, істотно відмінних від попередніх, ситуаціях.

---

Існує чимало ілюзій, зумовлених різницею в яскравості предмета й тла сприйняття. На темнішому тлі фігури здаються світлішими, аніж на менш темному.

**Ілюзії** породжуються діяльністю різних аналізаторів. Найпоширенішими є зорові ілюзії. Їхні причини – найрізноманітніші: вироблені життєвою практикою прийоми зорового сприйняття, особливості зорового аналізатора, зміна умов сприйняття, образне передбачення побаченого, дефекти зору.

Але хоч якою б складною була ілюзія, спотворене сприйняття можна відрізнити від правильного. Практична діяльність людей уточнює образи сприйняття.

**Класифікація сприйняття.** Сприйняття поділяють на види на основі кількох засад.

За *провідним аналізатором* виокремлюють такі види сприйняття: зорове, слухове, дотикове, кінестезичне, нюхове і смакове.

Процес сприйняття здійснює зазвичай низка взаємодіючих аналізаторів. Перевага того чи іншого аналізатора в сприйманні визначається характером самого об'єкта.

В основі другого типу класифікації сприйняття – *форми існування матерії*: простір, час і рух. Відповідно виокремлюють такі види сприйняття: сприйняття простору, сприйняття часу і сприйняття руху.

За *активністю* сприйняття поділяють на навмисне (довільне) і ненавмисне (мимовільне).

Ненавмисне сприйняття спричинено особливостями навколишніх предметів: їхньою яскравістю, розташуванням, незвичністю; інтересом до них людини. Йдучи вулицею, ми чуємо шум машин, розмови людей, бачимо яскраві вітрини, сприймаємо різноманітні запахи тощо. У ненавмисному сприйманні не існує заздалегідь поставленої мети. Відсутнє в ньому й вольове зусилля.

Навмисне сприйняття має іншу характеристику. Здійснюючи його, людина ставить перед собою мету, докладає певних вольових зусиль, щоб краще реалізувати свій намір, довільно обирає об'єкти сприйняття. Таким сприйняттям, наприклад, є слухання доповіді або перегляд тематичної виставки книг.

**СПРИЙНЯТТЯ ПРОСТОРУ** – це відображення у психіці людини розташування, величини, форми, об'ємності, віддаленості один від одного предметів і явищ на землі й у небі.

У процесі сприйняття простору розрізняють сприйняття величини, форми, об'ємності й віддаленості предметів.

Найінформативнішою ознакою, яку необхідно вирізнити під час ознайомлення з формою, є контур. Це здійснюється за допомогою рухів очей, які ніби повторно виокремлюють контур, і є неодмінною умовою створення образу форми предмета.

**СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ** – це відображення об'єктивної тривалості, швидкості та послідовності явищ дійсності. Завдяки сприйманню часу відображаються зміни, що відбуваються в навколишньому світі.

Фізіологічною основою процесу сприйняття часу є умовні рефлекси на час, які постійно виробляються в людини. Цей процес здійснюється шляхом взаємодії аналізаторів, якими ми відображаємо інші аспекти явищ об'єктивної дійсності.

Велике значення у сприйманні часу належить кінестезичному аналізаторові. Він виконує важливу роль у сприйнятті ритму. Під ритмом розуміють низку подразників, які послідовно змінюють один одного і мають періодичний характер.

**СПРИЙНЯТТЯ РУХУ** – це відображення зміни положення об'єктів у просторі. Воно дає змогу орієнтуватися у відносних змінах у взаємному розташуванні та взаємовідношенні предметів навколишньої дійсності.

Відомості про переміщення предметів людина отримує, безпосередньо сприймаючи рух. Встановити, в який бік летить літак, з якою швидкістю він рухається, куди спрямовано удар ворога можна на підставі досвіду просторової орієнтації.

Ілюзія руху може виникнути в разі відсутності реального руху предмета, під час фіксованого погляду. Сприйняття руху здійснюється зоровим, слуховим і кінестезичним аналізаторами.

У процесі пізнання навколишньої дійсності сприйняття може перейти в спостереження.

**СПОСТЕРЕЖЕННЯ** – це цілеспрямоване планомірне сприйняття об'єктів, у пізнанні яких зацікавлена особистість.

**Спостережливість** – це вміння вирізняти характерні, проте ледь помітні особливості предметів і явищ. Ця властивість формується в процесі систематичних занять улюбленою справою і тому пов'язана з розвитком професійних інтересів особистості.

#### **5.4. Поняття пам'яті**

**ПАМ'ЯТЬ** – це здатність живої системи фіксувати факт взаємодії із середовищем (зовнішнім або внутрішнім), зберігати результат цієї взаємодії у формі досвіду і використовувати його в поведінці.

Факти запам'ятовування, збереження, відтворення, пригадування, пізнання, забування тощо давно були предметом пильного спостереження і вивчення. Мабуть, серед «психологічних» понять тільки пам'яті вдалося пройти довгий шлях від античності до сучасності, залишаючи за собою ледь не центральне місце в більшості філософських систем і психологічних теорій.

Є багато теорій пам'яті. Одна з них – **асоціативна теорія пам'яті**. Асоціація – обов'язковий принцип усіх психічних утворень. Суть механізму асоціації – у встановленні зв'язку між враженнями, що одночасно виникають у свідомості.

**Залежно від умов, необхідних для їхнього утворення, АСОЦІАЦІЇ** поділяють на три типи:

- асоціації за суміжністю;

- асоціації за схожістю;
- асоціації за контрастом.

Асоціація за суміжністю – це відображення у психіці людини зв'язків між предметами та явищами, які йдуть одні за одними у часі (суміжність у часі) або перебувають поряд у просторі (суміжність у просторі).

Асоціації за суміжністю виникають під час згадування подій, свідком яких була людина, у разі заучування навчального матеріалу тощо.

Асоціація за схожістю наявна тоді, коли у психіці відображено зв'язки між предметами, схожими між собою в певному аспекті (помилкове сприйняття незнайомої людини як знайомої).

Асоціація за контрастом утворюється під час відображення у психіці людини предметів і явищ об'єктивної дійсності, пов'язаних між собою протилежними ознаками (високий – низький, швидкий – повільний, веселий – сумний тощо).

Особливим різновидом асоціацій є породжені потребами пізнавальної діяльності і життя людини причинно-наслідкові асоціації, які відображають не лише збіг подразників у часі та просторі, їхню схожість і відмінність, а й причинні залежності між ними.

Причинно-наслідкові асоціації є базовими щодо міркувань і логічних побудов.

Пояснюючи механізм різних типів асоціацій, асоціанізм як напрям не пояснював того, чим детермінований цей процес, що зумовлює його вибірковість.

**Фізіологічне підґрунтя пам'яті.** Механізми пам'яті досліджують у межах різних наук, насамперед фізіології, біохімії, психології. Фізіологи з'ясували, що пам'ять забезпечує спільна робота функціональних блоків мозку, значну роль серед яких відіграє блок приймання, обробки й зберігання інформації. Нейрони цього блоку здатні зберігати сліди збуджень і зв'язати їх із параметрами нової інформації. Інформація, що надходить, недовго циркулює в замкнених нервових колах. Процеси запам'ятовування та збереження – це утворення тимчасових нервових зв'язків між новою інформацією і тією, що вже була закріплена. **Процес відтворення** – це відновлення цих зв'язків, а **забування** – їхнє гальмування. Тривале збереження інформації перебуває під контролем лобових часток мозку і в разі їхнього ураження процес відтворення стає безконтрольним.

Як засвідчили біохімічні дослідження, збудження нейронів викликають хімічні реакції, що призводять до зміни складу рибонуклеїнової кислоти (РНК). Повторна дія того самого подразника зумовлюватиме такі самі зміни, а здатність молекул РНК змінюватися практично необмеженою кількістю способів дає змогу зберігати дуже велику кількість різноманітних слідів. На відміну від молекул РНК, молекули дезоксирибонуклеїнової кислоти (ДНК) є носіями генетичної пам'яті, зберігають коди генотипу людини. Хоча деякі види ДНК беруть участь і в процесах прижиттєвої пам'яті.

Пам'ять також здатна відновлювати певний емоційний стан у разі повторної дії ситуації. Слідами в емоційній пам'яті є не емоції і почуття, а ті чинники, які їх зумовили.

### **5.5. Процеси пам'яті**

Розрізняють такі головні процеси пам'яті: запам'ятовування, зберігання, відтворення та забування.

**ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ – це утворення й закріплення тимчасових нервових зв'язків. Що складніший матеріал, то складніші й ті тимчасові зв'язки, які створюють підґрунтя запам'ятовування.**

Процес запам'ятовування – активний процес, під час якого з початковим матеріалом відбуваються певні дії. Процес запам'ятовування починається в короткотривалій пам'яті (КТП) і завершується в довготривалій пам'яті (ДТП). Розглянемо цю послідовність дій.

У короткотривалу пам'ять із сенсорної пам'яті потрапляє тільки той матеріал, який пізнано шляхом зіставлення актуального сенсорного образу з еталонами, що зберігаються в довготривалій пам'яті. Після того як зоровий або акустичний образ потрапив у короткотривалу пам'ять, його перекладають на звукову мову і він існує в цій пам'яті далі, здебільшого саме в такій формі. У процесі цього перетворення матеріал зазнає класифікації на основі смислових ознак і надходить у відповідну частину довготривалої пам'яті. Насправді цей процес ще складніший і являє собою встановлення смислових зв'язків між отриманим матеріалом і семантично спорідненими узагальненнями, що зберігаються в довготривалій пам'яті. При цьому відбувається трансформація не тільки наявного матеріалу, а й структур довготривалої пам'яті. Як тільки ці зв'язки встановлено й закріплено, матеріал залишається в довготривалій пам'яті «для вічного зберігання».

Успішність встановлення смислових зв'язків залежить від низки супутніх чинників:

- від обсягу матеріалу, що міститься в короткотривалій пам'яті: він не повинен значно перевищувати  $7 \pm 2$  одиниці збереження;
- часу перебування матеріалу в короткотривалій пам'яті; цей час можна необмежено збільшувати, повторюючи матеріал;
- від наявності чинників, що заважають, – побічного матеріалу, що виникає у свідомості в межах 30 секунд до або після одержання матеріалу, призначеного для запам'ятовування;
- від дії мотиваційного чинника в різноманітних його формах: емоцій, інтересу, виразності мотиву запам'ятовування;
- від розмаїтості форм представлення матеріалу в короткотривалій пам'яті, тобто від наявності різноманітних кодів: візуального, акустичного і понятійного;
- від ступеня «знайомості» матеріалу, його осмисленості, тобто наявності аналогічних за змістом знань, що зберігаються в довготривалій пам'яті;
- від кількості смислових зв'язків, які встановлюються у процесі запам'ятовування, чому сприяє його повторне відтворення в різних контекстах, тобто його осмислення.

Отже, результативність збереження інформації в ДТП залежить від багатьох чинників, одні з яких є характеристиками попередніх процесів переробки, інші мають «локалізацію» в самій ДТП.

---

Запам'ятовування, як і інші психічні процеси, буває мимовільним і довільним.

Мимовільне запам'ятовування здійснюється без спеціально поставленої мети запам'ятати. На мимовільне запам'ятовування впливають яскравість, емоційна забарвленість предметів. Усе, що емоційно сильно впливає на нас, ми запам'ятуємо незалежно від свого наміру запам'ятати.

Мимовільному запам'ятовуванню сприяє також наявність інтересу. Усе, що цікавить, запам'ятовується значно легше й утримується в нашій свідомості впродовж тривалішого часу, ніж нецікаве.

Довільне запам'ятовування відрізняється від мимовільного рівнем вольового зусилля, наявністю завдання та мотиву. Воно має цілеспрямований характер, у ньому використовують спеціальні засоби та прийоми запам'ятовування.

Залежно від ступеня розуміння запам'ятовуваного матеріалу довільне запам'ятовування буває механічним і осмисленим (логічним).

Механічним є запам'ятовування без розуміння суті. Воно призводить до формального засвоєння знань.

Осмислене (логічне) запам'ятовування спирається на розуміння матеріалу в процесі роботи з ним, оскільки тільки працюючи з матеріалом, ми запам'ятуємо його.

Залежно від засобів, які використовують у процесі запам'ятовування, останнє можна поділити на безпосереднє й опосередковане.

Матеріал, який потрібно запам'ятати, може бути візуальним, слуховим, образним, вербальним, символічним тощо. Залежно від матеріалу, який запам'ятовують, розрізняють види пам'яті (візуальну, слухову тощо).

Описуючи запам'ятовування, використовують такі характеристики матеріалу, як його змістовність і безглуздість. Зрозуміло, що процес і продуктивність запам'ятовування залежать від змістовності/безглуздості матеріалу. Іноді ці характеристики використовують для опису процесу і говорять про осмислене/механічне запам'ятовування.

Умовами успіху довільного запам'ятовування є дієвий характер засвоєння знань, інтерес до матеріалу, його важливість, установка на запам'ятовування тощо.

**ЗБЕРІГАННЯ** як процес пам'яті полягає у ступені збереження обсягу й змісту інформації впродовж тривалого часу. Для збереження потрібне періодичне повторення.

Збереження означає наявність інформації в довготривалій пам'яті (йтиметься саме про неї), що не завжди пов'язане з її доступністю для свідомості. **Забування** – неоднорідний процес, він може набувати найрізноманітніших форм.

Процеси пам'яті тісно взаємопов'язані. Певною мірою забування є функцією від запам'ятовування – що краще матеріал запам'ятали (а це залежить від перерахованих вище чинників), то менше його забувають. Однак забування може мати і власні, окремі причини. Загалом, що рідше матеріал залучають до активної діяльності, то менш доступним він є. За інших однакових умов він старіє – втрачаються знання, розпадаються навички, згасають почуття. Другим важливим чинником є кількість

встановлених і поновлених смислових зв'язків між змістом цього матеріалу та іншими матеріалами, що зберігаються в довготривалій пам'яті. У цьому контексті можна сказати, що будь-яка смислова перебудова досвіду, наприклад, зміна способу життя, віри, переконань, світогляду, може супроводжуватися втратою або недоступністю колишніх елементів досвіду. Механізмом забування є інтерференція, тобто гнітючий вплив одного матеріалу на інший, як тільки він з'явиться, а також загасання, тобто згасання слідів пам'яті й невідповідність ознак – коли під час відтворення наявні коди не відповідають тим, за допомогою яких інформацію вводили в пам'ять.

**ВІДТВОРЕННЯ** – один з головних процесів пам'яті. Воно є показником міцності запам'ятовування й водночас наслідком цього процесу. Засадою для відтворення є активізація раніше утворених тимчасових нервових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку.

Відтворення матеріалу, який зберігається в довготривалій пам'яті, полягає в переході його з довготривалої пам'яті в короткотривалу, тобто актуалізація його у свідомості. Відтворення залежить від процесів запам'ятовування і забування, але має також свої особливості та механізми. Відтворення може мати три форми – впізнавання, пригадування і спогади.

Простою формою відтворення є впізнавання. **Впізнавання** – це відтворення, що виникає під час повторного сприймання предметів. Впізнавання буває повним і неповним.

Під час повного впізнавання повторно сприйнятий предмет відразу ототожнюють з раніше відомим, повністю відновлюються час, місце та інші деталі попереднього стикання з ним. Повне впізнавання наявне, якщо зустріли добре знайому людину або коли йдемо добре відомими вулицями тощо.

Для неповного впізнавання характерна невизначеність, труднощі співвіднесення об'єкта, який сприймаємо, з тим, що вже знайомий нам у попередньому досвіді.

Складнішою формою відтворення є **згадування**. Особливість згадування в тому, що воно відбувається без повторного сприйняття того, що відтворюється.

Згадування може бути довільним, коли воно зумовлене актуальною потребою відтворити потрібну інформацію (наприклад, пригадати правило під час написання слова або речення, відповіді на запитання), або мимовільним, коли образи або відомості спливають у свідомості без будь-яких усвідомлених мотивів. Таке явище називають персеверацією.

Під персеверацією розуміють уявлення, які мають нав'язливий характер.

Образні персеверації виникають після багаторазового сприйняття певних предметів чи явищ, або коли є сильний емоційний вплив на особистість.

До мимовільного відтворення належить явище ремінісценції, або «виринання» у свідомості того, що неможливо було згадати відразу після його запам'ятовування.

---

**Ремінісценція** – наслідок зняття втоми нервових клітин, яке настає після виконання складного мнемонічного завдання. З часом ця втома зникає і продуктивність відтворення зростає.

Особливою формою довільного відтворення запам'ятованого матеріалу є **пригадування**. Це – складний процес пам'яті, що становить пошук необхідного матеріалу в довготривалій пам'яті.

Розрізняють також епізодичну й семантичну пам'ять. Відтворення подій з епізодичної пам'яті може бути особливо яскравим саме внаслідок того, що під час їхнього запам'ятовування в пам'яті зберігається матеріал, який належить не тільки до різних модальностей, а й до пережитих тої миті емоцій і дій. Крім того, він локалізований у певному місці й часі. Усе це робить його змістовнішим та відрізняє від знань, одержаних опосередковано. Відтворення таких пережитих образів називають спогадом.

Потреба в пригадуванні виникає тоді, коли в певний момент не вдається пригадати те, що необхідно. У цій ситуації людина докладає певних зусиль, щоб подолати об'єктивні та суб'єктивні труднощі, пов'язані з неможливістю згадати, напружує волю, вдається до пошуку шляхів активізації попередніх вражень, до різних мнемонічних дій.

Одним із різновидів довільного відтворення є спогади – це локалізовані в часі та просторі відтворення образів нашого минулого.

Специфічним елементом цього відтворення є факти життєвого шляху людини в контексті історичних умов певного періоду, до яких вона так чи інакше була безпосередньо причетна. Це зумовлює насиченість спогадів різноманітними емоціями, які збагачують і поглиблюють зміст відтворення.

Усе, що людина запам'ятовує, з часом поступово забувається. Забування – процес, зворотний до запам'ятовування.

**ЗАБУВАННЯ** виявляється в тому, що втрачається чіткість запам'ятованого, зменшується його обсяг, виникають помилки у відтворенні, воно стає неможливим і, нарешті, унеможлиблюється впізнання.

Блок забування також можна розглядати як відносно незалежний. Забування – це згасання тимчасових нервових зв'язків, що впродовж тривалого часу не підкріплювалися. Якщо набуті знання протягом тривалого часу не використовують і не повторюють, їх поступово забувають. Іншою причиною забування є недостатня міцність запам'ятовування. Отже, щоб запобігти забуванню, потрібно добре заучувати матеріал.

Забування – процес поступовий, базується на послабленні й порушенні раніше утворених умовних зв'язків. Що менше вони закріплені, то швидше згасають і забуваються.

Найбільший відсоток забування наявний відразу після заучування матеріалу. Для тривалого утримання в пам'яті інформації важливо від самого початку забезпечити міцне її запам'ятовування й закріплення через повторення в перші дні після того, як її було отримано.

Важлива умова продуктивного запам'ятовування – осмисленість, розуміння того, що є його предметом.



У психології щодо проблем пам'яті є два терміни, близькі за звучанням, але різні за значенням, – «мнемічний» і «мнемо-нічний».

**Мнемічний** – той, що має стосунок до пам'яті, до мистецтва за-пам'ятовування. Грунтуючись на сказаному вище, можна зробити висновок про те, що, знаючи закони, які регулюють процеси пам'яті, можна цими процесами керувати.

**Мнемоніка** – прийоми керування пам'яттю. Найпоширенішим прийомом є використання міток або предметів як ознак для пригадування. Сприйнявши ці знаки, людина згадує зміст того, що з ними пов'язане.

Іншим поширеним мнемонічним прийомом є групування матеріалу для його запам'ятовування. За допомогою групувань легше запам'ятовувати, зокрема, телефонні номери. Наприклад, 2-98-71-23 запам'ятати складніше, ніж 2-987-123.

Одним з найвідоміших мнемонічних прийомів є метод розміщення. Його суть у тому, що матеріал, який запам'ятовують, розбивають на частини, які потім розташовують у різних місцях образу якого-небудь приміщення або добре знайомої вулиці. Скеровуючи потім думку за звичним маршрутом, вулицею або приміщеннями будинку, людина просто «підбирає» те, що зберігається в різних частинах.

Ще один поширений прийом – додавання осмисленого зв'язку матеріалу, між початковими елементами якого осмисленого зв'язку немає. Це стосується запам'ятовування не пов'язаних між собою слів або букв, послідовності найменувань.

Добрим прийомом для запам'ятовування, наприклад, текстів чи послідовності викладу є створення плану або розбивання тексту на частини з називанням кожної з них.

Є й інші мнемонічні прийоми, для перерахування та опису яких, на жаль, немає місця.

## **5.6. Різновиди пам'яті**

Залежно від того, що запам'ятовують і відтворюють, розрізняють за змістом чотири різновиди пам'яті: образну, емоційну, рухову і словесно-логічну.

**Суть ОБРАЗНОЇ ПАМ'ЯТІ – у запам'ятовуванні образів, уявлень конкретних предметів, явищ, їхніх властивостей, наочних зв'язків і відношень між ними.**

Залежно від того, якими аналізаторами людина сприймає об'єкти під час їхнього запам'ятовування, образна пам'ять буває зоровою, слуховою, тактильною, нюховою тощо. Фізіологічною основою образної пам'яті є тимчасові нервові зв'язки першосигнального характеру. Однак у ній бере участь також друга сигнальна система. Мова є засобом усвідомлення людиною її чуттєвого досвіду.

Образна пам'ять – це пам'ять на зорові, слухові, нюхові, смакові, дотикові образи. У ній зберігаються картини навколишнього світу, звуки, запахи, які колись сприймала людина. Образи, які містяться в пам'яті, з часом трансформуються: спрощуються, втрачають яскравість, стають

---

більш узагальненими, на перший план виходять суттєві ознаки матеріалу, а подробиці стираються. Найменше змін зазнають незвичайні зорові образи.

У пам'яті можуть зберігатися не тільки предметні образи сприйняття, а й безпредметні образи, пов'язані з пережитими відчуттями. Людина може, наприклад, уявити собі просто синій колір, або звук певного тону, або відчуття зубного болю, або кислий смак.

Образна пам'ять здебільшого виявляється у дітей і підлітків, але є важливою для деяких професій. У дорослих провідним видом пам'яті, як правило, є словесно-логічна.

Винятком серед інших є ейдетичні образи, які зберігаються в пам'яті без змін, не втрачаючи яскравості й чіткості.

**СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНА** пам'ять полягає в запам'ятовуванні думок, понять, суджень, умовиводів, які відображають істотні зв'язки і відношення предметів і явищ, їхні загальні властивості.

На відміну від образної, рухової та емоційної пам'яті, яка є і у тварин, словесно-логічна пам'ять є специфічно людською пам'яттю на думки, судження, закономірності і зв'язки між предметами та явищами дійсності. Цей різновид пам'яті ґрунтується на спільній діяльності першої та другої сигнальних систем.

Словесно-логічна пам'ять тісно пов'язана із мовленням і мисленням. Вона формується разом з ними і досягає свого завершеного вигляду пізніше від рухової, емоційної та образної. За допомогою словесно-логічної пам'яті можна зберігати й відтворювати вербальну інформацію. Можливе і дослівне запам'ятовування текстів, і запам'ятовування тільки їхнього змісту – тоді відтворення є реконструкцією тексту, переходом від узагальнених характеристик матеріалу до деталей.

Згодом сліди в словесно-логічній пам'яті дещо трансформуються, пригасають, але загалом ознака цього виду пам'яті – точність і залежність від волі людини.

**РУХОВА ПАМ'ЯТЬ** виявляється в запам'ятовуванні й відтворенні людиною своїх рухів. Вона є основою формування різних умінь і навичок, засвоєння усного та письмового мовлення, комплексів рухів тощо.

У руховій пам'яті зберігаються схеми різних рухів та їхніх комбінацій, які творять рухові навички, що забезпечують автоматизованість дій у типових або повторюваних ситуаціях. Саме рухова пам'ять дає нам змогу думати про щось стороннє тоді, коли ми відчиняємо двері власної квартири.

**ЕМОЦІЙНА ПАМ'ЯТЬ** полягає в запам'ятовуванні та відтворенні людиною своїх емоцій і почуттів.

Запам'ятовують не так емоції, як предмети та явища, що їх викликають. Пам'ять на емоції та почуття наявна вже у піврічної дитини і досягає повного розквіту в три-пять років. Спогади дитинства найчастіше пов'язані з глибокими переживаннями. Загалом яскраві, емоційно

насичені події можуть зберігатися в пам'яті дуже довго. Потрібно зазначити, що запам'ятовується насамперед емоційно забарвлена інформація.

Усі види, або компоненти пам'яті тісно пов'язані один з одним, оскільки вони є складовими єдиного, цілісного поведінкового акту. У людини три компоненти можна викликати за допомогою слова.

За часом зберігання інформації розрізняють миттєву (сенсорну), короткотривалу та довготривалу пам'ять. Вони розрізняються і за способом відображення одержуваної ззовні інформації, і за часом збереження, а також за тими функціями, які кожна з них виконує в процесах пам'яті людини. Три форми пам'яті є не лише формами, а й етапами обробки інформації в процесі її збереження.

Отже, пам'ять людини складається з трьох блоків, які працюють з метою збереження інформації як єдине ціле.

**Миттєва**, або сенсорна пам'ять – це пам'ять тих сенсорних органів, на які надійшла інформація. Образ, який виник у результаті збудження рецепторів якимсь одиничним впливом, не зникає відразу, а існує в тій самій формі, у якій виник, поступово згасаючи в межах однієї секунди для зорової системи і набагато довше для слухової. Зображення і далі ніби стоїть перед очима, а звук звучить у вухах, попри те, що стимул уже зник.

**У МИТТЄВІЙ ПАМ'ЯТІ** інформація зберігається дуже короткий час (від 0,3 до 2 секунд) і фіксує відображення дійсності на рівні рецепторів.

Миттєва пам'ять забезпечує збереження образу, який сприймаємо під час миготіння і рухів очима та під впливом інших чинників. Інакше кажучи, миттєва пам'ять забезпечує зливе, а не розірване сприйняття світу, а також предметність сприйняття.

**КОРОТКОТРИВАЛА ПАМ'ЯТЬ** є сховищем, у якому відбувається «робота» не тільки з тією інформацією, що надійшла від сенсорних органів, а й з тією, яку витягують з довготривалої пам'яті.

Короткотривала пам'ять – це пам'ять, що обслуговує поточну роботу з образами, поняттями і словами.

Час збереження матеріалу в короткотривалій пам'яті – близько 30 секунд. У разі повторення матеріалу в межах цього часу він може зберігатися в ній набагато довше.

Обсяг короткотривалої пам'яті становить  $7 \pm 2$  одиниці збереження. Під одиницями тут розуміють не тільки окремі букви, цифри або звуки, а й їхні групи. Отже, щоб запам'ятати більшу кількість елементів, їх можна об'єднати в групи, однак усе-таки зі збільшенням кількості елементів, що входять у групу, число груп, що зберігаються в короткотривалій пам'яті, зменшується.

Структурування вхідної інформації – це не тільки групування, це складний процес її перетворення, у якому беруть участь образні, мовні і смислові компоненти. У короткотривалій пам'яті відбувається перекодування форми вхідної інформації з образної на мовну. Під кодом розуміють форму подання інформації. Домінуючим кодом короткотривалої пам'яті є слуховий. Це означає, що зорові образи людини в

---

короткотривалій пам'яті перекодовуються у звуки мови й у такій формі короткотривала пам'ять ними оперує.

Короткотривала пам'ять зберігає інформацію, яка надходить до неї з миттєвої і довготривалої пам'яті. Ця пам'ять не має різновидів за модальністю і зберігає те, на що спрямована увага людини. Обсяг короткотривалої пам'яті обмежений.

**Особливим видом короткотривалої пам'яті є ОПЕРАТИВНА ПАМ'ЯТЬ, яка забезпечує запам'ятовування і відтворення оперативної інформації, потрібної для використання в поточній діяльності.**

Наприклад, утримання в думці координат військового об'єкта під час нанесення його на карту, передавання сигналів та інформації від одного об'єкта до іншого; виклик оператором міжміського зв'язку абонента для переговорів тощо. Оперативна пам'ять задіяна в дитячій грі в «зіпсутий телефон».

**ДОВГОТРИВАЛА ПАМ'ЯТЬ обмежена за обсягом і тривалістю зберігання інформації віком людського життя. Це основне сховище досвіду людини.**

У нього надходить матеріал з короткотривалої пам'яті, але він не перебуває там у незмінному вигляді. Цей матеріал безперервно перетворюється: узагальнюється, класифікується, об'єднується в смислові групи.

Якщо в короткотривалій пам'яті ми живемо, то довготривала пам'ять зберігає знання, які додають сенсу нашому безпосередньому існуванню (Р. Соло).

**У довготривалій пам'яті зберігаються:**

- просторова модель світу, представлена у вигляді певних структур, які відповідають образам нашого будинку, міста, країни і всієї планети;
- знання про закони, будову світу і властивості об'єктів;
- наші уявлення про людей, самих себе, соціальні норми і життєві цінності;
- моторні навички, наприклад, звукової і письмової мови, одягання, їзди на велосипеді, уміння розв'язувати завдання з різних галузей діяльності;
- навички розуміння мови або інтерпретації здобутків у галузі живопису, музики тощо;
- плани і програми майбутньої діяльності.

Інформація в довготривалій пам'яті певним чином організована. Існує істотна відмінність в організації інформації особистого і відстороненого характеру. У зв'язку з цим було запропоновано навіть говорити про два види довготривалої пам'яті – епізодичний і семантичний.

В епізодичній пам'яті зберігаються заковдані події, прив'язані до певного часу, інформація про те, як виглядали ті чи інші речі, коли ми їх бачили. У цій пам'яті міститься всіляка автобіографічна інформація. Решта інформації позаособистого характеру зберігається в семантичній

пам'яті – це, по-перше, факти і знання, не пов'язані з особистими переживаннями у певному місці й часі, і, по-друге, усе, що нам потрібно, щоб користуватися мовою.

Інформація в довготривалій пам'яті зберігається в різних кодах – візуальному, акустичному і семантичному. Домінуючим кодом є семантичний, тобто оснований на смисловому сортуванні матеріалу.

За метою діяльності, до якої залучено запам'ятовування, розрізняють мимовільну та довільну пам'ять.

**МИМОВІЛЬНА ПАМ'ЯТЬ** є продуктом діяльності, не спрямованої безпосередньо на запам'ятовування цього матеріалу. Утримання та відтворення матеріалу відбувається без мети його утримати чи відтворити.

Цей вид пам'яті виникає в ранньому дитинстві й обслуговує процес набуття дитиною певних навичок. Мимовільна пам'ять є підґрунтям для виникнення довільної, що починає розвиватися набагато пізніше, і удосконалюється у взаємодії з нею.

**ДОВІЛЬНА ПАМ'ЯТЬ** є продуктом особливої мнемічної діяльності, спрямованої на запам'ятовування.

Ця діяльність має мнемічну мету, сукупність мнемічних дій, часто супроводжується вольовими зусиллями.

**Автобіографічна пам'ять.** У 1976 р. Д. Робінсон ввів поняття автобіографічної пам'яті. Автобіографічна пам'ять є складними ментальними репрезентаціями сцен, категорій тощо, які мають особисту причетність до індивіда. Автобіографічна пам'ять є частиною епізодичної пам'яті.

**Метапам'ять.** Метапам'яттю називають пам'ять про свою пам'ять. Поняття метапам'яті ввів У. Шнейдер як знання про процеси, які належать до пам'яті.

### **5.7. Індивідуальні особливості пам'яті**

У пам'яті людей є значні індивідуальні відмінності. Вони виявляються у відмінностях продуктивності процесів пам'яті; у переважанні пам'яті тієї чи іншої модальності; у відмінностях у рівні розвитку різних типів пам'яті.

Загальними характеристиками продуктивності процесів пам'яті є обсяг матеріалу, який може запам'ятати людина за певний проміжок часу, швидкість і точність запам'ятання матеріалу, тривалість збереження матеріалу в пам'яті і готовність до його відтворення.

Крім індивідуальних відмінностей, пам'ять різних людей може розрізнятися за рівнем розвитку різних типів пам'яті: рухової, емоційної, образної та словесно-логічної. Переважання певного типу пам'яті в людини залежить від особливостей діяльності, з якими пов'язаний її життєвий шлях. Найпоширенішими типами пам'яті є образний, словесно-логічний і проміжний.

Людині з **образним типом пам'яті** простіше запам'ятовувати і відтворювати образний матеріал.

---

Людам зі **словесно-логічним типом пам'яті** просто запам'ятати словесний, абстрактний матеріал: логічні схеми, формули. Такі люди без зусиль можуть відтворити структуру складно організованого матеріалу.

Якщо в людини не переважає певний тип оперування матеріалом, то вона представляє **проміжний тип пам'яті**.

Є люди, які мають феноменальну пам'ять, ознаки якої – незвичайно великий обсяг інформації, тривалість зберігання слідів і надзвичайно сильна образність.

#### **Індивідуальні особливості пам'яті:**

- **швидкість запам'ятовування визначають кількістю повторень (або часом), які потрібні людині для запам'ятовування нового матеріалу;**
- **точність запам'ятовування визначають відповідністю відтвореного тому, що запам'ятовували, та кількістю допущених помилок;**
- **міцність запам'ятовування виявляється в тривалості збереження завченого матеріалу (або в повільності його забування);**
- **готовність до відтворення виявляється в тому, як швидко та легко в потрібний момент людина може пригадати необхідні їй відомості.**

Індивідуальні відмінності пам'яті може зумовлювати тип вищої нервової діяльності. Швидкість утворення тимчасових нервових зв'язків пов'язана з силою процесів забування та гальмування, що зумовлює точність і міцність запам'ятовування.

Індивідуальні відмінності пам'яті виявляються також у тому, який матеріал краще запам'ятовується, – образний, словесний чи однаковою мірою продуктивно той та інший.

У цьому контексті у психології розрізняють наочно-образний, словесно-абстрактний, змішаний або проміжний типи пам'яті. Ці типи зумовлені частково співвідношенням першої та другої сигнальних систем у вищій нервовій діяльності людини, але головним чином – умовами життя та вимогами професійної діяльності.

**Розвиток пам'яті.** Доведено, що розвиток пам'яті залежить від того, як забезпечено управління цим процесом. Педагоги мають створювати умови, що пришвидшують навчання, дають змогу краще засвоїти і зберегти в пам'яті знання. Особистість тільки тоді матиме вагомі успіхи, коли буде достатньо наполегливо докладати зусиль до запам'ятовування необхідного якнайбільше, загалом і в деталях. Пам'ять погіршується від неповного її використання.

Розвиток пам'яті насамперед залежить від зацікавленого включення особистості в продуктивну діяльність, зокрема навчальну, спрямовану на самостійне пізнання світу або досягнення нових результатів діяльності. Що вагоміші мотиви супроводжують діяльність суб'єкта, то успішніші результати запам'ятовування. При цьому запам'ятовування є результативним незалежно від того, чи було поставлено мету запам'ятати.

Розвиток пам'яті нерозривно пов'язаний з вихованням самої особистості. Зацікавленість, активне ставлення до діяльності сприяють мимовільному запам'ятовуванню.

Важливим для запам'ятовування є перше враження, його якість і глибина. Легко й надійно запам'ятовується новий матеріал, пов'язаний з попереднім досвідом, коли він його чимось доповнює і збагачує, розширює можливості діяльності особи. Ефект запам'ятовування значно посилюється, якщо інформація є для суб'єкта необхідною, пов'язана з метою його діяльності, становить певний інтерес.

Розвитку пам'яті сприяють постійні тренування. Регулярна й напружена робота пам'яті стає звичкою, створює умови для формування продуктивної пам'яті.

Необхідною умовою ефективного запам'ятовування є дотримання певних правил. Запам'ятовувати треба в доброму настрої й на «свіжу голову», коли ще не настала втома. Під час запам'ятовування не треба чергувати матеріал, близький за формою і змістом. Потрібно опрацьовувати інформацію для запам'ятовування, порівнюючи різні відомості, спираючись на асоціації (сміслові й структурні), виокремлюючи опорні сигнали («вузлики на пам'ять»). Потрібно творчо застосовувати мнемотехнічні прийоми, штучно наділяючи інформативний матеріал смисловими зв'язками, змістом, значенням, залучаючи різні види пам'яті.

Головний сенс мнемотехнічних прийомів у тому, що матеріал запам'ятовування глибше аналізують, структурують і більше осмислюють.

Способом поліпшити пам'ять людини є формування вміння запам'ятовувати й відтворювати. Пам'ять розвивається тренуванням і наполегливою працею, спрямованою на запам'ятовування, тривале збереження, цілковите й точне відтворення.

### **Контрольні питання:**

- Розкрийте сутність інтраіндивідуальної підструктури особистості.
- У чому виявляється пізнавальна діяльність особистості?
- Які психічні процеси забезпечують чуттєве пізнання світу?
- Які психічні процеси забезпечують абстрактне пізнання світу?
- Який зв'язок між складовими інтраіндивідуальної підструктури особистості?
- Що розуміють під сенсорними процесами?
- Розкрийте єдність і відмінність понять «когнітивна сфера особистості» й «пізнавальна сфера особистості».
- Дайте визначення поняття «відчуття».
- Що є фізіологічною основою відчуттів?
- Яким чином відбувається процес відчуття?
- Що таке екстероцептивні відчуття?
- Що таке інтероцептивні відчуття?
- Що таке пропріоцептивні відчуття?
- Які різновиди відчуттів ви знаєте? Охарактеризуйте їх.
- У чому виявляються властивості відчуттів?
- У чому виявляються загальні закономірності відчуттів?
- Що становить собою абсолютний поріг чутливості?

- У чому виявляється поріг розрізнення?
- Що таке верхній абсолютний поріг чутливості?
- Яким чином виявляється нижній абсолютний поріг чутливості?
- Що становить собою адаптація?
- У чому виявляється сенсibiliзація?
- Яким чином виявляється взаємодії відчуттів?
- Що таке контраст відчуттів?
- У чому виявляється синестезія відчуттів?
- Що таке психічний пізнавальний процес сприйняття?
- На основі чого відбувається сприйняття предметів та явищ?
- Які властивості сприйняття?
- Яким чином класифікують сприйняття? Охарактеризуйте класифікацію сприйняття за провідними аналізаторами.
- У чому виявляється сприйняття простору?
- У чому виявляється сприйняття часу?
- У чому виявляється сприйняття руху?
- Які основні типи сприйняття і спостереження Вам відомі?
- Які функції сприйняття?
- У чому виявляється сутність пам'яті?
- Розкрийте сутність асоціативної теорії пам'яті.
- Розкрийте шляхи розвитку пам'яті.
- Що є фізіологічним підґрунтям пам'яті?
- Охарактеризуйте запам'ятовування як процес пам'яті.
- У чому виявляються процеси зберігання та забування?
- Яким чином відбувається процес відтворення?
- Які різновиди пам'яті Ви знаєте? Охарактеризуйте їх.
- У чому виявляється образна пам'ять?
- У чому виявляється рухова пам'ять?
- У чому виявляється емоційна пам'ять?
- У чому виявляється словесна пам'ять?
- У чому відмінності миттєвої, короткотривалої та довготривалої пам'яті?
- У чому виявляються індивідуальні відмінності пам'яті?

### **Література:**

Бузан Т. Скоростная память / Пер. с англ. – М.: Эйдос, 1996.

Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – Львів: Край, 2005.

Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. – Т. 1. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974.

Гарибян С.А. Школа памяти (суперактивация памяти через возрождение эмоций). – М.: Цицеро, 1992.

Громова Е.А. Эмоциональная память и ее механизмы. – М.: Наука, 1980.

Иванов-Муромский К.А. Мозг и память. – К.: Наук. думка, 1987.

Клацки Р. Память человека: Структуры и процессы / Пер. с англ. – М.: Мир, 1978.

Лурия А.Р. Ощущение и восприятие. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1975.

Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: У 2 т. – К.: Форум, 2002.

Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003.



Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я.Романова. – 3-е изд. – М.: ЧеРо, 2002.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.

Хофман И. Активная память: Эксперимент и теория человеческой памяти / Пер. с нем. – М.: Прогрес, 1986.

Шостак В.И. Природа наших ощущений. – М.: Просвещение, 1983.

Глава 6

## АБСТРАКТНИЙ РІВЕНЬ ПІЗНАННЯ ТА УВАГА

### 6.1. Мислення

Абстрактне пізнання здійснюється за допомогою мислення та уваги. Видатний філософ Р. Декарт стверджував таку максиму: «Я мислю, отже, я існую». І цілком справедливо: ніщо так переконливо не доводить існування людини, як акт мислення.

Предмет психології мислення розміщений ніби на перетині двох галузей: тієї, що належить до компетенції психологічного вивчення, і тієї, яка становить предмет комплексних досліджень мислення.

Склад понять, якими оперує мислення конкретної людини, не визначається властивостями її нервових процесів. Власне, він визначається умовами засвоєння цих категорій, умовами діяльності, життя людини, відмінностями в культурі.

Кібернетика розглядає мислення людини як інформаційний процес, фіксує те загальне, що є в роботі електронно-обчислювальних машин і в мисленні людини. А психологію насамперед цікавить специфіка людського мислення, його відмінності від інформаційних процесів, які реалізуються через сучасні технічні пристрої. Взаємодія психології та «штучного інтелекту» суттєво змінила зміст психології мислення.

Відображаючи дійсність на чуттєвому рівні, людина одержує різноманітну інформацію про зовнішні властивості та ознаки предметів, які фіксуються в її свідомості в гамі звукових, просторових, часових, смакових, дотикових та інших образів.

Однак вищерпні знання про невідчутні, але істотні властивості та ознаки предметів дійсності людина одержує за допомогою мислення.

**МИСЛЕННЯ – це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ в їхніх істотних зв'язках і відношеннях.**

Особливості мисленнєвого відображення дійсності є такими:

- мислення виражається в опосередкованому характері мисленнєвого відображення дійсності. Опосередкування можуть мати різний ступінь складності залежно від особливостей пізнавального завдання та предмета пізнання;
- мислення відображає істотні ознаки, які виражають сутність предметів і явищ, їхні причинно-наслідкові залежності;
- мислення має узагальнений характер відображення.

За допомогою мислення людина пізнає істотні ознаки, що виявляються спільними для споріднених у тому чи іншому аспекті предметів, і осмислює їх узагальнено, оперуючи поняттями.

Мислення людини нерозривно пов'язано з мовою, яка є знаряддям формування і способом існування думки, оскільки у слові закріплюється

нагромаджений пізнавальний досвід, який людина в разі потреби використовує.

Практика є джерелом мисленнєвої діяльності. Мислення породжується потребами людської практики й розвивається в процесі пошуку шляхів їх задоволення.

**Значення мислення в житті людини в тому, що воно дає змогу:**

- наукового пізнання світу;
- передбачення й прогнозування розвитку подій;
- практичного опанування закономірностями дійсності, постановки їх на службу своїм потребам та інтересам.

Мислення є підвалиною свідомої діяльності особистості, формуваннями її розумових та інших властивостей. Рівень його розвитку визначає, наскільки людина здатна орієнтуватися в навколишньому світі, як вона опановує обставини і себе.

## **6.2. Розумові дії та операції мислення**

Предметом мислення людей є актуальні проблеми їхньої життєдіяльності. Розкриття суті предметів і явищ, істотних зв'язків і відношень між ними відбувається за допомогою низки розумових і практичних дій.

**Розумові дії** – це дії з предметами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них. Вони відбуваються подумки за допомогою мовлення.

Залежно від того, які образи відіграють при цьому провідну роль, розумові дії бувають сенсорними, перцептивними, уявними, мисленнєвими.

У розумових діях можна виокремити їхні головні елементи (операції), або процеси – розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація.

**АНАЛІЗ** – це розчленування предметів і явищ у свідомості, виокремлення в них їхніх частин, аспектів, елементів, ознак і властивостей.

Аналіз у мисленні є продовженням того аналізу, що відбувається в чуттєвому відображенні об'єктивної дійсності. Об'єктом аналізу можуть бути будь-які предмети та їхні властивості.

**СИНТЕЗ** – це мисленнєва операція об'єднання окремих частин, аспектів, елементів, ознак і властивостей об'єктів у єдине, якісно нове ціле.

Синтезувати можна елементи, думки, образи, уявлення. Аналіз і синтез – це головні мисленнєві операції, які в єдності забезпечують повне та глибоке пізнання дійсності.

**ПОРІВНЯННЯ** – це встановлення подібності й відмінності між предметами та явищами.

Операції порівняння можуть бути різними за складністю, залежно від завдання чи змісту порівнюваних об'єктів. Порівнянню належить важлива роль у розкритті істотних ознак предметів.

---

**АБСТРАГУВАННЯ** – це уявне відокремлення одних ознак і властивостей предметів і явищ від інших їхніх рис і від самих предметів (явищ), яким вони властиві.

Виокремлення в процесі абстрагування ознак предмета і розгляд їх незалежно від інших його ознак стають самостійними операціями мислення. Зокрема, спостерігаючи переміщення в просторі різних за характером об'єктів – машини, людини, птаха, хмар, небесних тіл, ми виокремлюємо рух як спільну для них властивість і осмислюємо його як самостійну категорію.

Абстрагування готує ґрунт для глибокого узагальнення.

**УЗАГАЛЬНЕННЯ** виявляється в мисленнєвому об'єднанні предметів, явищ у групи за істотними ознаками, виокремленими в процесі абстрагування.

Узагальнення – це продовження й поглиблення синтезуючої діяльності мозку за допомогою слова. Слово здійснює свою узагальнювальну функцію, спираючись на знакову природу відображуваних ним істотних властивостей і відношень, які є в об'єктах. Узагальнення виокремлених рис предметів і явищ дає змогу групувати об'єкти за видовими, родовими й іншими ознаками. Наприклад, види й роди збройних сил.

**КЛАСИФІКАЦІЯ** – це групування об'єктів за видовими, родовими та іншими ознаками.

Її здійснюють з метою розмежування й подальшого об'єднання предметів на підставі їхніх спільних істотних ознак; класифікація сприяє впорядкуванню знань і глибшому розумінню їхньої смислової структури.

Щоб здійснити класифікацію, потрібно чітко визначити її мету, а також ознаки об'єктів, які потрібно класифікувати, порівняти їх за істотними ознаками, з'ясувати загальні підстави класифікації, згрупувати об'єкти за визначеним принципом.

**СИСТЕМАТИЗАЦІЯ** – це упорядкування знань на підставі гранично широких спільних ознак груп об'єктів.

Систематизація забезпечує розмежування та подальше об'єднання не окремих предметів, як це відбувається під час класифікації, а їхніх груп і класів.

Загальним механізмом операційної діяльності мислення є аналітико-синтетична робота великих півкуль головного мозку.

### **6.3. Форми мислення та його різновиди**

Результати процесу мислення (думки) існують у формі суджень, міркувань, умовиводів і понять.

**СУДЖЕННЯ** – це форма мисленнєвого відображення, яка полягає в запереченні або утвердженні будь-якого факту, зв'язку чи відношення між предметами та явищами.

Характерною властивістю судження є те, що воно існує, виявляється і формується в реченні. Проте судження та речення – речі не тотожні. Судження – це акт мислення, що відображає зв'язки, відношення речей, а

речення – це граматичне сполучення слів, що виявляє й фіксує це відображення.

Кожне судження містить суб'єкт і предикат.

*Суб'єктом* є предмет судження, про який ідеться і який відображається в нашій свідомості.

*Предикат* – це відображення тих відносин, ознак, властивостей, які ми стверджуємо. Наприклад: «Усі солдати ворожої сторони – мої вороги», де «всі солдати ворожої сторони» – це суб'єкт, а «мої вороги» – предикат.

*Судження* є істинним, якщо воно правильно відображає відношення, які існують в об'єктивній дійсності. Істинність судження перевіряється практикою.

Судження бувають одиничними («Пан Кравченко – мій начальник»), частковими («Деякі начальники виявляють нетактовність»), загальними («Усі чиновники – бюрократи»). Це прості судження.

Судження, що складаються з кількох простих суджень, називають складними (наприклад: «Сьогодні мій день народження, мама готує святковий стіл, запрошено гостей – отже, я буду з друзями веселитися»).

Залежно від того, стверджуємо ми чи заперечуємо наявність певних ознак і відношень в об'єктах, судження бувають стверджувальними або заперечними. Істинність наших знань чи суджень ми можемо з'ясувати шляхом розкриття підстав, на яких вони ґрунтуються, зіставляючи їх з іншими судженнями, тобто розмірковуючи.

**МІРКУВАННЯ** – це низка пов'язаних суджень, скерованих на те, щоб з'ясувати істинність якоїсь думки, довести її або заперечити. Прикладом міркування є доведення теореми. У міркуванні ми з одних суджень виводимо нові шляхом умовиводів.

Умовиводом називають таку форму мислення, у якій ми з одного або кількох суджень виводимо нове. В умовиводах через уже наявні в нас знання ми здобуваємо нові.

Умовиводи бувають індуктивні, дедуктивні і за аналогією.

**Індуктивний умовивід** – це судження, у якому на підставі окремих фактів, посилай, конкретного, часткового роблять узагальнення. Наприклад: «Срібло, залізо, мідь – метали; срібло, залізо, мідь під час нагрівання розширюються: отже, метали під час нагрівання розширюються».

**Дедуктивний умовивід** – це судження, в якому на підставі загальних висновків і положень здобувають знання про часткове, конкретне. Наприклад: «Усі метали під час нагрівання розширюються; срібло – метал: отже, срібло під час нагрівання розширюється».

**Умовивід за аналогією** ґрунтується на подібності окремих істотних ознак об'єктів, і на цій підставі роблять висновок про можливу схожість цих об'єктів за іншими ознаками.

Умовиводи широко використовують у науковій та практичній діяльності, зокрема в навчально-виховній роботі з дітьми.

Дані, отримані в процесі мислення, фіксуються в поняттях.

**ПОНЯТТЯ** – це форма мислення, за допомогою якої пізнають сутність предметів і явищ дійсності в їхніх істотних зв'язках і відношеннях, узагальнюють їхні істотні ознаки.

---

*Істотні ознаки* – це такі ознаки, які належать об'єктам за будь-яких умов, виявляють їхню природу, сутність, відрізняють ці об'єкти від інших об'єктів, тобто це їхні найважливіші властивості, без яких вони не можуть існувати. Наприклад, істотна ознака всіх літальних апаратів – те, що вони здатні підніматися в повітря.

**Поняття** – елемент думки, слово – елемент мови. Немає поняття без слова, але не кожне слово – це поняття. Наприклад, «вечоріє» – слово і поняття, «так» – слово, але не поняття тощо.

Одні й ті самі поняття в різних мовах передано різними словами. Кожне поняття має обсяг і зміст.

**ОБСЯГ ПОНЯТТЯ** – це відображене в ньому коло об'єктів.

**ЗМІСТ ПОНЯТТЯ** – це відображення в ньому сукупності їхніх істотних ознак.

Поняття з більшим обсягом називають родовими («меблі», «транспорт»). Поняття із меншим обсягом ознак («офісні меблі», «легкові автомобілі») є видовими.

Поняття, що мають ширший обсяг, мають назву категорії. Наприклад, «рух», «кількість», «якість», «простір», «час». Поняття поділяють на загальні та одиничні.

Ті поняття, які відображають істотні ознаки одиничних об'єктів, називають одиничними («автомат», «бій», «гармата», «розвідник»). Поняття, що відображають ознаки цілих класів предметів, є загальними («елемент», «зброя» тощо).

Поняття поділяють на конкретні та абстрактні.

У **конкретних поняттях** відображаються певні предмети, явища та зв'язки між ними (наприклад, «літаки», «танки», «бійці»).

В **абстрактних поняттях** відображаються істотні ознаки та властивості відокремлено від самих об'єктів («тактика», «мужність», «хоробрість», «добро», «зло» тощо). Поділ понять на абстрактні та конкретні є відносним, оскільки абстракція наявна в утворенні кожного поняття.

**ПРЕДМЕТОМ** мислення людини є пізнавальні завдання, які мають різне змістове підґрунтя і зумовлюють різне співвідношення предметно-дійових, перцептивно-образних і поняттєвих компонентів у їхньому розв'язанні. Залежно від цього розрізняють три головні різновиди мислення.

**Наочно-дійове мислення** – розв'язання завдання безпосередньо включено в саму діяльність. Особливо необхідне воно в тоді, коли найбільш ефективно розв'язання завдання можливе саме в процесі практичної діяльності.

**Наочно-образне мислення** виявляється в тому, що людина оперує образами предметів і явищ, аналізуючи, порівнюючи чи узагальнюючи в них істотні ознаки. Воно є й у вищих тварин. Основна характеристика наочно-дійового мислення відображена в назві: завдання розв'язують унаслідок реальної видозміни ситуації за допомогою рухового акту.

Функції образного мислення пов'язані з уявленням ситуацій і змін у них, які людина хоче одержати в результаті своєї діяльності, конкре-

тизуючи загальні положення. За допомогою образного мислення повніше відтворюється вся різноманітність різних фактичних характеристик предмета. В образі може бути зафіксовано одночасно бачення предмета з кількох точок зору. Дуже важлива особливість образного мислення – встановлення незвичних, «неймовірних» поєднань предметів та їхніх якостей. На відміну від наочно-дійового мислення, у наочно-образному мисленні ситуація змінюється лише щодо образу.

**Словесно-логічне мислення** (або абстрактне) відбувається у словесній формі за допомогою понять, які не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, властивого відчуттю і сприйняттю. Саме цей різновид мислення дає змогу виявляти загальні закономірності природи й суспільства, на рівні найвищих узагальнень розв'язувати завдання, формулювати наукові теорії і гіпотези.

Це мислення сьогодні виокремлюють як один з основних видів мислення, для якого характерне використання понять, логічних конструкцій, що існують і функціонують на основі мови, мовних засобів. Проте сучасна психологія не розглядає цей вид мислення як єдиний.

### **Наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне мислення є щаблями розвитку мислення в онтогенезі та філогенезі.**

На сьогодні у психології переконливо доведено, що ці три види мислення співіснують і в дорослої людини, функціонуючи під час розв'язання різних завдань. Описана класифікація (трійка) не є єдиною. У психологічній літературі використовують кілька «парних» класифікацій.

Наприклад, розрізняють теоретичне і практичне мислення за типом розв'язуваних завдань і залежних від цього структурних і динамічних особливостей.

Існує також відмінність між інтуїтивним та аналітичним (логічним) мисленням. Переважно використовують три ознаки: часову (тривалість процесу), структурну (членування на етапи), рівень перебігу (усвідомленість або неусвідомленість). Аналітичне мислення розгорнуте в часі, має чітко виражені етапи, значною мірою представлене у свідомості самої мислячої людини. Для інтуїтивного мислення характерна швидкість перебігу, відсутність чітко виражених етапів, воно мінімально усвідомлене. У психології це мислення вивчали Я.А. Пономарьов, Л.Л. Гурова тощо.

У психології існує ще один важливий поділ мислення – на **реалістичне** та **аутистичне**. Перше спрямоване в основному на зовнішній світ, регулюється логічними законами, а друге пов'язане з реалізацією бажань людини (хто з нас не видавав бажане за реальне!). Інколи використовують термін «егоцентричне мислення», і для останнього характерна насамперед неможливість прийняти думку іншої людини.

Важливим є поділ мислення на **продуктивне** і **репродуктивне**. Дослідниця З.І. Калмикова базує цю відмінність на «ступені новизни, яку одержуємо в процесі мисленнєвої діяльності продукту щодо знань об'єкта». Необхідно також розрізнити невимушені мисленнєві процеси від вимушених. Наприклад, невимушені трансформації образів сну і цілеспрямоване розв'язання мисленнєвих завдань.

З.І. Калмикова виокремлює словесно-логічні та інтуїтивно-практичні компоненти практичного мислення. Загалом співвідношення

---

між різними видами мислення ще не виявлено. Проте зрозуміло головне: терміном «мислення» у психології позначають якісно різнорідні процеси.

*Процеси мислення і розуміння.* Завдяки мисленню особистість здобуває розуміння предметів і явищ, обов'язку, честі, гідності, відповідальності, політики, економіки, сенсу свого життя, Батьківщини тощо.

**РОЗУМІННЯ** – це складна аналітико-синтетична діяльність інтелекту, яка скерована на розкриття внутрішньої сутності предметів, процесів і явищ, на усвідомлення зв'язків, відношень, залежностей, які в ній відображаються.

Необхідна умова розуміння будь-яких фактів – достатні знання та життєвий досвід людини, які є ключовими компонентами цього процесу.

Критерієм розуміння є сформульована в слові думка, яка відображає знання істотних ознак предмета чи явища. Уміння охарактеризувати словами те, що осмислюється, свідчить про правильне розуміння.

#### **6.4. Індивідуальні особливості мислення**

Кожна людина мислить неповторно. Алгоритм її мислення індивідуальний. Тому говорять про індивідуальні особливості мислення:

- **самостійність мислення**, яку характеризує вміння людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не вдаючись до допомоги інших людей. Самостійність мислення ґрунтується на врахуванні знань і досвіду інших людей. Людина, якій властива ця якість, творчо підходить до пізнання дійсності, знаходить нові, власні шляхи і способи розв'язання пізнавальних та інших проблем;

- **критичність мислення**, яка виявляється в здатності людини не підпадати під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища чи факту, виявляючи цінне та помилкове в них. Людина з критичним розумом вимогливо оцінює свої думки, ретельно перевіряє рішення, зважає на всі аргументи, виявляючи тим самим самокритичне ставлення до своїх дій. Критичність мислення значною мірою залежить від життєвого досвіду людини, багатства та глибини її знань;

- **гнучкість мислення**, що виявляється в умінні людини швидко змінювати свої дії в разі зміни ситуації діяльності, звільняючись від залежності закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язку аналогічних завдань. Гнучкість мислення виявляється в готовності швидко переключатися з одного способу розв'язку завдань на інший, змінювати тактику і стратегію їх розв'язку, знаходити нові нестандартні способи дій за змінених умов;

- **Глибина мислення**, яка виявляється в умінні проникати в сутність складних питань, розкривати причини явищ, приховані за нашаруванням неістотних виявів, бачити проблему там, де її не помічають інші, передбачати можливі наслідки подій і процесів. Саме ця риса властива особистостям з глибоким розумом, які в простих, добре відомих фактах уміють помічати суперечності й на цій підставі розкривати закономірності природи та суспільного життя;

- **широта мислення**, що виявляється в здатності охопити широке коло питань, у творчому мисленні в різних галузях знання та практики.



Широта мислення є показником ерудованості особистості, її інтелектуальної різнобічності;

• **послідовність мислення**, яка виявляється в умінні дотримуватися логічної наступності під час висловлювання суджень, їхнього обґрунтування. Послідовним можна назвати мислення людини, яка точно дотримується теми міркування, не відхиляється від неї, не перестрибує з однієї думки на іншу, не підміняє предмет міркування. Для послідовного мислення характерне дотримання певних принципів розгляду питання, зрозумілість плану, відсутність суперечностей і логічних помилок в аргументації думки, доказовість та об'єктивність у зроблених висновках;

• **швидкість мислення** – це здатність оперативно з'ясувати особливості складної ситуації, швидко обдумати правильне рішення і прийняти його. Швидкість мислення залежить від знань, ступеня сформованості мисленневих навичок, досвіду у відповідній діяльності та рухливості нервових процесів.

Усі властивості мислення людини формуються і розвиваються в діяльності. Змістовна й відповідним чином організована діяльність сприяє всебічному розвитку цінних властивостей мислення особистості.

### **6.5. Мислення та інтелект**

**Мислення та інтелект** – близькі терміни. Ми кажемо «розумна людина», позначаючи цим індивідуальні особливості інтелекту. Ми можемо також сказати, що розум дитини з віком розвивається. Таким чином означаємо проблематику розвитку інтелекту.

Терміну «мислення» ми можемо назвати як відповідник у нашій повсякденному мовленні слово «обмірковування» або (менш нормативно, але, можливо, точніше) «думання». Слово «розум» виражає властивість, здатність. Обмірковування – це процес. Розв'язуючи завдання, ми думаємо, а не «обмірковуємо» – тут сфера психології мислення, а не інтелекту. Отже, обидва терміни виражають різні аспекти того самого явища. Інтелектуальна людина – це та, яка здатна до здійснення процесів мислення. Інтелект – здатність до мислення. Мислення – процес, у якому реалізується інтелект.

**ІНТЕЛЕКТ** – це певний ступінь здатності людини розв'язувати завдання і проблеми відповідної складності.

З цих позицій можна вести мову про рівень розвитку інтелекту. Він, за логікою, може бути низьким, середнім і високим (або початковим, низьким, середнім, досить високим і високим).

Мислення й інтелект віддавна вважають найважливішими й характерними рисами людини. Недарма для визначення виду сучасної людини використовують термін «*homo sapiens*» – людина розумна. Той же, хто втратив розум, здається нам скаліченим у самій людській суті.

Виникає ще одне, на наш погляд, важливе питання: чи однаково виявляється інтелект у різних аспектах життєдіяльності? Як засвідчують дослідження – ні. Особистість може значно вирізнятися інтелектом у якійсь галузі, наприклад, науці (фізиці) і бути зовсім безпорадною в життєвих ситуаціях. Така особливість характерна для періоду переходу від

---

соціалістичної до ринкової економіки після розпаду Радянського Союзу. Крім цього, вона може успішно розв'язувати складні проблеми в галузі, наприклад, механіки, і бути зовсім нездатною керувати науковим колективом чи приймати елементарні рішення в галузі фінансів. Тому доцільно говорити про *інтелект науковий, професійний, життєвий, сімейний, загальний, управлінський, політичний, соціальний* тощо.

Французький дослідник Ж. Піаже користується поняттям «інтелект», а не «мислення». Коли він говорить про «психологію мислення», то має на увазі лише певне трактування мислення, головним чином те, яке представлено в працях представників Вюрцбурзької школи, до якої він ставився критично. Даючи визначення інтелекту, Піаже розглядає такі його трактування, як «психічна адаптація до нових умов» (Е. Клапаред, В. Штерн), як «акт раптового розуміння» (К. Бюлер, В. Келер).

Сам Ж. Піаже визначає інтелект як «прогресуючу зворотність мобільних психічних структур», вважає, що «інтелект є станом рівноваги, до якого тяжіють усі послідовно розгашовані адаптації сенсомоторного і когнітивного порядку, так само як і всі асимілятивні й акомодуючі взаємодії організму із середовищем».

Теорія Ж. Піаже містить два основні компоненти: висновки про функції інтелекту і висновки про стадії розвитку інтелекту.

У найзагальнішому вигляді інтелект розуміють як подальший розвиток деяких фундаментальних біологічних характеристик, невіддільних від життя. Виокремлено такі характеристики інтелекту: **організація** і **приспосовання** (адаптація). Адаптація, у свою чергу, містить два взаємозалежні процеси, названі **асиміляцією** й **акомодациєю**.

**Організація** й **адаптація** – основні функції інтелекту, або функціональні інваріанти. Інваріантні характеристики автор розглядає як властивості біологічного функціонування загалом. Організованість інтелектуальної діяльності означає, що в кожній інтелектуальній активності суб'єкта можна вичленувати щось ціле і щось таке, що входить у це ціле як елемент з їхніми зв'язками. Зміст терміна «асиміляція» зводиться до підкреслення відтворення суб'єктом під час його пізнавальної активності деяких характеристик пізнаваного об'єкта.

**Акомодация** – процес пристосування самого суб'єкта, який пізнає, до різноманітних вимог, висунутих об'єктивним світом. Відбувається не лише відтворення індивідом окремих і цілісних характеристик пізнаваного об'єкта, а й сам суб'єкт змінюється в процесі пізнавальної активності. Той пізнавальний досвід, який окрема людина накопичує до певного періоду, Ж. Піаже називає пізнавальною структурою.

Одна з особливостей функціонування людського інтелекту полягає в тому, що не будь-який зміст, одержуваний із зовнішнього світу, можна засвоїти (асимілювати), а лише той, що хоча б приблизно відповідає внутрішнім структурам індивіда. В описі функціонування інтелекту Піаже використовує термін «схема». Схема – це пізнавальна структура, що належить до класу подібних дій, які мають визначену послідовність, що становить міцне взаємозалежне ціле, у якому складові його акти поведінки тісно взаємодіють між собою. У понятті «схема» знаходить подальшу конкретизацію ідея Ж. Піаже про організовану природу інтелекту. До ос-

новних понять у теорії Ж. Піаже належить «рівновага». Йдеться про рівновагу між асиміляцією й акомодациєю. Два типи функціонування інтелекту утворюють стан збалансованого і незбалансованого урівноваженого стану.

Вчення про стадії розвитку інтелекту, яке розглянуто в більшості досліджень, містить виокремлення чотирьох стадій такого розвитку: а) сенсомоторний інтелект (від 0 до 2 років); б) доопераціональне мислення (від 2 до 7–8 років); в) період конкретних операцій (від 7–8 до 11–12 років); г) період формальних операцій.

Розвиток інтелекту починається до оволодіння мовою. Один із перших виявів інтелектуальної активності дитини полягає у простежуванні майбутніх результатів руху (як елементарні форми пересування). Становлення елементарних цілеспрямованих рухових актів – це становлення генетично початкових форм інтелекту. Основна ознака конкретних операцій (наприклад, класифікації) – прив'язаність до предметів. Формальні операції ніби відірвані від предметів.

Розвинутий інтелект автор розглядає як систему операцій. Операція – це внутрішня дія, яка відбулася внаслідок предметних дій. На відміну від останніх, операція є скороченою дією, вона відбувається не з реальними предметами, а з образами, символами, знаками, організованими в певну систему, у якій операції врівноважуються завдяки властивості зворотності (йдеться про наявність симетричної і протилежної їй операції, що, ґрунтуючись на результатах першої, відновлює первісну ситуацію або початкове положення).

Розвиток дитячого мислення дослідник розуміє як зміну описаних вище стадій. Послідовність стадій виражає внутрішню закономірність розвитку. Стадії «прив'язані» до певного віку, хоча й неоднозначно. Навчання може пришвидшувати чи сповільнювати процеси розвитку.

Концепція Ж. Піаже – одна з найбільш розроблених і впливових концепцій. Позитивними аспектами цієї концепції є генетичний підхід у розв'язанні загально-психологічних проблем, виокремлення конкретних стадій розвитку, ретельна розробка «клінічного» методу досліджень, підкреслення того, що інтелектуальна діяльність не просто відтворює особливості деяких зовнішніх предметів, а й пов'язана зі зміною самого суб'єкта, який пізнає. Це визначає наступні можливості пізнання нових об'єктів, прагнення пов'язати інтелект із ширшим класом процесів життєдіяльності.

Водночас не можна не сказати про обмеженість цієї концепції.

## **6.6. Уява**

Уява постійно балансує на межі свідомого і несвідомого, одного асоціативного контексту й іншого, деструктивності й конструктивності. Тому вона завжди створює широкий простір для самовизначення людини як митця. Звісно, самої лише уяви як окремого психічного процесу замало для того, щоб відбулася повноцінна творча діяльність людини; тут уява вступає в плідний союз із іншими творчими психічними процесами – інтуїцією і мисленням. Інтуїтивні осяяння творять передумови

---

бісоціативних зв'язків в уяві, а останні дають напрям точним операціям творчого мислення, опосередкованими знаками (словами, мовою).

Уява належить до вищих пізнавальних процесів. Вона є необхідним аспектом будь-якої людської діяльності.

**Уяву** породжують потреби, які виникають у житті людини, і насамперед потреба змінити ті чи інші предмети навколишнього світу.

**УЯВА – це відтворення у психіці людини предметів і явищ, які вона сприймала коли-небудь раніше, а також створення нових образів предметів і явищ, яких раніше вона ніколи не сприймала.**

Функції уяви полягають у:

- моделюванні кінцевого результату діяльності й тих засобів, які необхідні для її виконання;
- створенні програми поведінки людей, коли проблемна ситуація невизначена;
- створенні образів, які не програмують діяльності, а підміняють її;
- створенні образів об'єктів з опорою на схеми, графіки, карти, фотознімки території, описи тощо;
- створенні принципово нових предметів і явищ тощо.

**Види уяви.** Уяву кожної людини можна охарактеризувати за різними ознаками. Насамперед уяву людини можна поділити на різні види.

За характером продуктивності виокремлюють:

- відтворювальну (репродуктивну) уяву – продукти якої вже були відомі раніше;
- творчу (продуктивну) уяву.

За мірою свободи, довільності визначають:

- **Пасивну уяву** – що виявляється у хворобливих фантазіях, маренні, або в такому фантазуванні, яке не має усвідомленої мети;
- **Активну уяву** – яка відбувається в межах творчої діяльності, підкорена певній меті.

За характером образів визначають:

- **Конкретну уяву** – в ній уявляються певні предмети, речі тощо;
- **Абстрактну уяву**, що оперує більш узагальненими образами (схемами, символами).

За відношенням до актуальної ситуації виокремлюють:

- **Сприймаючу уяву** (яка прикована до ситуації);
- **Творчу уяву** (яка здатна вийти за межі ситуації).

Саме за цим поділом уяви в шахістів розрізняють «**позиційну**» і «**комбінаційну**» гру.

За якісними особливостями, зумовленими конкретними сферами застосування, Т.А. Рібо наводить такі типи уяви:

- **Пластична**, яка застосовує точно визначені у просторі образи та їх сполучення, що відповідають дійсним відношенням предметів, має зовнішній характер;
- **Розпливчаста**, яка застосовує емоційні образи, котрі не мають певних обрисів у просторі (уява у музиці);

• **Містична**, яка застосовує символи; містицизм перетворює природні образи на символічні, прагнучи втілити ідеал у формах зовнішньої природи;

• **Наукова** – насичена науковим мисленням (у науках, які тільки формуються, вона постає як наукова міфологія; у науках, що сформувалися, вона оживляє логічні схеми);

• **Уява в практичному житті й механіці**, образи якої в разі потреби втілюються в речову форму;

• **Уява у сфері торгівлі** – тут найбільша роль належить інтуїції, оскільки цей тип уяви присвячений здогадкам;

• **Уява у сфері утопії** – тут образи уяви відображають етичні та соціальні стосунки.

Процес створення образів уяви, або фантазій, може мати мимовільний і довільний характер.

Коли в уяві людини створення нових образів не кероване спеціальною метою, уява має мимовільний характер. Наприклад, під впливом розповіді вчителя створюються нові образи, відбувається їх роз'єднання або поєднання. Під час читання художнього твору в уяві виникають, без спеціального наміру, образи героїв твору, місцевість, де відбуваються події, час, коли вони відбуваються тощо.

Мимовільну уяву зумовлюють потреби і почуття.

Коли людина ставить спеціальну мету створити образ того чи іншого об'єкта, уява набуває довільного характеру. Наприклад, командир під час занять пропонує солдатам уявити пересічну болотисту місцевість, мінні поля, брід річки тощо за картою.

Залежно від характеру діяльності людини довільну уяву поділяють на відтворювальну, або репродуктивну, і творчу.

**Відтворювальну уяву** поділяють на залежну та незалежну.

Уява, яка ґрунтується на образах предметів та явищ, які людина сприймала раніше, має назву відтворювальної залежної. Уяву, що спирається на створення образів внаслідок опису, схеми, карти, графіка тощо, називають відтворювальною незалежною. Читаючи навчальну й художню літературу, вивчаючи географічні карти та історичні матеріали, людина відтворює за допомогою уяви те, що відображено в художніх творах, в історичних документах. Особистості доводиться уявляти незнайомі об'єкти та явища на основі їх опису. Відтворювальна уява обслуговує спілкування людей. Цим видом уяви користується інженер, який вивчає нову для нього машину за кресленнями.

**Творча уява** полягає у створенні нових предметів та явищ.

Уяву поділяють ще на активну й пасивну.

**Активна уява** завжди спрямована на виконання творчого або логічного завдання. Процес зберігання в головному мозку інформації – динамічний, тобто відбувається поступова зміна змісту матеріалу і взаємне переміщення його елементів. Цей процес відображає активну уяву. Звідси – інтуїція, прозріння. Активна уява спрямована переважно назовні. Вона визначається й контролюється волею і може бути відтворювальною (репродуктивною) або творчою. Апарат уяви становить умову творчої діяльності особистості.

---

**Пасивна уява** протікає без поставленої мети, інколи – як ілюзія життя, де людина говорить, діє уявно. Вона тимчасово віддаляється у світ фантастичних, далеких від реальності уявлень. Таку уяву людина може викликати зумисно. Зумисно викликані образи фантазії, які не пов'язані з волею і спрямовані на втілення їх у життя, називають мареннями. Кожній особистості властиві марення, в них легко віднайти зв'язок продуктів уяви з потребами людини. Скажімо, військовослужбовці в бойових умовах відтворюють образи своєї сім'ї, себе в ній, своїх дітей, зустрічі з коханими, друзями тощо. Коли потреби людини надзвичайно сильні, а можливості їх задоволення мізерні, то уява розвивається з дивовижною силою. Задоволена потреба не породжує уяву. Якщо більшість потреб реалізувати неможливо, то в людини виникає домінанта незадоволеності, що породжує зміну особистості з відходом від реальності, страждання, впертість, неврози.

Уява виявляється в різній за змістом діяльності, тому розрізняють такі види уяви, як художня, наукова, технічна тощо. Усі ці види уяви мають свої особливості.

У **художній уяві** переважають чуттєві (зорові, слухові тощо) образи, надзвичайно детальні та яскраві. Письменник настільки яскраво уявляє собі образи героїв, ніби вони насправді спілкуються з ним, живуть поруч. Різні види художньої уяви мають свої специфічні особливості. Ці особливості виявляються у створенні образів художньої уяви, коли переважає той чи інший аналізатор: зоровий і руховий – у скульптора, живописця, слуховий – у композитора тощо.

**Технічна уява** створює образи просторових відношень у вигляді геометричних фігур з мисленнєвим застосуванням їх у різних комбінаціях. Важливу роль у створенні нових технічних конструкцій відіграють асоціації за схожістю. Образи технічної уяви матеріалізуються в кресленнях, схемах, за допомогою яких створюють нові предмети та об'єкти. Продукти технічної уяви може бути представлено в мовній формі. Мовна фіксація допомагає глибоко аналізувати технічні відкриття, перевіряти їхню достовірність на практиці.

**Наукова уява** втілюється у плануванні й проведенні експериментальних досліджень, у вмінні створювати гіпотези, знаходженні неординарних шляхів розв'язання проблеми, у побудові експериментальної ситуації, вмінні узагальнювати емпіричний матеріал тощо. Створені нові образи наукової уяви є засобом, за допомогою якого встановлюються закономірні відношення між предметами та явищами.

Особливим видом уяви є **мрія**. Мрія – це уява бажаного майбутнього. У мріях створюються образи бажаного. Значення мрії в житті людини надзвичайно велике. У мріях виявляється зв'язок уяви людини з її потребами, почуттями, прагненнями. Мрії стають поштовхом у творчій діяльності, в чому переконує нас життя багатьох видатних людей.

Вирізняють і так звану **антиципуючу уяву** (від лат. *anticipatio* – угадування наперед, передбачення). Вона є в основі здатності людини передбачати майбутні події. Антиципуюча уява добуває будівельний матеріал із запасів пам'яті. Антиципація майбутнього можлива завдяки прихованій реакції очікування, що виникає на основі уяви. Людині зовсім

не потрібно стрибати з дев'ятого поверху, щоб дізнатися, наскільки небезпечне таке падіння. Образи антиципууючої уяви налашто-вують організм на певні дії, коли ще немає приводу для таких заходів.

Процеси уяви мають аналітико-синтетичний характер, і в цьому вони схожі на процеси сприйняття, пам'яті й мислення.

**Процеси уяви.** Уява відтворює образ предметів та явищ, що сприймалися раніше, чи створює нові образи та ситуації, які раніше не виникали. Тобто механізм уяви базується на основі тих образів, що має людина, але ці образи постають у нових неочікуваних зв'язках і сполученнях.

Синтез образів у процесах уяви здійснюється в різних формах. Найбільш уживаними із них є:

- **Аглотинація** (від лат. *agglutinare* – склеювати) – створення нового образу шляхом сполучення елементів, узятих з різних уявлень. Наприклад, образ русалки в казках, де голова і тулуб – жінки, а хвіст – риби. Цей прийом не набув великого поширення, оскільки образи його важко втілюються в предметні речі. А втім, приклади матеріалізації таких образів у реальному житті маємо – це танк, бойова машина піхоти, амфібія тощо.

- **Гіперболізація** – збільшення предмета (велетень Гуллівер, літаки «Мрія», Ан-74).

- **Літота** – на відміну від гіперболізації, зменшення предмета (хлопчик-мізинчик). Ці прийоми використовують у народних казках, фантастичних творах.

- **Підкреслення** – акцентування якоїсь частини образу чи певної якості. За допомогою такого прийому створюються шаржі, карикатури.

- **Схематизація** – образ уяви, коли розбіжності зменшуються, а риси схожості виходять на перший план. Прикладом може бути орнамент, елементи якого художник узяв із рослинного світу.

- **Типізація** – виділення істотного в однорідних фактах і втілення їх у конкретних образах. Це найскладніший прийом. Його широко застосовують у літературі.

- **Комбінування** – сполучення даних у досвіді елементів у нові, більш-менш незвичні комбінації. Це найпростіша техніка уяви, саме її мали на увазі дослідники минулої доби, коли вважали механізмом уяви асоціацію.

- **Алегоризація**, створення алегорії – використання образу в переносному значенні. Образ є лише умовно обраним знаком якогось явища дійсності.

- **Метафоризація**, побудова метафор. Метафора є глибшим уявним відображенням явища, ніж алегорія, оскільки між метафоричним образом та його значенням існує певна подібність, аналогія.

- **Символізація**, використання символів, є найглибшою за значенням, сутнісним наповненням технікою уяви. Розуміння мови символів допомагає людині свідомо отримувати послання від власного несвідомого (сни тощо). Символ відрізняється від знака тим, що він є не умовно обраним для позначення, а глибинно, сутнісно єдиним із тим, що він позначає. На відміну від поняття, символ має необмежений обсяг

---

значення. Вираженню через символи підлягає тільки загальнолюдське, приналежне до самого способу існування людини.

У техніці уяви завжди створюється складна динамічна єдність свідомого і несвідомого.

Уява – це вільне, своєрідне, творче відображення дійсності.

## **6.7. Увага**

Усі великі психологічні напрями неминуче виходили на проблему уваги, намагаючись описати коло явищ, які становлять це поняття, і розкрити його механізми.

На підставі чого ми можемо стверджувати, що маємо справу з механізмами уваги? Які феномени психічного життя описує це поняття? У психології виокремлюють критерії уваги, які торкаються практично всіх аспектів психічної діяльності, від зовнішніх реакцій до суб'єктивних вражень:

- **Зовнішні реакції** – моторні, вегетативні, які забезпечують умови кращого сприйняття сигналу. До них належать поворот голови, фіксація очей, міміка і зосередження, затримка подиху, вегетативні компоненти орієнтованої реакції;

- **Збільшення продуктивності пізнавальної діяльності.** У цьому разі йдеться про підвищення ефективності «уважної» дії (перцептивної, мнемічної, розумової, моторної) порівняно з «неуважною»;

- **Вибірковість (селективність) інформації.** Цей критерій виражається в можливості активно сприймати, запам'ятовувати, аналізувати лише деяку частину інформації, яка надходить, а також реагувати лише на обмежене коло зовнішніх стимулів. Російський дослідник М.М. Ланге підкреслював, що увага – це відносно панування цього уявлення цієї миті;

- **Ясність і виразність змістів свідомості,** які є в полі уваги. Цей суб'єктивний критерій було висунуто в межах психології свідомості. Усе поле свідомості розділяють на фокальну сферу і периферію. Одиниці фокальної сфери свідомості уявляються стійкими, яскравими, а змісти його периферії чітко не розрізнені і зливаються в пульсуючу хмару невизначеної форми. Така структура свідомості можлива не тільки під час сприймання об'єктів, а й у спогадах і міркуваннях.

Чи є увага самостійним процесом? Увага – це аспект будь-якої психічної діяльності чи динамічна характеристика пізнавальної діяльності, яка виражає провідний зв'язок психічної діяльності з певним об'єктом, на якому вона зосереджена? Чи вибіркова спрямованість на той чи інший об'єкт? П.Я. Гальперін вважав, що увагу можна розглядати як особливу розумову дію, і визначав її як згорнуту (автоматизовану) дію контролю.

**УВАГА** – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості й зосередженості свідомості на певних предметах і явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях.



Саме спрямованість і зосередженість свідомості забезпечують підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної або рухової активності індивіда.

**Спрямованість** виявляється у довільному або мимовільному виборі об'єктів, який відповідає потребам суб'єкта, меті і завданням його діяльності. Концентрованість виявляється в одночасному відволіканні від усього зайвого, у тимчасовому ігноруванні всіх інших об'єктів. При цьому відображення стає більш ясним і чітким, думки та інформація утримуються у свідомості доти, доки діяльність не буде завершено, доки не буде досягнуто її мети. Отже, забезпечуються контроль і регулювання діяльності.

У своїх вищих формах увага пов'язана з регулюванням перебігу психічних процесів і свідомої поведінки людини.

Залежно від об'єкта зосередження увага може виявлятися у сенсорних, мнемічних, розумових і рухових процесах. На цій основі виокремлюють такі форми вияву уваги: **сенсорна** (перцептивна), **інтелектуальна**, **моторна** (рухова).

Найбільш вивченою нині є **сенсорна увага** (зорова, слухова). Більшість даних, які характеризують увагу, отримано, фактично, під час її досліджень. Сприяючи підвищенню ефективності сприйняття, пам'яті, мислення, увага виявляється ніби всередині самих пізнавальних процесів. Саме з нею пов'язані повнота і точність сприйняття. Послаблення уваги може призвести до значних порушень перцептивних процесів і викривлення образу, який формується.

Увага потрібна в усіх різновидах сенсорної, інтелектуальної та рухової діяльності. Побуває порівняння уваги з термометром, який дає змогу робити висновки про переваги методів навчання та правильність його організації.

Важливою закономірністю уваги є її вибірковість, яка виявляється в тому, що людина, зосереджуючись на одному, не помічає іншого.

Увагу зумовлюють не лише зовнішні подразники, а й здатність людини довільно спрямовувати її на ті чи інші об'єкти, що називають уважністю. Увага – це характерологічна властивість особистості, завдяки якій людина володіє нею, а тому своєчасно й активно зосереджується, скеровує увагу.

Недостатній розвиток уважності виявляється в розсосередженості та відволіканні, нездатності без зовнішніх спонук спрямовувати і підтримувати свою увагу в процесі діяльності внутрішніми засобами.

**Фізіологічне підґрунтя уваги.** Увага, як показали дослідження, детермінується співвідношенням збуджень у корі великих півкуль головного мозку, зумовлених подразниками, які впливають на органи чуття організму, а також внутрішніми установками та психічними станами. Ідеї І.П. Павлова про орієнтувально-рефлекторну діяльність організму, пізніше поглиблені нейрофізіологічними дослідженнями, розкривають фізіологічне підґрунтя уваги.

Отже, фізіологічним підґрунтям уваги є збудження, яке виникає в корі великих півкуль головного мозку під впливом подразнень, які на нас діють.

У процесі діяльності під впливом зовнішніх і внутрішніх подразнень у відповідних ділянках кори великих півкуль головного мозку виникають

---

більш або менш стійкі осередки оптимального збудження. Ці оптимальні збудження стають домінуючими і зумовлюють гальмування слабших збуджень, що виникають в інших ділянках кори великих півкуль.

У зв'язку зі зміною специфіки та сили подразнень, які діють на нас ззовні або зсередини організму, осередок оптимального збудження може переміщуватися з одних ділянок кори великих півкуль головного мозку до інших. У такому разі змінюється і спрямованість уваги. У загальмованих ділянках кори головного мозку виникає збудження, а ділянки, що перебували в стані збудження, гальмуються.

Значний внесок у з'ясування фізіологічного підґрунтя уваги зробив О.О. Ухтомський своїм ученням про домінанту.

**ДОМІНАНТА** – це панівна ділянка, яка приваблює до себе хвили збудження з найрізноманітніших джерел.

Серед багатьох збуджень, які виникають одночасно в корі головного мозку, одне є домінуючим. Воно і є фізіологічним підґрунтям свідомих процесів, уваги. Інші збудження при цьому гальмуються.

Загальмовані відносно слабші збудження (порівняно з домінуючими) О.О. Ухтомський називав субдомінантними.

Між домінантою та субдомінантами триває постійна боротьба. Домінантне збудження залишається домінуючим доти, доки якась субдомінанта не набуде більшої інтенсивності, ніж сила домінанти. Тоді субдомінанта стає домінантою, а домінанта – субдомінантою.

**Основні властивості та види уваги.** У психології розрізняють мимовільну, довільну та післядовільну увагу. Усі різновиди уваги тісно пов'язані між собою і за певних умов переходять одні в одних.

**Мимовільна увага** виникає несподівано, незалежно від свідомості, непередбачено, за умов діяльності чи відпочинку, на дозвіллі під впливом найрізноманітніших подразників, які впливають на той чи інший аналізатор організму.

Мимовільна увага виникає за умови, коли сила впливу сторонніх подразників перевищує силу впливу усвідомлюваних діючих збуджень, коли субдомінантні збудження, за певних обставин, стають інтенсивнішими порівняно з тими, що домінують у цей момент.

Збудниками мимовільної уваги можуть бути не лише зовнішні предмети, обставини, а й внутрішні потреби, емоційні стани, наші прагнення – усе те, що чомусь хвилює нас.

Мимовільна увага є короткочасною, але за певних умов залежно від сили впливу сторонніх подразників, що впливають на нас, вона може виникати досить часто, заважаючи основній діяльності.

**Довільна увага** – це свідомо спрямоване зосередження особистості на предметах і явищах навколишньої дійсності, на внутрішній психічній діяльності. Основний компонент довільної уваги – воля. Силою волі людина здатна мобілізувати й зосередити свою свідомість на потрібній діяльності впродовж досить тривалого часу.

Характерними особливостями довільної уваги є цілеспрямованість, організованість діяльності, усвідомлення послідовності дій, дисциплінованість розумової діяльності, здатність боротися із сторонніми відволіканнями.

**Післядовільна увага** виникає в результаті свідомого зосередження на предметах і явищах у процесі довільної уваги. Долаючи труднощі під час довільного зосередження, людина зникає до них, сама діяльність зумовлює появу певного інтересу, а часом і захоплює її виконавця, і увага набуває рис мимовільного зосередження.

Тому післядовільну увагу називають ще й вторинною мимовільною увагою.

У зв'язку з цим виокремлюють зовнішню (сенсорну й рухову) увагу і внутрішню (інтелектуальну) увагу.

Поділ уваги на зовнішню та внутрішню, звичайно, умовний, але ці форми вияву уваги мають свої особливості, на які потрібно зважати, організовуючи й керуючи навчальною, трудовою та спортивною діяльністю людини.

Зовнішня увага відіграє провідну роль у спостереженні предметів і явищ навколишньої дійсності та їхньому відображенні нашою свідомістю. Вона виявляється в активній установці, у спрямуванні органів чуття на об'єкт сприйняття і спостереження, в зосередженні на рухомих органах тіла – руках, ногах, на їхньому напруженні.

Зовнішня увага (сенсорна, рухова) яскраво виявляється у своєрідних рухах очей, голови, виразах обличчя, у мімічних і пантомімічних виразах і рухах, у своєрідній готовності здійснювати ті чи ті трудові, навчальні, спортивні завдання.

Зосередження на предметах і явищах дійсності сприяє підвищенню чутливості, тобто сенсибілізації органів чуттів – зору, слуху, нюху, смаку, дотику, а також темпераменту, статичних і кінестезичних станів організму та його органів.

Сенсибілізація органів чуттів сприяє більш чіткому вибіркового сприйманню предметів та явищ, їхніх елементів.

Внутрішню (інтелектуальну) увагу спрямовано на аналіз діяльності психічних процесів (сприйняття, пам'яті, уяви, мислення), психічних механізмів і переживань. Вона яскраво виявляється, наприклад, під час розв'язування завдань подумки, у пригадуванні, у розмірковуванні подумки.

В увазі виокремлюють такі її характерні властивості:

- **Зосередженість**, яка виявляється в мірі інтенсивності концентрації на предметах розумової або фізичної діяльності. Заглиблюючись у предмет, людина не помічає впливу на неї сторонніх подразників, того, що відбувається навколо. Фізіологічним підґрунтям зосередженості є позитивна індукція нервових процесів збудження та гальмування. Зосередженість, тобто концентрація уваги, залежить від змісту діяльності, ступеня зацікавленості до неї і особливо від індивідуальних особливостей людини – її вміння, звички зосереджуватися, підґрунтям чого є активність і стійкість збуджень в активних ділянках кори великих півкуль головного мозку;

- **Стійкість** характеризується тривалістю зосередження на об'єктах діяльності. Стійкість, як і зосередженість, залежить від сили або інтенсивності збудження, що забезпечується і силою впливу об'єктів діяльності, й індивідуальними можливостями особистості, важливістю для неї діяльності, зацікавленням нею.

---

• **Роззосередженість** – це негативна особливість уваги, зумовлена послабленням сили зосередженості. Роззосередженість уваги наявна під час інтенсивного зосередження на чомусь. Але це пов'язано з глибиною зосередження, а не його слабкістю та поверховістю.

• **Коливання** виявляються в періодичному зниженні та підвищенні зосередження. Такі періоди коливань, як засвідчили дослідження М.М. Ланге, становлять від 2–3 до 12 секунд.

• **Переключення** – це навмисне перенесення уваги з одного предмета на інший, якщо цього вимагає діяльність. Фізіологічним підґрунтям переключення уваги є гальмування оптимального збудження в одних ділянках мозку і виникнення його в інших.

• **Концентрація** – це ступінь зосередженості на кількох певних об'єктах.

• **Розподіл** виявляється в тому, що людина одночасно виконує кілька різновидів діяльності або одночасно контролює кілька об'єктів. Передумовою такого переключення є те, що одна дія звична, виконується автоматично, а інша – свідомо.

• **Спрямованість** – це утримання під контролем лише тих чи інших об'єктів. Ступінь уваги – це характеристика її інтенсивності. В аспекті суб'єктивних переживань його оцінюють як ступінь ясності та вираженості переживань. У сучасній когнітивній психології під ступенем уваги мають на увазі кількість ресурсів, наданих до переробки інформації, та оцінюють за рівнем або глибиною цієї переробки.

• **Обсяг** – це така кількість елементів, які увага може охопити і сприйняти в найкоротший час. За цією ознакою увага може бути вузькою та широкою. Широта обсягу уваги залежить від спорідненості матеріалу, який сприймають, а також від вікових особливостей людини. Дослідженнями встановлено, що обсяг уваги дорослої людини під час сприйняття не зв'язаного за змістом матеріалу (незрозумілі сполучення літер, фігури, окремі літери) дорівнює 4–6 об'єктам, що сприймаються впродовж однієї-двох – десятих секунди. Зміну загальної спрямованості й обсягу уваги називають відволіканнями, або порушеннями уваги. Оцінки частоти коливань і порушень характеризують стійкість уваги до цього об'єкта.

• **Розсіяність** – це перестрибування від одного зовнішнього об'єкта до іншого. Увага людини за мінімальної вольової регуляції підпорядковується зовнішнім обставинам.

Однією з важливих характеристик уваги є зв'язок уважності з діяльністю і спрямованістю особистості.

Професіоналізація уваги складається так, як вона починає формуватися ще в школі.

### **Контрольні питання:**

- Розкрийте сутність мислення.
- У чому виявляються розумові дії людини?
- Які операції мислення Ви знаєте? Охарактеризуйте їх.
- Які форми мислення використовує людина?
- У чому виявляється судження?
- У чому виявляється міркування?

- У чому виявляється умовивід?
- У чому виявляється поняття?
- Охарактеризуйте наочно-дійове мислення.
- Охарактеризуйте наочно-образне мислення.
- Охарактеризуйте словесно-логічне мислення.
- У чому виявляється розуміння?
- Яким чином відбувається розв'язання простих завдань?
- Яким чином відбувається розв'язання складних завдань?
- Коли розв'язання завдань переходить у творчий процес?
- У чому виявляється сутність уяви? Які види уяви Ви знаєте?
- У чому виявляється відтворювальна (репродуктивна) уява?
- У чому виявляється творча (продуктивна) уява?
- Якою є відтворювальна залежна і незалежна уяви?
- У чому виявляється активна і пасивна уяви?
- Яким чином уяву поділяють за змістом?
- Як відбувається процес уявлення?
- Як розуміють увагу в психологічній науці?
- Розкрийте сутність уваги.
- Які форми вияву уваги?
- Що є фізіологічним підґрунтям уваги?
- Як увага співвідноситься з іншими психічними пізнавальними процесами?
- Які є види уваги?
- У чому суть зовнішньої і внутрішньої уваги?
- Які головні властивості уваги?
- У чому виявляється уважність людини?

### **Література:**

Антонов А.В. Психология изобретательного творчества. – К.: Вища шк., 1978.

Баскова И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития: Изучение внимания школьников. – М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – Львів: Край, 2005.

Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. – Т. 1. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974.

Вопросы психологии внимания / Под ред. В.И. Страхова. – Саратов: Сарат. гос. пед. ин-т, 1975.

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. – СПб.: Союз, 1997.

Гоноблин Ф.Н. Внимание и его воспитание. – М.: Педагогика, 1982.

Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

Пармон Э.А. Роль фантазии в научном познании. – Минск: Университетское изд-во, 1984.

Психология XXI века: Учеб. для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003.

Роменец В.А. Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971.

Глава 7

## ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ

### 7.1. Розуміння емоцій та почуттів

Будь-яка людина знає, що таке емоції, проте описати і пояснити їх не завжди здатна. І це не дивно, оскільки й дотепер проблема емоцій в науці залишається загадковою й значною мірою незрозумілою, хоча їхня роль у керуванні поведінкою людини велика.

Емоції й почуття, виконуючи різні функції, беруть участь у керуванні поведінкою людини як невимушений компонент, втручаючись у нього як на стадії усвідомлення потреби й оцінки ситуації, так і на стадії ухвалення рішення та оцінки досягнутого результату. Тому розуміння механізмів керування поведінкою вимагає розуміння й емоційної та почуттєвої сфери людини, її ролі в цьому керуванні.

Швейцарський психолог Е. Клапаред ще в 1928 р. писав: «Психологія афективних процесів – найзаплутаніша частина психології. Саме тут між окремими психологами існують найбільші розбіжності. Вони не знаходять згоди ні у фактах, ні в словах. Деякі називають почуттями те, що інші називають емоціями. Деякі вважають почуття простими, кінцевими, нерозкладними явищами, завжди схожими на самих себе і такими, що змінюються тільки кількісно. Інші ж, навпаки, думають, що діапазон почуттів містить у собі нескінченність нюансів і що почуття завжди являє собою частину більш складної цілісності... Простим перелічуванням фундаментальних розбіжностей можна було б заповнити цілі сторінки».

Сучасних учених, які розглядають зіставлення почуттів і емоцій, можна поділити на чотири групи. Перша група ототожнює почуття й емоції або дає почуттям таке ж визначення, яке інші психологи дають емоціям; друга вважає почуття є одним із видів емоцій (емоційних явищ); третя група визначає почуття як родові поняття, що поєднує різні види емоцій як форми переживання почуттів (емоції, афекти, настрої, пристрасті й власне почуття); четверта – розмежовує почуття й емоції.

Усе це призводить до того, що виникає не тільки термінологічна плутанина, а й суцільна плутанина в описі того чи іншого явища.

Попри велику кількість публікацій з проблем емоцій, навіть у солідних монографіях і підручниках для психологів багато аспектів емоційної сфери людини, що мають велике практичне значення для педагогіки, психології праці й спорту, навіть не позначаються. У результаті проблема емоцій і почуттів виявляється представленою в не найкраще.

Виникає закономірне питання, що є тим компонентом, на основі якого виникають і виявляються емоції та почуття? Таким компонентом, на наш погляд, є **переживання**.

Найчастіше емоції визначають як переживання людиною в цей момент свого ставлення до чогось або до когось (до наявної чи майбутньої ситуації, до інших людей, до самої себе тощо).

Однак визначення, які дають переживанням, мають формальний і суперечливий характер. Наприклад, Л.С. Виготський визначав переживання як особливу інтегральну одиницю свідомості; К.К. Платонов – як найпростіше суб'єктивне явище, як психічну форму відображення, що є одним із трьох атрибутів свідомості; Ф.Є.Василюк – як будь-який емоційно забарвлений стан і явище дійсності, котре безпосередньо представлене в його свідомості та постає для нього як подія його власного життя. Водночас цей автор вважає за можливе використати в назві своєї книги поняття «переживання» у сенсі «пережити», «перебороти» критичну ситуацію, що виникла. А це, у свою чергу, ще більше заплутує розуміння сутності цього терміна. Р.С. Немов вважає, що переживання – це відчуття, які супроводжуються емоціями. М.І. Дяченко і Л.О. Кандибович визначають переживання як осмислений емоційний стан, зумовлений значущою об'єктивною подією чи спогадами епізодів попереднього життя.

Для Л.М. Веккера переживання – це безпосереднє відображення самим суб'єктом власних станів, а не відображення властивостей і співвідношень зовнішніх емоціогенних об'єктів. Останнє є знанням.

Ми вважаємо, що переживання – це особливе внутрішнє психічне з різним психоенергетичним потенціалом і знаком, яке детермінує ефективність функціонування всіх підсистем психіки.

Його характеризують: полярність (знак); тривалість; глибина; інтенсивність; сила вияву.

Ми вважаємо, що емоції та почуття відносно незалежні й самостійні явища.

**ЕМОЦІЇ** – це переживання людиною ситуативного чи дійового значення предметів та явищ минулого, теперішнього або майбутнього. Їхній психоенергетичний потенціал, на відміну від почуттів, виникаючи, може швидко збільшуватися, а потім так само легко об'єктивуватися в інше психічне.

**ПОЧУТТЯ** – це переживання людиною життєвого сенсу предметів та явищ.

Почуття розвиваються поступово. Їхній психоенергетичний потенціал, на відміну від емоцій, перебуває у психіці відносно тривалий час і навіть усе життя (патріотизм, дружба, кохання, гордість, гідність, ревності тощо). Почуття – це таке внутрішнє психічне, яке постійно присутнє в психіці людини, прямо й опосередковано впливає на її поведінку і діяльність. Власне переживання є основою будь-якої емоції та почуття.

Виходячи з цього, ми пропонуємо страто-диференційну психоенергетичну концепцію сфери переживань людини, до якої входять: 1) емоційний тон відчуттів; 2) емоційні стани; 3) емоційні властивості особистості; 4) різні емоційні явища та почуття. Отже, йдеться про сферу переживань людини як більш об'ємне поняття, ніж емоції та почуття.

---

## **7.2. Характеристика різних видів емоційного реагування**

**Емоційний тон відчуттів.** Емоційний тон відчуттів є філогенетично найдавнішою емоційною реакцією. Він пов'язаний з переживанням задоволення чи незадоволення в процесі відчуття. Це контактний вид емоційного реагування. Саме це відрізняє, на його думку, емоційний тон відчуттів від інших емоційних реакцій. Під час відрази, страждання, задоволення завжди є взаємодія.

Для емоційного тону відчуттів характерне реагування на окремі властивості об'єктів або явищ: приємний чи неприємний запах хімічних речовин або смак продуктів; приємний або неприємний звук, який дратує чи тішить тощо.

Розглянемо функції емоційного тону відчуттів.

- Перша функція емоційного тону відчуттів, на яку в основному вказує багато авторів, – орієнтувальна, котра полягає в повідомленні організму, чи небезпечний той або інший вплив, чи він є бажаним або його треба позбутися.

- Другою функцією емоційного тону відчуттів є забезпечення зворотного зв'язку, завдання якого – повідомляти людині й тваринам, що біологічну потребу задоволено (і тоді виникає позитивний емоційний тон – задоволення) або не задоволено (і тоді виникає негативний емоційний тон – невдоволення).

- Третя функція емоційного тону відчуттів пов'язана з необхідністю виявляти певні види поведінки доти, поки не буде досягнуто потрібного організму результату.

Те саме відбувається й у разі гальмування певної поведінки. Якщо організму вона небажана й шкідлива в цей момент, тоді виникає відчуття відрази до об'єкта, який раніше викликав задоволення. Наприклад, у разі розладу діяльності шлунково-кишкового тракту потрібно на якийсь час припинити вживання їжі. Для цього патологічні процеси у внутрішніх органах збуджують нервові структури «центри відрази». Тепер будь-яке подразнення, адресоване до харчового центру від безпосереднього контакту з їжею до її вигляду, запаху лише підсилює відразу й тим самим запобігає потраплянню їжі в шлунково-кишковий тракт, сприяючи перебігу відбудовних процесів. У цьому разі тварина чи людина теж змушена поводитися певним чином доти, поки відраза до їжі не зникне й організм не досягне потрібного йому результату.

**Емоційний тон вражень.** Емоційний тон задоволення чи невдоволення, насолоди чи відрази може супроводжувати не лише відчуття, а й враження людини від процесу сприйняття, уявлення, інтелектуальної діяльності, спілкування, емоцій. Тому Є.П. Ільїн виокремлює ще один вид емоційного тону – емоційний тон вражень. Якщо емоційний тон відчуттів – це фізичне задоволення-незадоволення, то емоційний тон вражень – естетичне задоволення-незадоволення.

Емоційний тон вражень має властивість узагальненості. Він, на відміну від емоційного тону відчуттів, може бути безконтактним, тобто не пов'язаним із прямим впливом фізичного чи хімічного подразника, а бути



наслідком впливу (спогадів про приємно проведену відпустку, про перемогу улюбленої команди, про свій вдалий виступ тощо).

Отже, можна зазначити, емоційний тон відчуттів – це нижчий рівень вродженого (безумовно-рефлекторного) емоційного реагування, який виконує функцію біологічної оцінки і впливає на організм людини і тваринних подразників через виникнення задоволення або невдоволення. Емоційний тон відчуттів є наслідком уже фізіологічного процесу (відчуття), який виник. Тому для виникнення емоційного тону відчуттів необхідний фізичний контакт із подразником.

**Форма вияву емоцій.** Емоції можуть виявлятися активно й пасивно. Страх виявляється активно (втікання) і пасивно (завмирають від страху), радість може бути бурхлива і тиха, розсердившись, людина може гарячкувати, а може лише насупитися, у гніві людина може бушувати, або ж у неї може все кипіти в грудях тощо.

**Афект.** На початку ХХ ст. серед різних «почуттів» у самостійну групу почали виокремлювати афекти.

Будь-яка емоція може досягти рівня афекту, якщо її спричинює сильний або особливо значущий для людини стимул.

**Афектові як різновиду емоції притаманні:**

- швидке виникнення;
- дуже велика інтенсивність переживання;
- короткочасність;
- бурхливе вираження (експресія);
- несвідомість, тобто зниження свідомого контролю за своїми діями (у стані афекту людина не здатна тримати себе в руках). В стані афекту мало продумуються наслідки скоєного, внаслідок чого поведінка людини стає імпульсивною. Про таку людину кажуть, що вона в нестямі;
- дифузність; сильні афекти захоплюють всю особистість, що супроводжується зниженням здатності до переключення уваги, звуженням поля сприйняття. Контроль уваги фокусується в основному на об'єкті, який спричинив афект («гнів застеляє очі», «лють засліплює»).

Афективні вияви позитивних емоцій – це піднесення, наснага, ентузіазм, приступ невтримних веселощів, сміху, а афективні вияви негативних емоцій – це лють, гнів, жах, розпач, що супроводжуються нерідко ступором (застиганням у нерухомій позі). Після афекту часто настає занепад сил, байдужість до навколишнього чи каяття у скоєному, тобто так званий афективний шок.

Частий вияв афекту за нормальних обставин свідчить або про невихованість людини (людина дозволяє собі афективний стан), або про наявне в неї нервово-психічне захворювання.

**Властивості емоцій.** Емоціям (утім, як й емоційному тону) притаманна низка властивостей (рис. 7.2).

**Універсальність** полягає в незалежності емоцій від виду потреби й специфіки діяльності, в якій вони виникають. Надія, тривога, радість, гнів можуть виникнути у разі задоволення будь-якої потреби. Це означає,

що механізми виникнення емоцій є специфічними й незалежними від механізмів виникнення конкретних потреб. Те саме можна сказати й щодо емоційного тону. Наприклад, задоволення можна відчувати від різних відчуттів, образів сприйняття й уявлення. Цю властивість емоцій виокремив У. Мак-Дугалл.

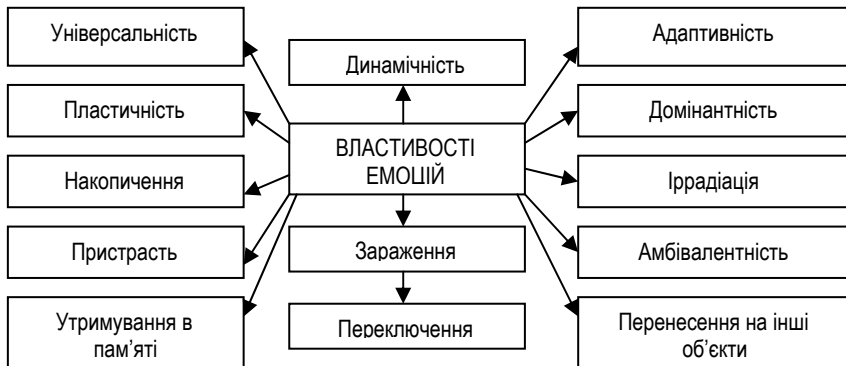


Рис. 7.2. Властивості емоцій.

**Динамічність** емоцій полягає у фазовості їхнього перебігу, тобто в наростанні напруження та її розрядці. На цю властивість вказував ще В. Вундт у своїй тривимірній схемі характеристики емоцій. Емоційне напруження наростає в ситуації очікування: що ближче майбутня подія, то сильніше наростає напруження. Те саме спостерігаємо в разі дії, яка не зупиняється. Розрядка напруження, що виникло, відбувається під час здійснення вчинку. Людина переживає її як полегшення, умиротворення або повне знесилення.

Т. Томашевські на прикладі емоції гніву виокремив чотири фази розвитку емоції: фазу кумуляції (нагромадження, підсумовування), вибуху, зменшення напруження та вгасання.

**Домінантність** виявляється в тому, що сильні емоції мають здатність придушувати протилежні собі емоції, не допускати їх у свідомість людини.

**Накопичення і зміцнення** виявляється у збільшенні психоенергетичного потенціалу емоцій. Емоції, пов'язані з тим самим об'єктом, підсумовуються впродовж життя, що зумовлює збільшення їхньої інтенсивності, зміцнення почуттів, у результаті чого і їхнє переживання у вигляді емоцій сильнішає. Характерним для підсумовування емоцій є прихованість цього процесу: він відбувається непомітно для людини, яка його не усвідомлює.

**Адаптація** полягає у притупленні, зниженні гостроти переживань у разі тривалого повторення тих самих вражень. Тривала дія приємного подразника спричинює ослаблення переживання задоволення, аж до повного його зникнення. Наприклад, часте заохочення працівників тим самим способом зумовлює те, що вони перестають емоційно реагувати на ці заохочення. Водночас перерва в дії подразника може знову викликати задоволення. За даними В. Вітвицького, адаптації зазнають і негативні

емоції, наприклад, невдоволення помірної інтенсивності, однак адаптації до болю не настає.

**Упередженість** (суб'єктивність) полягає в тому, що та сама причина може викликати у людини різні емоції. Небезпека в одних зумовлює страх, в інших – радісний, піднятий настрій.

**Заразливість** полягає в мимовільному передаванні свого настрою, переживання іншим людям, які спілкуються з певною особою. Внаслідок цього можуть виникнути як загальні веселощі, так і нудьга або паніка.

**Пластичність** виявляється в тому, що ту саму за модальністю емоцію можна переживати з різними відтінками й навіть як емоцію різного знака (приємна або неприємна). Наприклад, страх може переживатися не лише негативно, а й за певних умов люди можуть одержувати від нього задоволення, випробовуючи «гострі відчуття».

**Утримання** в пам'яті - це здатність емоцій тривалий час зберігатися в пам'яті. У зв'язку із цим виокремлюють особливий вид пам'яті – емоційний.

**Іррадіація** означає можливість поширення настрою (емоційного тла) з обставин, які його спершу зумовили, на все, що людина сприймає. Щасливому «все усміхається», здається приємним і радісним. Розлючену людину дратує геть усе: задоволене обличчя іншої людини, безневинне питання (одного підлітка мати запитала, чи хоче він їсти, на що той закричав: «Та що ти мені весь час у душу лізеш!») тощо.

**Перенесення** емоцій як властивість, полягає в їх перенесенні на інші об'єкти. У закоханого здатність виявляти сентиментальні емоції викликає не лише вигляд коханої людини, а й предмети, якими вона користувалася (хустка коханої, її рукавичка, пасмо волосся, лист, записка), з якими людина може проробляти такі ж дії, як і з самим об'єктом кохання (гладити, цілувати). Оскільки позитивні почуття дитинства пов'язані з «малою Батьківщиною», вони переносяться й на земляків, що зустрілися вдалині від неї.

З іншого боку, дитина, у якої виникла негативна реакція на пацюка, починає так само реагувати на схожі об'єкти (кроля, собаку, шубу).

**Амбівалентність** виражається в тому, що людина може одночасно переживати і позитивний, і негативний емоційні стани.

«**Переключення**» означає, що предметом (об'єктом) однієї емоції стає інша емоція: мені соромно за свою радість; я насолоджуюся страхом; я впиваюся своїм смутком тощо.

**Настрій** (актуальний емоційний фон). У повсякденній свідомості його часто розуміють як гарний або поганий «настрій», як налаштованість (наявність або відсутність бажання) людини в цей момент спілкуватися, чимось займатися, погоджуватися або не погоджуватися тощо (недарма підлеглі, йдучи на прийом до начальника, намагаються довідатися, в якому він перебуває настрої).

У більшості підручників психології настроїв описують як самостійний емоційний феномен, що відрізняється від емоцій. Наприклад, М.В. Данилова пише, що те саме явище одночасно може викликати як емоцію, так і настрій, які можуть співіснувати, впливаючи один на одного.

---

На відміну від емоційного тону відчуттів та емоцій, **НАСТРІЙ** у більшості вітчизняних підручників з психології характеризують:

- слабкою інтенсивністю;
- значною тривалістю, оскільки настрої може тривати годинами, і навіть днями;
- незрозумілістю його причини;
- впливом на активність людини.

*Види настроїв.* Виокремлені види настроїв лише підкреслюють їхню тотожність емоціям. Настрій може бути гарним (стенічним) і поганим (астенічним). У першому випадку в разі його стійкого вияву кажуть про гіпертимію, тобто підвищений настрій. Йй властива піднесеність, веселість, життєрадісність із припливами бадьорості, оптимізму, щастя. Постійний вияв гіпертимії характеризують як гіпертимність. Це емоційний стереотип поведінки, який у разі різкої виразності може призвести до некритичного вияву активності: людина претендує на більше, ніж уміє й може зробити. Вона намагається за все братися, всіх повчати, намагається привернути до себе увагу за всяку ціну.

Іншим виявом гарного настрою є ейфорія. Йй притаманна безтурботність, благодушність і водночас, байдуже ставлення до серйозних аспектів і явищ життя. Ейфорійний стан має наркотичні властивості – він активізує психіку, і до нього людина звикає. Щоб зумовити його, людині стають потрібні алкоголь, наркотики, а артистові чи спортсменові – глядачі.

**Настрій як емоційне тло.** Розповсюдженим є погляд, що людина має настрої у кожен момент часу. М.М. Левітов пише: «Настрій ніколи не залишає людину; тільки як і всякий психічний стан, його зауважують лише в тому разі, коли він набуває позитивного чи негативного акценту».

**Стрес** (стан емоційної напруженості). Серед емоційних станів виокремлюють *емоційну напруженість* (Наєнко, Овчинніков), яку характеризує підвищений рівень активації (порушення).

В.Л. Маришук запропонував розмежувати поняття «емоційна напруга» й «емоційна напруженість». Першу, на його погляд, характеризує активізація різних функцій організму в зв'язку з активними вольовими актами, інша зумовлює тимчасове зниження стійкості психічних процесів і працездатності. Такий поділ видається не надто логічним і насамперед тому, що емоційною напругою автор називає вольову напругу. Більшість авторів не розмежовує поняття «емоційна напруга» й «емоційна напруженість».

У наш час стало модним замість терміна «емоційна напруга» вживати термін «стрес».

У завершеному вигляді вчення про стрес, як про загальний адаптаційний синдром під час дії певних агентів, сформулював Г. Сельє, хоча й до нього схожі явища спостерігали деякі фізіологи й клініцисти. Що більш модним стало поняття «стрес», то більше Сельє відходив від первісного розуміння цього феномена.

Г. Сельє трактує поняття «стрес» по-різному. Він не встояв перед спокусою створити «всеосяжне і єдино правильне» вчення. Спочатку він

приділив увагу лише біологічним і фізіологічним аспектам проблеми стресу. Тому традиційним стало розуміння стресу як фізіологічної реакції організму на дію *негативних чинників, які становлять загрозу для організму*.

**Стрес виражається загальним адаптаційним синдромом, який виявляється незалежно від якості патогенного чинника (хімічний, термічний, фізичний) та має певні стадії:**

- реакція **ТРИВОГИ**, під час якої опір організму спочатку знижується («фаза шоку»), а потім включаються захисні механізми («фаза протишоку»);
- стадія **СТІЙКОСТІ** (резистентності), коли за рахунок напруги систем, що функціонують, досягається пристосування організму до нових умов;
- стадія **ВИСНАЖЕННЯ**, у якій виявляється неспроможність захисних механізмів і наростає порушення погодженості життєвих функцій.

Це зумовило змішування психофізіологічного й фізіологічного підходів до вивчення стресу.

Першим спробував розмежувати фізіологічне й психологічне розуміння стресу Р. Лазарус. Він висунув концепцію, відповідно до якої розмежовується фізіологічний стрес, пов'язаний із впливом реального фізичного подразника, і психічний (емоційний) стрес, пов'язаний з оцінкою людиною майбутньої ситуації як загрозової, важкої. Однак такий поділ теж досить умовний, оскільки у фізіологічному стресі завжди є елементи психічного (емоційного), а в психічному не може не бути фізіологічних змін.

На фінальній стадії розробки свого вчення Г. Сельє став говорити про два види стресу – *дистрес*, пов'язаний з негативними емоційними реакціями, і *еустрес*, пов'язаний з позитивними емоційними реакціями. Це зумовило те, що у сферу цих понять увійшли всі фізіологічні явища, включаючи й сон. Зокрема, Сельє пише, що навіть у стані повного розслаблення спляча людина переживає деякий стрес і що повна свобода від стресу означає смерть.

Виникає питання: які порушення можна вважати стресовими, а які ні?

В.Л. Марищук вважає, що стресом можна назвати лише такий стан, якому притаманний значний викид стероїдних гормонів (не менший за величину ймовірного відхилення від вихідних показників).

### **7.3. Функції емоцій у керуванні поведінкою та діяльністю**

**Функція емоцій** – це вузьке природне призначення, робота, яку виконують емоції в організмі, а їхня роль (узагальнене значення) – це характер і ступінь участі емоцій у чомусь, зумовлена їхніми функціями або ж їхній вплив на щось, крім їхнього природного призначення (тобто

---

вторинний продукт їхнього функціонування). Роль емоцій для тварин і людини може бути позитивною й негативною.

Розглянемо різні функції емоцій, які вони виконують.

**Відображально-оцінна функція емоцій** виявляється за рахунок суб'єктивного компонента емоційного реагування (переживання) в основному на початковому етапі довільного керування (у разі виникнення потреби й розгортанні на її основі мотиваційного процесу) і на кінцевому етапі (під час оцінки досягнутого результату: задоволенні потреби, реалізації наміру).

Подобається людині те, що вона бачить у дзеркалі, чи ні – це не залежить від дзеркала, воно не дає оцінку відображуваному. Оцінка (ставлення) залежить від суб'єктивного сприйняття видимого, котре зіставляється з еталонами, бажаннями, смаками людини.

**Мотиваційна функція емоцій.** Емоції відіграють помітну роль на всіх етапах мотиваційного процесу: в оцінці значущості зовнішнього подразника, під час сигналізації потреби, яка виникає, й оцінці її значущості, у прогнозуванні можливості задоволення потреби, під час вибору мети.

**Сигнальна функція емоцій.** На першому (мотиваційному) етапі головне призначення емоцій – сигналізувати про користь або шкоду для організму того чи іншого стимулу, явища, які позначаються певним знаком (позитивним або негативним) ще до того, як їх буде усвідомлено, логічно оцінено.

**Прогностична функція емоцій.** Включаючись у процес імовірнісного прогнозування, емоції допомагають оцінювати майбутні події (передчуття задоволення, коли людина йде в театр, або очікування неприємних переживань після іспиту, коли студент не встиг до нього як слід підготуватися), тобто виконують прогностичну функцію.

**Спонукальна функція емоцій.** На думку С.Л. Рубінштейна, «...емоція в собі самій містить потяг, бажання, прагнення, спрямоване до предмета або від нього, так само як потяг, бажання, прагнення завжди більш-менш емоційні». Загалом, питання про те, звідки в спонуканні береться заряд енергії, досить складна і дискусійна. Виключати присутність у спонуканні до дії енергії емоцій не можна, але вважати, що емоції, власне, викликають спонукання до дії, теж навряд чи можливо.

**Активаційно-енергетична функція емоцій** виявляється в основному за рахунок фізіологічного компонента: зміни вегетативних функцій і рівня порушення кіркових відділів мозку. За впливом на поведінку і діяльність людини німецький філософ І. Кант поділив емоційні реакції (емоції) на стеничні (із грецьк. – сила), які підсилюють життєдіяльність організму, та астеничні – які її послаблюють. Стеничний страх може сприяти мобілізації резервів людини за рахунок викиду в кров додаткової кількості адреналіну, наприклад у разі активно-оборонної його форми (втечі від небезпеки). Сприяє мобілізації сил організму й наснага, радість («окрилений успіхом», – кажуть у таких ситуаціях).

**Деструктивний вплив емоцій.** Емоції можуть відігравати в житті людини не лише позитивну, а й негативну (руйнівну) роль. Вони можуть призводити до дезорганізації поведінки й діяльності людини.

Дуже часто дезорганізуюча роль емоцій, мабуть, пов'язана не стільки з їхньою модальністю, скільки із силою емоційного збудження.

Однак має значення й модальність емоції. Страх, наприклад, може порушити поведінку людини, пов'язану з досягненням певної мети, зумовлюючи в неї пасивно-оборонну реакцію (ступор під час сильного страху, відмова від виконання завдання). Це призводить або до відмови від діяльності, або до вповільнення темпів оволодіння певною діяльністю, що здається людині небезпечною. Дезорганізуюча роль емоцій виявляється й під час злості, коли людина прагне досягти мети за всяку ціну, повторюючи ті самі дії, які не приводять до успіху. Під час сильного хвилювання людині буває важко зосередитися на завданні, вона може забути, що їй треба робити.

**Комунікативна функція емоцій.** Емоції за рахунок свого експресивного компонента (головним чином – експресії обличчя) беруть участь у встановленні контакту з іншими людьми в процесі спілкування з ними, у впливі на них. Важливість цієї ролі емоцій видно з того, що на Заході багато керівників приймає на роботу співробітників за коефіцієнтом інтелекту, а підвищують у посаді – згідно з емоційним коефіцієнтом, який характеризує здатність людини до емоційного спілкування.

Роль емоційного реагування в процесі спілкування різноманітна.

**Регулююча функція емоцій** у процесі спілкування складається в координації черговості висловлень. Часто при цьому наявний сполучений вияв різних функцій емоцій. Наприклад, сигнальна функція емоцій часто сполучається з її захисною функцією: загрозливий вигляд у хвилину небезпеки сприяє залякуванню іншої людини чи тварини.

Емоція, як правило, має зовнішнє вираження (експресію), за допомогою якої людина чи тварина повідомляє іншому про свій стан, що їм подобається, а що ні тощо. Це допомагає порозумінню під час спілкування, попередженню агресії з боку іншої людини чи тварини, розпізнаванню потреб і станів, наявних у цей момент в іншого суб'єкта.

**Маніпулятивна функція емоцій.** У межах комунікативної ролі емоції можуть використовувати для маніпулювання іншими людьми. Часто ми свідомо або за звичкою демонструємо ті чи інші емоційні вияви не тому, що вони виникли в нас природно, а тому, що вони бажаним чином впливають на інших людей.

Як засоби маніпулювання використовують посмішку, сміх, погрозу, лемент, плач, показну байдужість, показне страждання тощо.

Під час маніпулювання відтворюється «емоційна заготовка» – енграма. Пам'ять запам'ятовує ситуації, у яких «емоційна заготовка» дає потрібний ефект, і надалі людина використовує їх в аналогічних ситуаціях. Енграми становлять маніпулятивний досвід людини. Вони бувають позитивної й негативної властивості, якщо їх розглядати з погляду впливу на інших людей. Перші прагнуть викликати до себе позитивне ставлення (довіра, визнання, любов). У цьому разі використовують такі мімічні засоби, як усмішка, сміх, голосові інтонації ліричного й миролюбного спектру, жести, які символізують вітання, прийняття партнера, радість від спілкування з ним, руху голови, що виражають згоду, рухи тулуба, що свідчать про довіру до партнера тощо.

---

Інші наповнені символікою агресії, ворожнечі, гніву, відчуження, дистанціювання, погрози, невдоволення.

**Пізнавальна функція емоцій.** Наявність емоційних явищ у процесі пізнання зазначали ще давньогрецькі філософи (Платон, Арістотель). Роль емоцій в інтелектуальному творчому процесі різноманітна. Це й муки творчості, і радість відкриття. Хто не знав мук невідомого, той не зрозуміє насолоду відкриття, які, звичайно, сильніші за всі, що людина може переживати».

Особлива роль належить емоціям у різних видах мистецтва. Воно для актора найдорожче. Учні з рухливими емоціями, здатністю глибоко переживати – це золотий фонд театральної школи. Їхній розвиток іде швидко.

Важливі переживання емоцій і для художника в процесі образотворчого акту.

Оздоровча функція емоцій. Емоції беруть участь у підтримці гомеостазу, тобто сталості внутрішнього середовища організму, попереджаючи людину й тварин не лише від виникнення багатьох захворювань, а й від загибелі. Однак це радше належить до емоційного тону відчуттів, ніж до емоцій. Останні ж можуть чинити на здоров'я людини як позитивний, так і руйнівний вплив. Усе залежить від знака й інтенсивності емоції.

#### **7.4. Характеристика різних емоцій**

**Емоції очікування і прогнозування.** *Хвилювання* у психології емоцій не розглядають як самостійну категорію. Це радше побутове поняття, яке відображає стан *занепокоєння, ситуативної тривожності, страху*.

Зі сказаного вище зрозуміло, що йдеться про хвилювання, яке людина виявляє перед значущою для неї діяльністю чи зустріччю, а також про емоційне налаштування на це. Хвилювання в такому недиференційованому за знаком переживань вигляді розуміється як підвищений рівень емоційного порушення.

**Тривога.** Поняття «тривога» ввів у психологію З. Фройд, водночас багато вчених розглядає його як різновид страху. Зокрема, Фройд поряд із конкретним страхом виокремив невизначений, несвідомий страх. О.А. Чернікова пише про тривогу як «страх очікування», а О. Кондаш – про страх перед випробуванням. Ф. Перлз визначає тривогу як розрив між «тепер» й «пізніше» або як «страх перед аудиторією». Тривога є результатом активності уяви, фантазії майбутнього. Тривога виникає в людини внаслідок наявності незакінчених ситуацій, заблокованої активності, що не дає змоги розрядити збудження.

У зв'язку із цим тривогу розуміють як емоційний стан гострого внутрішнього болісного беззмістовного занепокоєння, якщо воно пов'язане із прогнозуванням невдачі, небезпеки або ж очікування чогось важливого, значного для людини в умовах невизначеності.

Виражена тривога виявляється як важке невизначене відчуття «занепокоєння», «тремтіння», «кипіння», «бурління» у різних частинах тіла, найчастіше в грудях, і нерідко супроводжується різними сомато-



вегетативними розладами (тахікардією, пітливістю, частішанням сечовипускання, шкірною сверблячкою тощо).

**Страх.** На думку К. Ізарда, результати низки досліджень переконують у тому, що слід розрізняти страх і тривогу, хоча ключовою емоцією під час тривоги є страх.

**СТРАХ** – це емоційний стан, який відображає захисну біологічну реакцію людини чи тварини під час переживання ними реальної або уявної небезпеки для їхнього здоров'я й благополуччя.

Отже, для людини як біологічної істоти виникнення страху не лише доцільно, а й корисно. Однак для людини як соціальної істоти страх часто стає перешкодою для досягнення поставлених нею цілей.

Стан страху є досить типовим для людини, особливо в екстремальних видах діяльності й за наявності несприятливих умов і незнайомої ситуації. У багатьох випадках механізм появи страху в людини є умовно-рефлекторним, у результаті випробуваного раніше болю чи якоїсь неприємної ситуації. Можливий й інстинктивний вияв страху.

Причиною страху може бути як присутність чогось загрозливого, так і відсутність того, що дає безпеку (наприклад, матері для дитини).

К. Ізард поділяє причини страху на зовнішні (зовнішні процеси й події) і внутрішні (потяги і гомеостатичні процеси, тобто потреби, і когнітивні процеси, виявлення людиною небезпеки під час спогаду або передбачення). У зовнішніх причинах він виокремлює культурні детермінанти страху, що є результатом винятково вчення (наприклад, сигнал повітряної тривоги).

**О.С. Зобов всі небезпеки, які спричинюють страх, поділив на три групи:**

- **РЕАЛЬНІ**, об'єктивно загрозливі здоров'ю й благополуччю особистості;
- **УЯВНІ**, які об'єктивно не загрожують особистості, але вона сприймає їх як загроза добробуту;
- **ПРЕСТИЖНІ**, які загрожують похитнути авторитет особистості в групі.

О.А. Чернікова виокремлює такі форми вияву страху: острах, тривожність, боязкість, переляк, побоювання, розгубленість, жах, панічний стан.

**Острах** як ситуативну емоцію вона пов'язує з певною й очікуваною небезпекою, тобто з уявленнями людини про можливі небажані й неприємні наслідки її дій або розвитку ситуації.

**Емоція побоювання** – це суто людська форма переживання небезпеки, яка з'являється на підставі аналізу ситуації, що виникла, зіставлення й узагальнення явищ і прогнозування ймовірності небезпеки або ступеня ризику. Це інтелектуальна емоція, «розумний страх», пов'язаний з передбаченням небезпеки.

Знайомі страхи істотно відрізняються від так званих афективних страхів, тобто страхів реального, пережитого й виявляються людиною в

---

експресії. До афективних страхів належать **боязкість, жах, панічний стан, переляк**.

**Боязкість**, за О.А. Черніковою, – це слабо виражена емоція страху перед новим, невідомим, невипробуваним, незвичним, котра іноді може мати ситуативний характер, але найчастіше – узагальнений. Її характеризують гальмівними впливами на поведінку і дії людини, що призводить до скутості рухів і звуження обсягу уваги (вона прикута до власного внутрішнього стану і меншою мірою спрямована на зовнішню ситуацію, від чого дії стають нецільеспрямованими й безпомічними).

**Жах і панічний стан** автор характеризує як найінтенсивніші форми вираження страху. Людина в паніці тікає від небезпеки не тому, що в результаті гальмування кори головного мозку розгальмовується підкірка, а тому що заражається емоцією страху від інших людей, часом не розуміючи навіть самої небезпеки.

**Тривожність, непевність, розгубленість**, які авторка також виокремлює, не можна вважати формами страху, оскільки прямо не належать до нього.

**Непевність** (сумнів) – це оцінка ймовірності здійснення тієї або іншої події, коли відсутня достатня інформація, необхідна для прогнозування. Непевність у своїх силах може спричинити й побоювання за успіх здійснюваної діяльності, але самим побоюванням і тим більше страхом не є.

**Розгубленість** – це інтелектуальний стан, якому властива втрата логічного зв'язку між здійсненими або планованими діями. Порушується сприйняття ситуації, аналіз й оцінка, внаслідок чого ускладнюється прийняття розумних рішень. Тому розгубленість характеризують недоцільні дії чи повна бездіяльність. Вона може супроводжувати паніку, але не є переживанням небезпеки, хоча може бути її наслідком.

**Переляк**. Особливою, філо- і онтогенетично першою формою страху є переляк або «несподіваний страх». Переляк, як зазначає І.І. Сеченов, – явище інстинктивне, воно виникає у відповідь на сильний звук, який зненацька з'являється. Переляк виявляється в трьох формах: заціпеніння, панічної втечі й безладному м'язовому порушенні. Йому притаманна короткочасність перебігу: заціпеніння швидко минає і може змінитися руховим порушенням.

Страх має внутрішнє вираження. Зовнішні вияви сильного страху описав ще Ч. Дарвін, і вони досить характерні: у людини тремтять ноги, руки, нижня щелепа, зривається голос; очі розплющені ширше, ніж у спокійному стані та ін.

**Форми вияву страху**. Страх, як зазначає К.К. Платонов, виявляється у двох основних формах – астенічній та стенічній. Перша виявляється в пасивно-захисних реакціях (наприклад, у заціпенінні, ступорі із загальною м'язовою напругою, тремтінні – «рефлексії удаваної смерті») і в активно-захисних реакціях – у мобілізації своїх можливостей для попередження небезпечного результату (втеча).

**Розпач**. Розпач, на думку К.Д. Ушинського, – це відсутність сподівання або надії. Розпач – це стан крайньої безнадії. Конкретні причини, які можуть довести людину до розпачу, різноманітні, але всі вони повинні створити в неї враження про непереборність небезпек, які їй загрожують.

**Задоволення.** Найчастіше задоволення визначають як почуття (переживання) задоволення, яке відчуває той, чий прагнення, бажання, потреби задоволені, виконано. Це психічне задоволення, яке споріднене з позитивним емоційним тоном вражень. Головне в генезі цього задоволення – досягнення мети.

Вище задоволення називають захопленням. Зворушливо-захопливий стан, який виявляють звичайно сентиментальні люди щодо маленьких дітей, називають розчуленням.

**Радість.** Намагаючись визначити сутність радості, психологи зазнають значних труднощів.

В. Квін визначає радість як активну позитивну емоцію, яка виражається в гарному настрої й відчутті задоволення.

**РАДІСТЬ – це сильне задоволення. Дуже сильна радість (задоволення) інколи набуває форми поведінки, котра має назву буйства.**

Радість може бути наслідком творчого успіху, але зовсім не обов'язково його супроводжує. Вона виникає не лише з приводу задоволення бажання, досягнення мети, а й з приводу передбачення задоволення бажання (передчуття).

Сильну й короткочасну радість часто приймають за щастя. Звідси вирази: «щаслива мить», «птаха щастя» тощо.

Проте радість може виникнути і з приводу невдачі суперника, конкурента, до якого людина відчуває ворожість, – це так звана зловтіха (злісна радість).

### **7.5. Фрустраційні емоції**

Поняття «**фрустрація**» (від лат. frustratio – розлад (планів), катастрофа (задумів, надій)) використовують у двох значеннях: а) акт блокування чи переривання поведінки, спрямованого на досягнення значущої мети (тобто фрустраційна ситуація); б) емоційний стан людини, який виникає після невдачі, незадоволення якоїсь сильною потреби, докорів з чийого боку. Зазначений стан супроводжує виникнення сильних емоцій: ворожості, гніву, провини, досади, тривоги.

Фрустратором є непереборна для людини перешкода, яка блокує досягнення поставленої нею мети. Фрустрацію спричинюють і внутрішні конфлікти.

Фрустрація може вплинути і на діяльність людини. В одних випадках вона мобілізує її для досягнення віддаленої за часом мети, підвищує силу мотиву, а інших – демобілізує. У цьому разі людина прагне відійти від конфліктної ситуації (заборонену чи недосягну мету реалізують подумки або тільки частково, або розв'язують схоже завдання), або ж вона загалом відмовляється від діяльності.

**Образа** як емоційна реакція на несправедливе ставлення до себе виникає тоді, коли страждає почуття власної гідності людини, коли людина усвідомлює, що її незаслужено принижують. Це відбувається у ситуації образи, обману людини, невиправданих обвинувачень і докорів на її адресу.

---

Образа з'являється в людини в онтогенезі дуже рано. Її вияви трапляються вже в дітей 5–11 місяців.

**Розчарування.** Якщо очікувана або обіцяна подія не збувається, то виникає невдоволення, яке називають розчаруванням. Що більше було обіцяно або що важливішою була подія, якої очікували, то більше розчарування переживає людина, якщо її очікування не виправдалися. Особливо легко виникає розчарування, коли очікують від когось або чогось надприродного, якогось чуда.

**Досада** – це роздратування, невдоволення внаслідок власної невдачі або невдачі близької людини, улюбленої спортивної команди тощо. Це жаль часто із домішкою злості на обставини, людину, які перешкодили досягненню задуманого. Злість під час досади часто виражається («розряджається») за допомогою «міцних» висловлювань, у тому числі й ненормативної лексики.

**Гнів.** Поняття «гнів» синонімічне до понять «обурення», «збурювання», «злість». Сильний гнів визначають як лють, під час якої виникає нічим не стримувана агресивна поведінка. Лють буває «шляхетна», «праведна» («Пусть ярость благородная вскипает, как волна, идет война народная, священная война»), конструктивна (коли люто, зі злістю обстоюють у гарячій суперечці свою думку) і деструктивна (виражена в насильстві, жорстокості).

Гнів може спричинити особиста образа, обман та інші моральні причини, особливо якщо вони несподівані для суб'єкта. Гнів можна спровокувати не лише вербально (через слово, висловлення), а й невербально (через міміку, жест, рухи тіла).

Роль гніву полягає в мобілізації енергії для активного самозахисту індивіда.

**Несамовитість** – це крайній ступінь порушення із втратою самовладання, що найчастіше виникає під час фрустрації, й виявляється в цьому разі як стан безсильного гніву.

**Сум** може спричинити розлука, психологічна ізоляція (так зване почуття самотності) і невдача в досягненні мети, розчарування, тобто несправджена надія. Остання означає не що інше, як втрату мрії. Отже, головною й універсальною причиною суму є втрата чогось значущого для людини: безпосереднього психологічного контакту з дорогою людиною або з іншими людьми (відчуття самотності), втрата перспективи в досягненні бажаної мети.

Хоча сум зараховують до негативних емоцій, він може супроводжувати й позитивні переживання і почуття людини. Непарма в одній пісні співається, що «любов ніколи не буває без смутку», тому що розлука з коханою людиною спричинює сум. Тихий сум може бути навіть приємний людині.

Під час суму відбуваються порушення, зворотні до тих, які спостерігають під час радості: гальмування моторики, звуження кровоносних судин. Це викликає відчуття холоду й ознобу. Сум сповільнює не лише фізичну, а й розумову активність людини. Емоція суму є в основі такого психічного розладу, як депресія.

За С.І. Ожеговим, безнадійний сум – це зневіра, а легкий сум – смуток.

**Тугу** найчастіше визначають як тривогу, поєднану зі смутком і зневірою.

Особливим видом туги є ностальгія. Це туга за батьківщиною, за минулим, що особливо сильно виявляється в емігрантів після деякого терміну проживання за кордоном.

**ГОРЕ** – це глибокий сум з приводу втрати когось або чогось коштовного, необхідного. Причинами горя можуть бути:

- тривала розлука чи втрата (смерть, розрив любовних стосунків) людини, до якої є прихильність; у разі смерті близької людини втрачається роль батька, матері, сина, друга тощо, тобто відбувається руйнування звичних функціональних зв'язків;
- серйозна власна хвороба чи каліцтво близької людини;
- втрата коштовного майна, втрата джерела засобів до існування; це означає втрату джерела задоволення, радості, благополуччя.

Усе це свідчить про те, що горе можна розглядати як фруструюче переживання. Наприклад, втрата коханої людини означає, що не може бути здійснено обопільні плани, задовільнено бажання, пов'язані з цією людиною.

Інтенсивність переживання горя зумовлена низкою обставин. Зокрема, якщо смерть близької людини відбувається після її тривалої хвороби, то близькі їй люди мають змогу підготувати себе психологічно до її смерті. У них виникає так зване антиципаторне горе, менше за інтенсивністю, ніж горе в разі раптової смерті близької людини. З іншого боку, якщо хвороба триває понад 18 місяців, близькі можуть переконати себе, що смертельно хвора людина насправді не вмере. І тоді її смерть може спричинити більше потрясіння, ніж раптова смерть.

Горе єднає людей, котрі зазнали однакової втрати. Дж. Ейвріл зазначає, що горе має своїм наслідком особливий тип поведінки – скорботу (бідкання), про яке йтиметься далі.

## **7.6. Комунікативні емоції**

**Веселоці** визначають як безтурботно-радісний настрій, який виражається в схильності до забав, сміху. Веселий настрій виражається, крім згадуваного сміху, в загальному збудженні, яке зумовлює вигуки, плескіт у долоні, безцільні рухи.

**Зніяковілість.** Зніяковілість (стан сором'язливості) визначають як відчуття незручності. У маленьких дітей зніяковілість виникає без видимої на те причини, під час звертання до них незнайомих людей. Діти відвертаються, ховаються в спідницю матері. Характерним для зніяковілості вважається наявність легкої усмішки, яка пробігає по обличчю людини. У дорослих зніяковілість може спричинити як невдача в якій-небудь справі, так і успіх.

**Типи зніяковілості.** Дослідники зніяковілості виокремили різні її вияви. К. Ізард розрізняє два типи зніяковілості – соціальну й особисті-

---

сну. Перша пов'язана зі стурбованістю людини тим, яке враження вона справляє на людей, наскільки вона зможе відповідати їхнім очікуванням. Для другого типу основною проблемою є суб'єктивне почуття дискомфорту, безпосереднє переживання зняковілості. Такий розподіл є дещо штучним: адже перше не виключає другого.

Тривога може виражатися в сум'ятті, у панічній розгубленості.

**Сором.** Одним із виявів зняковілості є сором. Сором – це сильна зняковілість від свідомості здійснення недоброго вчинку або потрапляння в принизливу ситуацію, в результаті чого людина почуває себе зганьбленою, збезчещеною. Сором – це принизливе переживання або, як пише С. Томкінс, внутрішня болючість, хвороба душі.

Під час сорому вся свідомість людини сфокусована на цьому почутті або становищі (ситуації), в якій вона опинилася. Їй здається, що все приховуване від сторонніх очей, зненацька виявилось виставленим на загальний огляд, і вона стала беззахисною, безпомічною. Людині здається, що вона виявилася об'єктом презирства й глузувань. Від цього людина, як писав Ч. Дарвін, втрачає цілковите самовладання, говорить безглузді речі, заїкається, робить гримаси, стає незграбною.

Зовнішнім вираженням сорому може бути опускання голови й повік (іноді очі зовсім закриті, а іноді «бігають з боку в бік» або часто кліпають).

**Провина як відбиття совісті.** Провина є складним психологічним феноменом, тісно пов'язаним із такою моральною якістю, як совість.

На противагу сорому, провина не залежить від реального чи передбачуваного ставлення навколишніх до провини. Переживання провини викликано самоосудом, його супроводжує каяття і зниження самооцінки.

**Презирство.** Презирство є специфічним виявом ворожості, коли одна людина відчуває не просто відразу до іншої, але виражає її в діях, повних сарказму (злої іронії) або ненависті.

Оскільки презирство є складним за гамою переживанням, то міміка людини не зводиться ні до експресії відрази, ні до експресії гніву. Це комплексне пантомімічне вираження. Виражаючи презирство, людина випрямляється, трохи відкидає голову назад і дивиться на об'єкт презирства начебто зверху вниз. Брови й верхня губа трохи підняті або куточки губ стислі. Презирство може виражатися також «презирливою» усмішкою.

## **7.7. Інтелектуальні емоції**

Під інтелектуальними емоціями (почуттями) розуміють специфічні переживання, які виникають у людини в процесі розумової діяльності. Термін «інтелектуальне почуття» виник у першій половині XIX ст. у школі І. Гербарта. Однак представники школи розглядали ці почуття або як особливості відчуттів, або як вияв динаміки уявлень. Власне, інтелектуальне почуття в їхньому уявленні є не що інше, як свідомо оцінка відносин.

Специфікою емоцій, які належать до інтелектуальних, є відсутність у них валентного (протилежного) забарвлення (приємно – неприємно). У

зв'язку із цим є противники зарахування таких інтелектуальних емоцій, як здивування, інтерес, сумнів до емоцій загалом.

**Подив.** Про подив як збудник пізнання, писав ще Арістотель. У нього воно слугує ніби переходом від пізнання простих речей до все більш складного. При цьому емоція подиву розвивається в процесі пізнання.

Мімічним вираженням подиву є високо підняті брови, через що на чолі з'являються поздовжні зморшки, а очі розширюються й округляються. Відкритий рот набуває овальної форми.

**ПОДИВ** – це враження від чого-небудь несподіваного, дивного, незрозумілого.

**Інтерес.** Значну увагу приділяє інтересу К. Ізард. Він припускає наявність якоїсь внутрішньої емоції інтересу, яка забезпечує селективну мотивацію процесів уваги й сприйняття котрої стимулює й упорядковує пізнавальну активність людини. Ізард розглядає інтерес як позитивну емоцію, що переживає людина частіше від усіх інших емоцій. Водночас він каже про інтерес як про мотивацію.

Проте Є.П. Ільїн вважає, що інтерес – це насамперед мотиваційне утворення, в якому поряд з емоційним компонентом (позитивним емоційним тоном враження – задоволенням від процесу), є й інший – потреба в знаннях, новизні. Отже, інтерес – це афективно-когнітивний комплекс.

**Почуття гумору.** На думку С.Л. Рубінштейна, суть гумору не в тому, щоб бачити й розуміти комічне (смішне, забавне) там, де воно є, а в тому, щоб сприймати як комічне те, що претендує бути серйозним.

**Емоція здогаду.** Здогад – це попередня відповідь на поставлене питання. У процесі знаходження здогаду, як пише І.О. Васильєв, у людини виникає відповідне переживання – емоція здогаду. Вона становить собою оцінку певного нового, ще неусвідомленого результату розв'язання завдання. Емоція здогаду специфічним чином забарвлює й виокремлює нове цінне для людини знання, сигналізує людині про його появу в процесі розумової діяльності, сприяючи його усвідомленню, тобто переходу у форму здогаду первісного припущення. На думку цього автора, емоцію здогаду переживають дуже яскраво, навіть у формі афекту.

**Почуття впевненості-непевності** (сумніву). М.Д. Левітов зараховував упевненість (непевність) до психічних станів, в яких виокремлював три компоненти: пізнавальний, емоційний і вольовий.

Упевненість чи непевність людини – це інтелектуальний процес імовірнісного прогнозування тієї чи іншої події, досягнення або недосягнення цілі, це віра в себе або втрата цієї віри. Упевненість у виконанні добре освоєної й звичної дії дає підставу для спокою, або для не боязкої поведінки, тобто відсутності емоційного реагування, а непевність спричиняє занепокоєння, тривогу, тобто зумовлює емоційне реагування. Отже, я «відчуваю» («сприймаю») в результаті прогнозу емоційний стан, який виникає, а не сам прогноз, тобто упевненість або непевність в успіху.

---

## **7.8. Характеристика різних почуттів**

**ПОЧУТТЯ** – це переживання людиною життєвого сенсу, предметів і явищ, зумовлених відношенням їх властивостей до потреб людини.

**Симпатія та антипатія.** Симпатія (від грецьк. – потяг, внутрішня прихильність) – це стійке позитивне (схвальне, гарне) ставлення до кого- або чого-небудь (інших людей, їхніх груп, соціальних явищ), виявляється у привітності, доброзичливості, замилюванні, що спонукає до спілкування, надання уваги, допомоги (альтруїзму).

Причини виникнення симпатії можуть бути усвідомленими й малоусвідомленими. До першого належить спільність поглядів, ідей, цінностей, інтересів, моральних ідеалів. До другого – зовнішня привабливість, риси характеру, манера поведінки тощо, тобто атракція.

Англійське слово attraction перекладається як «привабливість», «притягання», «потяг». У психології цим терміном позначають процес і результат формування позитивного емоційного ставлення.

**АТРАКЦІЯ** – це наявність почуття, ставлення до іншої людини, та її оцінка. Специфікою симпатії й антипатії є те, що вони ніким спеціально не встановлюються, а виявляються спонтанно в силу низки причин психологічного характеру.

Емоційне ставлення до людини впливає на оцінку як його особистості загалом, так і його професійних якостей.

**Прихильність.** Прихильність – це почуття близькості, яке базується на симпатії до кого-небудь. Прихильність виявляється вже в дитини до тієї людини, яка задовольняє її потреби. Однак є підстава думати, що вона зумовлює не лише умовно-рефлекторне встановлення взаємин з іншими, а й уроджена потреба в цих взаєминах.

Що благополучніші відносини між дитиною й матір'ю, то сильніший контакт дитини з іншими об'єктами прихильності. М. Ейнсворт пояснює це в такий спосіб: що менш надійним є зв'язок із матір'ю, то більше дитина схильна придушувати своє прагнення до інших соціальних контактів.

Дитина, у якої є повноцінне почуття прихильності до певної людини, реагує на розлуку з нею низкою бурхливих виявів. Дж. Боулбі в малят у віці одного року, виявив три стадії: протест, розпач, відсторонення. На стадії протесту діти відмовляються визнати своє відокремлення від об'єкта прихильності. Вони вживають енергійних спроб знову знайти матір. На стадії розпачу вони плачуть, кричать, відмовляються контактувати з ким-небудь, хто намагається їх заспокоїти. На третій стадії (відсторонення), яке настає через кілька годин, а іноді й днів, діти приходять до тями, стають дуже лагідними. У їхньому плачу відчувається безвихідь, монотонність. Лише потім поступово діти починають віддукуватися на вияв уваги з боку тих, хто їх оточує.

М. Ейнсворт виокремлює два типи прихильності: надійну й ненадійну. Для першого типу характерна дослідницька активність у незнайомій атмосфері, під час якої матір використовують як «базу», відсутність негативної реакції на наближення незнайомої людини, радісне



вітання матері у разі її наближення. Другий тип характеризує пасивна поведінка дитини в незнайомій обстановці, навіть у присутності матері, негативною реакцією на наближення незнайомої людини, безпорадність й дезорієнтованість у відсутності матері й пасивність під час її наближення.

**Дружба.** Прихильність до певної людини найбільше виявляється у феномені дружби.

Варто підкреслити, що як один із видів атракції дружба має свою специфіку. Якщо симпатія й любов можуть бути однобічними, то дружба такою бути не може. Вона допускає міжособистісну атракцію, тобто вияв дружніх почуттів з обох сторін. Лише в цьому разі дружба може виконувати функції задоволення емоційних потреб, взаємного пізнання, соціальної взаємодії й діалогу особистостей, що набуває характеру особистих (інтимно-довірливих) взаємин. Крім того, дружба порівняно з симпатією, потягом, любов'ю має більш усвідомлений, прагматичний характер.

М. Аргайл зазначає, що дружба в ієрархії цінностей людини займає вище місце, ніж робота й відпочинок, але поступається шлюбу або сімейному життю.

Як зазначає М. Аргайл, жінки мають тісніші дружні взаємини, ніж чоловіки, вони більш схильні до саморозкриття й ведуть більш інтимні розмови. Чоловіки більше схильні до спільної діяльності й спільних ігор із друзями.

Часто друзять зовсім не схожі за психічним складом люди.

**Закоханість.** *Закоханість – це відносно стійке емоційне ставлення, яке відображає жагучий потяг до кого-небудь.* Е. Фромм писав, що закоханість вважають вершиною любові, насправді ж вона лише початок і лише можливість знайти любов.

С.В. Ковальов говорив про вікові періоди вияву закоханості. Вже у віці трьох років хлопчикова або дівчинці починає дуже подобатися (строго за ознакою певної статі) інша дитина одного з ним або старшого (що більше властиво дівчаткам) віку.

Другий період – вік семи-восьми років, коли напівдитяча закоханість виявляється у взаємній ніжності й жалощах.

Третій період – підлітковий вік (12–13 років), коли почуття до людини протилежної статі виражається в зростанні потягу до спілкування, великому інтересі до об'єкта любові й своєрідному фетишизмі (коли особливо приваблює якийсь один компонент зовнішності: волосся, ноги тощо).

Четвертий період – юнацький вік (15–17 років), коли закоханість має майже «дорослий» характер, тому що ґрунтується на потягу до глибокої особистої інтимності, прагненні пізнати особистість об'єкта закоханості.

Закоханість, як правило, зумовлює суто зовнішня привабливість людини й навіть окремих рис зовнішності (можна захопитися очима, усмішкою, ходою дівчини).

У період закоханості її об'єкт здається прекрасним і недосяжним. Людина малює у своїй уяві барвистий і прекрасний образ, що може загалом не відповідати дійсності.

---

**Очевидно, що бути прив'язаним до всіх людей неможливо, тому *КОХАННЯ* – це інтимна прихильність, яка наділена настільки великою силою, що втрата об'єкта цієї прихильності здається людині непоправною, а її існування після цієї втрати – безглуздом.**

Слід розрізняти кохання і любов. Із цього погляду «любов» учителя до учнів, лікаря до хворих – це здебільшого не більш, ніж абстракція, що відображає вияв інтересу, емпатії, поваги особистості, але не прихильності. Адже прихильність – це почуття близькості, засноване на відданості, симпатії.

Виокремлюють кілька різновидів кохання. Зокрема, кажуть про активну й пасивну форми кохання; у першому випадку кохають, а в іншому – дозволяють себе кохати. Розмежовують короткочасне кохання – закоханість і тривале – жагуче кохання.

Любов виявляється в постійній турботі про об'єкт любові, у чуйності до його потреб і готовність задовольнити їх, а також, у разі загострення переживання цього почуття (сентиментальності), – у ніжності й пестощах.

**Е. Фромм дав таке абстрактне визначення сексуальної любові:**

- це взаємини між людьми, коли одна людина розглядає іншу як близьку, родинну самій собі, ототожнює себе з нею, відчуває потребу в зближенні, об'єднанні;
- ототожнює з нею свої власні інтереси та бажання й, що досить істотно, добровільно духовно й фізично віддає себе іншій людині, прагнучи взаємно володіти нею.

**Ворожість.** Почуття ворожості – це неприязне ставлення до того, з ким людина перебуває в конфлікті. А. Басі розуміє ворожість як вузький за спрямованістю стан, який завжди має певний об'єкт. К.Ізард визначає її як комплексну афективно-когнітивну рису, або орієнтацію особистості. Почуття ворожості виникає з негативного досвіду спілкування й взаємодії з якоюсь людиною в ситуації конфлікту. Воно легше виникає в уразливих і мстивих людей. Почуття ворожості виявляється в «агресивному настрої», «агресивному стані» (М.Д. Левітов), тобто в емоціях злості (гніву), відрази й презирства із властивими для них переживаннями й експресією, які можуть спричинитися до агресивної поведінки.

**ОЗЛОБЛЕНІСТЬ** – це фрустрованість, результат частого придушення образ і злості, форма хронічної ворожості до всіх і всього, жорстокість. Це хронічний стан роздратування й крайньої ненависті, що доходить до жорстокості.

**Ксенофобії.** Ненависть, звернена проти певних груп населення, наприклад, проти таких меншин, як іноземці або емігранти, має назву *ксенофобії*.

Ненависть виявляється також у злостивості, тобто у роздратовано-прискіпливому ставленні до когось, а також у наклепі, особливо якщо ненависть має прихований характер.

Водночас, почуття ненависті може бути корисним для людини. Однак для моральної оцінки цього почуття важливо знати, на що або на кого спрямована ненависть.

**Цинізм.** Специфічним виявом презирства є цинізм, тобто стійке презирливе ставлення людини до культури суспільства, до його духовних і особливо моральних, цінностей. Термін «цинізм» завдячує своїм походженням давньогрецькій філософській школі кініків, які проводили свої диспути на афінському пагорбі за назвою Купосarges. У латинській мові слово «кініки» стало звучати як «циніки». Кініки проповідували презирство до суспільної культури, повну незалежність людини від суспільства, повернення до «природного» стану. Виявляється цинізм як у словах, так й у вчинках: глузуванні над тим, що становить культуру людства, знуцанні над моральними принципами, осміянні ідеалів, погрань людської гідності. Отже, цинізм є не лише емоційним, а й моральним почуттям.

**Заздрість** – найчастіше її розуміють як неприязне, вороже ставлення до успіхів, популярності, моральної переваги або домінуючого становища іншої особи. У словнику «Психологія» заздрість розглядають як вияв мотивації досягнення, коли реальні або уявні переваги в придбанні соціальних благ (матеріальних цінностей, успіху, статусу, особистих якостей) суб'єкт сприймає як загроза цінності власного «Я», і їх супроводжують афективні переживання й дії. «Чорна заздрість» є негативною емоцією. Однак як емоцію заздрість можна розглядати тільки в разі ситуативної її появи. Коли ж заздрість стійка стосовно якогось об'єкта, вона стає емоційною установкою, тобто почуттям.

Чинники, які сприяють виникненню заздрості, можна поділити на зовнішні й внутрішні. Внутрішніми чинниками, які призводять до заздрості, є такі особливості особистості, як егоїзм і себелюбство, марнославство й надмірне честолюбство (Арістотель).

До зовнішніх чинників належать близькість у статусному становищі того, хто заздрить, до того, кому він заздрить. Заздрісник як правило, порівнює своє становище й свої досягнення, гідність зі статусом близьких людей на соціальних сходах.

I. Кант поділив заздрість на «чорну заздрість» (коли в того, хто заздрить, є прагнення позбавити блага іншого) і просто недоброзичливість. Виокремлюють й інші види заздрості. Кажуть, наприклад, про «незлостиву» заздрість, коли людина хоче мати те, що має інший, але при цьому не відчуває до нього ворожого почуття. Як у «злостивій», так й в «незлостивій» заздрості присутнє бажання того, хто заздрить, усунути нерівність.

Деякі автори виокремлюють депресивну заздрість, яка породжується приниженим становищем, але пов'язана з почуттям несправедливості, котре виникає.

Виокремлюють і піднесену, «білу» заздрість, коли людина, заздрячи, не відчуває до успішної людини ворожих почуттів. У цьому разі «біла заздрість» може навіть бути стимулом для змагання з іншою людиною,

**Ревнощі.** Ревнощі – це підозріливе ставлення людини до об'єкта обожнювання, пов'язане з болісним сумнівом у його вірності, або знанням про його невірність.

Ревнощі пов'язані із упевненістю, що лише він (вона) має право на кохану людину. Результатом цього є зазіхання на особисту волю коханого, деспотизм, підозрілість. Нерідкі афективні спалахи ревнощів, які можуть

---

спричинитися до трагічних наслідків. Внаслідок ревнощів любов переходить у ненависть. Тоді людина прагне всілякими способами заподіяти страждання, образити й принизити обрану нею людину. Така ненависть часто залишається придушеною й виявляється у вигляді знущання над коханим (коханою).

Ревнощі від ущемлення самолюбства виявляються в людей із тривожно-недовірливим характером, із низькою самооцінкою, невпевнених у собі, що легко впадають у тугу й розпач, схильних перебільшувати неприємності й небезпеки. Непевність у собі, почуття власної неповноцінності змушує їх бачити суперника в кожному зустрічному. І якщо їм здається, що партнер не виявив до них належної уваги, у їх відразу виникають сумніви, підозри щодо вірності коханої людини.

Зворотні ревнощі – результат власних тенденцій у невірності, її проекція на партнера.

Прищеплені ревнощі є результатом навіювання з боку, що «всі чоловіки (жінки) однакові», натяків із приводу невірності дружини, Яскравим прикладом такого ревнощівця є Отелло, якого налаштував проти Дездемони Яго.

**Задоволеність.** Задоволення характеризує одноразовий і найчастіше короткостроковий акт (виконану роботу, гідний вчинок, задоволену потребу). Задоволеність натомість характеризують довготривалі події, діяльність.

Отже, задоволеність (або незадоволеність) є специфічним психологічним феноменом, відмінним від задоволення (незадоволення).

**ЗАДОВОЛЕНІСТЬ** є стійким довготривалим позитивним емоційним ставленням (установка) людини до чогось, що виникає внаслідок неодноразово пережитого задоволення в певній сфері життя й діяльності, висловлюване у формі судження. Задоволення ж можна визначити як позитивне переживання людиною її емоційної реакції на зроблені або завершені дії та вчинки, а також події.

Між задоволеністю й задоволенням існує функціональний зв'язок, але не тотожність. Задоволення – первинний феномен, а задоволеність – вторинний.

**ЩАСТЯ** визначають як почуття й стан повного задоволення.

Поняття «щастя» є складним, має як когнітивний, так і емоційний компоненти і відображає як оцінку свого існування, так і ставлення до себе як до щасливої чи нещасної людини.

**Почуття гордості.** Гордість найчастіше зараховують до негативних моральних почуттів, яке має давню традицію.

Проте таке ставлення до гордості не зовсім є виправданим. Людина може відчувати гордість як щодо особистих заслуг, досягнень, так і щодо досягнень інших людей, а також різних соціальних спільнот (колективу, міста, країни). Швидше аморальним є відсутність цього почуття. У разі визнання цього почуття аморальним причиною може бути не сама гордість, а спосіб її вираження – гординя, зазнайкуватість, зарозумілість, чванство, пиha.

Гордість тісно пов'язана з так званим «почуттям власної гідності», тобто з потребою людини в повазі до себе з боку інших. Однак за надмірної виразності ця потреба зумовлює появу такої особистісної особливості, яка належить до таких моральних почуттів, як марнославство, самовдоволення, самозамилування.

Специфічним виявом гордості є патріотизм, тобто гордість за свою Батьківщину (країну, місто), нації у зв'язку з її соціальними й культурними досягненнями. Залежно від оцінки Батьківщини іншими патріот може відчувати різні емоції: радість, задоволення, сором, пригніченість, злість тощо.

Патріотизм може набувати й негативних виявів, переходячи у великодержавний шовінізм.

**Псевдопочуття.** Почуття нового означає схильність людини до введення новацій, до заміни старого на нове, більш прогресивне.

**Почуття дорослості** традиційно визначають як переживання ставлення до самого себе як дорослого. Появі цього почуття сприяє розвиток вторинних статевих ознак у підлітків, фізичний розвиток, відчуття наростання життєвих сил й енергії, нагромадження знань й умінь, у яких він іноді починає перевершувати дорослих, зокрема своїх батьків і вчителів фізичної культури (особливо це стосується хлопчиків). Пробудженню цього почуття сприяють і відповідальні суспільні доручення в школі й доручення батьків.

З появою почуття дорослості в підлітків виникає критичність стосовно дорослого. Однією з ознак дорослості підліток вважає своє вміння зауважувати недоліки й похибки старших, у тому числі й учителів, помилки вимови, неправильні звороти мовлення, відсутність у деяких вчителів побутових навичок, невміння відповісти на питання тощо. Критичність підлітків виражається в тому, що вони не схильні все приймати на віру, вони вимагають логічного пояснення – чому потрібно чинити так, а не інакше. Підліток, бажаючи бути дорослим, очікує й емоції, властиві дорослим, свідомо прогнозує їх (О.Г. Закаблук).

**Почуття власного «Я»** – це ще одне псевдопочуття, яке відображає рівень розвитку свідомості людини, усвідомлення свого існування у світі.

**Почуття причетності**, за К.К. Платоновим – це продукт спілкування, до структури якого входять емпатія й усвідомлена єдність загальних цілей спільної діяльності.

Вираз «почуття ліктя» означає згуртованість людей у колективі, підтримку і взаємодопомогу в спільній діяльності. Говорять також про почуття спільності, іронії, гумору, успіху, дисципліни, відповідальності, які теж не мають нічого спільного з дійсними почуттями.

### **Контрольні питання:**

- Яким чином відбувається відображення дійсності емоціями і почуттями? Чим воно відрізняється від відображень у пізнанні?
- Що є в основі емоцій і почуттів?
- У чому полягає відмінність між емоціями і почуттями?
- Що таке емоції?
- Які функції емоцій у керуванні поведінкою та діяльністю?

- Охарактеризуйте фрустраційні емоції.
- Охарактеризуйте комунікативні емоції.
- Охарактеризуйте емоції очікування і прогнозу.
- Охарактеризуйте інтелектуальні емоції.
- Які види емоційного реагування Ви знаєте?
- У чому виявляється емоційний тон відчуттів?
- У чому виявляється емоційний тон вражень?
- Які форми вияву емоцій?
- Що таке афект?
- Які властивості емоцій людини?
- Що таке настрій? Яким чином він виявляється?
- Які види настроїв Ви знаєте?
- Що становить собою стрес як емоція?
- Чи впливають емоції на здоров'я людини?
- Розкрийте емоцію тривоги людини.
- У чому виявляється страх як емоція?
- Які чинники спричинюють страх?
- У чому виявляється жах і панічний стан?
- Охарактеризуйте гнів як емоцію.
- У чому схожість і відмінність суму, туги та ностальгії?
- Охарактеризуйте горе як емоцію.
- У чому полягає емоційність як інтегративна властивість людини?
- Що становлять собою почуття? Охарактеризуйте їх.
- Що становить собою заздрість як почуття?
- У чому виявляються почуття ревності?
- Охарактеризуйте задоволеність як почуття.
- У чому виявляються почуття обов'язку та відповідальності?
- У чому виявляється почуття гордості?
- Яка сутність патріотичних почуттів?

### **Література:**

Бреслав Г.М. Эмоциональные процессы – Рига, 1984.

Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – Львів: Край, 2005.

Василіук Ф.Е. Психологія переживання. – М.: Изд-во МГУ, 1984.

Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций: Тексты. – М., 1984. – С. 3–28.

Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр. соч. Т. 4. – М., 1984. – С. 90–318.

Дерябин В.С. Чувства, влечения, эмоции. – Л., 1974.

Джемс У. Психология / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1991.

Додонов Б.И. В мире эмоций. – К.: Политиздат, 1987.

Додонов Б.И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // Вопросы психологии. – 1975. – № 6.

Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М., 1978.

Зарудная А.А. Эмоции и чувства // Психология: Учебник. – Минск, 1970.

Изард К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2000.

Изард К. Эмоции человека. – М., 1980.

Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2002.

Кахиани С.Н., Кахиани З.Н., Асатиани Д.З. Экспрессивность лица человека. – Тбилиси, 1978.

Ланге К.Г. Эмоции. Психологический этюд. – М., 1896.

Лук А.Н. О. Эмоции и личность. – М., 1966.

Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1979.

Фресс П. Эмоции // Экспериментальная психология. – Вып. V. – М.: Прогресс, 1975. – С. 111–195.

Шингаров Г.Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности. – М., 1971.

Глава 8

## ПСИХІЧНІ СТАНИ

### 8.1. Сутність психічних станів

Важливість вивчення психічних станів пояснюється тим, що від їхньої зміни залежить ефективність поведінки й діяльності. Особливо це стосується людей, специфіка діяльності яких та умови її виконання часто мають складний, надзвичайний характер.

Отже, психічний стан, з одного боку, можна розглядати як інтегроване відображення у психіці взаємодії внутрішніх умов і зовнішніх впливів у відносно статичний відрізок часу. З іншого – як проєкцію психічних процесів на психічні властивості людини, унаслідок чого зіштовхуються психоенергії різних потенціалів, що зумовлює появу тимчасової надлишкової психоенергії, яка й визначає психічний стан людини. Після її нейтралізації зникає стан, який вона зумовила.

**Під ПСИХІЧНИМ СТАНОМ розуміють тимчасовий функціональний рівень психіки, який відображає взаємодію впливу внутрішнього середовища організму або зовнішніх чинників та визначає спрямованість перебігу психічних процесів у цей момент і вияв психічних властивостей людини.**

З позицій функціонування психічний стан особистості виражається в тому, наскільки швидко чи повільно відбуваються в ньому реакції і процеси, як виявляються наявні психічні властивості.

Психічний стан тісно пов'язаний з індивідуальними властивостями особистості, оскільки він характеризує психічну діяльність не загалом, а індивідуально. Стан страху в однієї людини може виявлятися у психічному збудженні, а в іншій – у психічному «паралічі», гальмуванні психічної діяльності. Так само, як психічні властивості відбиваються на психічних станах, психічні стани можуть переходити у психічні властивості. Якщо людина дуже часто переживає стан тривоги, можливе формування особистісної властивості – тривожності. Але відповідність між психічним станом і рисою особистості не є правилом. Зокрема, поруч з «нестримністю» як стійкою властивістю холеричного типу існує «нестримність» як стан, який може виникати в кожній людини і не бути характерною властивістю поведінки.

**Психічні стани можуть позитивно впливати на виконувану діяльність, на процес спілкування, а можуть і дезорганізувати їх. Психічний стан – це своєрідне накопичення психоенергії.**

Кожний психічний стан є переживанням суб'єкта й водночас діяльністю його різних систем, він має зовнішнє вираження і виявляється у зміні ефекту діяльності, яку виконують. Тільки за сукупністю показників, що відображають кожний з цих рівнів, можна зробити висновок про наявність у людини того чи іншого стану. Ні поведінка, ні різні психофізіологічні показники, взяті окремо, не можуть достовірно диферен-



ціювати один стан від іншого. Провідне місце в діагностиці станів належить переживанням, пов'язаним зі ставленням особистості. Виокремлення останнього як чільного чинника психічного стану особистості дає змогу розглядати психічний стан саме як якісну характеристику психіки особистості, що об'єднує у собі психічні процеси та властивості особистості та здійснює вплив на них.

## **8.2. Класифікація психічних станів**

Стан фіксує певний статичний момент у характеристиці психічного як чогось цілісного.

**Психічні стани можна класифікувати як вияви психічних процесів:**

- **стани емоційні – настрої, афекти, тривога тощо;**
- **стани вольові – рішучість, розгубленість тощо;**
- **стани пізнавальні – зосередженість, замисленість тощо.**

Психічні стани розрізняють також за глибиною і тривалістю. Пристрасть як психічний стан глибша, ніж настрої. Кожний стан тимчасовий, його може змінити інший. З практичною метою виокремлюють стани миттєві (нестійкі), довготривалі і навіть хронічні, або оперативні, поточні та перманентні. Кожний стан – наприклад, тривога і замисленість, за певних умов може бути і *оперативним* (нестійким), і *поточним* (тривалим), і *перманентним* (хронічним). Перехід станів із поточних у перманентні може бути і **позитивом** (стан тренуваності в спорті, рішучості), і **негативом** (стан утоми, розгубленості).

Складність розрізнення типів психічних станів у тому, що їх майже неможливо розмістити в межах однієї шкали, класифікувати за однією ознакою. Кожен зі станів має свій континуум виявів і набір ознак (рівень усвідомленості, домінування психічних процесів, тривалість, адекватність чи неадекватність ситуації тощо).

Настрої, афекти, пристрасті розглядають як форми виявів афективної сфери, афективних процесів, що розрізняються за тривалістю: від короткочасного афекту до настрою як поточного, тривалого стану і до пристрасті як перманентного, хронічного стану. За рівнем усвідомленості порядок розміщення змінюється: від пристрасті як найбільш усвідомленого стану до настрою та афекту як найменш усвідомлюваного. Щодо домінування психічних процесів за їх складністю і довільністю, то ці стани розміщуються від афекту, де домінують емоції, до настрою і до пристрасті як єдності емоції і волі.

Зв'язок емоційних станів і властивостей найвиразніше виявляється у стані тривоги. Терміном «тривога» позначають емоційну відповідь на можливу психічну загрозу, на відміну від терміна «страх», яким позначається реакція на реальну загрозу, загрозу порушення функцій організму й діяльності, яка здійснюється. Стан тривоги виникає у зв'язку з можливими неприємностями, непередбаченими ситуаціями, змінами у звичайній атмосфері й виражається специфічними переживаннями – хвилювання, побоювання, порушення спокою тощо.

---

Тривожність як риса особистості є найбільш значущим ризик-фактором, що сприяє нервово-психічним захворюванням. Висока тривожність знижує ефективність інтелектуальної діяльності, гальмує її в напружених ситуаціях, наприклад, під час прийняття рішення на дії в екстремальних ситуаціях.

Вплив стресу залежить від інтенсивності стресорів, тобто чинників, що такий стан зумовлюють, і від індивідуально-психологічних особливостей особистості. У складних життєвих ситуаціях, критичних моментах певний рівень вияву емоційного стресу може стати характерною рисою особистості – схильністю до емоційного стресу. Розрізняють типи особистостей, схильних до стресу і стійких до дії стресорів. У схильних до стресу частіше простежуються здатність до конкуренції, чітке прагнення до досягнення мети, агресивність, нетерплячість, неспокій, експресивне мовлення, відчуття постійної нестачі часу.

Отже, у психічних станах поєднуються, зливаються характеристики психічних процесів і властивостей особистості. Аналіз психічного стану дає змогу прогнозувати поведінку особистості, її розвиток та самозростання.

Психічні стани групують за різними ознаками. За суто психологічними ознаками стани бувають *інтелектуальні, емоційні, вольові й комбіновані*.

Залежно від роду занять особистості психічні стани поділяють на стани у навчальній, трудовій, бойовій, побутовій, екстремальній та інших видах діяльності.

За роллю в структурі особистості стани можуть бути ситуативними, особистісними й груповими. Ситуативні стани виражають особливості ситуації, котра спричинила в особистості нехарактерні для її психічної діяльності реакції. Особистісні й колективні (групові) – стани, які є типовими для конкретної людини чи колективу (групи).

За глибиною переживань розрізняють стани глибокі й поверхові. Наприклад, пристрасть більш глибокий стан, ніж настрій.

За характером впливу на особистість, колектив (групу) стани поділяють на позитивні й негативні.

За тривалістю стани бувають тривалими й короткими. Туга молодих солдатів (матросів) за своєю батьківщиною може охоплювати період до декількох тижнів, поки вони не звикнуть до нових умов, не «вростуть» у колектив. Стан чекання якої-небудь значущої події в деяких людей виникає за кілька місяців до неї.

За ступенем усвідомленості стани можуть бути більш-менш усвідомленими й неусвідомленими.

### ***8.3. Особливості психічних станів***

#### ***Психічним станам властиві такі особливості:***

• ***Цілісність.*** Хоча стани і належать здебільшого до певної сфери психіки (пізнавальної, емоційної, вольової), вони характеризують психічну діяльність загалом за певний проміжок часу.

• **Рухливість і відносна стійкість.** Психічні стани мінливі: мають початок, кінець, динаміку. Вони менш постійні, ніж властивості особистості, але більш стійкі, ніж психічні процеси.

• **Прямий і безпосередній взаємозв'язок із психічними процесами і властивостями особистості.** У структурі психіки стани розташовуються між процесами і властивостями особистості. Вони виникають унаслідок відображальної діяльності мозку. Але раз виникнувши, стани, з одного боку, впливають на психічні процеси (визначають тонус і темп відображальної діяльності, вибірковість відчуттів, сприйняття, продуктивність мислення індивіда тощо). Психічні стани слугують фоном, який сприяє вияву особливостей чи властивостей особистості. Наприклад, для стану чекання бою, який відчувають деякі люди в перед-бойових умовах, характерне відхиленнями у сфері відчуттів і сприйняття пам'яті і мислення, невпорядкованості вольової активності, не властивої їм у звичайних умовах. Одночасно психічні стани випробують на собі вплив попередніх станів і властивостей особистості.

• **Індивідуальна своєрідність і типовість.** Психічні стани кожної людини своєрідні, оскільки нерозривно пов'язані з індивідуальними особливостями особистості, її моральними та іншими рисами. Людині із сангвінічним темпераментом властиво, як правило, перебільшувати успіхи і витлумачувати все в мажорному світлі, тому що найбільш типовим для неї є піднесений стан.

Риси особистості й пережиті психічні стани не завжди відповідають один одному. Те, що приймається іноді за рису особистості, виявляється нетиповим для даної людини, тимчасовим станом. Наприклад, пригніченість може бути не лише стійкою рисою особистості меланхолійного темпераменту, а й виявлятися як стан, зумовлений у людини неприємностями на роботі, у побуті.

• **Крайнє різноманіття психічних станів.** Про це свідчить такий неповний їхній перелік: подив і здивування, розгубленість і зосередженість, надія і безнадійність, зневіра і бадьорість, піднесення і збудженість, нерішучість і рішучість, напруженість і спокій тощо.

• **Полярність.** Кожному психічному стану відповідає протилежний стан. Так, активності протистоїть пасивність, впевненість – непевність, рішучості – нерішучість. Полярність станів, швидкий перехід людини з одного стану в протилежний, особливо яскраво виявляється в незвичайних (екстремальних) умовах, наприклад, у бою.

Зазначені ознаки властиві психічним станам усякої особистості.

#### **8.4. Фізіологічні основи і зовнішні вияви психічних станів**

Психічні стани мають рефлекторну природу. При цьому одні з них, безумовно-рефлекторного походження, наприклад, стан голоду, спраги, ситості, а інші (більшість) – умовно-рефлекторного. Наприклад, у людини, яка звикла починати роботу в той самий час, перед її початком виникає стан оптимальної готовності до діяльності, вона з першої ж хвилини входить у ритм праці.

---

Основу психічних станів становить певне співвідношення нервових процесів (від епізодичного до стійкого типового для цієї людини) у корі головного мозку. Під впливом сукупності зовнішніх і внутрішніх подразників виникає певний загальний тонус кори, її функціональний рівень. Фізіологічні стани кори одержали в І.П. Павлова назву фазових станів. «На одному кінці, – писав він, – є збуджений стан, надзвичайне підвищення тонусу, роздратування, коли робиться неможливим чи дуже ускладнений гальмівний процес. За ним іде нормальний, бадьорий стан, стан рівноваги між дратівливим і гальмовим процесами. Потім – довга, але теж послідовна, низка перехідних станів до гальмового стану. З них особливо характерні: зрівняльний стан, коли всі подразники, незалежно від їхньої інтенсивності, на противагу бадьорому стану, діють зовсім однаково; парадоксальний стан, коли діють лише слабкі чи сильні подразники, але тільки ледь, і, нарешті, ультрапарадоксальні стани, коли діють позитивні лише раніше вироблені гальмові агенти – стан, за яким випливає повний гальмовий стан». Учні І.П. Павлова диференціювали і розділили деякі фази на низку додаткових фаз.

Після дії подразників, які зумовлювали той чи інший психічний стан, він зберігається ще якийсь час і впливає на утворення нових чи актуалізацію старих умовно-рефлекторних зв'язків у корі великих півкуль. Ці стани кори, у свою чергу, можуть бути умовними подразниками, які сигналізують про які-небудь зміни, важливі для пристосування (адаптації) організму до середовища.

Психічні стани зовні виявляються у зміні подиху і кровообігу, в міміці, пантоміміці, рухах, ходьбі, жестах, інтонаційних особливостях мови тощо. Так, у стані задоволення спостерігаємо збільшення частоти й амплітуди подиху, а незадоволеність зумовлює зменшення частоти й амплітуди подиху. Подих у збудженому стані стає частим і глибоким, у напруженому – сповільненим і слабким, у тривожному – пришвидшеним і слабким. У разі несподіваного подиву подих стає частішим, але зберігає нормальну амплітуду.

У збудженому стані чи стані напруженого чекання може підвищуватися частота і сила пульсу, величина кров'яного тиску в дуже широкому діапазоні (залежно від значущості для людини цієї ситуації). Зміна кровообігу звичайно супроводжується зблідненням чи почервонінням шкіри людини.

Індикатором психічного стану людини нерідко слугують її *рухи і дії* (за невпевненими чи млявими рухами ми судимо про стомлення, за різкими – про бадьорість).

**Міміка** (рух м'якулів обличчя, очей, брів, губ, носа) також здатна виразити дуже тонкі відтінки переживань. Не випадково досвідчені вихователі приділяють особливу увагу спостереженню за мімічними рухами вихованців. Голос також може дати істотні відомості про психічні стани.

## **8.5. Психічні стани особистості в різних ситуаціях життєдіяльності**

Психічний стан конкретної особистості залежить від багатьох чинників. Практика показує, що коли особистість глибоко усвідомлює свій громадянський і людський обов'язок, а також відповідальність, у неї виникають позитивні стани. У свою чергу, почуття обов'язку формується й закріплюється через певні психічні стани. Це має вагоме значення для виховання почуття обов'язку й відповідальності особистості.

Чинники соціальної дійсності впливають на психічні стани особистості безпосередньо, прямо та опосередковано, через систему конкретних життєвих мікросоціальних умов. У сукупності конкретних обставин особливе місце посідають умови життєдіяльності: ступінь задоволення особистих потреб, система сталих взаємин тощо.

Значно впливає на психічні стани людини організація її побуту, відпочинку й дозвілля.

Психічні стани людини максимально залежать від морально-ділової атмосфери в колективі, групі.

У виникненні психічних станів чималу роль відіграють звички.

На психічні стани людини впливають її попередні стани. Зв'язок між наявним психічним станом і тим, що йому передувало, може бути двояким. В одних випадках попередній стан змінюється протилежним. Наприклад, високе напруження, пильність, мобілізація усіх своїх фізичних і духовних сил, властиві моряку в період перебування на вахті, змінюються розслабленістю, розрядкою, коли вахта здано. За інших обставин між попереднім і наступним психічним станом встановлюється відношення не протилежності, а подібності.

Психічні стани людини змінюються у зв'язку з впливом на організм кліматичних умов під час виконання різних завдань, а також специфічних особливостей діяльності (хитання корабля, вплив висотного польоту, тривала нерухомість та однобічна фізична напруженість, надлишок чи нестача інформації, обмежений простір і сенсорний голод, обмеженість соціальних контактів тощо).

Непідготованість людини до дій в умовах водної стихії, наприклад, викликана іноді в моряків під час виконання завдань із забезпечення живучості корабля у морі – у морському десанті, у танкістів – при підводному водінні танків, у мотострільців – під час форсування водних перешкод, спричинює водобоязнь – специфічну форму страху, що сковує психічну й рухову активність людини.

Тривала нерухомість і статична фізична напруженість зумовлюють стан апатії, підвищену стомлюваність, знижують психічну активність.

Успішному розв'язанню професійних завдань сприяють певні психічні стани людини. Найважливішим з них є стан постійної готовності, стан готовності до розв'язання конкретних завдань. Цей стан сприяє негайній перебудові всієї психіки людини і швидкому її включенню у розв'язання завдань без витрати енергії на подолання внутрішнього опору й напруження.

Рівні психологічної готовності різні: від ділового, бойового настрою до ситуаційної готовності (тимчасового психічного стану, котрий

---

виявляється лише в цій ситуації і стосовно конкретного виду діяльності) до постійної внутрішньої готовності (стійкого особистісного стану, що виявляється у будь-який час, у будь-яких умовах).

**Зазначені ПСИХІЧНІ СТАНИ формуються внаслідок:**

- попередньої психологічної підготовки;
- безпосередньої морально-психічної і психологічної підготовки до виконання майбутнього завдання, у процесі якої активізуються виховані мотиви поведінки й необхідні в цих умовах психічні стани, переборюються негативні ситуативні мотиви й психічні стани. Безпосередня психологічна підготовка посідає важливе місце в загальній підготовці людини до розв'язання професійних завдань.

Підтримка позитивних психічних станів пов'язана з подоланням низки негативних психічних станів людини на різних етапах її діяльності.

Існує певна закономірність у динаміці психічних станів людей. Відомо, що навіть найбільш підготовлена особистість (яка володіє потрібними знаннями, досвідом, навичками, якостями, моральними мотивами тощо) може бути готова чи не готова до конкретних дій або дій в екстремальних ситуаціях.

**За динамікою психічних станів людини можна виокремити три істотні періоди:**

- підготовка до розв'язання завдань;
- процес розв'язання завдання;
- завершення розв'язання завдань.

Напередодні змагання (або бою), виконання відповідального службового завдання людина може переживати стан тривожного очікування. У цьому стані відбувається завчасне налаштування людини на майбутні умови. Чекання може бути різним за психічним змістом. Воно виявляється у вигляді піднесення, ентузіазму, апатії, передстартової «лихоманки», непевності, страху за своє життя, тривоги за результат бою й за особисту долю. Стан особистості в момент тривожного чекання характеризується підвищеною напруженістю (стресом).

**Головними джерелами і причинами напруженості є:**

- небезпека, яка створює загрозу життю;
- відповідальність за розв'язання завдання;
- стислість і невизначеність інформації, що надходить;
- дефіцит часу на прийняття рішень і дій;
- надмірна емоційна збудливість, вразливість і низька емоційна стійкість окремих людей;
- невідповідність рівня розвитку професійних якостей вимогам, котрі висуваються до цієї діяльності;
- психічна невідповідність до виконання конкретного завдання людини;
- непевність у надійності товаришів;

**• соціальна ізоляція (дії у відриві від колективу, перебування в ізольованих місцях) тощо.**

Це може призвести до виникнення стану фрустрації, ригідності, страху тощо. А цей стан включає в себе апатію, безнадійність, нав'язливість думок про неминучу невдачу, каліцтво, поранення, загибель тощо. Головними ознаками стану фрустрації є: нестриманість в оцінці причин невдалого виконання завдань, відповідний ступінь агресивності, відсутність інтересу до всього навколишнього, роздратованість, песимістичні погляди на дійсність, думки про приреченість і неминучість загибелі тощо. Причому роздратованість, наприклад, виявляється у ставленні до самого себе, до свого безсилля, безпорадності в ситуації, яка склалася, невпевненості в собі й у навколишніх.

Види і форми напруженості різні. Існує напруженість, яка тонізує діяльність людини, загострює його сприйняття, мобілізує мислення, підвищує активність.

Запобігання й подолання надмірної напруженості (гіперстресу) досягають через ознайомлення людини з особливостями виконання майбутнього завдання і з можливими труднощами, цілеспрямованою виховною роботою. Доцільно проводити заходи щодо «пожвавлення» досвіду емоційно-вольової поведінки, накопиченого в минулому, а також відпрацьовуванням до автоматизму основних компонентів майбутньої діяльності, відволікання думки від негативних роздумів тощо.

Перехід від підготовчого етапу до виконання нового завдання пов'язаний з подоланням у людини стану ригідності, у якому виявляється інертність психіки особистості, котра виникає в результаті стереотипності його поведінки, тяжіння до заучених операцій, форм і способів дій. Отож, ригідність виявляється в порушенні перебігу психічних процесів, у виникненні труднощів у адекватній оцінці ситуації або завдання й порядку його виконання.

Головною умовою подолання ригідності в людини є тренування їх у складних умовах, які мають змінюватися. Однак при цьому варто враховувати, що такі тренування, здійснювані без поступового ускладнення, можуть дати не лише позитивний, а й негативний ефект.

Одноманітні дії починають обтяжувати людину, зумовлюють стомлення, роздратування та інші негативні емоції і стани. Потрібно дотримуватись таких правил:

- вводити складні ситуації не тільки в умови діяльності, а й у її компоненти (операції, дії);
- перед початком тренувань максимально активізувати позитивні мотиви у людини, своєчасним заохоченням допомогти їй придушити в собі негативні емоції;
- спонукати людину набратися терпіння і з повною віддачею знову і знову вдосконалювати свої дії.

На етапі виконання складного завдання важливе значення має підтримання в людини стану активності й високого рівня відповідальності.

Люди також переживають такі психічні стани: глибока задоволеність успішним розв'язанням завдання, самовпевненість, самозаспокоєність, зниження пильності й боекдатності, втома, апатія, ейфорія (надмірна радість перемоги, яка притупляє розум і пильність людини) тощо.

---

Психічно нестійкі люди в разі невдалого результату можуть перебувати впродовж тривалого часу в стані глибокої фрустрації, яка є складним психічним станом, що поєднує в собі тривогу, безнадійність та апатію, приреченість і депресію, які виникають, як правило, у зв'язку з невдачами в досягненні запланованого. Такий стан спричинює втрату здатності до опору.

Найбільш негативним у надзвичайних умовах є психічний стан страху. Він зумовлений надзвичайно сильними, небезпечними для життя зовнішніми подразниками та може порушити психічну стійкість людини, спонукати до негативних дій і вчинків, послабити її боєздатність. За ступенем інтенсивності й глибиною переживань страх переживають у вигляді занепокоєння, хвилювання, тривоги й переляку, остраху й жаху. Стан жаху виявляється в астеничній і стеничній формах. У першому випадку під впливом небезпеки особистість ціпеніє й виявляється нездатною до руху і дій; для стеничної реакції характерне, навпаки, різке рухове порушення, метушливість, прагнення втечі від загрози життю, без здатності враховувати особливості ситуації. Цей стан дезорієнтує особистість, зумовлює в ній глибоке потрясіння.

Страх не є вродженим, а впливає із особливості психіки людини й тих навколишніх умов і ситуацій, у яких вона перебуває в цей момент. Із вчення І.М. Сеченова і І.П. Павлова випливає, що фізіологічною основою стану страху є складна рефлекторна реакція організму на внутрішні й зовнішні подразники, які спричинюють уявну або реальну небезпеку. Це дає змогу розглядати стан страху з позиції його соціальної зумовленості, складного взаємозв'язку з іншими психічними станами, процесами й властивостями особистості, зі всіма аспектами свідомого життя людини.

**СТРАХ – це складний психічний стан, який складається зі сприйняття, оцінки й розуміння тієї уявної або реальної небезпеки, що зумовлює зміни у функціонуванні психіки, які за своєю спрямованістю є негативними, розхитують і дестабілізують перебіг усіх психічних процесів.**

Переживання страху впливає на перебіг у нервових клітинах та корі головного мозку основних нервових процесів – збудження й гальмування, їхні динаміку та співвідношення. Нервові клітини переходять у так званий фазовий стан, унаслідок чого їхня реакція на подразники перестає бути адекватною.

Страх впливає на всі психічні процеси: сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, почуття, волю. У стані страху вони можуть бути паралізованими або деформованими. Людина перестає володіти своєю увагою, забуває прості речі, не може правильно оцінити звичну ситуацію, її дії і рухи виходять з-під свідомого контролю та стають невпевненими, імпульсивними. Крім цього, стан страху однієї людини може зумовити страх в інших людей. Найчастіше люди стикаються з таким його різновидом, як стан переляку, що виникає на основі інстинкту самозбереження під час зіткнення з небезпекою, різкій чи несподіваній зміні середовища.

Страх, однак, може перейти межу й набути патологічної форми. Наприклад, під час тривожного неврозу ми стикаємося з його непомірною високою рівнем вияву, тривалістю.



Іншим видом невротичного страху є фобія, яка пов'язана з конкретним об'єктом чи ситуацією. Суб'єктивно фобія дуже неприємна. Хоча людина й усвідомлює її необґрунтованість та безглуздість, але позбутися, подолати фобію, як правило, не може. Коли фобія опановує людину, її не можна придушити зусиллям волі. А що сильніше вона прагне подолати фобію, то більше його зміцнює.

**ФОБИЯ – це патологічний страх, певна установка реагувати у формі акцентованого страху на деякі ситуації та об'єкти, для неї характерні тривалість, інтенсивність і неможливість самостійно подолати цей страх зусиллям волі.**

Встановлено, що у виникненні нервового страху або фобії важливе значення має не так психічна травма, як стійка фіксація первинної реакції переляку й широка генералізація (поширення) страху. Коли фобія не дуже виражена, то невротичний страх виникає лише в ситуації, яка схожа на травмуючу ситуацію, що стала причиною цієї фобії. Коли ж фобічний страх виникає в ситуації очікування або уявлення небезпеки, то це свідчить про його більш високий і не-безпечний (патологічний) розвиток.

Страх може спричинити паніку (груповий стан) – гнітючий афект, який розвивається раптово в разі несподіваного враження загрозливого характеру й швидко поширюється через психічний вплив на інших людей. Паніка охоплює майже раптово цілу масу людей, заражає їх почуттям неминучої небезпеки.

**Виокремлюють такі два види ПАНІКИ:**

- паніка, яка розвивається в разі раптового виникнення загрозливої атмосфери, під час відсутності періоду чекання небезпеки (наприклад, у разі раптового розливу річки);
- паніка, яка виникає в атмосфері тривалого чекання небезпеки, наростання тривоги й групової напруженості, які сприяють виснаженню нервової енергії людей, і вони починають на звичайні подразники реагувати панічними реакціями. Виникненню такої паніки сприяють: негативні чутки й брак інформації; незайнятість особистості; відсутність відповідальності за якусь частину роботи. Впливає на виникнення паніки також навколишнє оточення: руйнування, вид спотворених людей, трупів тощо.

Страх, як правило, слабшає (або ж зникає), коли людина стикається з небезпекою; тоді настає активна дія – боротьба або втеча, і для страху не залишається місця. Почуття страху збільшується в міру наближення загрозливої ситуації. Якщо ж людина вже безпосередньо стикалася з нею, то страх слабшає. І цей стан можна вважати розрядженням емоційного напруження в дії.

Напруження страху зростає, коли немає можливості його розрядити в дії, тому що особистість у такому стані відчуває себе зовсім безпорадно. Людина, можливості якої обмежені, важче переживає таке напруження.

Коли загрозлива ситуація розвивається так швидко, що захист відбувається майже автоматично і не залишається часу на переживання страху, тоді ця емоція з'являється в третій фазі, коли небезпека вже

---

минула. Тоді страх змішується з почуттям полегшення, типовим для цієї фази.

Страх має тенденцію до іррадіації (поширення) на нові, інші предмети (джерела страху).

### **8.6. Шляхи подолання страху**

Для подолання, переборювання людиною страху в екстремальній ситуації необхідно використовувати адекватні заходи.

Уже було підкреслено, що стан страху опосередковується соціальною, моральною сутністю особистості й залежить від рівня розвитку її морально-психічного стереотипу, у якому відображається моральна зрілість і соціальний досвід. Люди оцінюють і переживають не лише небезпеку для свого життя цієї ситуації, а й значення розв'язання чи нерозв'язання в цих умовах поставленого завдання для себе особисто, свого колективу, держави та суспільства.

Для переборювання людиною різних видів страху насамперед необхідно сформувати в неї сильний, стійкий і міцний морально-психічний стереотип, що характеризує силу, стійкість, міцність і надійність їхніх поглядів, позицій, почуттів, переконань, ставлень, цінностей та інтересів, а також визначає духовно-психологічне й морально-практичне ставлення до світу, народу, себе, обов'язку, гідності, честі, виконання завдань професійної діяльності тощо.

Мотиваційне ядро морально-психічного стереотипу створює відповідний морально-психічний потенціал, який допомагає людині в складних і важких ситуаціях (у бою, під дією вогню противника, в екстремальних умовах тощо) протистояти страху, виявляти вибірковість дій і волі.

Другим важливим напрямом запобігання виникненню в людини страху в екстремальних ситуаціях є відповідна морально-психічна підготовка, суть якої – у цілеспрямованому формуванні морально-психічної стійкості й надійності в умовах екстремальних чинників, підвищення активності всіх психічних функцій.

У період очікування якоїсь неприємної події, пов'язаної з ризиком для життя, досить ефективним є застосування методу баражування.

**МЕТОД БАРАЖУВАННЯ** – спосіб відволікання уваги від страху й спрямованості людей від аналізу й синтезу гнітючих факторів бойової (екстремальної) ситуації, переживань, тривоги, роздумів про майбутній наступ, виконання завдання щодо бачення за цим ризику для свого життя, можливих невдач, його провалу тощо.

Цей метод застосовують за допомогою системи розроблених заходів із звичайним змістом, які спрямовані на зняття напруження, психічне «розвантаження», розслаблення і просто відпочинок. З цією метою проводять перегляд легких (тих, які не змушують людину глибоко замислюватись, аналізувати) кінофільмів, сатиричних журналів, мультфільмів тощо.

Важливе місце в сукупності методів розслаблення належить музиці, яку спеціально добирають.

Широке визнання щодо зняття чи послаблення страху набув метод **автогенного тренування**, який слугує дієвим засобом психогігієни й профілактики, засобом управління станами людини в екстремальних умовах.

В автогенному тренуванні використовують три головні шляхи впливу на стан нервової системи: повне розслаблення, уява й словесне навіювання.

Також можна використати **метод образів**, суть якого – у здійсненні психічного впливу на комплекс «підсвідомість-свідомість» людини через формування в них системи образів поведінки в надзвичайній ситуації.

Певні позитивні результати впливу на психіку з метою запобігти виникненню страху дає **метод демонстрації**.

За допомогою **методу психічної концентрації** формуються конкретні психологічні установки. Його суттю є утворення відповідних нервових зв'язків у корі головного мозку й підтримування їх у постійному збудженні до початку відповідальної діяльності чи настання очікуваних подій.

Крім цих методів, застосовують низку спеціальних. Серед них важливе місце посідає **метод психічних навантажень**, суть якого – у створенні відповідних штучних навантажень на психіку людей з метою виявлення їхніх індивідуально-психологічних особливостей, ступеня реактивності психіки, ригідності тощо. Навантаження на психіку досягають за допомогою різних засобів, зокрема звукових, екранних, імітації тощо. Цей метод ефективний для виявлення осіб з різними психічними травмами.

За певних умов можна використовувати **парадоксальну інтенцію** як психотерапевтичну техніку переборювання страху.

Сутність парадоксальної інтенції (парадоксального наміру) в тому, щоб людина забажала здійснити те, чого вона так боїться. Парадоксальна інтенція – це заміна того наміру, який характеризує патогенний спосіб реагування, на протилежний. Замість уникнення ситуацій страху суб'єкт повинен захотіти зробити те, чого він уникає й боїться.

Застосовуючи цю психотерапевтичну техніку, особистість має не уникати страху і ситуацій, які його зумовлюють, а навпаки, прагнути до цього. Вдаючись до «гумористичного перебільшення» і власного страху, і страху інших людей, можна позбутися його.

Метод системної десенситизації («знечутливлення» до стимулів страху) є одним із найпоширеніших у допомозі людям із вираженим фобічним синдромом.

**Окремими складовими методу «знечутливлення» є такі прийоми:**

- розслаблення у формі автогенного тренування Шульца;
- ієрархічна (поступова) подача ситуацій страху;
- власне десенситизація з уявленням окремих моментів страху в ситуації розслаблення.

---

Поступова подача ситуацій, які спричинюють страх і розслаблення у формі автогенного тренування, є необхідними компонентами методу. Спочатку людині подають ситуацію, яка частково нагадує їй ту, яка спричинила фобію або невроз страху, (наприклад, можуть демонструвати картинки, фотографії, кінофільми тощо). Поступово їй подають такі ситуації, які дедалі більше схожі на ту, у якій вона відчуває хворобливий страх або тривогу. Це все відбувається в стані релаксації (розслаблення). Отже, людину поступово вводять у ситуацію, яка щоразу більше схожа на ту, що її травмує.

Чіткість уявлень є дуже важливою умовою застосування систематичної десенситизації (ДС). Здатність викликати чіткі уявлення може спрацьовувати і без допоміжних засобів, однак їхня чіткість поліпшується під час автогенного тренування: для кращої чіткості можна скористатися фільмами чи діапозитивами.

Крім зазначених шляхів, методів і способів подолання й переборювання страху людини і в різних надзвичайних ситуаціях використовують також інші.

### **Контрольні питання:**

- Що розуміють під психічним станом людини?
- Як психічний стан пов'язаний із психічними процесами і властивостями особистості?
- Яким чином класифікують психічні стани?
- Які особливості психічних станів?
- Охарактеризуйте позитивні психічні стани особистості.
- Охарактеризуйте негативні психічні стани особистості.
- Що є фізіологічною основою психічного стану?
- Яким чином психічний стан впливає на поведінку особистості?
- Яким чином певний психічний стан виявляється за зовнішніми ознаками?
- Які способи боротьби із страхом?

### **Література:**

- Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.
- Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд – во МГУ, 1984.
- Варій М.Й. Морально-психологічний стан військ: Навч. посіб. – Л.: ЛП, 2000.
- Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
- Джемс У. Психология: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1991.
- Занюк С.С. Психология мотивации та емоцій: Навч. посіб. – Луцьк: Волинський держ. ун-т, ім. Л. Українки, 1997.
- Изард Э.К. Эмоции человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Левитов Н.Д. Психические состояния человека. – М.: Просвещение, 1964.
- Психология состояний. Хрестоматия / Сост. Т.Н.Васильева и др. Под ред. А.О.Прохорова. – М.: ПЕРСЭ; СПб.: Речь, 2004.

## Глава 9

**ВОЛЯ****9.1. Поняття волі та її функцій**

Питання, які стосуються волі, у світовій філософії і психології розв'язували по-різному. У психології часто виокремлюють три головні сфери: інтелектуальну, емоційну, вольову.

Уперше раціональну природу волі заперечив А. Шопенгауер. Він трактував волю як темну, несвідому, ірраціональну силу, котра є в основі світу. Така воля (тобто воля до життя) більш відповідна хтивій частині души за Платоном. Тому від неї людина повинна звільнитись, щоб мати якусь надію в житті.

Інше філософське питання про волю стосується свободи волі. Є два його розв'язання: детермінізм (свободи волі нема) та індетермінізм (свобода волі є).

У радянській психології була поширена тенденція розуміти волю як засіб підпорядкування індивідуальних мотивів вищим суспільним цілям. Звідси виводилася вольова природа індивідуальних цінностей особистості, що їх розуміли як засвоєні суспільні ціннісні надбання.

**Волю в психології найчастіше визначають:**

- через **ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ** особистості – ініціативність, самовладання, витримку, наполегливість, рішучість, цілеспрямованість тощо;
- через **ДОВІЛЬНУ РЕГУЛЯЦІЮ** поведінки, психічних процесів;
- через **ВОЛЬОВІ ДІЇ**, які визначають за такими ознаками: усвідомленість, цілеспрямованість, подолання перешкод, ініціація дії, наявність вольового зусилля, відсутність залежності від актуальної потреби.

Жодна з наведених ознак не є достатньою для визначення змісту волі, але разом вони відрізняють вольову дію в її специфіці.

**ВОЛЯ** – це свідоме управління людиною своєю діяльністю та поведінкою, що виявляється у прийнятті рішення, подоланні труднощів і перешкод на шляху досягнення мети, виконання поставлених завдань.

Свідомість і воля є самостійними, хоча й поєднаними та перехрещуваними гранями психічного. Виконуючи свою роль у психічному процесі, свідомість не стає волею, але все ж таки є її важливою ознакою. Свідомість і у вольовому процесі залишається свідомістю. Вона забезпечує виконання волею її функцій.

Загалом вольова діяльність особистості охоплює:

- вольові процеси, які мають місце у будь-якому вольовому вчинку, зусиллі;
- вольову діяльність, яка виражається у здійсненні довільних і мимовільних дій;

---

• вольові стани – це тимчасові психічні стани, які оптимізують, мобілізують психіку людини на подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод. Часто такі стани виявляються у вольовому зусиллі, яке відображає силу нервово-психічного напруження, що мобілізує фізичні, інтелектуальні й моральні сили людини;

• вольові якості – відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення людини.

Вольова регуляція завжди починається з інтелектуального акту, з усвідомлення проблемної ситуації.

Воля виконує дві взаємопов'язаних функції – спонукальну й гальмі-вну.

**Спонукальна функція** забезпечує активність людини в подоланні труднощів і перешкод. Якщо в людини відсутня актуальна потреба виконувати дію, але при цьому необхідність виконання її вона усвідомлює, воля створює допоміжне спонукування, змінюючи смисл дії (робить його більш значущим), зумовлюючи переживання, пов'язані з передбаченими наслідками дії.

Основним виявом волі стає вчинок. Спонукування людини до дій створюють певну впорядковану систему – ієрархію мотивів – від природних потреб до вищих спонукань, пов'язаних із переживанням моральних, естетичних та інтелектуальних почуттів.

**Гальмівна функція** виявляється у стримуванні небажаних проявів активності. Ця функція найчастіше постає в єдності зі спонукальною. Людина здатна гальмувати виникнення небажаних мотивів, виконання дій, поведінку, які суперечать уявленням про зразок, еталон і здійснення яких може поставити під сумнів або зашкодити авторитету особистості. Вольове регулювання поведінки було б неможливим без гальмівної функції.

## **9.2. Типи критеріїв волі**

### **та локус контролю. Вольові дії**

Існує чотири типи критеріїв волі, які виявляються у: а) вольових діях; б) виборі мотивів і цілей; в) регуляції внутрішніх станів людини, її дій та різних психічних процесів; г) вольових якостях особистості. Вказані критерії є зовнішніми перешкодами й труднощами, оскільки подолання кожної зовнішньої перешкоди передбачає внутрішні вияви волі, і навпаки.

Водночас одну з особливостей активності людини характеризує те, що результат активності не завжди збігається з її метою. У такому разі людина схильна пояснювати і шукати причини наслідків своїх дій у зовнішніх або внутрішніх перешкодах.

**ЛОКУС КОНТРОЛЮ** (від лат. *locus* – місцеперебування та від франц. *controle* – перевірка) – схильність людини приписувати відповідальність за результати своїх дій зовнішнім силам і обставинам, або навпаки – власним зусиллям та здібностям.

Люди, які схильні пояснювати причини своїх дій та поведінки внутрішніми чинниками (здібності, характер, внутрішній стан тощо),

мають тенденцію до **внутрішньої локалізації контролю** (інтернальної). Зокрема, людина з інтернальним локусом контролю у разі невчасного виконання завдання шукатиме причини цього у власних здібностях, особливостях пам'яті чи мисленні, у своїй неорганізованості чи повільному темпі активації. Психологи зазначають, що інтернали більш послідовні в досягненні мети, схильні до самоаналізу, організовані, незалежні, комунікабельні.

Люди, схильні приписувати причини своїх дій та поведінки зовнішнім чинникам (доля, обставини, природні перешкоди тощо), мають тенденцію до **зовнішньої локалізації контролю** (екстернальної). Такі люди обов'язково знайдуть пояснення своєї неуспішності в зовнішніх перешкодах.

Вивчаючи поведінку людини, доводиться мати справу з мимовільними, довільними і вольовими діями. Довільні та вольові дії стають притаманними вольовій поведінці людини.

**Мимовільні рухи і дії** виникають під впливом певного сигналу, який іде від периферичної нервової системи. Ці дії бувають як природжені, так і набуті, до них належать: природжені орієнтувальні, захисні, хапальні дії. Фізіологічною основою природжених мимовільних рухів є механізм безумовних рефлексів, тоді як набуті мимовільні рухи та дії ґрунтуються на механізмі умовного рефлексу.

**Довільні дії** виникають свідомо, під впливом різних мотивів. Мимовільні й довільні дії не протилежні одна одній, між ними немає чіткої межі. Один і той самий умовно-рефлекторний рух може бути мимовільним, якщо його спричинено периферичним подразненням, але він стає довільним, якщо його зумовлює центральне, кіркове подразнення.

Структурним моментом вольових і довільних дій є мета. Мета завжди усвідомлювана. Спрямованість на мету та її усвідомлення є центральною характеристикою як вольових, так і довільних дій.

Однак довільні й вольові дії мають різний зміст і не збігаються за своїми виявами. Вольова людина з властивою їй ієрархією мотивів, з відповідними якостями (рішучість, наполегливість, цілеспрямованість) не завжди здатна до довільної організації своєї поведінки (не володіє собою, не керує своїми реакціями, не контролює себе). І навпаки, людина з високим рівнем розвитку довільності (організована, володіє собою, керує своєю поведінкою) може не мати стійкої системи власних мотивів та цінностей і бути слабівільною.

Завданням вольової дії є перетворення установки на актуальну силу, яка спрямовує людську активність у певне русло.

### **9.3. Фази та ознаки вольових дій, їх стимулювання**

Традиційно у психології власне вольовими діями називають дії, скеровані на досягнення свідомо поставленої мети й пов'язані з подоланням труднощів.

Дослідник В. Іванніков наводить такі характеристики вольової дії:

- 
- усвідомленість, цілеспрямованість, навмисність, її беруть до виконання за власним свідомим рішенням;
  - підстави (соціальні чи особисті) для вольової дії існують завжди;
  - її спричинює дефіцит спонукання за активних умов або дефіцит гальмування у разі стримування;
  - потребує додаткового спонукання (або гальмування) і закінчується досягненням поставленої мети.

**Основні ознаки вольових дій виявляються у такому:**

- свідомому подоланні перешкод на шляху до досягнення мети;
- конкуруючих мотивах;
- наявності вольового зусилля.

Загальні характеристики вольових дій є такі:

- їх виконують на підставі прийняття свідомого рішення;
- спрямовані на подолання як зовнішніх, так і внутрішніх труднощів;
- мають певну суперечність, яка полягає у боротьбі мотивів з початку або в процесі їх здійснення;
- можуть забезпечуватися допоміжним спонуканням чи гальмуванням за рахунок зміни смислу дії і закінчуватися досягненням мети.

Недостатність спонукання до дії може виникати під час конкуренції слабого соціального мотиву з емоційно привабливим особистісним мотивом тощо.

Спонукальна (мотиваційна) функція волі забезпечує реалізаційну мотивацію дії, що є необхідним аспектом вольового акту за недостатності (дефіциту) реалізаційної мотивації дії, прийнятої людиною для обов'язкового виконання.

Вольові дії людини також породжує навмисна зміна сенсу дії. Наприклад, бажання йти у бій, ризикувати своїм життям виникає тоді, коли бій набуває сенсу захисту Батьківщини, своєї землі, рідних тощо. У вольових діях новий допоміжний мотив (предмет нового спонукання) може діяти тільки своєю сенсотворчою функцією, а не спонукальною. Інакше новий мотив може зруйнувати задану дію, спонукаючи людину діяти за новим мотивом.

Отже, через спеціально організований вплив на людину можна змінити сенс їх дії. Така дія досягається завдяки новому значущому мотиву або за допомогою оцінок і думок інших людей.

**Допоміжний сенс дії** створюється через постановку більш конкретної мети в разі включення запропонованого завдання в іншу умову, що поєднується з наявним у людини бажанням, коли результати дії стають засобом для реалізації іншої дії, тобто коли одна дія стає частиною іншої, ширшої.

Волю розглядають як психічну реальність, що має свідомо-регулятивну природу. Інакше кажучи, воля – це єдиний, комплексний процес психічного регулювання поведінки (дій, вчинків) людини. Вольова регуляція поведінки як регуляція спонукання до дії відбувається на основі довільної форми мотивації, коли людина зумисно й усвідомлено створює допоміжні спонукання (гальмування) до дії через зміну сенсу дії. Вольову регуляцію під час самодетермінації розуміють як останню стадію



оволодіння людиною власними процесами, яка полягає в опануванні власного мотиваційного процесу через формування нової вищої психічної функції – волі.

Вольову регуляцію поведінки, всі фази складної вольової дії пов'язують з особливим емоційним станом, який визначають як вольове зусилля. Вольове зусилля пронизує всі фази вольового акту: усвідомлення мети, оформлення бажань, вибір мотиву, плану та способів виконання дії. Виникає вольове зусилля щоразу як стан емоційного напруження, пов'язаний із зовнішніми чи внутрішніми труднощами. Звільнитися від нього можна лише або відмовившись від подолання перешкод, а отже, від мети, або ж подолавши їх шляхом вольового зусилля.

Конкретна вольова дія може реалізуватися в простих і складніших формах. У простому вольовому акті спонукання до дії, спрямоване на більш чи менш усвідомлену мету, може безпосередньо переходити у дію.

#### **Простий вольовий акт має дві фази:**

- виникнення спонукання та усвідомлення мети;
- досягнення мети.

Інші наукові підходи вказують на чотири фази, а саме:

- усвідомлення мети й бажання досягти її;
- усвідомлення можливостей досягнення мети;
- прийняття рішення;
- виконання рішення.

Перші три етапи можна об'єднати єдиною назвою «підготовча ланка», тоді 4-й етап матиме назву «виконавчої ланки». Для простої вольової дії характерним є те, що ніякої боротьби мотивів тут не відбувається.

**Складну вольову дію характеризує** опосередкований свідомий процес: дії передують врахування її наслідків, усвідомлення її мотивів, прийняття рішення, виникнення намірів її здійснення, планування. У складній вольовій дії можна виокремити чотири основні фази:

- виникнення спонукання та попередня постановка мети;
- стадія обмірковування і боротьба мотивів;
- прийняття рішення;
- виконання рішення.

**Дослідники також доводять, що складна ВОЛЬОВА ДІЯ охоплює більшу кількість етапів, які реалізуються в такій послідовності;**

- усвідомлення мети й бажання досягти її;
- усвідомлення можливостей досягнення мети;
- появу мотивів, які стверджують або заперечують ці можливості;
- боротьба мотивів і вибір;
- прийняття однієї з можливостей рішення;
- здійснення прийнятого рішення.

Процес перебігу вольової дії в реальних умовах завжди залежить від конкретної ситуації, тому різні фази можуть набувати більшої або меншої

---

ваги, інколи сконцентровуючи на собі весь вольовий акт, а інколи зовсім нівелюючись. Насправді будь-яка вольова дія є вибіркоvim актом, який включає свідомий вибір і прийняття рішення.

**Перша фаза вольової дії** починається з виникнення спонукання, прагнення. Залежно від ступеня усвідомленості, прагнення диференціюють на потяги, бажання, хотіння.

• **Потяги** – це мотиви поведінки, що становлять собою недиференційовану, малоусвідомлювану, безпредметну потребу. Якщо людина не знає, який предмет задовольнить її, не знає, чого вона хоче, не має перед собою свідомої мети, вона відчуває потяг. Доки людина перебуває під владою потягів, поки не піднялася над ними, в неї нема волі. І лише коли виникає усвідомлений зв'язок між потягом і предметом, який здатний задовольнити потребу, потяг «опредметнюється» і переходить у бажання. Таке «опредметнювання» і є передумовою вольового акту. Предмети стають об'єктами бажань.

• **Бажання** – це мотиви поведінки, яким притаманна достатня усвідомленість потреб. Бажання є опредметненим цілеспрямованим прагненням. Виникає бажаність предмета, складна взаємозалежність між предметом і бажанням. Така взаємозалежність відіграє суттєву роль у зародженні регуляційного процесу. З цього моменту починається усвідомлення потреб, починається процес мотивації поведінки. Зародження бажань завжди означає виникнення і постановку мети. Бажання переходить у справді вольовий акт, коли до усвідомлення мети приєднуються установка на її реалізацію, спрямованість на оволодіння певними засобами її досягнення, тобто коли виникає хотіння.

• **Хотіння** – це усвідомлений мотив, цілеспрямоване прагнення діяти певним чином, долати зовнішні та внутрішні труднощі заради досягнення поставленої мети.

**Друга фаза вольової дії** пов'язана з боротьбою мотивів. Обмірковування обраної мети та засобів її досягнення передбачає зважування різних доводів за і проти, вимагає оцінки суперечливих бажань, аналізу обставин тощо. Вибору обраної мети властива боротьба мотивів. Ця боротьба передбачає наявність у людини внутрішніх перешкод, суперечливих спонукань, інтересів, цінностей, які стикаються, конфліктуючи між собою. Вольове обговорення і боротьба мотивів закінчуються прийняттям рішення.

**Третя фаза вольової дії** пов'язана з прийняттям рішення, тобто остаточною постановкою свідомої мети. Обміркування, усвідомлення мети та її вибір – різні щаблі у вольовому акті. Вибір мети потребує не лише оцінки, а й докладання вольових зусиль. З одного боку, мета є ідеальним образом результатів вольових дій, з іншого – вихідним пунктом рушійної сили поведінки. Завершення вольової дії можливе завдяки реальним діям, переходу до виконання.

**Четверта фаза вольової поведінки** – це виконання прийнятих рішень і намірів. Коли «боротьбу мотивів» завершено і рішення прийнято, починається справжня боротьба – боротьба за виконання рішення. Це виконання потребує зміни дійсності, людина стикається з реальними труднощами. У подоланні реальних перешкод суттєвого значення набуває здатність до вольового зусилля.

Лише у вольовій поведінці або вчинку визначається ВОЛЯ людини.

**Боротьба мотивів** є більш складним актом волевиявлення. Мотив є внутрішньою рушійною силою поведінки людини. Він складається з уявлення та почуття, яке насичує його емоційним змістом. Одному уявленню протистоїть інше (або інші), оскільки відповідні їм почуття не завжди сумісні між собою. Душа людини перетворюється на арену для боротьби мотивів, які можуть узгоджуватись у прийнятті рішення, а можуть паралізувати один одного й спричинювати стан нерішучості. У такій внутрішній боротьбі відбувається більша частина свідомого духовного життя людини.

**Вольовий акт** у власному сенсі постає як рішення, яке припиняє хитання людини під впливом сил окремих мотивів. Основною властивістю особистості, пов'язаною з виконанням вольового акту, є рішучість. Рішуча людина легше за інших обирає шлях дії, не потрапляючи у пастку неузгодженості мотивів.

**С.Л. Рубінштейн** виокремлює у вольовому процесі чотири основні стадії (фази), які в складному вольовому акті постають у розгорнутому вигляді, а у простому – в згорнутому:

- виникнення потягу і попереднє встановлення мети;
- розгляду і боротьби мотивів;
- прийняття рішення;
- виконання прийнятого рішення.

Відповідно до певної діяльності людини, вольовий процес можна описати терміном «вольова дія», під якою розуміють той самий вольовий процес, але в діяльнісному контексті. **Вольовою є цілеспрямована свідомо дія.** Власне через неї людина підпорядковує власні імпульси свідомому контролю. Усі ознаки та якості волі виявляються у вольових діях. Вольові дії тоді поділяють на прості й складні, мимовільні та довільні.

Труднощі й перешкоди на шляху досягнення мети бувають двох видів: зовнішні та внутрішні. Під зовнішніми перешкодами розуміють труднощі самої справи, її складність, екстремальні умови діяльності, опір інших людей тощо. Зовнішні перешкоди обмежують свободу дії людини, але майже не впливають на свободу вибору і свободу бажання. Внутрішні перешкоди створюють різноманітні потяги самого суб'єкта, які заважають виконати заплановане, коли, щоб змусити себе працювати, людина повинна долати лінощі, втому, бажання займатись чимось іншим, цікавішим. Подолання перешкод вимагає від людини здійснення вольового зусилля. **Вольове зусилля** – це особливий стан психічної напруги, який мобілізує фізичні, моральні та інтелектуальні сили людини.

#### **9.4. Вольові якості**

Воля особистості виражається у вольових якостях. Вольові якості – це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, які визначають рівень свідомої саморегуляції особистістю своєї поведінки, її влади над собою.

---

Індивідуальні особливості волі властиві окремим людям. До позитивних якостей зараховують такі якості, як наполегливість, цілеспрямованість, витримка тощо. Якості, що характеризують слабкість волі особистості, можна визначити такими поняттями, як безпринципність, безініціативність, нестриманість, боязкість, упертість тощо.

Перелік позитивних і негативних вольових якостей дуже великий, тому розглянемо основні з них. В.К. Калін називає такі базальні (первинні) вольові якості особистості, як: а) енергійність; б) терплячість; в) витримка; г) сміливість.

Функціональні вияви цих якостей є односпрямованими регуляторними діями свідомості, що набирають форми вольового зусилля.

Під **енергійністю** розуміють здатність вольовим зусиллям швидко піднімати активність до необхідного рівня.

**Терплячість** визначають як уміння підтримувати шляхом допоміжного вольового зусилля інтенсивність роботи на заданому рівні за умов виникнення внутрішніх перешкод (наприклад, якщо є втома, поганий настрій, за незначних хворобливих виявів).

**Витримка** – це здатність вольовим зусиллям швидко гальмувати (послаблювати, сповільнювати) дії, почуття та думки, що заважають здійсненню прийнятого рішення.

**Сміливість** – це здатність у разі виникнення небезпеки (для життя, здоров'я чи престижу) зберегти стійкість організації психічних функцій і не знизити якість діяльності. Тобто, сміливість пов'язана з умінням протистояти страху і йти на виправданий ризик задля визначеної мети.

Інші якості мають системний характер, пов'язаний з широким спектром функціональних виявів різних сфер (вольової, емоційної, інтелектуальної). Такі вольові якості є вторинними, системними. Наприклад, хоробрість охоплює такі складові як сміливість, витримку, енергійність; рішучість – витримку та сміливість.

Системними є такі якості як наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість. При цьому важливо знати, що базальні (первинні) вольові якості становлять підґрунтя системних (вторинних) якостей, їх ядро. Низький рівень будь-яких базальних якостей дуже ускладнює утворення більш складних, системних вольових якостей.

**Цілеспрямованість** полягає в умінні особистості керуватися у своїх діях і вчинках поставленими цілями, зумовленими твердими переконаннями. Цілеспрямована особистість завжди спирається на загальну, часто віддалену мету і підпорядковує їй свою конкретну мету.

**Наполегливість** – це вміння домагатися мети, переборюючи труднощі й перешкоди. Наполеглива особистість правильно оцінює обставини, знаходить у них те, що допомагає досягненню мети. Така особистість здатна до тривалого і неослабного напруження енергії, неухильного руху до поставленої мети.

Протилежними до наполегливості виявами є впертість і негативізм, які свідчать про недоліки волі. Вперта людина обстоює свої хибні позиції, попри розумні доводи.

**Принциповість** – це вміння особистості керуватись у своїх вчинках і поведінці стійкими принципами й переконаннями. Принциповість виявляється в стійкій дисциплінованості поведінки, у правдивості, об'єктивному ставленні до вчинків товаришів, чуйних вчинках. Протилежні до цих якості має людина безпринципна.

До вольових якостей, які найбільше характеризують силу волі особистості, належать самостійність та ініціативність.

**Самостійність** – це вміння діяти згідно зі своїми задумами, не підпадаючи під вплив інших, критично оцінювати їх думки. Самостійність особистості виявляється в здатності з власної ініціативи організувати діяльність, ставити мету, а в разі потреби, вносити в поведінку зміни. Самостійна особистість не чекає підказок, вказівок від інших людей, активно обстоює власні погляди, може бути організатором, повести за собою до реалізації мети.

**Ініціативність** – це вміння знаходити нові, нешаблонні рішення й засоби їх здійснення. Протилежними якостями є безініціативність та залежність. Безініціативна людина легко піддається впливу інших людей, їх дій, вчинків, власні рішення ставить під сумнів, не впевнена в їх правильності та необхідності. Особливо виразно ці якості постають у формі навіювання.

**Рішучість** – це вміння приймати обдумані рішення у складній обстановці, не вагаючись. Нерішучість є виявом слабкості волі. Нерішуча людина схильна або відкидати остаточне прийняття рішення, або без кінця його переглядати.

Волю особистості характеризує також її організованість, яка полягає в умінні людини керуватись у своїй поведінці чітко визначеним планом. Ця якість вимагає вміння не тільки неухильно втілювати в життя свій план, а й виявляти необхідну гнучкість у разі зміни обставин дійсності.

**Сукупність позитивних (базальних і системних) вольових якостей утворює СИЛУ ВОЛІ особистості. Люди бувають із:**

- дуже сильною волею (їх називають залізними, вольовими);
- сильною волею;
- помірною волею;
- слабкою волею;
- безвольні.

#### **Контрольні питання:**

- Розкрийте сутність волі.
- Що включає вольова діяльність особистості?
- У чому виявляються вольові процеси?
- Які функції виконує воля?
- Які типи критеріїв волі Ви знаєте?
- Що таке локус контролю?
- Яким чином здійснюються вольові дії?
- Які ознаки вольових дій?
- Розкрийте простий вольовий акт.
- Охарактеризуйте складний вольовий акт.

- 
- У чому виявляються вольові якості людини?
  - У чому виявляється слабкість і сила волі особистості?
  - Яка роль вольових станів у подоланні внутрішніх і зовнішніх перешкод?

### **Література:**

Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995.

Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – Львів: Край, 2005.

Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.

Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Как воспитывать волю и характер. – М.: Просвещение, 1986.

Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003.

Селиванов В.И. Воля и ее воспитание. – М.: Знание, 1976.

Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности // Психол. журн. – 1982. – Т.3. – №4. – С.13 – 25.

Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. – М., 1992.

Глава 10

## ЗДІБНОСТІ

### 10.1. Поняття здібностей та їхнього розвитку

Здібності тісно пов'язані з загальною спрямованістю особистості. В.Є. Чудновський зазначає, що співвідношення спрямованості особистості й рівня здібностей неоднозначне: високий рівень здібностей суттєво впливає на стиль поведінки та формування особистості. Ще більше значення має той факт, що розвиток здібностей чималою мірою визначається умовами виховання, особливостями сформованості особистості, її спрямованістю, яка або сприяє розкриттю здібностей, або, навпаки, призводить до того, що здібності не реалізуються. В основі однакових досягнень під час виконання якоїсь діяльності можуть бути різні здібності, водночас одна й та сама здібність може бути умовою успіху різних видів діяльності. Це забезпечує можливість широкої компенсації здібностей. Важливими чинниками процесу навчання і виховання є сензитивні періоди, найсприятливіші для становлення тих чи інших здібностей.

**ЗДІБНОСТІ** – це поєднання сприятливих індивідуально-своєрідних особливостей та якостей психіки, котрі виявляються у швидкості, результативності та якості виконання відповідної діяльності за мінімальних силових, енергетичних і часових затрат.

Вихідною передумовою для розвитку здібностей є ті природні задатки, з якими дитина з'являється на світ. Водночас біологічно успадковані властивості людини не визначають її здібностей. Мозок концентрує в собі не ті чи інші специфічні людські здібності, а лише здатність до формування цих здібностей (С.Л. Рубінштейн).

Рівень розвитку здібностей залежить:

- від якості знань і вмінь, від міри їх об'єднання в єдине ціле;
- природних задатків людини, якості природних нервових механізмів елементарної психічної діяльності;
- більшої чи меншої «тренуваності» самих мозкових структур, які беруть участь у здійсненні пізнавальних і психомоторних процесів (Б.І. Додонов).

### 10.2. Види здібностей

Здібності людей поділяють на види передусім за змістом і характером діяльності, в якій вони виявляються. Розрізняють загальні й спеціальні здібності.

Загальними називають здібності людини, що тією чи іншою мірою виявляються у всіх видах її діяльності. Загальні здібності забезпечують відносну легкість і продуктивність у засвоєнні знань та виконанні різних видів діяльності.

---

Такими є здібності до навчання, загальні розумові здібності людини, її здібності до праці. Вони спираються на загальні вміння, необхідні в кожній галузі діяльності, зокрема такі, як уміння усвідомлювати завдання, планувати й організовувати їх виконання, використовуючи наявні в досвіді людини засоби, розкривати зв'язки тих речей, яких стосується діяльність, оволодівати новими прийомами роботи, переборювати труднощі на шляху до мети.

До спеціальних здібностей належить зарахувати й здібності до практичної діяльності: конструктивно-технічні, організаційно-управлінські, педагогічні, підприємницькі та інші.

Під спеціальними здібностями розуміють здібності, що виразно виявляються в окремих спеціальних галузях діяльності (наприклад, сценічній, музичній, спортивній тощо).

Загальні здібності виявляються в спеціальних, тобто здібностях до якоїсь певної, конкретної діяльності.

**Спеціальні здібності** визначено тими об'єктивними вимогами, які ставить перед людиною певна галузь виробництва, культури, мистецтва тощо. Кожна спеціальна здібність є синтезом певних властивостей особистості, що формують її готовність до активної та продуктивної діяльності. Здібності не тільки виявляються, а й формуються в діяльності.

З розвитком спеціальних здібностей розвиваються і загальні їх сторони. Високі спеціальні здібності мають у своїй основі достатній рівень розвитку загальних здібностей.

Згідно з іншим підходом, у структурі здібностей виокремлюють потенційні та актуальні можливості розвитку. **Потенційні здібності** – це можливості розвитку особистості, які виявляються щоразу, коли перед нею постає необхідність розв'язання нових завдань. Проте розвиток особистості залежить не лише від її психологічних властивостей, а й від тих соціальних умов, у яких ці властивості може або не може бути реалізовано. У такому разі говорять про **актуальні здібності**. І справді, аж ніяк не кожна людина може реалізувати свої потенційні здібності відповідно до своєї психологічної природи, оскільки для цього може не бути об'єктивних умов і можливостей. Отже, актуальні здібності становлять тільки частину потенційних.

Кожна здібність має свою структуру, в якій розрізняють провідні й допоміжні властивості. Зокрема, провідними властивостями в літературних здібностях є особливості творчої уяви та мислення; яскраві наочні образи пам'яті тощо.

Специфічними є шляхи розвитку спеціальних здібностей. Virізняють такі рівні здібностей: **репродуктивний** (забезпечує високе вміння засвоювати знання, оволодівати діяльністю) і **творчий** (забезпечує створення нового, оригінального). Слід, однак, зважати на те, що кожна репродуктивна діяльність має елементи творчості, а творча діяльність включає і репродуктивну, без якої вона неможлива.

Належність особистості до одного з трьох людських типів: «художнього», «мислительного» і «проміжного» (за термінологією І.П. Павлова) суттєвою мірою визначає особливості її здібностей.

Відносна перевага першої сигнальної системи в психічній діяльності людини характеризує художній тип, відносна перевага другої сигнальної



системи – мислительний тип, певна їх рівновага – середній тип людей. Ці відмінності в сучасній науці пов'язують із функціями лівої (словесно-логічний тип) і правої (образний тип) півкуль головного мозку.

Художньому типові властива яскравість образів, мислительному – перевага абстракцій, логічних конструкцій. У однієї й тієї ж людини можуть бути різні здібності, але одна з них більш значуща за інші. Водночас у різних людей спостерігаються ті самі здібності, які, проте, не однакові за рівнем розвитку.

Здібності розвиваються в обдарованість, а потім талант.

Поняття обдарованості не має загальноновизнаного визначення.

**ОБДАРОВАНІСТЬ** – це система здібностей людини, яка дає змогу їй досягнути значних успіхів в одній або кількох видах діяльності.

Обдарованість людина одержує як щось спадкове. Вона є функцією всієї системи умов життєдіяльності в її єдності, функцією особистості й нерозривно пов'язана з усім її життям, виявляючись на різних етапах її розвитку. Це явище виражає внутрішні можливості розвитку не організму як такого, а особистості. Обдарованість виражає внутрішні дані й можливості людини, тобто внутрішні психологічні умови діяльності в їх співвідношенні з вимогами, які висуває ця діяльність.

Усередині тих чи інших спеціальних здібностей виявляється загальна обдарованість індивіда, яка співвідноситься з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності.

**Талант** – це такий рівень розвитку здібностей, який дає людині можливості творчо працювати й досягнути надзвичайно важливих, значущих успіхів у діяльності.

**ТАЛАНТ** – високий рівень розвитку здібностей, насамперед спеціальних. Це сукупність здібностей, що дають змогу одержати продукт діяльності, який вирізняється новизною, високим рівнем досконалості та суспільною значущістю.

Талант може виявитися в усіх сферах людської праці: в організаторській і педагогічній діяльності, в науці, техніці, у найрізноманітніших видах виробництва.

**Геніальність** – найвищий рівень творчих виявів особистості, який втілюється у творчості, що має історичне значення для життя суспільства. Геній, образно кажучи, створює нову епоху в своїй царині знань. Для генія характерні творча продуктивність, оволодіння культурною спадщиною минулого і водночас рішуче долавання старих норм і традицій. Геніальна особистість своєю творчою діяльністю сприяє прогресивному розвитку суспільства.

### **10.3. Розвиток здібностей**

Нині перед суспільством гостро стоїть проблема виявлення закономірностей і механізмів формування та розвитку здібностей. Це висуває відповідні вимоги до психології.

Природну основу розвитку здібностей становлять задатки – природжені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи й мозку, які

---

виявляються в типологічних особливостях людини. Однак задатки є лише передумовою здібностей. Лише своєчасний вияв і розвиток задатків людини через виховання зумовлює формування у неї здібностей. Для цього найчастіше застосовують систематичні тренування, які передбачають активне включення в діяльність.

Першою ознакою зародження здібностей є нахил – стійка орієнтованість індивіда на певну діяльність, якою він прагне займатися. Справжній нахил поряд із тяжінням до діяльності зумовлює швидке досягнення високих результатів. Хибний нахил, на відміну від справжнього, може виявлятися у споглядальному ставленні до чогось або, незважаючи на активне захоплення, дає посередні результати.

Крім задатків, важливе значення для розвитку здібностей має врахування у виховному процесі сенситивних періодів формування функцій. Кожна дитина у своєму розвитку проходить періоди підвищеної чутливості до певних виховних впливів, до засвоєння тих чи інших видів діяльності. Наприклад, у віці 2–3 років дитина інтенсивно оволодіває мовою оточення, яка згодом стає для неї рідною. Важливо підкреслити, що періоди особливої готовності до оволодіння певними видами діяльності рано чи пізно закінчуються. Якщо ту чи іншу функцію не було розвинено у сензитивний період, то згодом її розвиток виявиться ускладненим, а то й зовсім неможливим. Саме тому, люди, які прагнуть вивчити іноземну мову в дорослому віці, докладають багатьох зусиль, але майже ніколи не володіють нею краще, ніж рідною.

Специфічним видом розвитку здібностей особистості є її психологічна підготовка до того чи іншого виду діяльності. Наприклад, психологічна готовність особистості до професійної діяльності передбачає сформованість у неї знань й умінь з фаху, а також певних моральних та емоційно-вольових якостей.

*Якісний аналіз* здібностей спрямовано на виявлення таких індивідуальних характеристик людини, які є необхідними для ефективного здійснення будь-якого конкретного виду діяльності. Кількісні виміри здібностей характеризують міру їх наявності.

Для оцінки рівня розвитку здібностей досить широко використовують різноманітні тести (тести досягнень, тести інтелекту, тести креативності тощо). Дослідження конкретно-психологічних характеристик різних здібностей дають змогу виокремити загальні властивості індивіда, які відповідають вимогам не одного, а багатьох видів діяльності (наприклад, інтелект), а також спеціальні властивості, котрі відповідають вужчому колу вимог конкретної діяльності (спеціальні здібності). Урахування рівня розвитку здібностей під час вибору професії та в доборі кадрів сприяє підвищенню ефективності діяльності людини й ступеня її задоволеності результатами своєї діяльності.

### **Контрольні питання:**

- Що становлять собою здібності?
- Який взаємозв'язок задатків і здібностей?
- Які рівні здібностей Ви знаєте?
- У чому виявляються загальні здібності?
- У чому виявляються спеціальні здібності?

- На які види поділяються здібності?
- Які особливості розвитку здібностей?

### **Література:**

- Айзенк Г. Проверьте ваши способности / Пер. с англ. – М.: Мир, 1972.
- Барков В.І., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини. – К.: Україна, 1991.
- Видинеев Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека. – М.: Мысль, 1989.
- Гильбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка / Пер. з рос. – К.: ВІПОЛ, 1993.
- Голубева Е.А. Комплексное исследование способностей // Вопр. психологии. – 1986. – №5.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М.: Лантерна: Вита, 1995.
- Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: У 2 т. - К.: Форум, 2002.
- Основи психології / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1996.
- Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
- Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л. Трофімова, 3-тє вид. – К.: Либідь, 2001.

## Глава 11

# СОЦІОПСИХІЧНА ПІДСТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ

Соціопсихічна підструктура особистості утримує в собі психічні компоненти особистості, які сформувалися переважно під час соціалізації і забезпечують її рух у соціальному просторі й часі. До соціопсихічної підструктури особистості входять досвід, характер і спрямованість.

### **11.1. Досвід**

**ДОСВІД** – це знання та навички, які людина набуває в процесі соціалізації. Сюди також належать уміння, звички, цінності, соціальні установки тощо.

Набувається досвід упродовж соціалізації. Провідним у надбанні досвіду є соціальний чинник. Поряд із біологічними мотивами, які залежали від безпосереднього сприйняття середовища, виникали вищі, «духовні» мотиви та потреби, вищі форми поведінки, зумовлені здатністю абстрагуватися від безпосередніх впливів середовища.

Разом із двома джерелами поведінки (спадково закріпленою програмою та власним досвідом індивіда) виникло третє джерело, що формує людську діяльність, – передавання та опанування суспільного досвіду. Одним із вирішальних чинників задоволення цієї важливої соціальної потреби була мова, що стала формою існування свідомості.

Досвід є важливим психічним, яке впливає на розвиток особистості та її психіки. У процесі засвоєння знань, навичок, умінь, культурних і національних цінностей, способів виробництва, всієї сукупності соціальних відносин людина виявляє активність, усвідомлює навколишній світ і себе в ньому. Через діяльність вона бере участь у різних системах зв'язків і відносин, певним чином впливаючи на них, стає творцем чогось нового. Однак людина сама стає об'єктом впливу всіх перелічених компонентів. Цей зворотний зв'язок має формуючий характер: засвоюючи соціальний досвід, людина розвиває свою особистість. Отже, досвід стає специфічним психічним, яке об'єктивується у психіці й впливає на функціонування інших її підсистем. Уже нове внутрішнє психічне особистості об'єктивується у створених нею предметах матеріальної та духовної культури, а також у вчинках.

Кожна людина, кожне покоління спирається на досвід попереднього, просуювачись уперед. Процес набування досвіду невід'ємний від засвоєння нею соціальних ролей. Така роль означає соціальну функцію конкретної особистості, певну модель її поведінки. Вона залежить від засвоєних та усвідомлених соціальних норм, очікувань, стосунків, сукупності взаємовідносин тощо. Кількість ролей, які виконує людина, залежить від тих соціальних груп і видів діяльності, у яких вона бере участь. Але що більше соціальних ролей виконує вона, то більше набуває соціального досвіду. Через досвід формується ставлення до життя, праці,

інших людей, Батьківщини, народу, обов'язку тощо. Він також впливає на спрямованість особистості в соціальному просторі й часі.

## 11.2. Характер

Термін «характер» – грецького походження, він означає «риса», «ознака», «відбиток».

Для визначення властивостей людини його ввів сучасник Арістотеля – Теофраст. У «Характеристиках» він описав з погляду мораліста 31 тип людських характерів – людей хвалькуватих, балакучих, нещирих, нудних, улесливих тощо.

Ми постійно чуємо, що одні люди працьовиті, дисципліновані, наполегливі, скромні, чесні, сміливі, рішучі, колективісти, а інші – ліниві, неакуратні, хвалькуваті, неорганізовані, честолюбні, самовпевнені, нечесні, егоїсти, боягузи тощо.

У житті ці й подібні риси виявляються настільки яскраво і постійно, що визначають собою типовий різновид особистості, індивідуальний стиль її соціальної поведінки.

Такі психологічні особливості особистості називають рисами характеру. Сукупність постійних рис становить характер особистості.

**ХАРАКТЕР** – це сукупність відносно стійких індивідуально-своєрідних властивостей особистості, які виявляються у поведінці, діяльності й ставленні до людей, колективу, до себе, речей, праці тощо.

Риса характеру – це звична, стійка, повторювана форма реагування, поведінки чи ставлення.

Характер найтісніше пов'язаний з темпераментом, який визначає зовнішню, динамічну форму вираження сутності людини. Його можна зрозуміти з того, як вона мислить і поводить за різних обставин, якої думки вона про інших людей і про саму себе, в який спосіб здебільшого поводить.

Характер людини виявляється в її суспільній діяльності, суспільних відносинах. Тому знати характер особистості дуже важливо. Це дає змогу передбачати, як вона поводитиметься за певних умов, чого від неї можна чекати, як вона виконуватиме доручення тощо.

А характер як одна з істотних особливостей психічного складу особистості є цілісним утворенням, що характеризує людське «Я» як єдність.

Розуміння характеру як єдності його рис не виключає виокремлення в ньому деяких ланцюгів з метою глибшого пізнання його сутності. Але для цього потрібно визначити структуру характеру, виокремивши у ній зміст і форму. Зміст характеру особистості визначають суспільні умови життя та виховання. Вчинки людини завжди чимось мотивовано, на щось або на когось спрямовано.

У структурі характеру виокремлюють дві групи його компонентів: **позиційні** й **загальні**. До позиційних компонентів належать спрямованість, переконання, розум, почуття, воля й темперамент. Загальні компоненти інтегрують позиційні компоненти в різних варіаціях і спів-

відношеннях. До них належать повнота, цілісність, визначеність і сила характеру (рис.11.1).

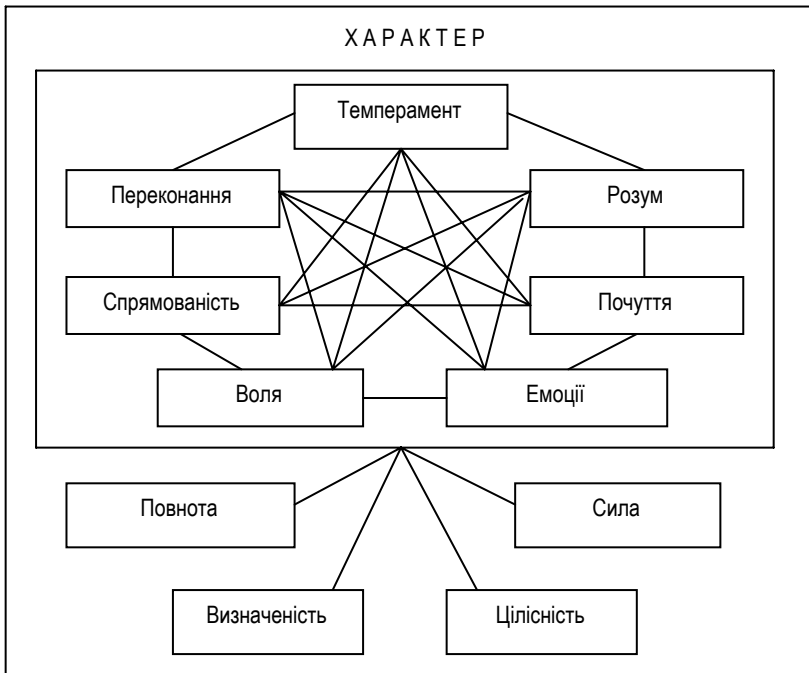


Рис. 11.1. Структура характеру.

**Спрямованість характеру** виявляється у вибіркового позитивному чи негативному оцінному ставленні особистості до праці, речей, колективу, вчинків і діяльності людей і до самої себе.

Залежно від домінуючих матеріальних або духовних потреб, ціннісних установок особистості, інтересів і вподобань життя одних людей наповнене корисною діяльністю, вони невтомно працюють та виконують громадський обов'язок. Рушієм їх вчинків є гуманність, оптимізм, контактність.

Однак є люди, у котрих на першому плані власний добробут, задоволення своїх егоїстичних потреб, вони стають рабами речей. У побуті, вчинках і діяльності таких людей панують індивідуалізм, скупість, жадібність, заздрість, самозакоханість.

**ПЕРЕКОНАННЯ** – це знання, ідеї, погляди, що є мотивами поведінки людини, стають рисами її характеру й визначають ставлення до дійсності, а також вчинки, поведінку.

Переконання виявляються в принциповості, невідступності, правдивості, вимогливості до себе. Особистість із непохитними переконаннями спроможна докласти максимум зусиль для досягнення мети, віддати, коли потрібно, своє життя заради суспільних справ. Непринциповим людям, кар'єристам ці риси характеру не властиві.

Розумові риси характеру виявляються в розсудливості, спостережливості, поміркованості.

Спостережливість і розсудливість сприяють швидкій орієнтації в обставинах. Нерозсудливі люди легко хапаються за будь-яку справу, діють під впливом імпульсу. Розумова інертність, навпаки, виявляється в пасивності, байдужості, повільності, коли потрібно прийняти рішення, або у поверховому ставленні до справи без урахування її важливості.

Емоції і почуття стають підґрунтям таких рис характеру, як гарячковість, запальність, надмірна або вдавана співчутливість, всепрощення чи брутальність, грубість, «товстошкірість», нечутливість до страждань інших, нездатність співчувати тощо.

Моральні, естетичні, пізнавальні й практичні почуття можуть виявлятися або в екзальтованості, або в спокійному, поміркованому ставленні до явищ природи, мистецтва, вчинків людей.

**ВОЛЯ** як складова структури **ХАРАКТЕРУ** зумовлює його силу, непохитність. Вона – стрижневий компонент сформованого характеру. Сильна воля робить характер самостійним, стійким, непохитним, мужнім. Людина з таким характером здатна досягати бажаної мети.

Люди зі слабкою волею – слабохарактерні. Навіть маючи багато знань і значний досвід, вони нездатні наполягати на справедливості і виявляють нерішучість, страх.

Темперамент як складова структури характеру є динамічною формою його вияву.

**Характер** – це єдність типологічного і набутого життєвого досвіду. Особливості умов життя, навчання та виховання формують різне за змістом індивідуальне ставлення до явищ навколишньої дійсності, але форму вияву цього ставлення, динаміку реакцій особистості визначає її темперамент.

Одні й ті самі переконання, погляди, знання люди з різним темпераментом виявляють своєрідно з погляду сили, врівноваженості та рухливості дій. Виокремлюючи в характері його структурні компоненти, треба мати на увазі, що характер – це сукупність усіх його структурних компонентів.

Кожний компонент характеру має певною мірою інтегративний вияв у кожній рисі характеру, як і в характері загалом. Тому не можна вести мову про світоглядні, інтелектуальні, емоційні, вольові риси характеру.

Характер як своєрідне, постійне, цілісне ставлення особистості до різних аспектів дійсності може бути стійким або нестійким, повним, цілісним, визначеним або невиразним.

**ПОВНОТА ХАРАКТЕРУ** – це всебічний розвиток головних його структурних компонентів – розумових, моральних, емоційних, почуттєвих, вольових. Розсудливість такої людини завжди узгоджена з емоційною врівноваженістю та самовладанням.

Внутрішня єдність рис характеру визначає його цілісність. **Цілісність характеру** – це внутрішня єдність, гармонійність, досконале поєднання рис характеру, яка зумовлює ступінь єдності слова і діла.

---

У людей безхарактерних помітні розбіжність у поглядах, відсутність цілеспрямованості рис характеру, випадковість їх виявлення, залежність їх виявлення від обставин, а не від внутрішніх установок особистості.

Особливо важливою рисою характеру є його визначеність.

**Визначеність характеру** виявляється в його спрямованості на конкретні цілі, а також у прагненнях і переконаннях.

Визначеність характеру людини як суб'єкта діяльності позначається на принциповості та сумлінності дій незалежно від важливості доручення. На людину з визначеним характером можна покладатися, доручаючи їй важливі справи, – вона виконає доручення відповідно до його мети, змісту справи та способів виконання.

Про людей з невизначеним характером важко сказати, добрі вони або погані. Це люди безпринципні, без чітких позицій у політичному, трудовому житті, у побуті.

**Сила характеру** виявляється в рішучих, активних і наполегливих діях, діяльності та здатності завершити справу чи досягнути мети, попри жодні перешкоди.

У справжній особистості має бути єдність усіх компонентів її характеру. Проте єдність характеру не виключає того, що за різних обставин у тієї ж людини по-різному виявляються зазначені компоненти та риси характеру. Одночасно людина може бути поблажливою і надмірно вимогливою, непохитною і поступливою, щедрою і скупюю. При цьому єдність компонентів характеру залишається, і саме в цьому виявляється.

Риси характеру особистості впливають на діяльність, стосунки, способи дій тощо. Типове та індивідуальне в характері існує в єдності. Типове створює тло для індивідуальних виявів рис характеру, і вияв невластивих більшості членів певної соціальної групи рис характеру викликає заперечення, осуд.

Особливості типового характеру виявляють позитивне або негативне ставлення: а) до праці; б) до інших людей; в) до самої себе; г) до предметів та явищ дійсності.

**Ставлення до праці** виявляється у повазі до праці, працелюбності або ж зневазі до неї і працівників. Важливі риси ставлення до праці: акуратність, сумлінність, дисциплінованість, організованість.

**Ставлення до інших людей** виникає в контактах між особистостями і зумовлюється суспільними умовами життя, які складаються історично і виявляються в колективі.

Це ставлення має оцінний характер, в якому інтелектуальне оцінювання залежить від емоційного ставлення до рис характеру, що виявляються в суспільних контактах. Оцінне ставлення до людей виражається в різному змісті рис характеру та різній формі їх вияву. Схвалення й осуд, підтримка і заперечення можна висловити у ввічливій, тактовній, доброзичливій формі або ж формально, улесливо, а то й брутально, грубо, іронічно, саркастично, образливо.

Серед позитивних рис характеру, притаманних культурній людині, є справедливість, дотримання слова, щедрість, доброзичливість, чесність, принциповість. В їхній основі – гуманістичні моральні властивості людей, ідейні переконання, прогресивні прагнення.



До негативних рис характеру належать відчуженість, замкнутість, заздрість, скупість, зневага до інших, хвалькуватість, гордість, схильність до безпідставного кепкування та глузування, прискіпливість, схильність до пустопорожніх суперечок, заперечення істини, дріб'язковість, мізантропія. Негативні риси характеру дуже шкодять позитивному спілкуванню людей, їхньому прагненню до спільної боротьби з несправедливістю, спілкуванню в праці.

Ставлячись певним чином до вчинків і поведінки інших, людина формує власні риси характеру за аналогією або протиставленням.

**Ставлення до самого себе** – позитивне або негативне – залежить від рівня розвитку самосвідомості, здатності оцінювати себе. Такі риси характеру, як скромність, почуття власної гідності, вимогливість до себе, відповідальність за справу, схильність віддавати всі свої сили колективу, державі, свідчать про високий рівень розвитку самосвідомості особистості.

Водночас деяким людям у ставленні до себе притаманні негативні риси: нескромність, хвалькуватість, кар'єризм, пиha, самовпевненість, безпринципна покора, безпідставна зневага чи занижена самооцінка.

Серед рис характеру особливо помітні ті, які визначають ставлення людей до речей, до природи. Ощадливість, дбайливість, акуратність, бережливість, дбайливе ставлення до природи підносять особистість.

**Структура рис характеру виявляється в тому, як людина ставиться:**

- до інших людей, демонструючи увагу, принциповість, прихильність, комунікабельність, миролюбність, лагідність, альтруїзм, дбайливість, тактовність, коректність або протилежні риси;
- до справ, виявляючи сумлінність, допитливість, ініціативність, рішучість, ретельність, точність, серйозність, ентузіазм, зацікавленість або протилежні риси;
- до речей, демонструючи при цьому бережливість, економність, акуратність, почуття смаку або протилежні риси;
- до себе, виявляючи розумний егоїзм, впевненість у собі, нормальне самолюбство, почуття власної гідності чи протилежні риси.

Характер тісно пов'язаний з темпераментом, який може сприяти або протидіяти розвитку певних рис характеру.

Людський характер формується з перших днів життя людини до останніх його днів. У перші роки життя провідним чинником розвитку характеру стають дорослі. У молодшому віці поряд із наслідуванням на перше місце виходить виховання. А починаючи з підліткового віку, важливу роль у формуванні характеру відіграє самовиховання. Сама людина може свідомо, цілеспрямовано вдосконалювати характер завдяки зміні соціальної поведінки, спільної діяльності, спілкування з іншими людьми. Слід пам'ятати, що характер можна змінювати протягом усього життя людини.

Типові риси характеру за своєю інтенсивністю виявляються по-різному, індивідуально. Такі умови провокують вияв загостреної реакції

---

особистості. Крайню інтенсивність певних рис людини називають їх акцентуацією.

**АКЦЕНТУАЦІЯ ХАРАКТЕРУ** – це надзвичайне підсилення окремих рис характеру, за якого наявне відхилення в психології і поведінці людини, що не виходять за межі нормативної поведінки, але межують з патологією.

Акцентованість рис характеру виявляється лише за певних умов. За інших умов люди з такими рисами діють спокійно, без напруження.

Акцентованість рис характеру виробляється за суспільних умов життя під впливом інтересів, специфіки контактів у колективі, проте, як свідчать дослідження, засадами стосовно них є своєрідні вроджені індивідуальні особливості, що й створюють ґрунт для виникнення акцентуації за відповідних соціальних умов.

### **11.3. Спрямованість**

**СПРЯМОВАНІСТЬ** – це властивість особистості, що становить собою систему взаємопов'язаних внутрішніх спонукань, які спрямовують та орієнтують її життєвий шлях у соціальному просторі й часі.

Під спрямованістю розуміють систему домінуючих мотивів. Провідні мотиви підпорядковують собі всі інші й характеризують будову всієї мотиваційної сфери людини. Виникнення ієрархічної структури мотивів постає як передумова стійкості особистості.

Які ж головні компоненти спрямованості особистості? У структуру спрямованості входять, передусім, усвідомлені мотиви поведінки: цілі, інтереси, ідеали, переконання особистості. Їхня стійка ієрархія дає змогу в певних межах передбачити загальну спрямованість особистості, її вчинків. Проте на поведінку людини впливають не тільки усвідомлені, а й малоусвідомлені мотиви. Їхнє співвідношення визначає поведінку людини в новій ситуації.

Більшість людей рухається в соціальному просторі й часі спрямовано. До руху, активності їх спонукають поставлені потреби, цілі та інші чинники. Але не кожна мета, яка виникає перед людиною, стає тим, що підштовхує до дії. Лише мета, яка має для людини привабливу силу, може впродовж певного відтинку життя спрямовувати її психічну активність, роздуми, думки. У людини з'являється досить сильна внутрішня потреба в дії, виникає могутнє спонукання, яке штовхає її до відповідного вчинку. Отже, спрямованість особистості зумовлена низкою відповідних мотивів. Розглянемо деякі аспекти мотивації.

Основні теорії мотивації прийнято поділяти на дві групи: змістові і процесуальні. У змістових теоріях акцент робиться (на виявленні та вивченні внутрішніх спонукань (потреб, мотивів), які є в основі поведінки людей, їхньої професійної діяльності. У процесуальних теоріях розкриваються закономірності організації цілісної мотивованої поведінки з урахуванням взаємодії мотивів з іншими процесами сприйняттям, пізнанням, комунікацією.

Прикладом змістового підходу є концепція «ієрархії мотивів» А. Маслоу. Вона допускає, що основою мотивів є потреби, які утворюють піраміду. За даною концепцією всі потреби особистості поділено на п'ять основних груп:

- **Фізіологічні потреби** (А) необхідні для виживання організму. Вони є в основі гомеостатичної регуляції. Це – потреба в їжі, воді, відпочинку, сексуальному задоволенні, притулку тощо.

- **Потреби самозбереження** (Б) містять потреби в захисті від фізичних і психологічних небезпек, упевненості в тому, що фізіологічні потреби буде задоволено; у захисті від неупорядкованості, болю, гніву, страху.

- **Соціальні потреби** (В), тобто потреби в соціальних зв'язках. Вони вказують на необхідність: соціального єднання з групою і приналежності до неї; соціальних контактів, любові, позитивного ставлення з боку інших, соціальної взаємодії як таких.

- **Потреби в шануванні** (Г) включають, по-перше, потреби в повазі з боку інших – у визнанні ними особистих досягнень, компетентності, особистісних якостей і достоїнств; по-друге, – потребу в самоповазі.

- **Потреби самоактуалізації** (Г) вказують на необхідність особистості реалізувати свої потенційні можливості і здібності, здійснити «особистісне зростання», тобто розвиток власної особистості, розуміння, осмислення і розвитку власного «Я».

П'ять груп потреб одночасно є й п'ятьма основними рівнями потреб, розташованими у вигляді чіткої ієрархічної структури співвідпорядкованості.

Це означає, що потреби кожного вище розташованого рівня виникають (актуалізуються) тільки тоді, коли потреби всіх нижче розташованих рівнів задоволено. Наприклад, якщо людина відчуває сильний голод (рівень А), то саме він є головним мотивуючим чинником поведінки. Лише після того, як цю потребу буде задоволено, людина починає прагнути до задоволення потреб інших рівнів – зокрема, безпеки, соціального визнання тощо.

Задоволення потреб нижче розташованих рівнів є обов'язковою умовою і причиною актуалізації потреб вищерозташованих рівнів. Наприклад, лише після того, як буде гарантовано безпеку, виникають потреби соціального порядку. Після того як людина домагається їхнього задоволення (соціального визнання), вона починає випробовувати потреби в повазі, у самоповазі, у власному вдосконалюванні.

Нижчі потреби (рівні А і Б) позначаються як «потреби дефіциту», а вищі (рівні Г і Г) – як «потреби росту»: перші забезпечують виживання, а другі – розвиток особистості.

Оскільки з розвитком людини як особистості розширюються її потенційні можливості, потреба в самовдосконаленні ніколи не може бути задоволена цілком. Тому і процес розвитку мотивації не є обмеженим.

Отже, основу мотиваційної сфери особистості становлять потреби – психічне явище необхідності особистості в засобах та умовах свого існування.

---

У процесі діяльності відбувається як розвиток особистості, так і перетворення середовища, в якому живе людина. Отже, потреби – це рушійна сила розвитку особистості та його активності. З одного боку, її задають людині умови її біосоціального існування й пов'язані з виникненням дефіциту в нормальній життєдіяльності – соціальній або біологічній. З іншого – потреби детермінують активність, спрямовану на усунення цього дефіциту.

Стан потреби характеризує чітка предметна спрямованість. Причому ця орієнтованість на зовнішній світ припускає включення цього зовнішнього в певній ролі до внутрішньої системи життєдіяльності людини. Потреба в предметі відчувається заради його опанування як необхідного, але відсутнього на цю мить компонента системи загалом. Потреба – це завжди відчуття нестачі чогось певного.

Потреби індивіда пов'язані з потребами суспільства, вони формуються й розвиваються в контексті розвитку останніх. Їх не можна зрозуміти, не досліджуючи історичний розвиток суспільства. Аналізуючи потреби індивіда, треба враховувати особливості тих спільнот, до яких він належить. Належність до спільноти є однією з найважливіших детермінант мотиваційної сфери особистості.

Проте потреби можна класифікувати й за іншими ознаками, а саме як біологічні, матеріальні, соціокультурні.

**Потреби, притаманні людині, можна поділити на базові, похідні та вищі:**

- **БАЗОВІ ПОТРЕБИ** – це потреби в матеріальних умовах і засобах життя, у спілкуванні, пізнанні, діяльності й відпочинку. Їх диктують об'єктивні закони життя індивіда в суспільстві та його розвитку як особистості. Кожна з базових потреб може мати різні рівні розвитку, пов'язані насамперед із певними етапами розвитку особистості.

- **ПОХІДНІ ПОТРЕБИ** формуються на основі базових. До них належать естетичні потреби, потреба в навчанні.

- **ВИЩІ ПОТРЕБИ** включають насамперед потреби у творчості й творчій праці.

Потреба, опосередкована складним психологічним процесом мотивації, виявляє себе психологічно у формі мотиву поведінки.

**МОТИВ** – це психічне явище спонукання особистості до постановки мети й діяльності щодо її досягнення.

**Потреба** – коли суб'єкту бракує чогось конкретного, а мотив – обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити зазначену потребу в певному об'єктивному й суб'єктивному середовищі. Перш ніж потреба спричинить дію, особистість переживає складний психологічний процес мотивації, який полягає в усвідомленні тією чи іншою мірою суб'єктивного й об'єктивного аспектів потреби й дії, спрямованої на її задоволення.

Мотивом може стати лише усвідомлена потреба й тільки в тому разі, якщо задоволення цієї конкретної потреби, багаторазово проходячи через етап мотивації, безпосередньо переходить у дію.

З цього погляду будь-які психічні явища можуть поставати як мотиви поведінки лише за умови, якщо у відповідному суб'єктивному й об'єктивному середовищі кожне з них перетворюється на потребу, а її задоволення стає звичкою.

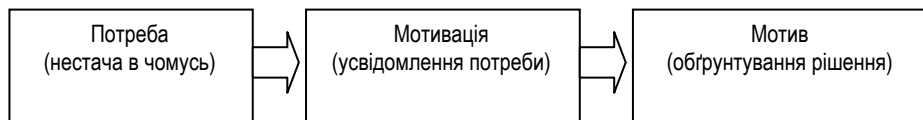


Рис. 11.2. Схема переходу потреби в мотив.

Поведінка людини має поліпотребнісну детермінацію. Різноманітні потреби можуть як співіснувати, так і суперечити одна одній. З суто пізнавального боку людину може цікавити одна професія, з матеріальної – інша, з позиції престижу – третя тощо. Зупинивши свій вибір на одній з них, людина, певно, здійснює чималу роботу щодо усвідомлення привілеїв тієї потреби (або їх системи), задоволення якої для неї найбільш значуще.

Отже, мотив є результатом мотивації і становить собою внутрішню психологічну активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких – необхідність задоволення потреби.

У процесі мотивації потреба дістає одну зі своїх суттєвих властивостей – предметність. Предмет, здатний задовольнити потребу, не є заздалегідь визначений. До першого задоволення потреба не має свого предмета. Набуття потребою свого предмета, її опредмечування і зумовлює перетворення потреби на певний мотив діяльності.

Мотиви діяльності людини пов'язані з її цілями. Цілі й мотиви дій можуть збігатися. Взаємозумовленість цілей і мотивів людини очевидна, оскільки мета діяльності завжди залежить від її мотиву.

Щоб предмет або явище дійсності стали метою нашої діяльності, необхідне попереднє усвідомлення людиною, що цей предмет має стосунок до задоволення наявної в неї потреби, і потреба в ньому спонукає її до відповідної дії.

Мотив спрямовує сили людини в напрямі задоволення її потреб. На відміну від цілей, аж ніяк не всі мотиви людина адекватно усвідомлює. Поряд із добре усвідомленими інтересами, прагненнями, переконаннями у психічному житті людини мають місце й такі особистісні тенденції та установки, які недостатньо адекватно усвідомлені, що зумовлює викривлення у світобаченні, у поведінці.

В основі будь-якої дії є потреба, яка психологічно виявляється як **мотив**, що може реалізуватися у низці психологічних змінних: інтересах, прагненнях, переконаннях та установках.

Під інтересами розуміють мотиви, в яких втілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості.

**ІНТЕРЕС** – це емоційно забарвлена вибіркова спрямованість особистості, яка виражається переважно в її вибіркового ставленні до тих чи інших явищ, предметів чи відповідної діяльності. В інтересі поєднуються емоційне та раціональне.

---

**ПРАГНЕННЯ** – це мотиви, в яких виявляються потреби особистості в умовах спеціально організованої її діяльності.

Причому ця діяльність може бути домінуючою впродовж досить тривалого часу життя людини. Зокрема, у діяльності студентів виявляється прагнення закінчити навчальний заклад, почати працювати за фахом.

Іноді – залежно від змісту мети та ступеня її усвідомленості – прагнення може набувати вигляду потягу чи бажання.

**ПОТЯГ** – це простий мотив, під час якого усвідомлюють лише незадоволеність реальним станом, але не усвідомлюють мети дій. Його переживають як нечіткий емоційний порив, незадоволення наявним станом речей.

Щось не влаштовує людину в житті, але вона ще не знає точно, що саме, бо потяг не має чітко виявленої спрямованості до цілі. Тому потяги не спонукають особистість до цілеспрямованої активності. Вони можуть лише слугувати підставою для орієнтуючої активності, яка змушує суб'єкт хоча б у загальних рисах виявити «зону пошуку» того, чого йому не вистачає, опредметнити свій недиференційований стан, який виявляється у потязі.

**БАЖАННЯ** – мотив, який становить більш або менш чітке усвідомлення цілі.

У своїх найвищих виявах, які в психології нерідко називають хотіннями, вони спонукають до вольових дій, спрямованих на досягнення значущих цілей.

Чинником, що має мотиваційне значення та виявляє постановку людиною певних цілей, є рівень домагань особистості – прагнення досягти цілей того ступеня складності, на який людина вважає себе здатною. В основі рівня домагань є самооцінка, підтримання якої стало для людини потребою.

*Рівень домагань особистості може бути адекватним чи неадекватним (заниженим, завищеним) щодо можливостей індивіда.* Для людини зі зниженим рівнем домагань характерна колізія так званого гідкого каченяти, яка виявляється в невпевненості у своїх силах, можливостях, здібностях. Завищений рівень домагань породжують суперечності між постійним ростом потреб і реальними можливостями їх задоволення і в процесі реалізації супроводжується підвищеною критичністю, максималізмом в оцінках дійсності та емоційним напруженням.

Вирішальним у становленні рівня домагань є не об'єктивний успіх або невдача, а переживання суб'єктом своїх досягнень як достатніх чи недостатніх.

За даними американських психологів, рівень домагань залежить від співвідношення двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху та уникнення невдачі, які входять до структури мотивації досягнення.

Інакше кажучи, поведінку, орієнтовану на досягненні мети, визнає співвідношення двох тенденцій – прагнення до успіху та уникнення невдачі.

Тенденція прагнення до успіху є мультиплікативною функцією трьох змінних: мотиву прагнення до успіху, суб'єктивної імовірності досягнення успіху, його привабливості в певній ситуації. Мотив прагнення до успіху – це стійка диспозиція особистості пережити гордість і задоволення в разі досягнення успіху.

Тенденція уникнення невдачі є мультиплікативною функцією мотиву уникнення невдачі (прагнення уникнути невдачі та сорому) та її непривабливості в певній ситуації.

Привабливість успіху тим сильніша, чим нижча суб'єктивна імовірність успіху (тобто чим важче його досягнути), і навпаки, привабливість уникнення невдачі тим слабша, чим вища суб'єктивна імовірність успіху.

Переважання тієї чи іншої мотиваційної тенденції (мотиву прагнення до успіху або мотиву уникнення невдачі) завжди зумовлене вибором ступеня складності задачі. Треба зазначити, хоча в житті існує багато ситуацій досягнення (наприклад, у навчальній, професійній діяльності), відмінність у мотивах виявляє себе в тому, що одні люди шукають такі ситуації, інші уникають їх.

Людина обирає мету, яка відповідає рівневі її домагань, стратегію її реалізації й виконує відповідні дії. Результат своїх дій (успішних чи неуспішних) людина оцінює шляхом зіставлення з рівнем домагань. Результат може негативно чи позитивно впливати на самооцінку.

Коли ситуація досягнення не може реалізуватися одномоментно, а потребує значних зусиль упродовж тривалого часу (наприклад, зростання професійних досягнень), кожний окремих результат людина оцінює з погляду наближення до остаточної мети.

**ПЕРЕКОНАННЯ** – це система мотивів особистості, що спонукає її діяти відповідно до своїх поглядів і принципів.

Підґрунтя переконань становлять знання, які є для людини істинними, незаперечними, в яких вона абсолютно впевнена. Переконання становлять основу соціогенних мотивів і втілюють усвідомлені потреби особистості діяти відповідно до своєї внутрішньої позиції, поглядів, теоретичних принципів.

**УСТАНОВКА** – це готовність індивіда до певної форми реагування, за допомогою якої можна задовольнити ту чи іншу потребу.

Установка спонукає людину орієнтувати свою діяльність у певному напрямі і діяти послідовно щодо всіх об'єктів і ситуацій, з якими вона пов'язана. Вона відображає стан особистості, який виникає на основі взаємодії її потреб і відповідної ситуації їхнього задоволення, забезпечує легкість, майже автоматичність, та цілеспрямованість поведінки. Одночасно установка може бути основоположним чинником, який опосередковує активну взаємодію особистості та середовища, передусім соціального. Завдяки повторюванню установчих ситуацій поступово формуються «фіксовані установки особистості», які непомітно для неї самої впливають на її життєві позиції.

Згідно з теорією когнітивного дисонансу А.Фестінгера, особливістю психічного життя людини є прагнення до того, щоб в усій системі поведінки – поглядах, думках, спонуканнях – існувала певна відповідність

---

між усіма компонентами. Фестінгер наголошував наявність відповідності між тим, що людина знає, у що вона вірить, і тим, що вона робить. Індивід має певні думки, погляди, емоційне ставлення до явищ життя й прагне до їх внутрішньої відповідності.

Коли в наших знаннях про дійсність виникає невідповідність між окремими їх елементами, то це спричинює психологічний процес, спрямований на послаблення або зняття цього дисонансу. Тоді дисонанс створює стан дискомфорту людини й спрямовує її поведінку на те, щоб його зменшити. Його може зумовити нова інформація, яку людина або приймає і змінює свою поведінку згідно з новими даними, або не приймає (запобігає їй), або змінює самі об'єктивні умови.

На основі домінуючої мотивації людини розрізняють три основні види спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (ділова спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість).

**Спрямованість на взаємодію** спостерігається в тих випадках, коли вчинки людини визначаються потребою у спілкуванні, прагненням підтримувати добрі стосунки з колегами тощо.

**Спрямованість на завдання**, або ділова спрямованість, відображає перевагу мотивів, які породжуються діяльністю: інтерес до процесу праці, безкорисливе прагнення до опанування нових навичок та умінь. Людина з такою спрямованістю орієнтується на співпрацю з колективом, домагається найбільшої продуктивності праці – своєї та інших людей, намагається обґрунтовано довести свою думку, яку вважає корисною для виконання завдання.

**Спрямованість на себе**, або особиста спрямованість – для неї характерна перевага мотивів досягнення особистих цілей.

Значну роль у формуванні спрямованості особистості відіграє її самосвідомість. Самоусвідомлення особистістю змін, які в ній відбуваються, сприяє глибшому самопізнанню, об'єктивності, критичності їх оцінки.

### **Контрольні питання:**

- Дайте загальну характеристику соціопсихічній підструктурі особистості.
- Яке місце у розвитку особистості займає досвід?
- Яке значення має досвід для ефективної життєдіяльності людини?
- Розкрийте сутність характеру людини.
- Розкрийте структуру характеру особистості.
- Що таке позиційні компоненти характеру?
- Що таке загальні компоненти характеру?
- Що таке риса характеру?
- Яким чином виявляються особливості типового характеру?
- Що таке акцентуація характеру?
- Що таке спрямованість особистості?
- У чому виявляються потреби особистості?
- Яким чином класифікують потреби?
- У чому полягає концепція «ієрархії мотивів» А. Маслоу?
- Що становить собою потреба як психічне явище?



- Що таке мотив?
- У чому виявляється мотивація як усвідомлення потреби?
- Яка роль мотивів у спрямованості особистості?
- Яке значення мають різні мотиви для активності особистості?
- Від чого залежить рівень домагань особистості?
- Що становлять собою переконання?
- У чому виявляється установка особистості?

### **Література:**

Борозина Л.В. Психология характера: Исторический очерк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – Ч. 1.

Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – Львів: Край, 2005.

Загальна психологія : Підручн. для студ. вищ. навч. закладів / За заг. ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Форум, 2000.

Загальна психологія: Навч. посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: А.Г.Н., 2002.

Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій: Навч. посіб. – Луцьк: Волинський ун-т, 1997.

Кречмер Э.Строение тела и характер. – М.: Педагогика-Пресс, 1995.

Лазурский А.Ф. Очерк наук о характерах. – М.: Наука, 1995.

Левитов Н.Д. Психология характера. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1969.

Леонгард К. Акцентуированные личности / Пер. с нем. – К.: Вищ. шк., 1989.

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характеров у подростков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л.: Медицина, 1993.

Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003.

Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Как воспитывать волю и характер. – М.: Просвещение, 1986.

Симонов П.В. Темперамент, характер, личность. – М.: Наука, 1984.

## Глава 12

# ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 12.1. Поняття діяльності

Людська діяльність має соціальний характер. Вона не лише забезпечує пристосування людини до умов життя, а й активізує її відповідно до своїх потреб, що виникли й розвинулися історично. Діяльність людини відбувається свідомо й цілеспрямовано. Особистість як суб'єкт діяльності взаємодіє зі середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби для її здійснення тощо. У процесі діяльності особистість виявляє фізичну й розумову активність, планує й реалізує свої задуми, досягаючи поставленої мети.

Діяльність породила людину, виокремивши її з природного середовища. Людська психіка, її свідомий рівень розвивається й виявляється в діяльності. Через діяльність людина є частиною історично сформованої культури, цивілізаційного процесу. Соціальне середовище, його потреби, інтереси в ньому зумовлюють соціальну спрямованість діяльності.

**Діяльність людини** – це свідомо активність, яка виявляється в системі доцільних дій, спрямованих на досягнення поставленої мети. Власне свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, передбаченні результатів, регуляції дій, прагненні до її вдосконалення, доборі найкращих та найефективніших засобів, використання досягнень науки тощо.

**ДІЯЛЬНІСТЬ** – це внутрішня і зовнішня активність людини, яка спрямована на особистісні зміни, трансформація предметів та явищ залежно від потреб людини, а також створення нових.

### 12.2. Психологічна структура діяльності

Діяльність є цілеспрямованим процесом взаємодії людини з навколишнім світом. У ній людина реалізує своє ставлення до світу, людей, предметів, явищ і до самої себе. У діяльності ніби «зливається» людська індивідуальність, її сутність і об'єктивний світ. Дієвість механізму такої взаємодії розкривається у виявленні функціонального призначення кожного структурного елемента діяльності, що у своїй сукупності характеризують діяльність як систему.

Традиційно виокремлюють два рівні психологічної структури діяльності: мікроструктуру й макроструктуру. Мікроструктура діяльності: мотив – ціль – спосіб, засіб – результат. «Навіщо робити?», «чому робити?», «чим і як робити?», «що вдалося зробити?» – от психологічна мікроструктура діяльності.



Рис. 12.1. Мікроструктура діяльності.

**У МАКРОСТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ можна виокремити 4 основні блоки:**

- спонукально-ціннісний (мотиви, цілі);
- прогностично-проективний (прогнозування, вибір, планування);
- виконавчо-реалізуючий (способи, засоби, результат);
- оцінно-порівняльний (аналіз, виявлення неузгодженості в результатах і процесі їхнього досягнення).

Системоутворювальним чинником діяльності є мотив. При цьому, як правило, діяльність полімотивована, тобто її спонукає багато мотивів, їхня ієрархія. Провідні мотиви здебільшого визначають спрямованість діяльності. Однак у певних ситуаціях на неї можуть впливати мотиви, які не мали спочатку спонукальної сили.

Діяльність є сукупністю дій, кожна з яких має свою мету. Отже, мета є системоутворювальним чинником дії.

Дія є одиницею аналізу діяльності, тому що містить усі її ознаки, а отже, містить акт свідомості – постановку та утримання мети, спрямованість поведінки.

Діяльність є системною якістю сукупності дій. Аналіз діяльності відбувається через аналіз її дій.

Діючи, людина відчуває зворотний вплив з боку предмета діяльності, ситуації, здобутих результатів. Вони мають формуючий характер, розвиваючи саму особистість.

Ефективне використання сучасних складних знарядь праці вимагає оволодіння добрими знаннями, навичками та вміннями, погодження своїх дій з діями інших людей, підпорядкування загальному ладу, переборювання значного емоційного напруження, зокрема й негативних емоцій. Усі ці якості розвиваються в процесі діяльності. А водночас формуються такі складні, соціально значущі якості, як працьовитість, дисциплінованість, відповідальність, розуміння суспільних потреб та інтересів.

**Мета** – це те, чого прагне досягнути людина, задля чого вона працює, долаючи труднощі й перешкоди, чого хоче досягти у своїй діяльності. Отже, без мети не може бути свідомої діяльності.

**Цілі людської діяльності** породжуються суспільним життям, умовами, у яких вона живе, і залежать від ролей, які виконує людина, суспільних доручень, від її розвитку та індивідуальних особливостей. Цілі бувають близькі та віддалені. Віддалена мета реалізується в низці ближчих, часткових цілей, які крок за кроком ведуть до реалізації віддаленої мети, яку висувають на далеку перспективу.

**Мотив** – це внутрішня рушійна сила, яка спонукає людину до діяльності. Мотиви діяльності та поведінки людини генетично пов'язані з її органічними й культурними потребами. Потреби породжують інтереси,

---

тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати їх, оволодіти ними.

**Спонуками до діяльності** є різні матеріальні потреби (в їжі, одязі, житлі) та соціокультурні (пізнавальні, суспільно-політичні, естетичні). Мотивація діяльності буває близька (здійснити бажане найближчим часом), віддалена (здійснення бажаного планують на тривалий час) та далека (здійснити бажане через десятки років). Розрізняють мотиви також за рівнем усвідомлення. Бувають яскраво й чітко усвідомлювані мотиви: обов'язки перед колективом, відповідальність, дисциплінованість тощо. Але часто діють неусвідомлювані спонуки, наприклад, звички, упереджене ставлення до певних фактів життя, людей тощо. Однак незалежно від міри усвідомлення мотиву діяльності він є вирішальним чинником у досягненні поставленої мети.

Цілі та мотиви діяльності людини визначаються суспільними умовами життя, виробничими, навчальними, ігровими відносинами. Між цілями та мотивами діяльності людей існує певний зв'язок. З одного боку, мета й мотиви спонукають кожну людину до діяльності, визначають її зміст і способи виконання, а з іншого – вони й формуються у процесі діяльності, під впливом умов, за яких вона відбувається. У процесі діяльності виникають і розвиваються нові потреби та інтереси, ідеали та переконання тощо.

### **12.3. Рухи і дії**

Людина, здійснюючи будь-яку діяльність, користується рухами – вродженими (безумовно-рефлекторними) й набутими (умовно-рефлекторними). Безумовно-рефлекторних рухів набувають упродовж життя. Вони в результаті досвіду, навчання та виховання перебудовуються відповідно до вимог умов життя, культури виробництва та поведінки. Такі рухи, як ходіння, мовлення, писання, читання, пов'язані з опрацюванням матеріалів, грою на інструменті, художня творчість під впливом навчання та виховання постійно змінюються.

У процесі діяльності залежно від її мети і змісту, матеріалу і способів його опрацювання рухи об'єднуються в різноманітні комплекси і системи.

Систему рухів, спрямованих на присвоєння предмета чи його змісту, називають діями.

**Розрізняють види дій:**

- **ПРЕДМЕТНІ**, або зовнішні дії спрямовані на оволодіння предметами, контакти з людьми, з тваринами, рослинами тощо.
- **РОЗУМОВІ** дії виявляються у сприйманні, діяльності пам'яті, мислення тощо. Вони утворюються на ґрунті зовнішніх, предметних дій. Предметні дії в результаті інтеріоризації, тобто їх перенесення у внутрішнє життя людини, стають змістом розумової діяльності.

**Інтеріоризація** – це перенесення структур зовнішньої діяльності у внутрішнє психічне (певну схему, образ, модель, алгоритм та ін.).

На перших етапах засвоєння досвіду діти і дорослі оперують конкретними предметами, засобами унаочнення, порівнюють,

розкладають та об'єднують їх, знаходять причинні залежності та їхню взаємодію. Потім, у результаті інтеріоризації цих зовнішніх дій з предметами, людина починає оперувати образами цих предметів і зв'язками та залежностями між ними. На ще вищому етапі розвитку ці операції здійснюються за допомогою понять, виражених у слові.

У психіці мислення та інтеріоризоване зовнішнє спрацьовуються. Останнє набуває логічного оформлення, пов'язується з попереднім досвідом, стає частиною системи.

Однак часто людина спочатку формує певну схему дій у своїй психіці, а потім ці розумові дії переносить назовні, тобто втілює певне внутрішнє психічне у зовнішнє.

Так відбувається екстеріоризація – перенесення внутрішніх, розумових дій назовні (у психомоторні дії).

### **12.4. Знання, навички і вміння**

Здійснення будь-якої діяльності потребує від людини оволодіння необхідними для неї засобами. Насамперед воно передбачає вироблення в людини навичок і вмінь користуватися ними для досягнення поставленої мети.

Уміння є там, де знання певної справи поєднується з вправністю у виконанні дій, з яких складається ця діяльність. Уміє керувати машиною той, хто, дотримуючись встановлених правил, робить це вправно, чітко й бездоганно, хто має навички у цій справі. Уміє складати план той учень, у якого вироблено певні навички роботи над текстом. Так само і вміння грати на музичному інструменті, малювати, виконувати фізкультурні вправи та інші завдання спирається на певні навички. Отже, уміння – це готовність людини успішно виконувати певну діяльність, яка ґрунтується на знаннях і навичках.

Оскільки діяльність людини, як правило, складається з цілої низки різних дій, уміння їх виконувати також складається з низки часткових умінь. Наприклад, уміння керувати машиною передбачає уміння завести двигун, регулювати його роботу, керувати кермом, стежити за дорогою, за роботою машини. Уміння учня навчатися означає вміння планувати свою домашню навчальну роботу, виокремлювати головне і другорядне, встановлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки, раціональними способами заучувати заданий текст тощо. Комплекс часткових, тісно взаємопов'язаних умінь охоплює все те, що називають умінням: керувати машиною, навчатися, грати на музичному інструменті, малювати.

**Навички.** Виконуючи ту чи іншу дію певну кількість разів, людина вправляється в її виконанні. Вона виконує дію дедалі швидше, легше, вільніше, це потребує менше напруження, зусиль і вольового контролю, кількість помилкових рухів зменшується. Загалом її виконання стає певною мірою автоматизованим. Отже, навички виявляються в автоматизованому виконанні дій. Вони формуються шляхом багаторазових вправ. Навички – це компоненти вмінь.

Наявність навичок полегшує людині виконання свідомих завдань. За свідомістю залишається можливість починати, регулювати і

---

завершувати дію, а сам рух відбувається без будь-якого подальшого втручання волі як реальне повторення того, що вже робили тисячі разів (І. Сеченов). Людина може усвідомлювати й автоматизовані компоненти, тобто рухи, з яких складається певна діяльність. У разі потреби вона може спрямовувати свою увагу на саму техніку написання літер з метою, наприклад, вивести їх каліграфічно, красиво. Може усвідомлювати рухи артикуляційних органів під час вимови звуків, звичні рухи пальців під час гри на музичному інструменті з метою їх проконтролювати, змінити дещо в них. Людина починає усвідомлювати рухи, якщо з'являються ускладнення, перешкоди у їхньому виконанні.

**Процес формування вмінь і навичок.** Уміння і навички формуються в людини в процесі її навчання. Виокремлюють три основні його фази. Перша розпочинається з усвідомлення завдання та способів його виконання. Так, досвідчений майстер з'ясовує і показує новачкові, як виконувати ті чи інші виробничі операції, а останній ознайомлюється з ними. Навчаючи учнів писати, їх також ознайомлюють з тим, як треба виводити кожну літеру. Потім ті, хто навчається, пробують застосувати одержані пояснення на практиці, тобто виконувати відповідні дії.

На підставі пояснень, зорового сприйняття, показу дії утворюється перше, ще загальне, схематичне зорове уявлення про просторові та часові особливості дії – про напрям та амплітуду рухів, їхню швидкість, погодження та послідовність. Вправління супроводжується значним вольовим зусиллям і почуттям упевненості, віри у свої сили або сумнівом, нерішучістю, боязкістю. Ці переживання позначаються на ефективності вправління, сприяючи йому або затримуючи його.

На основі тренувань, тобто багаторазового повторення певних дій з метою їх закріпити та вдосконалити, поступово послідовність рухів стає злагодженою, а дії – чіткішими та більш погодженими. Вправність переходить у другу, вищу фазу своєї досконалості. Фізіологічним її підґрунтям є зміцнення в корі великих півкуль головного мозку тимчасових нервових зв'язків, їхня спеціалізація, вироблення системи, тобто утворення певного динамічного стереотипу.

Тренуючись, людина пришивидшує виконання дій. Усуваються зайві рухи і зменшується напруження під час виконання. Це означає, що іррадіація збудження, яка відбувалася на початку і зумовлювала значну кількість зайвих рухів, змінюється його концентрацією. Зайві рухи, які не знаходять «ділового підкріплення», поступово гальмуються як неадекватні певній ситуації. Адекватні рухи стають економнішими, чіткішими, точнішими.

На фізіологічному рівні вдосконалення виконання дії змінюється співвідношення аналізаторів, які беруть участь у цьому процесі. Така зміна виявляється, зокрема, у тому, що зменшується роль зорових і підвищується роль рухових відчуттів у регуляції дії. Це можна спостерігати під час формування виробничих, спортивних умінь і навичок, умінь грати на музичному інструменті тощо.

Однак вирішальне значення у формуванні навичок і вмінь має регулювання рухів на основі самоконтролю. Самоконтроль сприяє виробленню тонких зорових, слухових і рухових диференціовань, а це, зі свого боку, сприяє точності дій. У процесі підвищення вправності зоровий

контроль за перебігом дії, що має провідне значення на початку вправлення, поступово зменшується, поступаючись контролю за рухами, тобто контролю за дією тих органів, які її здійснюють.

З підвищенням рівня автоматизованості рухів змінюється роль зорового сприйняття у процесі виконання дії. Спочатку зорове сприйняття і дія збігаються, наприклад, сприйняття літери поєднується з її вимовою. Таке поєднання неминуче й необхідне, але воно дуже вповільнює виконання завдання.

Іноді сприйняття внаслідок вправлення починає випереджати дію. Так, у разі швидкого, виразного читання вимова прочитаного випереджається сприйняттям не лише окремих складів, а й цілих слів, що йдуть за тим словом, яке вимовляють. Наступні елементи тексту, які сприйнято, готують подальші рухи й таким чином забезпечують швидкий темп і вищу ефективність виконання дії.

Кожна дія складається з більшої чи меншої кількості рухів. Уміле виконання дії потребує об'єднання цих рухів у цілісний акт, а цих актів – у ще складнішу дію.

Фізіологічним підґрунтям об'єднання рухів у цілісну дію є утворення «асоціації асоціацій», тобто ланцюгів тимчасових нервових зв'язків, певних їхніх систем. Закріплюючись, останні стають стереотипними. Ця стереотипність і є підґрунтям автоматизованого виконання дії. У цьому зв'язку вольове зусилля набагато зменшується, повільне зосередження уваги на рухах переходить у стан післядовільної уваги, рухи стають упевненішими і точнішими, полегшується свідомий контроль за процесом виконуваної дії.

Такий рівень розвитку навички характерний для останньої, третьої фази вправності. На цій фазі дії стають завченими, що дає змогу вдосконалювати їх, доводити до певного рівня майстерності.

Безперервне формування навичок і вмінь починається зазвичай зі словесних пояснень і засвоєння правил дії. Оцінка виконаних дій, усвідомлення їхніх результатів так само здійснюються здебільшого за допомогою слова. Слово, беручи участь у процесі формування навичок і вмінь, сприяє виробленню чіткої послідовності, темпу і ритму рухів, їхній системи.

Рівень сформованості навичок і вмінь значною мірою залежить від відомого ставлення, готовності особистості до вироблення в собі вмінь і навичок, зацікавлення в кращому виконанні дій, пов'язаних з розв'язанням завдання.

Важливе місце в цьому процесі також посідає врахування індивідуальних особливостей людини: тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, нахили та здібності.

**Перенесення та інтерференція навичок.** Навички, що їх ми набуваємо, певною мірою спираються на раніше сформовані навички. Це означає, що новостворювані динамічні стереотипи нашаровуються в корі великих півкуль головного мозку на раніше сформовані стереотипи, що вони не лише співіснують, а й взаємодіють. Раніше сформовані навички можуть і сприяти виробленню нових навичок, і гальмувати, затримувати цей процес.

---

Часто сформовані раніше навички сприяють засвоєнню нових, полегшуючи цей процес, або навпаки ускладнюють.

Це явище перенесення зумовлене передусім наявністю схожих і тотожних рис у вже сформованій та новій навичках, спільних прийомів виконання відповідних дій. Елементи сформованої навички входять при цьому до структури новостворюваної навички і цим полегшують процес оволодіння нею. Отже, відбувається застосування раніше вироблених тимчасових нервових зв'язків, певних їхніх груп у нових ситуаціях, їхнє узагальнення.

Перенесення виявляється також у тому, що, навчившись виконувати певну дію одним органом (наприклад, писати правою рукою), людина може без спеціальної вправи виконати цю дію (щоправда, менш досконало) й іншим органом, наприклад, лівою рукою або ногою чи головою.

Однак раніше вироблені навички іноді справляють негативний, гальмівний вплив на формування нових навичок, що виявляється у зниженні продуктивності дій, виникненні помилок тощо. Таке явище називається інтерференцією навичок. В інтерференції виявляється суперництво між деякими вже сформованими та новостворюваними стереотипами.

Інтерференція наявна тоді, коли на один подразник виробляються дві чи кілька різних реакцій.

**ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ** виявляється тоді, коли раніше вироблені прийоми дії застосовують у новій ситуації без урахування її відмінності. Це відбувається, наприклад, тоді, коли оператор переходить на роботу з приладу старої конструкції на прилад нової конструкції, у якому змінено послідовність операцій.

Загалом інтерференція виникає за певних умов. Знаючи ці умови й передбачаючи їхню дію в тій чи іншій конкретній ситуації, можна її уникнути.

Навички підтримуються на належному рівні досконалості, якщо їх використовують. А коли впродовж певного часу їх не застосовують, вони ослаблюються. Системи тимчасових нервових зв'язків, що є їхнім фізіологічним підґрунтям, починають гальмуватися. Виконання відповідних дій уповільнюється, знижується їхня якість. Наприклад, тривала перерва в керуванні автомобілем, у виробничій, музичній, спортивній діяльності призводить до зниження рівня досконалості, погіршення якості виконання відповідних дій. Тому спеціалістам у будь-якій галузі діяльності доводиться постійно тренуватися, щоб підтримувати свої навички на належному рівні досконалості.

Що менше навички сформовані, закріплені, то швидше вони ослаблюються, що виявляється в деавтоматизації виконуваних дій.

Порушення, розлади навичок настають унаслідок патологічних змін у роботі мозку. У разі патологічних змін зазвичай руйнуються спочатку складніші й пізніше вироблені навички, потім – менш складні й давніше сформовані.

**Різновиди навичок і вмінь.** Навички й уміння є частиною будь-якої діяльності людини. Розрізняють їх залежно від змісту діяльності й



тих потреб людини, які задовольняють через них. Відповідно до цього розрізняють вміння і навички самообслуговування, виробничі, мовні, розумові, мистецькі, спортивні тощо.

Найбільшу групу становлять виробничі навички та вміння людини, які диференціюються за окремими видами виробничої праці.

**Дослідження формування виробничих умінь показують, що їх можна поділити на три групи:**

- **КОНСТРУКТИВНІ**, пов'язані з уявленнями про продукти праці, з конструюванням останніх за рисунками, моделями, описами та з виявом цих уявлень у словах, моделях, проектах, робочих рухах;
- **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ**, пов'язані з добором необхідних знарядь праці та матеріалів, з визначенням способів їхнього опрацювання, з плануванням і контролем самої праці;
- **ОПЕРАЦІЙНІ**, пов'язані із застосуванням знарядь праці та матеріалів для виготовлення певного продукту праці, з виконанням потрібних для цього виробничих операцій.

Особливу групу становлять мовні навички та вміння, які є складовою мовлення людини, спрямованого на задоволення її потреби у спілкуванні з іншими людьми, в обміні думками. До цієї групи належать навички і усного, й письмового мовлення. Розумові навички та вміння виявляються у виконанні різних видів розумової діяльності (наприклад, запам'ятовування певного матеріалу, розв'язання арифметичних та інших задач, виконання розумових операцій, дослідних завдань, теоретична робота в тій чи іншій галузі). Різні навички та вміння об'єднуються також у мистецькі, спортивні та інші різновиди.

Окремі види навичок і умінь тісно взаємопов'язані й переплітаються. Так, розумові вміння завжди тісно пов'язані з умінням виконувати усну та письмову роботу. До складних виробничих умінь завжди входять розумові компоненти. Водночас уміння виконувати, наприклад, дослідну експериментальну роботу в тій чи іншій галузі спирається на навички практичного оперування необхідними для цього приладами, вимірювальними та іншими знаряддями.

Усі наявні у людини навички та вміння є її позитивним надбанням. Тому вправних людей так цінують у житті. Що більшою мірою людина володіє навичками та вміннями в якійсь царині діяльності, то більше її цінують як майстра своєї справи.

Особливо велике значення навички та вміння мають у творчій діяльності людини. Наявність умінь і навичок є необхідною умовою її свідомих творчої діяльності. У процесі діяльності вони щодалі вдосконалюються. Навички та вміння, сприяючи розгортанню творчої діяльності людини, тим самим стають одним із найважливіших чинників загального розумового розвитку людини. Якби людина не була здатною набувати навичок, вона не могла б просунутися на жодний щабель розвитку, затримуючись через постійні незлічені ускладнення.

---

## **12.5. Основні види діяльності**

Залежно від мети, змісту та форм розрізняють три основні різновиди діяльності: гру, навчання та працю. Людині незалежно від віку властиві всі три різновиди діяльності, проте в різні періоди життя вони виявляються по-різному за метою, змістом, формою та значенням. У дошкільному віці провідним різновидом діяльності є гра, у шкільному – навчання, а в зрілому – праця.

Гра та навчання властиві і людям, і тваринам. Проте у тварин підґрунтям цих різновидів діяльності є інстинкти, а в людини вони зумовлені соціальними умовами життя, різняться якісно, значно складніші та багатші за змістом і формою.

Праця за природою та змістом – суспільно-історичне явище. У процесі праці виникла й розвинулася людина як свідомо соціальна істота. Характерна особливість усіх різновидів людської діяльності в тому, що найчастіше вони пов'язані з мовною діяльністю. Остання сприяє розвитку змісту та форм усіх різновидів діяльності, їхній цілеспрямованості та мотивації.

**ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ – це такий вид діяльності, продуктом якої є сам її процес.**

Основна форма вияву активності дитини дошкільного віку – *ігрова діяльність* – є водночас основним засобом пізнання нею зовнішнього світу, відображення його у формі відчуттів, сприймань, уявлень тощо. Але вона відрізняється від навчання та праці. У грі дитина захоплюється здебільшого процесом, який викликає у неї задоволення. Як тільки інтерес до гри зникає, дитина припиняє її.

В іграх маленьких дітей цілі не бувають стійкими. Це виявляється в тому, що маленькі діти втрачають цілі у грі й легко переходять від однієї гри до іншої. Але в процесі розвитку та виховання цілеспрямованість ігрової діяльності дітей зростає, цілі в іграх набувають стійкішого характеру. Слушно зазначають, що гра – це школа думки, почуттів і волі. В іграх не лише виявляються, а й формуються всі психічні процеси та властивості дітей, спостережливість, уважність, вдумливість, наполегливість, сміливість, рішучість, уміння, навички, здібності. В ігровій діяльності відбувається не лише психічний, а й фізичний розвиток дітей, розвиваються фізична сила, спритність, швидкість і точність рухів. В іграх формуються всі властивості особистості дитини, зокрема такі моральні риси, як колективізм, дружба, товарицькість, правдивість, чесність тощо. Тому ігри дошкільників відіграють важливу роль у підготовці їх до шкільного навчання.

У шкільному віці гра має складніший і цілеспрямованіший характер. У школярів переважають дидактичні ігри, у яких яскраво виявляється мета: успішно провести гру, перемогти партнера, розвинути в собі відповідні фізичні та розумові властивості. У підлітковому та юнацькому віці можуть виникнути шкідливі звички, наприклад, до азартних ігор. Залучення дітей до занять спортом, до цікавих справ стане важливим засобом запобігання захоплення шкідливими іграми.

**НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ – це такий вид діяльності, продуктом якої є знання, навички і вміння.**

Навчання – основний різновид діяльності дітей шкільного віку; активна, свідома й цілеспрямована діяльність, яка полягає у засвоєнні знань, вироблених людством, з метою підготовки дітей до майбутньої самостійної трудової діяльності. Навчання не обмежується шкільним віком. Людина навчається все життя. До цього її спонукають розвиток науки, техніки, суспільного життя. Науково-технічний і соціальний прогрес, що властивий ХХ століттю, потребує значного поповнення та перебудови систем загальноосвітніх і спеціальних професійних знань, здобутих у середній школі та професійно-технічних навчальних закладах.

Розрізняють три категорії навчально-виховних дій:

- **вплив**, спрямований на підвищення навчальної активності людей, стимулювання відповідального, зацікавленого ставлення до виконання навчальних завдань, а також орієнтація навчальної роботи на досягнення конкретних цілей (постановка навчальних завдань);

- **передавання**, повідомлення інформації (розповідь, роз'яснення, показ, демонстрація);

- **контроль** та оцінка результатів діяльності – знань, навичок і вмінь.

Навчальна діяльність є одним з аспектів педагогічної взаємодії, своєрідним показником доцільності педагогічних прийомів керівника. Навчальна діяльність має той самий предмет, що й діяльність педагогічна, особистість, яка навчається, ту саму мету – надбання знань, навичок, умінь та досягнення інших корисних результатів.

Навчальна діяльність складається з навчальних дій, кожна з яких становить собою визначену форму пізнавально-практичної активності, розв'язання певної частини навчального завдання. Усі навчальні дії поділяють на чотири основні групи:

- **сенсорно-перцептивні**, пов'язані з одержанням навчальної інформації (зорове спостереження в процесі показу, слухання розповіді й лекції, прагнення виокремити й зафіксувати ознаки досліджуваного об'єкта тощо);

- **розумові навчальні дії**, які необхідні для самостійного розв'язання навчальних завдань та одержання такої навчальної інформації, яка є результатом розумового опрацювання, осмислення вже наявних знань;

- **комплексні практичні дії**, які полягають у тім, що разом з внутрішньою пізнавальною (розумовою) активністю одночасно виконують практичні дії (рухи): відпрацьовують той чи інший прийом, виконують ремонт, розбирання і збирання механізмів, радіотехнічних засобів тощо;

- **мнемонічні навчальні дії**, які забезпечують закріплення й тривале збереження здобутої різними способами навчальної інформації. Вони зазвичай не є самостійними, а органічно поєднуються з попередніми.

У процесі навчання його цілі поступово ускладнюються, але водночас диференціюються. Поряд із загальноосвітніми цілями з'являються практичні – підготовка дітей до життя, засвоєння практичних знань,

---

навичок та умінь. На ґрунті загальноосвітніх знань здійснюються політехнічне навчання та професійна освіта. Загальна освіта (знання мови, математики, фізики, хімії, біології, історії) стає дедалі необхіднішою для професійної освіти, підготовки творчих спеціалістів.

Успішне навчання дітей у школі великою мірою залежить від усвідомлення мети навчання і мотивів, якими вони керуються. У навчанні помітно актуалізується соціальна та пізнавальна мотивація: перша – через усвідомлення ролі та необхідності знань для життя та праці, друга – у ставленні до змісту знань, у зацікавленні ними.

Важливою умовою успіху в оволодінні знаннями є готовність і підготовленість учня до навчання. Готовність учня до навчання – у його психологічній готовності до цього, у бажанні та вмінні навчатися, у наявності в нього необхідного для цього розвитку. Вміння навчатися виявляється в тому, що дитина розуміє пояснення вчителя й керується ними, виконуючи завдання, самостійно виконує ці завдання, контролює себе відповідно до вказівок учителя та правил, а не за тим, як виконав завдання хтось інший. Учні, які виявляють самостійність у навчанні, краще засвоюють знання й успішніше розвиваються.

Підготовленість учня до навчання виявляється в конкретних знаннях, навичках та вміннях, потрібних для засвоєння навчального матеріалу.

Навчання у школі потребує від учня організованості та дисципліни, щоденної систематичної роботи. Цим навчальна діяльність школяра відрізняється від ігрової діяльності дошкільника й наближається до трудової діяльності.

Засвоєння учнями знань залежить від їхньої активності у навчанні. Навчання пов'язане з розвитком особистості. Навчаючись, дитина розвивається, а розвиваючись, здобуває нові можливості – розуміти та засвоювати складніші знання. Успішніше дитина розвивається тоді, коли в процесі навчання активізується її навчальна самостійність, коли дитина стає суб'єктом, а не лише об'єктом навчання, тобто вміє ставити перед собою навчальні завдання й намагається успішно розв'язувати їх. У розвитку особистості надзвичайно важливу роль відіграє активізація розумової діяльності, а не лише уваги, сприйняття, пам'яті, уяви.

**ПРАЦЯ – свідомо діяльність людини, спрямована на створення матеріальних і духовних благ. Вона є необхідною умовою існування та розвитку людини.**

Приводячи в рух наявні в неї природні органи і сили, людина виготовляє знаряддя праці та за їх допомогою видозмінює матеріал природи, надає йому форму, придатну для власного життя, задоволення своїх різноманітних потреб.

**Праця** – це жива єдність фізичного й психічного. У процесі праці активізуються й виявляються різні фізичні та психічні властивості людини. Залежно від змісту праці її психічні компоненти набувають певних особливостей. Діяльність слюсаря, тракториста, вчителя або композитора потребує специфічних психічних властивостей. Але є психічні властивості особистості, спільні для всіх різновидів трудової діяльності, хоча вони й виявляються в кожному її різновиді по-різному.

Перша й необхідна умова будь-якої праці – наявність мети: створити певний продукт.

Характерна особливість праці в тому, що людина передбачає її результати, уявляє собі матеріал, який при цьому буде використано, окреслює способи та послідовність своїх дій. Цим її трудові дії відрізняються від працеподібних дій тварин. Перш ніж щось будувати, людина створює у своїй уяві образ того, що робитиме. Наприкінці процесу праці виходить результат, який ще до його початку існував в уяві людини. Що складніше трудове завдання, то вищі вимоги ставить його виконання до психіки людини.

Праця потребує відповідної підготовки. Знань, навичок та умінь працювати набувають упродовж навчання та попереднього навчання. Щоб опанувати певні спеціальності, необхідно після закінчення середньої школи навчатися у вищій школі. Багато часу потрібно також для оволодіння виробничими спеціальностями високої кваліфікації.

Праця потребує напруження фізичних і розумових сил, подолання труднощів, самовладання та інших вольових якостей. Цілеспрямована воля потрібна і в фізичній, і в розумовій праці впродовж усього часу її виконання. Особливо вона необхідна тоді, коли праця не захоплює за змістом або способами виконання. Праця є джерелом різноманітних емоцій людини. У процесі роботи людина переживає успіхи та невдачі. У разі позитивного ставлення до праці ці переживання спонукають її до ще більшого напруження.

Успіх праці людини залежить від зрозумілості мети, яку вона ставить перед собою, від зрілості мотивів, що спонукають її працювати, та пов'язаного з ними ставлення до трудових обов'язків, від відповідності її здібностей, загальної та спеціальної підготовки вимогам праці. Дуже важливу роль у праці відіграють такі індивідуально-психологічні властивості людини, як акуратність і дисциплінованість.

У процесі суспільно-історичного розвитку людського життя виникла величезна кількість видів праці.

Розмаїття видів людської праці поділяють на працю фізичну та розумову. До фізичної праці належать різні види виробничої та технічної діяльності. Предметом її є матеріал, який дає природа і який обробляють за допомогою різноманітних знарядь. Фізична праця потребує певного використання фізичних сил людини, напруження її м'язової системи. Результатом такої праці є матеріальні продукти, необхідні для задоволення потреб людини. Результат розумової праці – це образи, думки, ідеї, проекти, знання, втілені в матеріальні форми існування (літературні та музичні твори, малюнки, різьблення тощо).

Фізична та розумова праця охоплює величезну кількість різних професій і спеціальностей.

**Творча діяльність.** Будь-яка фізична і розумова праця за певних суспільних умов може стати творчою діяльністю.

У різних видах праці творчість має певні особливості, зумовлені змістом і характером діяльності, її обставинами та індивідуальними рисами працівника. Водночас усім видам творчої діяльності властиві спільні риси.

---

Творча діяльність зумовлена потребами суспільства. Усвідомлення цих потреб є джерелом різних задумів, ідей, проектів. Розпочинається творча діяльність з виникнення певного задуму, зокрема: змінити методи, прийоми роботи в тій чи іншій галузі, створити нове знаряддя, сконструювати нову машину, здійснити певний науковий експеримент, написати художній твір, створити музичну п'єсу, намалювати картину тощо.

Для здійснення творчого задуму потрібна **підготовча робота** – обміркування його змісту, з'ясування деталей, шляхів його реалізації та збирання необхідних матеріалів. Така підготовча робота властива творчості конструктора-винахідника, вченого, письменника, митця. Вона часто буває довготривалою.

Після підготовчої роботи відбувається **реалізація творчого задуму**, яка так само може тривати різний час залежно від змісту завдання, його складності, підготовки особистості та умов творчої праці.

**Здійснення творчого задуму – велика й напружена робота, яка потребує участі та піднесення всіх сил людини, максимальної зосередженості її свідомості на предметі творчості. Ця зосередженість буває настільки високою, що працівник, захоплений завданням, не помічає, що відбувається навколо нього. Зосередженість потребує участі пізнавальних і вольових сил людини.**

Систематична наполеглива і напружена праця є визначальною умовою успіху творчості. За цієї умови найчастіше виникають такі моменти творчого піднесення, які називають натхненням і за наявності яких особливо успішно знаходять нові способи розв'язання завдань, виникають нові та продуктивні ідеї, створюють центральні образи художніх творів тощо. Для натхнення характерне напруженням всіх сил працівника і емоційне захоплення предметом творчості та продуктивній роботі над ним. Натхнення виникає не до початку роботи, а під час неї як певний її наслідок. Звідси випливає, що для успішного досягнення мети треба систематично і регулярно працювати, а не очікувати, коли прийде натхнення. За словами П. Чайковського, натхнення – це такий гість, який не полюбляє відвідувати лінькуватих. Воно виникає в процесі наполегливої роботи.

На творчій діяльності позначаються відчуття новизни справи, потреби в ній сучасності. Відбуваються мобілізація духовних сил і неусвідомлена, інтуїтивна поява нових образів, способів дій у розв'язанні проблеми.

Успішність творчої праці залежить від того, якою мірою людина володіє прийомами та технікою роботи, як вона ставиться до результатів роботи. Творчим працівникам властиве критичне, вимогливе ставлення до своїх творів. Воно, зокрема, характерне для видатних поетів, письменників. О. де Бальзак дванадцять і більше разів переробляв свої твори, часто до невпізнання змінював, коригуючи їх. Те саме можна сказати про інженерів, науковців.

### **Контрольні питання:**

- Що таке діяльність?
- Якою є мікроструктура діяльності?
- Охарактеризуйте макроструктуру діяльності.
- Яке значення потреби і мотиву в діяльності?
- Що є метою людської діяльності?
- Розкрийте основні види діяльності людини.
- Які рухи використовують у діяльності?
- Що таке дія?
- Що таке предметні дії?
- Що таке розумові дії?
- Яким є процес формування знань, навичок і вмінь?
- Що таке знання?
- Що таке навички і вміння?
- У чому виявляється перенесення навичок?
- У чому полягає інтерорецепція?
- Розкрийте гру як вид діяльності.
- Охарактеризуйте навчальну діяльність.
- У чому виявляється праця як вид діяльності?
- У чому відмінність розумової та фізичної праці?
- Яким чином діяльність впливає на психіку людини?

### **Література:**

- Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
- Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
- Беспалов Б.И. Действие: Психологические механизмы визуального мышления. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Брушлинский А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс // Вопр. Психологи. – 1984. – №5.
- Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – Львів: Край, 2005.
- Волков А.М., Микадзе Ю.В., Солнцева Г.Н. Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
- Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопр. психологии. – 1981. – №6.
- Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988.
- Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980.
- Леонтьев А.П. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
- Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980.
- Подольский А.И. Формирование умственной деятельности в практике профессионального обучения // Вопр. психологии. – 1985. – №5.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.

Глава 13

## СПІЛКУВАННЯ

### 13.1. Поняття спілкування та його види

**СПІЛКУВАННЯ** – це процес передавання й сприймання повідомлень за допомогою вербальних і невербальних засобів, що охоплює обмін інформацією між учасниками спілкування, її сприйняття й пізнання, а також їхній вплив один на одного і взаємодією щодо досягнення змін у діяльності.

Динаміку процесу спілкування можна подати в такий спосіб: а) передавач, відправник; б) одержувач, приймач, адресат; в) канал зв'язку; г) шум, сигнал; д) код, декодер.

**До структури спілкування належать:**

- комунікативно-інформаційний компонент, що означає приймання (реципієнт) і передавання (комунікатор, кореспондент) повідомлень і майбутній зворотний зв'язок, в основі якого – психологічний контакт;
- пізнавальний (перцептивний) компонент, що ґрунтується на процесі сприйняття й розуміння людьми один одного;
- інтерактивний (конативний) компонент, пов'язаний з процесом впливу, поведінкою.

Виокремлюють такі види спілкування:

- міжособистісне;
- між особистістю і групою;
- групове і міжгрупове;
- масове;
- довірливе і конфліктне;
- інтимне і криміногенне;
- ділове й особисте;
- пряме й опосередковане;
- терапевтичне і ненасильницьке.

Безумовно, спілкування можливе лише за допомогою знакових систем. Розрізняють вербальні засоби спілкування (усне і письмове мовлення) і невербальні (немовні) засоби спілкування.

Коли спілкуються за допомогою невербальних засобів, дуже важливими є жести рук, особливості ходи, голосу, а також вираз обличчя (міміка), очей (мікроміміка), поза, рух усього тіла загалом (пантоміміка), дистанція тощо. Причому вираз обличчя іноді краще, ніж слова, говорить про ставлення до співрозмовника. Відомі гримаси, які виражають відданість, доброзичливість, лестощі, презирство, страх, заздрість, ненависть тощо.

У міжособистісному спілкуванні звичайно застосовують письмове й усне мовлення.

Переваги письмового мовлення стають визначальними там, де необхідні точність і відповідальність за кожне слово. Щоб уміло



користуватися письмовим мовленням, потрібно збагачувати свій словниковий запас, вимогливо ставитися до стилю.

Невербальні засоби спілкування потрібні, зокрема, для того, щоб регулювати плин процесу спілкування, створювати психологічний контакт між партнерами; виявляти емоції, відображати оцінку ситуації. Як правило, вони не можуть самостійно передавати пряме значення слів, за винятком деяких жестів. Невербальні засоби точно скоординовані між собою і словесними текстами. Неузгодженість окремих невербальних засобів істотно ускладнює міжособистісне спілкування. Невербальні засоби спілкування, на відміну від мови, людина, яка говорить, а також та, яка слухає, усвідомлює не повною мірою. Ніхто не може всі свої невербальні засоби цілковито контролювати.

Невербальні засоби спілкування поділяють на три групи:

1. Візуальні:

- кінестика (рух рук, ніг, голови, тулуба);
- напрям погляду і візуальний контакт;
- вираз очей;
- вираз обличчя;
- поза (зокрема, локалізація, зміна поз щодо словесного тексту);
- шкірні реакції (почервоніння, піт);
- дистанція (відстань до співрозмовника, кут повороту до нього; особистий простір);
- допоміжні засоби спілкування, зокрема особливості статури (статеві, вікові) і засобів зміни зовнішності (одяг, косметика, окуляри, прикраси, татування, вуса, борода, сигарета та ін.).

2. **Акустичні** (звукові):

- пов'язані з мовою (інтонація, звук, тембр, тон, ритм, висота звуку, мовні паузи і їхня локалізація в тексті);
- не пов'язані з мовою (сміх, плач, кашель, подих, скрегіт зубів, «шморгання» носом тощо).

3. **Тактильні** (пов'язані з дотиком):

- фізичний вплив (вести сліпого за руку, контактний танець та ін.);
- такевіка (потиск руки, плескання по плечу).

У межах **комунікативного аспекту** спілкування психологічна взаємодія партнерів концентрується навколо проблеми контакту. Цю проблему не потрібно обмежувати вміннями і навичками комунікативної поведінки й використання засобів спілкування. Головне в успіху контактів – у сприйнятті партнерами один одного.

**Психологічний контакт** починається з конкретно-почуттєвого сприйняття зовнішнього вигляду партнерів за допомогою органів відчуттів. У цей момент домінують психічні відносини, пронизані емоційною реакцією один на одного як на психофізичну даність. Реакції прийняття-неприйняття виявляються в міміці, жестах, позі, погляді, інтонації, що свідчать про те, подобаємося ми один одному чи ні.

На стадії виникнення контакту значну роль відіграє **зовнішня привабливість людини**, завдяки якій вона здобуває особливий, вищий комунікативний потенціал. На цьому шляху їй необхідно продемонструвати інші, настільки ж вагомі для гідності своєї особистості властивості. Це можуть бути привабливі психологічні властивості (розум,

---

доброта, чуйність тощо), ділові якості, соціальний статус, який виявляється в різних формах невербальної і вербальної поведінки. У них виявляються всі грані людської привабливості, які визначають чарівність особистості.

**Чарівність** – це щось більше, ніж фізична привабливість. Людина може бути красивою, але холодною, нечарівною. Чарівність – в очах, які іскряться, у сяйливій усмішці, у м'яких жестах і лагідній інтонації, у гуморі й водночас – у виправданих очікуваннях партнера.

**Зворотний зв'язок** як процес взаємоспрямованих відповідних дій слугує підтриманню контакту. Однак його наявність не завжди засвідчує міцність і психологічну глибину спілкування. Зокрема, у реальному спілкуванні зворотний зв'язок є суто зовнішнім, демонстраційним. Партнер підтакує своєму співрозмовникові, не заглиблюючись у те, що йому говорять. Той, хто говорить, починає виявляти агресивність та інші порушення комунікативної поведінки. Психологічна спільність партнерів зміцнює їхні контакти й зумовлює розвиток взаємозв'язку.

У межах **інформаційного аспекту спілкування** розширюється коло психологічних проблем, пов'язаних з передаванням і сприйняттям повідомлень. Інформаційні потоки в каналах комунікації є живою силою людського спілкування й суспільного прогресу.

Інформація кодується в каналах зв'язку у вигляді знаків та їхніх комплексів (повідомлень, слів, жестів тощо), за якими закріплено цілком конкретні значення. Системи знаків утворюють природні й умовні мови, за допомогою яких відбувається процес спілкування. Знання мов розширює інформаційні можливості людини. Кількість мов може бути необмеженою залежно від практичних потреб і технічних можливостей.

За цілями повідомлення інформацію поділяють на **інформаційну, регуляторну й емоційну**. Якщо передають лише відомості про об'єкт, то інформація має інформаційне призначення. Якщо ж спілкування розраховане на спонукання партнера до дії, то інформація набуває регуляторного навантаження. Емоційну інформацію адресовано до почуттів і переживань реципієнтів.

Інформаційна неупередженість повідомлень потребує чіткої логіки, лаконічності, лексичної виваженості з погляду змістової ідентичності, якнайбільшої однозначності в розумінні повідомлення партнерами. **Спонукальний ефект** регуляторної інформації більшою мірою пов'язаний з мотиваційною зацікавленістю учасників спілкування в тому чи іншому повідомленні. Емоційності інформація набуває в основному завдяки експресивному аранжуванню повідомлення. У цьому велику роль відіграють виразні рухи й інтонація учасників спілкування.

В інформаційному аспекті спілкування з'являються два напрями психологічної взаємодії партнерів. Один з них пов'язаний зі сприйняттям і розумінням змісту повідомлення, інший – зі сприйняттям і розумінням особистості партнера. Ці процеси перебувають у складних взаєминах. Відомо, що з більшою довірою сприймають повідомлення, яке передає кореспондент з привабливим зовнішнім виглядом, близький за професійним і віковим статусом, ніж людина, яка ближча реципієнтові за соціально-психологічною ідентичністю.

Міжособистісний характер спілкування виводить партнерів на проблему взаєморозуміння, що активізує пізнавальні функції суб'єктів спілкування, і вони постають у ролі практичних психологів. Питання про те, хто мій співрозмовник, що він за людина, чого від нього можна чекати і багато інших, пов'язані з особистістю партнера. Вони стають головними психологічними загадками для учасників спілкування. Пізнавальний аспект спілкування охоплює не лише пізнання іншої людини, а й рефлексивно – самопізнання. Узагальнюючим ефектом цих процесів стають образи – уявлення про себе і про партнерів. Такі образи формуються через групову оцінку особистості й соціально-психологічну інтерпретацію особистості за її зовнішніми виявами.

Інша особливість цих образів у тому, що взаємопізнання спрямоване насамперед на розуміння тих якостей партнера, які найбільш значущі для учасників спілкування на час їхньої взаємодії. Тому в образі уявлення про партнера не обов'язково виділяють домінуючу властивість його особистості.

Практичне призначення взаємних уявлень партнерів у тому, що розуміння психологічного вигляду особистості є відправною інформацією для визначення тактики своєї поведінки стосовно учасників взаємодії. Це означає, що еталони й стереотипи взаємопізнання виконують функцію регуляції спілкування людей. Позитивний чи негативний образ партнера закріплює ставлення певної спрямованості, усуваючи чи встановлюючи психологічні бар'єри між партнерами. У розбіжностях взаємного уявлення і самооцінки партнерів приховані психологічні конфлікти, пізнавальні за сутністю, що час до часу переростають у конфліктні стосунки між людьми, які взаємодіють.

У групах індивідуальні уявлення людей один про одного концентруються в групові оцінки особистості, які функціонують у процесах спілкування у вигляді громадської думки про людину.

Від безпосереднього образу партнера ми піднімаємося до знання про людину загалом і повертаємося до самооцінки. Роблячи ці кола взаємопізнання, ми уточнюємо знання про себе і про те місце, яке можемо посідати в суспільстві.

**Інтерактивний, конативний (поведінковий) аспект спілкування**, тобто спрямований на узгодження внутрішніх і зовнішніх суперечностей у позиціях партнерів. Тут розкривається прагнення людини до тих чи інших цінностей, виявляються спонукальні сили, які регулюють поведінку партнерів у спільній діяльності. Універсальним механізмом регуляції поведінки людей є установка, яка великою мірою визначає стратегію життя, та пронизує всі рівні функціонування людини і її психіку. Установки всіх видів сягають коренями підсвідомості і тому їх досить важко узгоджувати раціональним способом. Партнери з різними установками не завжди розуміють один одного, погано співпрацюють, частіше йдуть на радикальний розрив. Позитивному розвитку спілкування сприяє сумісність установок партнерів.

Позиції партнерів узгоджуються й координуються за допомогою обміну думками, поглядами, почуттями. Цей процес підпорядкований цілям корегування планів спільної діяльності. Під час спілкування формуються цілі, мотиви й програми поведінки залучених до нього

---

індивідів, а також здійснюються взаємна стимуляція і взаємний контроль цієї поведінки.

Установки, потреби, інтереси, взаємини загалом, постаючи як мотиви, визначають перспективні напрями взаємодії партнерів, а тактика спілкування регулюється ще й взаємним розумінням особистісних особливостей людей, їхніми образами-уявленнями один про одного і про себе. При цьому регуляція взаємодії і стосунків здійснюється не одним, а групою образів. Крім образів-уявлень партнерів один про одного, до системи психологічних регуляторів спілкування входять образи-уявлення про себе – «Я-концепція», уявлення партнерів про враження один від одного, ідеальний образ суспільної ролі, яку вони виконують. Ці образи люди не завжди чітко усвідомлюють у процесах спілкування. Найчастіше вони постають як неусвідомлені враження.

**Пізнавальні функції спілкування** виявляються в межах проблеми «ставлення – поведінка», ефективне розв'язання якої передбачає узгодженість взаємодії партнерів. Велику роль у цьому відіграє атракція, емпатія.

**Атракція як аспект спілкування** пов'язана з емоціями, почуттями і настроєм в особистих контактах партнерів. Виявляються вони у виразних рухах суб'єктів спілкування, їхніх діях, учинках, поведінці. У них знаходять своє вираження взаємини, які стають своєрідним соціально-психологічним тлом взаємодії, визначаючи більший чи менший успіх спільної діяльності.

**Взаємонамагання** передбачає зіткнення партнерів у процесі узгодження позицій, як наслідок – у них виникають відносини згоди-незгоди один з одним. У разі згоди партнери долучаються до спільної діяльності. При цьому між ними відбувається розподіл ролей і функцій. Ці відносини особливим чином спрямовують вольові процеси суб'єктів взаємодії або на відступ, або на завоювання певних позицій.

У процесі спільної життєдіяльності відбувається постійне узгодження думок, почуттів, взаємин партнерів.

**Взаємовплив** реалізується у способах і прийомах впливу людей один на одного під час спілкування. За допомогою взаємовпливу партнери «обробляють» один одного, прагнучи до зміни і перетворення психічних станів, установок і, в кінцевому підсумку, поведінки й психологічних властивостей особистості.

У результаті взаємовпливу виникають відносини «підпорядкування-опір», «наслідування-ухиляння», «солідарність-протидія» та інші, основані на вольових якостях партнерів, визнанні чи запереченні їхнього авторитету, статусу і ролей. Впливовість особистості залежить від її місця в системі суспільних і групових відносин, від тих засобів, якими вона володіє в організаційній структурі спільної діяльності.

Одним з видів спілкування є **довірливе спілкування**, під час якого повідомляють особливо значущу інформацію. Довіра – суттєва ознака всіх видів спілкування, без неї не можна здійснювати переговори, розв'язувати інтимні питання.

Варто розглянути **ділове спілкування**, актуальність якого останнім часом значно зросла у всіх сферах. Воно неоднорідне за своєю природою. Ділове спілкування у сфері економіки відрізняється від спілкування в

правоохоронній сфері і т. ін. Спілкуючись у сфері економіки, партнери мають знати, як вести телефонні розмови, ділові наради тощо. Телефонна розмова часто стає першим кроком до ділового партнерства. Телефонном проводять переговори, віддають розпорядження, висловлюють прохання. Недотримання правил ведення службових розмов негативно впливає на економічну вигоду, а також свідчить про серйозні проблеми у професійній підготовці фахівців. Недостатня підготовка до розмови, невміння виокремити в ній головне, лаконічно і грамотно висловити свої думки приводять до значних (до 20-30%) втрат робочого часу.

Відомо, що більшість плідних ідей виникає під час контакту думок. Саме тому поширеною є така колективна форма пошуку рішень, як нарада. Однак на їхнє проведення затрачають надто багато часу, і, крім того, це один із найбільш дорогих видів службової діяльності.

Проте нарада є основною й найпоширенішою формою групового розв'язання проблеми. Це пов'язано з такими аспектами: група має більше знання й досвід, ніж окремі індивід; вона успішніше уникає помилок і невдач у роботі; ті, хто має виконувати рішення групи, сприймають результати її роботи доброзичливіше, ніж рішення індивіда; якщо рішення групи впроваджуватимуть її члени, вони зроблять це ефективніше (існує «груповий ефект», завдяки якому результат роботи групи вищий за суму внесків індивідів).

Ефективність проведення нарад підвищується в разі дотримання певних правил. Кожного учасника наради потрібно поінформувати про необхідність висловитися, і йому треба надавати таку можливість. Для полегшення виступу й засвоєння слухачами матеріалу бажано використовувати малюнки, схеми, графіки. Однак погано підготовлений наочний матеріал буде тільки драгувати слухачів і заважати доповідачу. Для формування соціально-психологічної компетентності використовують спеціальні тренінги, зокрема сенситивний (тренінг міжособистісної чутливості) і тренінг ділового спілкування.

Одним з видів ділового спілкування є так зване *представницьке спілкування*. У реальному житті це взаємодія людей, які постають не як вільні особистості, а як представники тих чи інших держав, соціальних груп та інститутів. Особливість такого спілкування і встановлюваних з його допомогою відносин у тому, що воно здійснюється у вигляді переговорів. Це спілкування часто можна спостерігати в телевізійних трансляціях із залів засідань, репортажах про візити глав держав і в зустрічах ділових людей. У такому вигляді спілкування відносини симпатій-антипатій мають мінімальне значення порівняно з умінням людей представляти свою спільноту, вести переговори, організувати і планувати спільні дії.

Специфіка цієї форми спілкування виявляється у мовленні людей, у їхній поведінці, манерах спілкування. Вона спрямована на створення певних відносин, забезпечення прийняття спільних рішень, реалізацію взаємних дій в інтересах тих спільнот, позиції яких обстоюють представники, що беруть участь у такому спілкуванні.

---

## **13.2. Функції і труднощі спілкування**

Функції спілкування різноманітні. Їх можна виявити під час порівняльного аналізу спілкування людини з різними партнерами, у різних умовах, залежно від засобів впливу на поведінку і психіку учасників спілкування, які використовують.

**У системі взаємозв'язків людини з іншими людьми виокремлюють такі функції спілкування:**

- інформаційно-комунікативна;
- регулятивно-комунікативна;
- афективно-комунікативна.

**Інформаційно-комунікативна функція спілкування** – це, за своїм змістом, передавання і приймання інформації як певного повідомлення. У ньому є дві складові: текст (зміст повідомлення) і ставлення до нього людини (комунікатора). Зміна частки й характеру цих складових, тобто тексту і ставлення до нього комунікатора, може істотно вплинути на особливості сприйняття повідомлення, на ступінь його розуміння і прийняття, а отже, відобразитися на процесі взаємодії між людьми. Інформаційно-комунікативна функція спілкування добре представлена у відомій моделі Г. Лассуедла, де як структурні одиниці виокремлюють такі ланки: а) комунікатор (той, хто передає повідомлення); б) зміст повідомлення (що передають); в) канал (як передають); г) реципієнт (кому передають). Ефективність передавання інформації можна визначати за ступенем розуміння переданого повідомлення, його прийняття (відкидання), враховуючи новизну й актуальність інформації для реципієнта.

**Регулятивно-комунікативна функція спілкування** спрямована на організацію взаємодії між людьми, а також на корекцію людиною своєї діяльності чи стану. Ця функція має співвідносити мотиви, потреби, наміри, цілі, завдання діяльності учасників взаємодії, корегувати перебіг виконання запланованих програм, регулювати діяльність. Спілкування при цьому може бути спрямоване на досягнення спрацьованості, згуртованості, встановлення вольової єдності дій людей, об'єднаних і в малі контактні групи, і у великі спільноти (наприклад, бригади, які спрацьовалися на виробництві, військові підрозділи тощо).

Показником ефективності реалізації цієї функції спілкування є ступінь задоволеності спільною діяльністю й спілкуванням, з одного боку, і їхніми результатами – з іншого.

**Афективно-комунікативна функція спілкування** представляє процес привнесення зміни в стан людей, цей процес можливий і в разі спеціального (цілеспрямованого), і під час мимовільного впливу. У першому випадку свідомість та емоції змінюються під впливом зараження (процесу передавання емоційного стану від інших людей), навіювання чи переконання. Потреба людини в зміні свого стану виявляється в неї як бажання виговоритися, вилити душу тощо. Завдяки спілкуванню в людини змінюється загальний настрій, що відповідає інформаційній теорії систем. Саме спілкування може і підсилювати, і знижувати ступінь психологічного напруження.

У процесі спілкування діють механізми соціальної перцепції, люди краще пізнають один одного. Обмінюючись враженнями, вони ліпше починають розуміти себе, вчатьс я бачити свої чесноти й недоліки. Спілкування з реальним партнером, як зазначено вище, можна здійснювати за допомогою різноманітних засобів передавання інформації: мови, жестів, міміки, пантоміміки та ін. Люди відрізняються між собою умінням використовувати ці засоби. Нерідко в розмові слова мають менше значення, ніж інтонація, з якою їх вимовляють. Те саме можна сказати і про жести: часом один жест може цілком змінити зміст вимовлених слів.

Проблема організації ефективного спілкування передбачає вивчення правил спілкування, виокремлення орієнтованої основи останнього й побудову стратегій з використанням різних видів зворотного зв'язку в спілкуванні.

**Труднощі спілкування** можна розглянути з позицій різних галузей психології: загальної, вікової і педагогічної, соціальної, психології праці, юридичної і медичної, психології індивідуальних відмінностей.

Під час спілкування в його учасників наявні різні стани, у кожного виявляються ті чи інші психічні властивості особистості.

З позицій загальної психології ми можемо не тільки досліджувати типові для всіх нормальних людей феномени спілкування, закономірності й механізми його перебігу, а й виявляти труднощі спілкування, тобто ті характеристики психічних процесів, станів і властивостей особистості, які не відповідають критеріям психологічно оптимального спілкування.

Яке спілкування вважають психологічно оптимальним? На нашу думку, психологічно оптимальним є таке спілкування, у якому реалізуються цілі учасників спілкування відповідно до мотивів, які зумовлюють ці цілі, і за допомогою таких способів, що не спричинюють у партнерів відчуття незадоволення.

Психологічно оптимальним може бути також спілкування, у якому партнерам вдається зберегти бажану для кожного з них суб'єктивну дистанцію.

**Оскільки спілкування – це взаємодія принаймні двох людей, то труднощі в його перебігу (йдеться про суб'єктивні) може породжувати один з учасників чи відразу обидва.**

Психологічними причинами цього можуть бути: нереальні цілі, неадекватна оцінка партнера, його здібностей та інтересів, неправильні уявлення про власні можливості й нерозуміння характеру оцінки й ставлення партнера, вживання не придатних до цієї ситуації способів звертання до партнера.

**Труднощі спілкування.** Особливості розглянутих труднощів значною мірою залежать від змісту чи спрямованості мотивації; її вплив виявляється в порушенні будь-якої з функцій спілкування (перцептивної, комунікативної тощо). Існує також особливий вид труднощів, які полягають у неможливості реалізації значущих для особистості мотивів з людьми зі свого оточення. Цю категорію труднощів не всі усвідомлюють, тому що це вимагає досить розвинутої рефлексії, але її переживають, і виявляється вона у скаргах на відсутність розуміння з боку партнерів.

---

Деякі автори цілком обґрунтовано стверджують, що структуру міжособистісного спілкування потрібно розглядати з боку внутрішньої (спонукання до дії) і зовнішньої (засоби, способи) комунікації. У реальних актах спілкування ці грані взаємозалежні.

Як і будь-яка дія, комунікативний акт містить орієнтовану й інструментальну частини. *Орієнтована частина* передбачає аналіз ситуації спілкування, формування адекватного уявлення про партнера. Ефективність орієнтованої частини комунікативного акту визначає ефективність дії загалом. Одним із виявів неефективності цієї частини комунікації є суб'єктивне відчуття нерозуміння партнера, неможливість створити його цілісний образ і, отже, правильно організувати свої дії.

*Інструментальну частину* становить уміння адекватно висловлювати свої думки, обирати спосіб комунікації відповідно до особливостей партнера й атмосфери спілкування, а це, зокрема, має спиратися на розуміння партнера й ситуації загалом.

Нерозуміння є наслідком інструментальних труднощів партнера, тому позначається на формуванні ставлення до нього. Факти засвідчують, що людей, спілкування яких ускладнене на інструментальному рівні, сприймають негативно.

Труднощі в спілкуванні можуть виникати також через належність його учасників до різних вікових груп. Відмінність життєвого досвіду представників різних вікових груп щодо спілкування виявляється в неоднаковому рівні розвитку та вияві пізнавальних процесів під час контактів з іншою людиною, неоднаковому запасі й характері переживань, неоднаковому розмаїтті поведінкових форм. Усе це по-різному співвідноситься з мотиваційною сферою, яка в кожній віковій групі має свою специфіку.

Аналізуючи труднощі, пов'язані з віком тих, хто спілкується, треба обов'язково враховувати психологічні характеристики кожної вікової групи і брати до уваги те, як вони виявляються в дитини, підлітка, юнака, дівчини, дорослих чоловіка і жінки, у літніх і старих. Особливу увагу потрібно звертати на залежність між типовим для кожного віку рівнем розвитку психічних процесів і властивостей особистості і такими специфічними для партнерів характеристиками, як їхня здатність до емпатії, децентрації, рефлексії, ідентифікації, до збагачення іншої людини за допомогою інтуїції.

З позицій педагогічної психології виокремлюють інші труднощі спілкування.

Труднощі педагогічного спілкування можна об'єднати в три основні групи: інформаційні, регуляційні, афективні.

**Інформаційні труднощі** виявляються у невмінні повідомити що-небудь, висловити свою думку, уточнити, додати, продовжити відповідь, завершити думку, зніціювати пропозицію, допомогти розпочати розмову, «задати тон», формулювати «вужькі» питання, що вимагають коротких, передбачуваних відповідей, і «широкі», проблемні, творчі питання.

**Регуляційні труднощі** пов'язані з невмінням стимулювати активність вихованців.



**Труднощі реалізації афективних функцій** виявляються в невмінні схвалювати висловлювання учнів, погоджуватися з ними, підкреслювати правильність мовного оформлення, безпомилковість висловлювань, похвалити за гарну поведінку, активну роботу, висловити незгоду з окремою думкою, невдоволення з приводу помилки, негативно реагувати на порушення дисципліни.

**Соціально-психологічні труднощі** спілкування часто переживають керівники. Як ключові виокремлюють три групи труднощів спілкування в управлінському середовищі.

*Першу групу* становлять труднощі, пов'язані з **процесом входження особистості в групу**. Для них можуть бути характерні такі особистісні особливості керівників: неприйняття іншої людини, відсутність інтересу до неї, замкнутість, внутрішня скутість, нестриманість.

*До другої групи* входять труднощі спілкування, пов'язані з **розвитком відносин**, групових процесів, із групотворенням, збереженням групової єдності. Для керівників характерно: прагнення посісти у взаємодії позицію експерта, судді; негнучкість рольової поведінки; неприйняття допомоги з боку партнерів; прагнення допомагати партнеру без «запиту» з його боку; централізація на зміст власного «Я»; ставлення до іншої людини в межах «належного», а не реального; декларація псевдоспільності: партнерам приписують позиції, цілі на основі попереднього досвіду взаємодії, нормативних розпоряджень тощо, унаслідок чого поняття «Ми» використовують не як результат формування психологічної спільності, а декларативно, у чому виявляється відсутність ставлення до партнерів і загалом до групи як до реальних суб'єктів.

*До третьої групи* належать труднощі спілкування, пов'язані з відсутністю, **несформованістю засобів групової діяльності**: невміння точно й зрозуміло висловити свої думки, труднощі в аргументуванні, невміння вести обговорення, дискусію і т. ін.

Виявлено також специфічні психологічні труднощі спілкування, які нерідко виникають між формальним і неформальним лідерами групи; за цими труднощами – не завжди усвідомлювані почуття ревності і суперництва.

До труднощів, які мають соціально-психологічне походження, належать **бар'єри**, які виникають між партнерами. Вони пов'язані з різною соціальною й етнічною належністю, членством у ворожих угрупованнях чи в групах, які значно відрізняються своєю спрямованістю.

Один з видів труднощів – погане володіння специфічною мовою, характерною для спільноти, із представником якої доводиться вступати в контакт. Йдеться не про розмовну мову, а про мову професіоналів, які давно працюють разом, чи про мову, що склалася в певній спільноті, тощо.

Особливі види труднощів спілкування можна проаналізувати з позицій психології праці. Як відомо, у багатьох видах діяльності не обійтися без взаємодії людей. І щоб ці види діяльності були успішними, їхнім виконавцям необхідно по-справжньому співпрацювати. Для цього вони мають знати права й обов'язки один щодо одного, причому знання,

---

яке має один з учасників, не повинне надмірно відрізнятись від знань інших учасників діяльності.

Специфічна група труднощів спілкування виникає між людьми в ситуаціях, розгляд яких є компетенцією юридичної психології. Спілкування слідчого і підслідного, слідчого і свідка, слідчого й потерпілого, спілкування між учасниками судового процесу та особою, що перебуває в місцях позбавлення волі, між останнім і його охороною, між людьми, які відбули покарання і звільнені, їхнім новим соціальним оточенням – для всіх цих видів спілкування характерні свої психологічні труднощі.

Особливу увагу в юридичній психології приділяють дослідженню труднощів спілкування в процесі взаємодії неповнолітніх правопорушників. Як впливає з праць вітчизняних і закордонних авторів, існують дві основні форми вияву розладів у поведінці важких підлітків. *Перша* – соціалізована форма антигромадської поведінки. Для таких підлітків не характерні емоційні розлади під час контактів з людьми, зовні вони легко пристосовуються до будь-яких соціальних норм, комунікабельні, позитивно реагують на спілкування. Однак саме це дає їм змогу чинити злочини, спрямовані проти інших людей. Володіючи технікою спілкування, типовою для соціально нормальних людей, вони водночас не ставляться до іншої людини як до цінності.

*Друга форма* – недостатньо соціалізована. Такі підлітки перебувають у постійному конфлікті з навколишніми, вони агресивні щодо оточення, причому не лише до старших, а й до однолітків. Це виражається або в прямій агресії в процесі спілкування, або у відхиленні від спілкування. Для злочинів таких підлітків характерні жорстокість, садизм, жадоба.

Особливий інтерес становлять труднощі, представлені з погляду індивідуально-особистісних відмінностей.

Дослідження довели, що спілкування по-різному деформується особистісними особливостями його учасників. До цих особистісних особливостей належить, зокрема, егоцентризм. Через сильну центрованість на собі, своїй персоні, поглядах, думках, цілях, переживаннях індивід виявляється не здатним сприймати іншого суб'єкта, його думки й уявлення. Езопова спрямованість особистості виявляється і в емоційному, і в поведінковому аспектах.

В емоційному аспекті вона виявляється в спрямованості до своїх почуттів і нечутливістю до переживань інших людей. У поведінковому – у вигляді нескоординованості дій з партнером.

**Виявлено два типи езопової спрямованості: егоцентризм як прагнення міркувати зі свого погляду і еготизм як тенденція говорити про себе.**

Труднощі спілкування залежать також від пізнавальної складності особистості. Зокрема, доведено, що підвищення рівня пізнавальної складності особистості, розширення обсягу знань про психологічні особливості навколишніх загалом пов'язано з ростом ступеня комунікативної компетентності особистості, що виявляється у ставленні лідера й широті дружніх контактів, умінні зблизитися з приємними людьми й уникнути конфлікту з антипатичними і т. ін.

Встановлено, що в характерах людей, які відчувають труднощі у спілкуванні, є комплекс лабільних, сенситивних, астеноневротичних рис, що свідчать про властиву їм надмірну вразливість. Маючи потребу в дружньому спілкуванні, вони не можуть реалізувати її внаслідок своєї виняткової боязкості й сором'язливості.

Специфічні труднощі спілкування характерні для осіб з яскраво виявленою *тривожністю*. Тривожність, що виникла внаслідок «нецілісності», «безособистісності», «слабкості» «Я» чи деієрархізації мотиваційної системи індивіда, може призводити до послаблення «внутрішнього контуру» контролю комунікативної активності. «Не знаходячи себе в собі», тривожний намагається «знайти себе зовні», зокрема в оцінках і думках навколишніх про нього, стаючи до них більш чутливим, а іноді й ініціюючи їхній вияв.

При цьому спілкування такої людини може виявитися насиченим, суперечливим, вираженим формами і характеристиками її активності, загалом таким, що «трансліє тривожність на співрозмовника», «розмитим» зовнішніми виявами поведінки тривожного, а в кінцевому підсумку перешкоджає спілкуванню з ним. Це, зокрема:

- ініціювання тривожних оцінок і схвалення навколишніх за допомогою підкреслення своєї «провини» (у жартівливо-іронічній формі), «чеснот» на фоні невпевненості у собі;

- зухвалість, яка підкреслена штучністю зовнішньої вираженої поведінки, що має демонструвати впевненість у собі, але, власне кажучи, містить приховану потребу в позитивній оцінці її з боку навколишніх; таку поведінку нерідко сприймають як претензійність, амбіційність;

- зниження інтересу до спілкування, якщо воно не містить оцінок активності людини чи не дає їй змоги ініціювати такі оцінки в навколишніх, до яких вона може виявляти увагу; це набуває іноді грубих форм лестоців.

Ще один вид труднощів спілкування пов'язаний із сором'язливістю – особистісною властивістю, що виникає у певних ситуаціях міжособистісного неформального спілкування і виявляється в нервово-психічній напрузі й психологічному дискомфорті.

**Сором'язливі люди за своїми особистісними й комунікативними властивостями не є однорідною групою. Серед них виокремлюють неадаптованих (особливо сором'язливі й шизоїдні особистості) і адаптованих (сором'язливі).**

До властивостей, що зумовлюють труднощі спілкування, належать, крім сором'язливості, відчуженість, самотність, надмірна сенситивність, істероїдність, невротизація. Невротичних людей та особистостей з низькою саморегуляцією об'єднують у групу найбільш неуспішних і погано адаптованих.

З особливою формою труднощів у спілкуванні з навколишніми стикаються особи, які страждають логоневрозами. Дослідження показали, що в кожного з них свій комплекс неповноцінності, що, починаючи з глибокої нереалізованості домагань у сфері комунікацій, деформує ставлення особистості логоневротика до інших аспектів його буття.

---

Після розгляду труднощів спілкування природно виникає запитання про шляхи їхнього запобігання й засоби корекції.

Головною проблемою в цьому є створення продуманої системи формування й розвитку гуманістичного за своїми характеристиками комунікативного ядра в особистості на всіх рівнях її онтогенезу. А це передбачає постійну увагу до розвитку в індивіда здібностей до пізнання іншої людини й самопізнання, ставлення до іншого як до вищої цінності й уміння творчо організовувати безпосереднє спілкування з ним.

Корекційну роботу, спрямовану на оптимізацію спілкування, варто здійснювати, враховуючи вік, вид праці, стать, індивідуальні особливості й специфіку соціалізації. У шкільному віці буває досить навчитися уважно вислуховувати товариша чи дорослого, адекватно розуміти переживання й мотиви вчинків людей, стежачи за їхньою невербальною поведінкою. У взаєминах дорослих необхідно використовувати прийоми зміни базових спеціальних установок їхньої особистості чи ціннісних орієнтацій.

Фахівці систематизували окремі техніки соціально-психологічного тренінгу. У поведінковому тренінгу є сенс використовувати рольову гру, у психокорекційному – в основному групову дискусію. Рольова гра може сприяти:

- пошуку ефективних форм взаємодії в межах кооперації, демонстрації недоліків, стереотипів поведінки;
- закріпленню моделі поведінки, яка веде до успіху, мета якої – налагодження психологічно нормальних контактів з іншими людьми;
- засвоєнню змісту проблеми і суперечності міжособистісних і внутрішньоособистісних відносин певної людини (психо- і соціодрама). Тобто вона може бути засобом дезінтеграції, інтеграції, а також доповненням до інших методів.

#### **Цілі групової дискусії:**

- екстеріоризувати зміст проблеми і суперечностей особистісних відносин певної особи;
- здійснювати пошук ефективних форм взаємодії у межах кооперації;
- подавати зворотний зв'язок щодо поведінки в рольовій грі.

Тобто групові дискусії також може бути засобом дезінтеграції, інтеграції і входити як доповнення до інших методів.

Психологічні прийоми *інноваційних ігор* позитивно впливають на учасників корекційних груп. У цьому виді психокорекційної роботи з людьми потрібно враховувати вік, стать, професію й інші риси учасників тренінгових груп. Наприклад, навчання педагогів елементів і прийомів акторської майстерності пришвидшує їхній особистісний ріст, дає їм змогу усвідомити комунікативні властивості своєї особистості й грамотно використовувати їх у спілкуванні з учнями, гармонізує їхні стосунки з навколишніми загалом.

Нині широко практикують різні форми соціально-психологічного тренінгу, мета яких – навчити психологічно грамотного спілкування батьків, керівників різних рангів, акторів, спортсменів, осіб, які страждають різними формами неврозів і мають труднощі у спілкуванні.

Одним з основних напрямів роботи з усунення психологічних труднощів у спілкуванні є індивідуальне психологічне консультування, довірливе діалогічне спілкування з людьми, у яких не налагоджуються взаємини із суб'єктивно значущими для них особами, що входять до їхнього оточення.

**Контрольні питання:**

- Що розуміють під спілкуванням?
- За якою логікою відбувається динаміка спілкування?
- Що входить до структури спілкування?
- Які є види спілкування? Охарактеризуйте їх.
- У чому відмінність вербального і невербального спілкування? Охарактеризуйте їх.
- Розкрийте комунікативний аспект спілкування.
- Розкрийте пізнавальний (перцептивний) аспект спілкування.
- Розкрийте інтерактивний (конативний) аспект спілкування.
- Як інформацію поділяють за цілями?
- Розкрийте функції спілкування.
- У чому виявляються труднощі спілкування?
- Які основні шляхи і засоби запобігання й корекції труднощів спілкування?

**Література:**

Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990.

Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.

Бодалев А.А. Психология межличностного общения. – Рязань, 1994.

Гришина Н.В. Давайте договоримся. – СПб., 1993.

Знаков В.В. Методический анализ одного направления исследований межличностного познания // Психологический журнал. – 1984. – № 2.

Лебедева М.М. Вам предстоят переговоры. – М., 1993.

Мокнаков С.И., Хрящева Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренинге. – СПб., 1993.

Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академ. видав., 2003.

Глава 14

## ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ГРУП

### 14.1. Поняття соціальних груп, їхня класифікація

**СОЦІАЛЬНА ГРУПА** – це певна сукупність людей, об'єднаних за умовними або реальними ознаками в одне ціле.

За характером взаємозв'язків групи можна поділити на умовні та реальні. Умовні групи об'єднуються за певною ознакою (стать, вік, рівень освіти, вид діяльності та ін.), до них входять люди, які реально між собою не взаємодіють. Реальна група – це обмежена обсягом спільнота людей, між якими існують реальні стосунки взаємодії і спілкування.

Усі групи суспільства з практичного погляду доцільно поділити на *гіпергрупи*, *супергрупи*, *декагрупи*, *великі*, *середні*, *метагрупи*, *малі* й *мікрогрупи* (у вітчизняній психології всі соціальні групи поділяють на великі й малі).

**Гіпергрупи** – це населення всієї планети, Європи, Азії, Південної Америки тощо як соціальні групи.

**Супергрупи** – населення великих за чисельністю держав – Китаю, Індії, США, Росії та ін., а також великих міжнародних організацій, блоків (наприклад, НАТО) тощо.

**Декагрупи** – це соціальні групи, які відображають цілі суспільства (наприклад, України, Польщі, Франції тощо) або спільнот окремих республік у складі держави (Росія) чи штатів (США).

**Великі групи** – це такі спільноти людей, які виокремлюють за певними соціальними ознаками (клас, нація, прошарок, пенсіонери тощо), або реальні, чималі за обсягом та складноорганізовані спільноти людей, об'єднані спільною діяльністю (велика конфесія в конкретному суспільстві, політична партія тощо). Великі групи – це класи, соціальні прошарки, етнічні, професійні, вікові групи (нації, молодь, робітники та ін.), а також партії, суспільні рухи, спільноти великих організацій тощо. Великі соціальні групи мають свою неповторну соціальну психіку, яка регулює їхню життєдіяльність. До неї належать звичаї, обряди, традиції, специфічні форми і мова спілкування, контакти, потреби, інтереси, цінності та ін.

**Метагрупи** – це підприємства, невеликі громадські організації, військові частини тощо.

**Середні групи** – це порівняно великі громадські організації та навчальні заклади, територіальні спільноти (жителі одного міста, району, села, селища). Середні групи, у свою чергу, поділяють на ті, що виникли випадково, стихійно та існують незначний проміжок часу (натовп, аудиторія).

Існують також різноманітні **малі групи**, тобто невеликі спільноти людей, між членами яких є безпосередні контакти, а також ієрархічна структура відносин (лідерства, авторитетності, симпатії, антипатії) і

підпорядкування. Отож, під малими групами розуміють порівняно стійкі, нечисленні за складом, пов'язані спільною метою об'єднання людей, у яких здійснюється безпосередній контакт між їхніми членами. Приклади таких груп – шкільний клас, студентська навчальна група, військові підрозділи (взвод, рота) та ін.

Кожна мала група має певну структуру, що формується під впливом зовнішнього середовища, внутрішньогрупових міжособистісних відносин. Психологи розрізняють також формальні і неформальні малі групи. Перші мають задану ззовні структуру, другі створюють її самі. Формальна група функціонує відповідно до заздалегідь установлених офіційних цілей, завдань, інструкцій, статутів. Неформальна формується на основі особистих симпатій і антипатій. Характерно, що у формальній групі також мають місце неформальні відносини між її членами, тому успіх її діяльності значною мірою залежить від того, наскільки збігаються її формальна й неформальна структури.

**МІКРОГРУПИ** – це групи обсягом 2 – 4 особи (деякі сім'ї, екіпаж космічного корабля, друзі, злочинна група, група за інтересами тощо).

Оскільки у вітчизняній психології всі групи поділяють на великі й малі (до цієї категорії належать також мікрогрупи), розглянемо соціально-психологічні особливості цих груп.

Одна людина входить одночасно до кількох груп. Ту групу, якій вона надає перевагу, у якій комунікативні контакти забарвлені здебільшого позитивними емоціями та існують на формальній чи неформальній основі, називають первинною соціальною групою. Усі інші є вторинними. Емпіричний досвід показує, що склад такого об'єднання не перевищує 2 – 7 осіб.

За суспільним статусом групи поділяють на **формальні** (офіційні) та **неформальні** (неофіційні) групи. Формальні групи створюють на підставі наказу, розпорядження, штатного розпису та ін. Наприклад, особовий склад військового підрозділу формують наказом командира військової частини. Отож, формальні групи мають зовні задані соціально значущі цілі діяльності. Для них характерні юридично зафіксований статус, нормативно визначені структура (керівництва та підлеглих), права та обов'язки її членів.

**Неформальна група** утворюється на основі емоційної привабливості (симпатії, дружби), спільних інтересів і захоплень. Вона не має юридичного статусу, взаємини в ній законодавчо не врегульовано. Неформальні групи можуть формуватися і в межах формальних груп, і поза ними.

За значущістю для особистості можна виокремити **референтні групи** й **групи належності**. *Референтна група* – це спільнота, до якої зараховує себе особистість, і на норми та цінності якої орієнтується у своїй поведінці. Ця група виконує дві функції – нормативну й порівняльну. Нормативна функція виявляється в тому, що така група є джерелом норм поведінки, соціальних установок і ціннісних орієнтацій людини. Порівняльна функція – у тому, що референтна група стає еталоном, щодо якого індивід оцінює себе та інших.

---

*Група належності* – це така група, до якої людина реально належить.

За характером діяльності виокремлюють групи з індивідуально-груповою та взаємопов'язаною груповою діяльністю.

За рівнем розвитку розрізняють дифузні групи, асоціації, корпорації, колективи.

За ставленням до загальних соціальних вимог, норм і цілей розрізняють просоціально та асоціально орієнтовані групи.

## **14.2. Великі соціальні групи**

**Великі групи** – це спільноти людей, які існують у масштабах суспільства та розвиваються за соціально-психологічними закономірностями виявів масової психіки і, на відміну від малих груп, не вимагають обов'язкових особистих контактів. У великих групах, як правило, формуються загальноприйнятні норми поведінки, культурні цінності і традиції, спільна думка і масові рухи. До великих груп належать класи, соціальні прошарки, етноси (нації і народності), конфесії, іноді великі партії та громадські організації, вікові й професійні групи тощо.

Традиційно як провідну ознаку великих соціальних груп розглядають їхні потреби й інтереси. У цьому разі потреби й інтереси постають не як індивідуальні, а як групові психологічні й соціально-психологічні явища.

Ступінь задоволення потреб великих соціальних груп виявляється в коефіцієнті їхньої життєстійкості. Цей коефіцієнт визначають, враховуючи такі показники: середня тривалість життя, дитяча смертність, поширення генетичних каліцтв, якість продуктів, концентрація підприємств важкої промисловості на одиницю території, відсоток бюджетних витрат на соціальні й економічні програми та ін. Коефіцієнт життєстійкості великих соціальних груп визначають за шестибальною шкалою.

Для представлення інтересів класів, груп суспільства створюють партії. Вони виникають у чітко структурованому суспільстві, штучно їх створити не можна.

Причини об'єднання людей у партії пов'язані з психологією потягу до влади. Не випадково під партією розуміють будь-яку політичну групу, яка бере участь у виборах і спроможна через вибори привести своїх кандидатів до влади.

До великих соціальних груп належать також масові рухи. Варто зазначити, що масові рухи – це об'єднання людей, як правило, неміцні й нестійкі, членів яких єднає тільки присутність в одному місці в один час. Взаємодія між ними має характер взаємного посилення емоцій. Соціально-психологічні ознаки масових рухів такі: а) відсутність організованості; б) слабка взаємодія між членами; в) анонімність.

Люди об'єднуються для захисту навколишнього середовища. Є рухи за цивільні, споживчі та інші права. Існують політичні, релігійні і расові рухи.

**Рухи поділяють на «реформаторські» та «революційні». Серед них розрізняють:**



- національно-культурні рухи. Їхня мета – вивчення й популяризація традицій минулого, відродження, збереження і розвиток відповідних культур, ремесел, соціально-етнічної самобутності;
- професійні рухи, наприклад, асоціація «Анти-СНІД». Створюють їх, як правило, щоб об'єднати зусилля фахівців певної галузі, зокрема для поширення й розвитку конкретного напрямку діяльності. До рухів такого типу близькі асоціації людей, що з певної причини опинилися у важкому становищі й об'єдналися для взаємодопомоги;
- культурно-виховні рухи, зокрема – «Світ через родину»;
- так звані фонди. Іноді їх створено за професійною ознакою, іноді – за ознакою благодійної організації;
- комітети підтримки, які належать до спільнот короткотривалої, оперативної дії.

Психологія великих соціальних груп формується й виявляється у процесі соціальних відносин і масового спілкування. Саме в процесі взаємодії виникають і реалізуються інтереси, групова думка, чутки, традиції й інші масові соціально-психологічні явища.

**Інтереси соціальних груп** – це таке соціально-психологічне явище, що відіграє вирішальну роль в інституціоналізації суспільства.

Кожен соціальний інститут відповідає інтересам конкретної соціальної групи і слугує задоволенню її потреб. Саме цим визначаються відносини між соціальними групами. Інтереси одних соціальних груп аж ніяк не завжди узгоджуються з інтересами інших.

**Групова думка** (як форма громадянської думки) виконує такі функції: експресивну, контрольну, директивну. Як засвідчує досвід багатьох країн, важливою формою врахування громадської думки, демократичним засобом виявлення позицій більшості населення з актуальних проблем життя суспільства є референдум. Інші канали відображення громадської думки такі: опитування населення, засоби масової інформації, збори, маніфестації, всенародне обговорення.

Групова думка – це привселюдно висловлене й поширене судження, що містить оцінку й ставлення до певної події, яка становить інтерес для спільноти.

**Групова думка виявляється в низці функцій:**

- регулює і вказує норми поведінки;
- виражає оцінки подій і фактів;
- спонукає до певних вчинків і дій.

Форми вияву групової думки: а) оцінка, скарги; б) поради, побажання, схвалення; в) невдоволення, осуд, несхвалення, незгода, протест. При цьому розрізняють обґрунтовані і необґрунтовані оцінки, скарги, незгоди тощо.

**Релігійні спільноти.** Є чотири основні типи релігійних організацій: церква, секта, деномінація віровчення і культ. Церква – релігійна організація, яка має тісні контакти з широкими прошарками

---

суспільства і яка діє всередині нього. *Секта* – організація, що відкидає цінності іншого суспільства, тобто невелика група представників церкви відокремлюється і створює нову релігію. *Деномінація* – проміжна ланка між церквою та сектою. *Культ* – крайня форма секти.

Попри свою специфіку, релігійні групи мають загальні риси. До таких загальних характеристик можна зарахувати групові інтереси, потреби, норми, цінності, думки, цілі.

У релігійних групах віруючим прищеплюють певну систему ціннісних орієнтацій, які випливають з віри.

У релігійній вірі велику роль відіграє уява, яка виявляється в яскравих релігійних образах, уявленнях, які виникають на основі релігійних міфів, культових художніх зображень. На базі цього релігійно-художнього матеріалу формуються релігійні уявлення.

Розглянемо деякі особливості натовпу. Неорганізований натовп й організована демонстрація можуть складатися з тих самих людей, але поведінка їхня буде різною, оскільки сутність цих спільнот неоднакова.

Зі соціально-психологічного погляду натовп – це контактна, неорганізована спільнота, для якої характерний високий ступінь конформізму індивідів, які діють емоційно й порівняно одностайно. Натовп чинить сильний психологічний тиск на індивідів. У натовпі, в умовах анонімності, розчиняється індивідуальна відповідальність її членів.

**Виокремлюють такі соціально-психологічні особливості НАТОВПУ:**

- підвищення групової сугестивності й зниження ефективності дії механізмів контрнав'ювання;
- підвищення емоційності сприйняття дійсності;
- придушення почуття відповідальності за власні вчинки;
- поява відчуття сили й усвідомлення анонімності.

Масове спілкування, маючи властивість психологічного впливу, здійснює вплив на поведінку й діяльність учасників натовпу. Основним засобом психологічного впливу, який чинять учасники натовпу, є слово, причому в основному експресивна, емоційна лексика: крик, свист, заклики тощо. Нав'ювання є одним з основних способів психологічного впливу особистості чи групи на інших учасників за допомогою передавання різних за змістом повідомлень (домовленостей, погроз, чуток, шантажу). Нав'ювання завжди вербальне. Воно – свідомо діяльність з боку суб'єктів впливу.

### **14.3. Малі соціальні групи**

**МАЛА ГРУПА** – це контактна спільнота, яка взаємодіє на основі смислу спільності, має певний ступінь згуртованості, організованості й соціальної зрілості й володіє неповторною соціальною психікою.

Малі соціальні групи, фактично, є цеглинами, з яких вибудовується наше суспільство.

Цікавою й досить обґрунтованою є стратометрична концепція колективу А.В. Петровського. Основна ідея «теорії опосередкування діяльності» полягає в інтерпретації усіх феноменів внутрішньогрупових і внутрішньоколективних процесів, взаємодій і взаємин на основі їхньої залежності від цілей, цінностей і змісту групової діяльності. Опосередкування діяльністю, за А.В. Петровським, є колективно-утворювальним чинником, а ціннісно-орієнтаційна єдність виявляє групову згуртованість на основі однакових для них цінностей.

На нашу думку, мала соціальна група утворюється на основі смислу спільності. Саме смисл спільності – той інтеріоризаційний елемент, що є в основі формування групи як цілісного, певною мірою згуртованого й організованого, а також своєрідного соціуму. Він забезпечує утворення соціально-психологічної структури групи, а потім (у разі наявності відповідних умов) – і колективу.

Отже, смисл спільності – це утворення в соціальній психіці малої групи (колективу), яке поєднує єдині стійкі цілі життєдіяльності, що розміщені в соціальному просторі й часі, та спонукає до відповідної ідентифікованої соціальної траєкторії.

**Смисл спільності** (СС) – це те, що поєднує людей, сприяє їхньому згуртуванню та спрямуванню в соціальному просторі. Він закріплює групові особливості, відокремлює одну групу від іншої, виражає і стверджує специфічні групові потреби, інтереси, норми, ціннісні орієнтації, стиль взаємодії і спілкування, є засобом внутрішньогрупового згуртування, виражає внутрішньогрупову солідарність, взаємозалежність, взаємопорозуміння і взаємовідповідальність, які спрямовані проти центробіжних тенденцій, що спричиняють руйнування людської спільноти. Кожна людина стає точкою перетину соціально-психологічних смислових ліній, перетворювачем смислів. Водночас вона ними пов'язана зі всіма членами групи (чи колективу).

**Ідентифікована соціальна траєкторія** (ІСТ) виражає спрямованість групи в соціальному просторі й часі, що зумовлено сукупністю найбільш значущих, важливих цілей і цінностей та інтересів, з якими ідентифікує себе кожен член групи та група загалом.

Наявність спільних стійких цілей (саме повної сукупності, а не однієї) життєдіяльності групи (колективу), які розміщені в соціальному просторі й часі, говорить про певну «траєкторію» спрямованості цієї людської спільноти. У цій «траєкторії» розміщено спільні стійкі цілі життєдіяльності, але розміщено їх не на одній прямій, тобто не послідовно і взаємозалежно, а в різних точках соціального простору й часу. При цьому всі такі цілі є стійкими, значущими та вагомими. Їхнє розташування в соціальному просторі говорить про перебування на різних рівнях та в різних сферах (соціальних підсистемах) життєдіяльності. Наприклад, у сфері політики, культури, соціальних відносин, матеріальній, духовній, соціальній, навчальній та ін. Щодо розміщення в часі, то йдеться про близькі, віддалені та далекі постійні цілі.

В основі групової спрямованості на такі цілі є групові потреби та мотиви.

**Групова потреба** – це стан самої групи, який виражає її залежність від об'єктивного змісту умов життєдіяльності. Групові потреби

---

– це стан відчуття нестачі того, що передусім необхідно для реалізації СС, це напруження в соціальній психіці групи, яке виливається в активність для одержання того, що необхідно для нормального функціонування колективу та реалізації СС.

**Груповий мотив** – це смислоутворювальний мотив, пов'язаний із СС. Саме ці мотиви спонукають групову діяльність до реалізації СС. В ієрархічній позиції смислоутворювальних мотивів, їхній міцності й стійкості інтегрально відображено те, що для групи є найважливішим, найсуттєвішим, найбільш значущим.

Мала група проходить певні стадії свого розвитку від найнижчого до найвищого рівня, перетворюється на колектив. В основі її розвитку – соціальна психіка (СП).

**Мала соціальна група може перебувати на таких рівнях розвитку:**

- початковому (дифузна група);
- низькому (асоціація);
- середньому (кооперація);
- високому (колектив).

Визначальний СС, як найбільш соціально цінне, значуще і важливе у бутті, відображається в соціальній психіці у вигляді мотиваційних установок, що є рушійною силою поведінки й діяльності. Процес формування колективу та його подальший розвиток є не що інше, як розвиток СП, на основі яких він утворився.

**КОЛЕКТИВ** – це організована, згуртована, взаємодіюча, соціально зріла група людей, яка утворилася на основі дії визначального смислу спільності та має своєрідну, неповторну соціальну психіку.

Зі сприйняттям певних смислів спільності, як найважливіших, визначальних для всіх членів групи, починається її трансформація в колектив. На цій основі виникає і зміцнюється спільність змісту та форм діяльності групи, а також виникають певні соціально-психологічні явища, спрямовані на внутрішню групову інтеріоризацію та інтеграцію, на зміцнення спільності та розвиток групової свідомості й соціальної психіки. СС значно підсилює фасилітацію кожного члена групи, при цьому групова енергія зростає.

**Рівень розвитку групи** прямо пропорційно залежить від ступеня розвитку визначального смислу спільності, який зумовлює формування соціально-психологічної єдності цієї людської спільноти, яку можна представити (для ширшого наукового розкриття та практики) через соціальну, духовно-перцептивну, емоційну та вольову єдність.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ЄДНІСТЬ ГРУПИ** відображає внутрішню і зовнішню силу тяжіння її членів один до одного, до групи як до окремого, «рідного» їм соціуму. В основі цієї сили – соціальна, духовно-перцептивна, емоційна та вольова єдність, яка, у свою чергу, залежить від рівня розвитку СС.

Соціально-психологічну єдність групи – соціально, духовно-перцептивну, емоційну й волюву його складові – можна виразити через сукупність відносно самостійних статико-динамічних елементів (основних соціально-психологічних явищ), що передусім сприяє практичному розв'язанню її багатьох проблем. Кожне соціально-психологічне явище, яке відбувається у групі, по-перше, генерує певний енергетично-психологічний потенціал (різної полярності); по-друге, впливає тим чи іншим чином на всі інші соціально-психологічні явища; по-третє, «відчуває» на собі вплив соціальної психіки групи й змінюється під цим впливом.

Саме на основі СП формується соціально-психологічна єдність групи – «МИ–СУТНІСТЬ». У ній закріплюються групові інтереси й ціннісні орієнтації, взаємовідповідальність, взаємодопомога, солідарність, взаємозалежність, почуття дружби, поваги, довіра тощо.

**СОЦІАЛЬНА ЄДНІСТЬ** – це усвідомлення членами групи себе як єдиного цілого, як певного, відмінного від інших, соціуму на основі смислу спільності; для неї характерний свій стиль діяльності та взаємодії (взаємин і спілкування).

Соціальна єдність дає змогу кожному члену усвідомити себе в складі групи, ідентифікувати себе з нею та сприймати групу як специфічний, свій соціум, який відрізняється від усіх інших. Саме завдяки їй створюються умови для вироблення єдиних підходів до розв'язання різних групових проблем, у тому числі й реалізації смислів спільності, поглядів на навколишній світ і відповідну оцінку подій у світі, державі, групі.

Особливе місце в соціальній єдності посідає групова думка. У ній також відображено ступінь усвідомлення групами, членами колективу свого місця, ролі і значення в процесі військової діяльності в мирний і воєнний час.

**ДУХОВНО-ПЕРЦЕПТИВНА ЄДНІСТЬ ГРУПИ** – це сила нематеріального, несоціального, неполітичного походження, яка забезпечує потяг членів групи один до одного через самоусвідомлення залученості до світу, до буття в ньому, до народу і нації, до групи, до віри, до чогось значущого і важливого, без чого людське життя не може бути людським, а група – цілісним соціумом.

Духовно-перцептивна єдність (ДПЄ) групи є певною духовною цілісністю людської спільноти. Вона полягає в однотипних способах духовно-практичного засвоєння світу, свого сенсу буття в ньому.

Важливий компонент ДПЄ – світогляд, який є не тільки відтворенням світу загалом, а світовідчуттям, світосприйняттям, світорозумінням, які є рушійною силою в соціальному бутті.

Маючи однотипний світогляд, люди стають один одному ближчими, зрозумілишими, відкритішими, більш взаємозалежними, «своїми», духовно спорідненими. Спільність поглядів на світ, суспільну дійсність, своє буття та спільність визнаних буттєвих настанов (моральних і соціальних норм, релігійних заповідей, вимог) – усе це сприяє їхньому згуртуванню, консолідації, зближенню, взаємовідчуванню.

Важливим компонентом світогляду є переконання, як вираження духовно-практичної сутності світогляду людини.

---

**ЕМОЦІЙНА ЄДНІСТЬ ГРУПИ** – це наявність спільних почуттів, які відчувають члени групи один до одного, до сенсу своєї життєдіяльності та буття, до навколишніх, це спільність переживань, досягнень і невдач, дій і вчинків, а також однорідність емоційних реакцій на зовнішні та внутрішні подразники життєдіяльності групи.

Емоційна єдність засвідчує, що група реагує на всі види подразників і виявляє свої почуття як єдине ціле. При цьому домінуючий характер переживань виражає не тільки домінуючий тип емоцій або настрою, а передусім домінуючий тип ціннісного ставлення до дійсності. Емоційна єдність сприяє забезпеченню групового переживання СС та процесу його реалізації. Емоції і почуття, відображаючи дійсність у формі переживань, не містять її образів, а виражають їхню цінність для групи. Переживання різні і за змістом, і за глибиною почуттів. На основі цієї єдності забезпечується емоційно-ціннісне ставлення людей до групи, до неповторного «МИ», яке виокремлюється через поняття «ВОНИ», «ВСІ ІНШІ». Таке ставлення виражає значущість «МИ», а отже – актуалізацію мотиваційних процесів.

Під час реалізації СС, діяльності воля виконує дві взаємопов'язані функції – активізуючу і гальмуючу.

**У ВОЛЬОВІЙ ЄДНОСТІ** поєднується синтез розуму та емоцій, які спрямовують групу на відповідну діяльність і поведінку для подолання всіх перешкод, у тому числі внутрішньогрупових (розбіжності в поглядах і підходах до розв'язання тих чи інших завдань, страху, паніки, безвідповідальності, недостатнього напруження сил тощо).

Вольова єдність забезпечує свідомий акт діяльності та поведінку через інтеріоризацію норм, включення їх до системи мотивів, прагнень і ціннісних орієнтацій. На ґрунті вольової єдності формується колективна дисципліна, яка забезпечує виконання рішень, відповідний порядок та організованість під час реалізації СС.

Вольова єдність є своєрідним регулятором «режимів» діяльності колективу.

**Згуртованість групи** залежить від ступеня її соціально-психологічної єдності, який відображає відповідний ступінь згуртованості. Оскільки ступінь соціально-психологічної єдності залежить від рівня розвитку СС, то й згуртованість певним чином пов'язана з ним.

Отож, ступінь соціально-психологічної єдності групи відповідає такому самому ступеню її згуртованості. Наявність колективу вже засвідчує високу згуртованість його членів.

Щодо групи, то згуртованість може мати такі ступені: дуже низький, низький, середній, високий. Тільки в разі високого ступеня йдеться про колектив.

**Соціальна психіка групи.** Що таке соціальна психіка? Соціальна психіка є внутрішньогруповим психічним з неповторним змістом і психоенергетичним потенціалом.

**СОЦІАЛЬНА ПСИХІКА ГРУПИ** – це внутрішньогрупове, своєрідне за змістом психічне з потужним психоенергетичним

**потенціалом, яке охоплює всіх членів групи та безпосередньо впливає на їхню життєдіяльність.**

Це своєрідна групова психологічна атмосфера. Вона є складним, автономним утворенням, яке функціонує як взаємодія соціально-інтеріоризаційного, духовно-перцептивного, спонукально-діючого, оцінно-емоційного та вольового.

Соціальна психіка групи є динамічною, рухливою, але має системний характер. До її структури входять групові взаємини, групова думка, колективні традиції, групові норми, групові настрої і почуття, групові ціннісні орієнтації, психологічна сумісність і самопочуття особистості в групі, формальні й неформальні групи.

Окремими підсистемами можна вважати *соціальну єдність, духовно-перцептивну єдність, емоційну єдність, вольову єдність*. Відносно самостійною підсистемою соціальної психіки є й СС, а також явища, породжені несвідомістю, підсвідомістю, свідомістю і надсвідомістю, та інші утворення.

Тому соціальна психіка групи виявляється як функціональна цілісність, що регулює групову діяльність і поведінку. Вона функціонує як сукупність різнорідних соціально-психологічних явищ, процесів, станів, властивостей, уявлень, ілюзій, забобонів та інших утворень, що пов'язані так чи інакше з рівнями несвідомості, підсвідомості, свідомості й надсвідомості і явищами, породженими безпосередньою взаємодією членів групи під час реалізації СС у соціальному просторі й часі.

У соціальній психіці групи існує уявлення про «НИХ» та усвідомлення «МИ».

**СОЦІАЛЬНА ПСИХІКА ГРУПИ – це особливе зовнішнє психічне, що існує поза індивідом, але яке однозначно стає «присутнім» в індивідуальній психіці під час реалізації СС у соціальному просторі й часі.**

Отже, індивідуальна психіка входить до системи соціальної психіки, є її мікрочастинкою та своєрідним «генератором енергії». Водночас соціальна психіка «наявна» в індивідуальній, як внутрішній психологічний досвід зовнішнього (колективного, спільного): переживань, відчуттів, сприймань, вольових, духовних і соціальних зв'язків, почуттів тощо.

Відбувається постійний взаємовплив соціальної психіки і психіки індивідів (членів групи) через соціальну психіку групи.

**Соціально-психологічні явища в групі.** До основних соціально-психологічних явищ, які відбуваються у групі й відображають особливості функціонування її соціальної психіки, належать колективні взаємини, групова думка, колективні традиції і норми, колективні почуття і настрої, колективні ціннісні орієнтації, психологічна сумісність і самопочуття особистості в колективі, а також вияв формальних і неформальних груп, які входять до її складу.

**Пізнавальні елементи** містять усю сукупність пізнавальних психічних процесів членів групи, необхідних для виявлення всієї сукупності зв'язків і ставлення до інших членів колективу та окремих груп. Через пізнання кожен член групи розкриває для себе сутність

---

причинно-наслідкових зв'язків у групі, явища і процеси, що відбуваються в ній, їхнє ставлення до себе. На основі такого пізнання, його результатів він оцінює все, що відбувається у групі, кожного члена групи, взаємини, ставлення до нього, до групових цілей, до діяльності, а також їхню значущість крізь призму сприйняття СС, його реалізації тощо.

**Емоційно-оцінні елементи** в структурі конкретного типу взаємин віддзеркалюють почуття групи й безпосередні емоційні переживання дій і вчинків окремих членів групи.

**Соціально-психологічні стереотипи** як елементи в структурі типу взаємин постають як сформовані стійкі утворення, щодо яких здійснюється вибір у системі внутрішньогрупових зв'язків і взаємодій.

**Соціально-психологічні установки** відображають спрямованість і готовність членів групи до відповідного типу взаємин. Вони закріплюють ціннісну орієнтацію у сформованих стереотипах і спонукають до їхньої реалізації.

**Виконавчо-вольові елементи** – це сукупність знань, навичок і вмінь відповідного типу взаємин та вольових якостей, необхідних для їхньої реалізації у повсякденному житті в умовах діяльності. Їхнім підґрунтям є здатність членів групи свідомо діяти відповідно до поставленої мети і досягати її, долаючи внутрішні (психічні) і зовнішні труднощі, а також дотримуватися встановлених норм, правил і принципів відносин, взаємодії та спілкування.

За суб'єктами учасників відносини поділяють на міжособистісні, міжгрупові, між групою та особистістю.

**Міжособистісні відносини у групі** є своєрідною мережею зв'язків, які виникають на основі реалізації СС, виконання завдань, а також задоволення потреб у спілкуванні, самоактуалізації, повазі, співчутті, взаємодії, належності до людської спільноти тощо. Їхній зміст зумовлений не лише СС, а й соціальною психікою групи.

За формою відносини поділяють на офіційні й неофіційні. Офіційні – це відносини, які базуються на основі чіткої субординації, ділової взаємодії і контактів, які заперечують відхилення від встановлених норм і правил поведінки, діяльності й спілкування. Неофіційні допускають відхилення від встановлених норм і правил поведінки та спілкування. Вони мають два аспекти – змістовий та емоційний. Саме емоційний аспект відображає їхню психологічну зумовленість (симпатії, антипатії, байдужість, дружба, неприязнь тощо). Він менш видимий та організаційно неформований. Тому, як правило, йому приділяють мінімум уваги, однак він має велике значення й потребує уважнішого аналізу в системі управління. Неофіційні відносини насправді є фундаментом позитивних офіційних, бо вони відображають внутрішній (психологічний) механізм їхньої реалізації.

За характером впливу на діяльність відносини постають у вигляді співпраці, взаємодопомоги, співучасті, співпереживання, суперництва, протистояння або протидіювання.

**ГРУПОВА ДУМКА** є сукупністю домінуючих спільних суджень, оцінок, поглядів та уявлень членів групи з різних питань життя, політики, діяльності, поведінки і вчинків своїх товаришів, які стосуються групових інтересів.



З будь-якого питання групова думка може бути дифузною, позиційною, полярною, орієнтовною та спільною. Дифузність відображає наявність багатьох поглядів з цього питання чи проблеми, їхню неоформленість, розбіжність. Позиційність думки характеризує наявність у групі кількох поглядів, які відображають принципову позицію кожної спільноти людей. Полярна думка відображає дві протилежні позиції членів групи, два погляди, кожен з яких виключає інший. Орієнтовною вважають думку, яка відображає позиції й погляд більшості членів групи. Спільна думка характеризує єдність поглядів і позицій усієї групи.

**ГРУПОВІ ТРАДИЦІЇ** – це соціально-психологічні утворення в соціальній психіці групи, які переважають над усіма іншими і є орієнтиром і метою діяльності, поведінки і вчинків окремої особистості і всіх її членів для їх підтримання й закріплення.

До традицій зараховують також групові звички, обряди, ритуали й звичаї. Слово «традиція» в перекладі з латинської означає «передавання», тобто спадкоємність. Воно відображає і зміст, який передають у тій чи іншій галузі від одного покоління людей до іншого, і соціально-психологічний механізм або спосіб, за допомогою якого це передавання здійснюють.

**ГРУПОВІ НОРМИ** – це такі правила поведінки та діяльності, що їх не лише беруть до уваги під час реалізації СС, а які також стають мотивом поведінки кожного члена групи.

Це якісні зразки поведінки, яким добровільно підпорядковуються члени групи, беручи на себе внутрішньомотивований обов'язок їх виконувати, дотримуватися.

**ГРУПОВІ ПОЧУТТЯ** є відносно стійкими формами відображення соціального буття групи через інтеграцію однотипних відчущань, сприймань і переживань на основі ставлення всіх її членів до сутності СС, перебігу його реалізації, до предметів і явищ соціальної дійсності.

Почуття передусім виконують такі функції в життєдіяльності групи: *регулювання, спонукання, мобілізації*.

«Ми-почуття» відображає ставлення групи до самої себе, до своєї соціальної, духовно-перцептивної, емоційної і вольової єдності, до «МИ» і «ВОНИ».

**ГРУПОВИЙ НАСТРІЙ** – це домінуюча однорідна більш-менш стійка емоційна реакція членів групи на вагомій події, вчинки й поведінку окремих людей і окремих груп, на результати діяльності, стиль управління, а також на вплив групових почуттів у цей період.

**ГРУПОВІ ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ** – це усвідомлені значущі предмети, явища та ідеали, відображені в соціальній психіці групи у вигляді фіксованих соціальних установок.

Групові ціннісні орієнтації виявляються як соціально-психологічні установки, які відображають не лише цінності як абсолют, а цінності у

---

нерозривному зв'язку з інтересами й потребами на стадії їхньої актуалізації, цінності, сформовані спочатку під їхнім впливом.

**Групові взаємини.** Для реалізації соціально-психологічного смислу спільності члени групи організують спільну діяльність. Для цього вони вступають у певні взаємини (взаємодію і спілкування).

Взаємини у групі – це специфічна мережа міжособистісних, внутрішньогрупових, між групою та особистістю соціально-психологічних зв'язків, залежностей і взаємодій, зумовлених смислом спільності, станом соціальної психіки, а також взаємними оцінками діяльності щодо реалізації СС, поведінки членів групи і загалом груп та їхнім емоційним сприйняттям один одного.

У групі виявлено чотирипрошаркову структуру взаємин. Перший головний прошарок групових взаємин становлять ті, що зумовлені дією визначального СС (так звані «взаємини смислової залежності»). Вони певною мірою накладають свій відбиток на структуру взаємин у групі.

Другий прошарок взаємин зумовлений самим процесом діяльності. Згідно з поглядами А.В. Петровського і В.В. Шпалінського, «взаємини людей у групах більшою чи меншою мірою опосередковані метою, завданнями й цінностями спільної діяльності, тобто її реальним змістом»<sup>1</sup>.

Третій прошарок колективних взаємин утворюється на підставі взаємних оцінок з боку членів групи внеску в справу реалізації СП, а також поведінки, активності, наполегливості, якостей особистості та ін.

Четвертий прошарок взаємин формується на основі емоційної привабливості чи непривабливості, симпатії чи антипатії тощо. Серед основних форм стосунків на основі емоційного сприймання – прихильність, повага, захоплення, ворожість, неприязнь, ненависть тощо. Вони виникають унаслідок особистих оцінок особистості членів групи, манери їхньої поведінки, стилю взаємодії, навіть міміки, жестів тощо.

Ці прошарки групових взаємин своєрідно поєднуються, накладаються і перетинаються в процесі повсякденної діяльності членів групи.

Ставлення до товаришів, груп становить соціально-психологічну готовність окремого члена групи до відповідного типу взаємодії і спілкування з ними. Кожний тип взаємин має свою соціально-психологічну структуру. Головні елементи цієї структури: пізнавальні, емоційно-оцінні, соціально-психологічні стереотипи, соціально-психологічні установки, виконавчо-вольові.

**Психологічна сумісність і самопочуття особистості в групі.** Усі соціально-психологічні явища, які відбуваються в групі, заломлюються через кожного її члена, у такий спосіб впливаючи на його внутрішній (психологічний) стан і самопочуття. Унаслідок цього кожен член групи стає не тільки своєрідним ретранслятором, а й генератором додаткової (позитивної, нейтральної чи негативної) психічної енергії. Це

---

<sup>1</sup> Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1978. – С. 140.

відбувається за участю свідомості, несвідомості, підсвідомості й навіть надсвідомості. Вихідний показник психологічної енергії залежить і від особистісних цілей, намірів, емоцій, почуттів, і від СС, «Ми-почуття» та інших соціально-психологічних явищ, які відбуваються у групі. Словом, на кожного члена групи постійно впливає соціальна психіка групи, з якою він тісно пов'язаний.

Член групи, на психіку якого тим чи іншим чином впливають норми, правила, установки та орієнтації інших членів групи, відповідна соціально-психологічна атмосфера, сприймає їх по-різному, виробляє до них своє ставлення. Унаслідок цього в нього формуються певні почуття (позитивні, негативні, нейтральні), які суттєво впливають на його самопочуття в цій групі. Звичайно, якщо член групи перебуває в колі чуйних товаришів, однодумців, то його самопочуття буде позитивним, і навпаки, якщо в колі людей, які ворожі й агресивні до нього, – негативним.

Негативні почуття, які виникають в окремого члена групи від зустрічі з об'єктами (окремими членами групи), що викликають їх, або згадки про них (на основі уявлень), як правило, зрозумілі для нього. Вони спрямовані свідомістю лише тією мірою, якою визначають ставлення до цих об'єктів. Як утворення соціальної психіки, вони формують свої стійкі соціально-психологічні стереотипи, які є в основі тенденції психологічного несприйняття, психологічної несумісності. Наявність стійких соціально-психологічних стереотипів ставлення до джерел негативних почуттів призводять до того, що ці об'єкти член групи сприймає негативно завжди, у всіх, навіть позитивних, ситуаціях.

Емоційне сприйняття членами групи інших людей і різних груп, а також групою інших груп та окремих людей має значну зворотну силу впливу на інтелектуальну й вольову сферу і особистості, і групи. Воно є основою формування відповідного самопочуття кожного члена групи.

**ПСИХОЛОГІЧНА СУМІСНІСТЬ і САМОПОЧУТТЯ особистості в групі відображає соціально-психологічне сприйняття членами групи один одного і групи загалом, а також ступінь задоволення чи незадоволення фактом перебування поруч з ними або в їхньому середовищі.**

Психологічна сумісність (несумісність) тісно пов'язана із самопочуттям кожного члена групи. Вона, з одного боку, є наслідком соціально-психологічного напруження й негативних емоцій, які її супроводжують у процесі спілкування і взаємодії, а з іншого – сама створює нервозність, психологічне напруження, негативні емоції, які впливають на ефективність діяльності, стиль поведінки та взаємини. Усе це призводить до виникнення внутрішньоособистісного і міжособистісних конфліктів, є основою поганого самопочуття особистості в групі, де існують джерела психологічного несприйняття та негативних емоційних реакцій чи подразників.

В умовах діяльності людина не завжди може виявити свої негативні емоції до об'єкта-подразника. Тому йдеться про приховану й відкриту форму психологічної несумісності. Для відкритої форми характерні дії, вчинки і висловлювання на адресу об'єкта-подразника, які супро-

---

воджуються емоційними реакціями. Тобто інша сторона (об'єкт, який викликає до себе негативні емоції й почуття) знає, хто і як саме до нього ставиться й сприймає його. У разі прихованої форми психологічної несумісності про несприйняття певного суб'єкта знає тільки одна сторона. Це знання може бути чітко усвідомленим або виявлятися на рівні підсвідомості. Наприклад, коли один член групи психологічно не сприймає свого офіційного лідера, то це здебільшого виражено приховано, адже він, у зв'язку з можливою зворотною негативною реакцією, що може призвести до застосування санкцій, не наважується виступити відкрито (частково розрядити негативну емоційну енергію). А тим часом негативні емоції накопичуються, дезорганізуючи психіку, що може зумовити різні емоційні реакції (стрес, афект, фрустрацію тощо), тобто самопочуття такого члена групи погіршується.

Почуття, які виникають унаслідок психологічної несумісності, мовби одержують змогу виконувати двояку роль: визначати самопочуття особистості в цьому колективі й скеровувати її емоції на об'єкт-подразник, на стиль взаємин.

Психологічна несумісність може бути *односторонньою, двосторонньою (взаємною) і багатосторонньою*. Односторонньою вважають таку, яку індукує один член групи до іншого, у разі відсутності такої в останнього. Двостороння означає взаємне негативне психологічне сприйняття. Багатостороння психологічна несумісність виявляється з боку одного члена групи до кількох інших (мононесумісність) і з боку кількох членів групи до одного (деканесумісність). Якщо у групі є багато фактів односторонньої і багатосторонньої психологічної несумісності, то говорять про полінесумісність у ній.

Психологічна несумісність у групі формується поступово. На першому етапі відбувається процес пізнання один одного. Спочатку елементарні пізнавальні відчуття виникають у зв'язку з першим, чуттєвим ступенем пізнання, як емоційний тон відчуттів, приємних і неприємних переживань, образного пізнання. На другому етапі відбувається процес інтеграції розрізнених почуттів, на цій підставі в окремих членів групи виробляється ставлення один до одного, до різних груп і своєї групи. Це ставлення має емоційний характер. Третій етап – етап психологічного відчуження. Так формується полярність психологічної сумісності, тобто ступінь психологічної несумісності.

Самопочуття особистості члена групи ніби відображає його психічний стан у динаміці. Емоції та почуття, як сукупність об'єктивних фізіологічних, біохімічних і психічних реакцій, здійснюють внутрішню, інтимну та неповторну сукупну дію на всі психічні властивості й стани людини, які зумовлені і біологічними, і соціальними чинниками. Як цілісний психічний процес, емоції й почуття неподільно єдині й внутрішньо виражені у вигляді фізіологічних реакцій і внутрішніх, суб'єктивних переживань.

Отже, самопочуття кожного члена групи потрібно розглядати крізь призму цілісного життя й діяльності, у яких зовнішнє і внутрішнє – лише різні аспекти єдиного процесу відображення. Зміна зовнішнього середовища, яка людина аналізує за посередництвом психічної діяльності, видозмінює переживання людей.

Між членами групи може бути і психологічна сумісність, і різні ступені психологічної несумісності, а самопочуття кожного члена групи може бути цілком задовільним, мати певний ступінь відхилення від нормального чи бути незадовільним. Фактично, йдеться про полярність психологічної сумісності й самопочуття особистості в групі (ПССОГ), яка має велике практичне значення для оцінки цього соціально-психологічного явища.

Але в емоційному аспекті ПССОГ може мати різну глибину, підсилювати або тамувати переживання. Тобто йдеться про різні рівні вираження ПССОГ, які відображають ступінь інтегрального вияву задоволення чи незадоволення, симпатії чи антипатії, співчуття чи відчуження, співпереживання чи байдужості, дружніх почуттів чи неприязні, духовного підйому чи пригніченості. Рівень вираження ПССОГ може бути високим, середнім або низьким. Для *високого рівня* характерна висока емоційна (позитивна чи негативна) насиченість ПССОГ, яка, як правило, супроводжується відповідними активними діями, спрямованими на суб'єкт-подразник. Для *середнього* – емоційна насиченість помірного ступеня, яка іноді штовхає до певних дій, а для *низького* – слабкий емоційний чинник, який не зумовлює активності.

**Формальні й неформальні групи.** Малі групи бувають формальними і неформальними. **Формальні групи** (ФГ), як правило, виникають на базі організаційно-штатної структури.

**НЕФОРМАЛЬНА ГРУПА** – це спільнота людей, яка утворилася на основі певного СС, зумовленого спільною привабливістю й позадіяльнісними інтересами, при цьому інші визнають її існування.

**Неформальна група** (НФГ) виникає на основі СС, що є стрижнем, навколо якого об'єднуються люди. Виникнення НФГ потрібно розглядати як тріступеневий процес, який складається, по-перше, з виявлення інтересів і цінностей різних людей, їхнього зіставлення зі своїми та з'ясування емоційної привабливості; по-друге, встановлення безпосереднього контакту через обмін інформацією й емоційну привабливість; по-третє, встановлення СП, вироблення своїх стандартів поведінки, норм тощо.

Соціально-психологічна структура ФГ і НФГ однакова. Вона відрізняється лише змістовно. Водночас ФГ можуть бути структурованими й неструктурованими

**Структурована група** – така, що має у своєму складі ще хоча б одну меншу групу – формальну чи неформальну (шкільний клас, студентська група та ін.). **Неструктурована група** у своєму складі не містить будь-якої меншої групи, тобто є моногрупою.

Усі соціально-психологічні явища, що відбуваються у групі, образно кажучи, викидають у колективний простір життєдіяльності енергетично-психологічний потенціал різної полярності (позитивний, значно позитивний, нейтральний, значно негативний або негативний). Водночас ці явища вступають у взаємодію із зовнішніми чинниками і між собою, у процесі чого їхні потенціали накладаються, перетинаються, інтегруються. У результаті утворюється якісно новий сукупний (атмосферний)

---

енергетично-психологічний потенціал, який накладає свій певний відбиток (проникає, деформує, підсилює або знижує) на всі аспекти групової та індивідуальної життєдіяльності, соціально-психологічні явища, які відбуваються у групі, а отже – і на функціонування та вияви її соціальної психіки.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХІЧНА АТМОСФЕРА ГРУПИ** – це сукупність більш-менш стійких на цей період соціальних, духовно-перцептивних, емоційних і вольових подразників, які утворюють енергетично-психологічний потенціал різної полярності, вплив якого відчувають на собі всі групові соціально-психологічні явища та соціальна психіка групи загалом.

За впливом на ефективність реалізації СС, діяльність, стиль взаємодії, взаємини і спілкування та самопочуття окремих членів групи соціально-психологічна атмосфера може бути: позитивною, задовільною, нейтральною, пригнічувальною, негативною.

Соціальна психіка, як феномен аналітично-синтетичного інтегрування всіх соціально-психологічних явищ і процесів, що наявні в групі, проектується на індивідуальну й групову психіку. Вона стає «присутньо-діючою» в них. Ця «присутність» за змістом і динамічністю відносно однакова у психіці всіх членів групи, що й зумовлює певний її соціально-психологічний стан.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХІЧНИЙ СТАН ГРУПИ** відображає проекцію функціонування соціальної психіки в конкретний час на всі аспекти діяльності, поведінки й почуття людей.

Мала група може перебувати в одному з трьох станів:

- соціально-психічної стабільності;
- соціально-психічного напруження;
- соціального психозу.

При цьому кожен із зазначених станів може мати ще три рівні вираження: високий, середній і низький.

### **Контрольні питання:**

- Що розуміють під соціальною групою?
- Як поділяють соціальні групи? Чим вони відрізняються між собою?
- Які соціально-психологічні особливості великих соціальних груп?
- Яким чином поділяють великі соціальні групи?
- Яка роль інтересів і групової думки в життєдіяльності великої соціальної групи?
- Які психологічні особливості релігійних груп?
- Дайте соціально-психологічну характеристику натовпу.
- Що таке малі соціальні групи?
- Розкрийте особливості соціальної психології малих груп.
- На основі чого утворюють малі соціальні групи?
- Які рівні розвитку проходить мала група?
- Чим дифуздна група відрізняється від колективу?

- Яким чином формується соціально-психологічна єдність малої групи? Що вона становить собою?
- Що таке соціальна психіка малої групи?
- Охарактеризуйте основні групові соціально-психологічні явища.
- Як впливають на міжособистісні взаємини в групі психологічна сумісність і самопочуття особистості в групі?

### **Література:**

Бойко В.В., Ковалев А.Г., Парфенов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Мысль, 1983.

Варій М.Й. Основи соціальної психології військового колективу. Монографія. – Львів: Сполом, 2000.

Варій М.Й. Соціальна психіка нації / Наукова монографія. – Львів: Сполом, 2002.

Вичев В. Мораль и социальная психика. – М.: Прогресс, 1978.

Кричевский Р.Л., Дубовская У.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. – М.: Изд. МГУ, 1991.

Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – Кострома, 1988.

Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива: Учеб. пос. – М.: Просвещение, 1978.

Социальная и военная психология / Под ред. Н.Ф. Феденко. – М.: ВПА, 1990.

Глава 15

## СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ВИРОБНИЧИХ СПІЛЬНОТ

### **15.1. Соціально-психологічні особливості виробничих спільнот під час переходу до ринкових відносин**

Значна частина керівників усіх рангів вітчизняних підприємств у своїй повсякденній свідомості слово «виробництво» асоціює насамперед з випуском продукції, устаткуванням, технологічним процесом. При цьому на другий план відходять колективи й окремі працівники. Однак будь-яку техніку і виробничу продукцію проєктують і виготовляють люди, які працюють, як правило, у колективах. А тому знання й використання їхніх соціально-психологічних особливостей дають змогу керівникові істотно підвищити ефективність виробництва без капіталовкладень, що особливо важливо з економічного погляду.

Специфіка продукції, яку випускають, технологічний процес і організація виробництва зумовлюють так звану формальну (офіційну) структуру колективу (наприклад, майстер – бригадири – робітники). Вона, безумовно, значною мірою впливає на ефективність виробництва, але не менш важлива для життєдіяльності колективу і його неформальна (неофіційна) структура. Остання становить собою сукупність неформальних мікрогруп, які складаються з 2-6 робітників, об'єднаних за різними ознаками – віком, кваліфікацією, симпатіями.

Збільшення взаємної залежності учасників створює умови для розгляду сумісності-спрацьованості як чинника ефективності діяльності. Розрізняють кілька видів сумісності: психофізіологічну, соціально-психологічну тощо.

**Сумісність і спрацьованість** – ці близькі, але неоднозначні поняття характеризують з двох боків: як процес і як результат. Сумісність як результат – це ступінь задоволеності партнерів один одним (думками, почуттями, поведінкою). Розглядаючи сумісність як процес, можна виокремити стадії пристосування, «притирання» характерів, потреб, мотивів поведінки. Результат спрацьованості – ефективність спільної професійної діяльності (якість і кількість виготовленого продукту). Процес спрацьованості полягає в узгодженні темпоритмічної діяльності людей, їхніх навичок роботи на конкретних операціях. Одні працівники заздалегідь добре організують свою діяльність, але повільно долучаються до роботи, інші – навпаки.

Отже, основним критерієм спрацьованості є продуктивність спільної праці. Додатковим критерієм може слугувати величина витраченої енергії партнерів.

Спрацьованість людей на виробництві має більшу значущість, ніж сумісність. Однак працівники – це не лише професіонали, а й особистості,



і кожен з них має конкретний характер, темперамент, інтелект, мотивацію. А тому ефективність спільної діяльності – результат не тільки спрацьованості, а й сумісності.

Проведені експерименти довели, що залежно від комунікативної поведінки є такі типи людей: а) які прагнуть до лідерства, розв'язують завдання, тільки підкоряючи собі інших членів групи; б) індивідуалісти, що намагаються розв'язати завдання самостійно; в) ті, кого ведуть, які пристосовуються до групи й легко підпорядковуються наказам її членів; г) колективісти, які не лише координують свою роботу з іншими, а й висловлюють ініціативу.

Загалом для врахування факторів сумісності-спрацьованості в підвищенні ефективності спільної діяльності необхідні певні заходи, що їх розробив та реалізував М.М. Обозов: а) добір і комплектування виробничих спільнот з урахуванням професійних й особистісних якостей членів; б) навчання методів регулювання стосунків, навичок узгодження індивідуальних дій у спільній роботі. Для розв'язання першого питання необхідне психологічне обстеження індивідуальних характеристик членів груп і кваліфікована оцінка рівня професійних характеристик (умінь, навичок, індивідуального стилю діяльності). Розв'язання другого питання припускає систематичну оцінку груп з метою виявлення негативних стосунків і нейтралізації їх у процесі роботи з лідерами. Нарешті, доцільним є навчання навичок спільної роботи на моделюючих приладах на зразок гомеостатів і кібернометрів.

Однак найістотнішим чинником, який визначає ефективність виробничої діяльності, є мотивація, система взаємин поза роботою.

Процес приватизації підприємств робить необхідним аналіз супутніх йому явищ, зокрема ступеня відображення зміни типу господарювання на соціальному житті людей і психологічних характеристиках соціальних спільнот. У цьому разі вивчення практичного ефекту приватизаційного процесу з погляду соціальної психології дає змогу визначати й прогнозувати особливості поведінки великих груп людей, властивості та якості виробничих спільнот як одного з основних елементів економічної системи. Такі дослідження мають практичне і теоретичне значення для того, щоб зробити економічні реформи реально здійсненними й ефективними.

Одним з найважливіших об'єктів соціально-психологічного аналізу в умовах масштабних економічних нововведень є виробнича спільність як група людей, які зайняті спільною виробничою діяльністю і є єдиним суб'єктом цієї діяльності.

Економічні реформи, зокрема приватизація державних підприємств, є елементом реформування цілком націоналізованої економіки. У сфері економіки ця тенденція виявляється у формуванні реальних суб'єктів виробничої діяльності, вивченні змісту соціальних відносин, ставлення до власності.

Основними ознаками суб'єктності є свобода вибору й розуміння власної ініціативи як основи свого існування, тобто суб'єктна самосвідомість (О.І. Пригожий). В організаційно-економічному розумінні суб'єктність можна розглядати як єдність цілепокладання й цілевзвернення. Суб'єкт діяльності здатний до вибору її типу й форми, конкретної

---

ролі для себе серед інших суб'єктів, до вироблення власних цілей і засобів для їхнього досягнення. Його вирізняють суверенність, тобто можливість і бажання самому визначати свою долю, спосіб життя, прагнення розширювати межі реальної незалежності й компетентності. Одночасно суб'єкт – це носій і автор внеску в яку-небудь спільну діяльність – повноважний партнер у міжсуб'єктних стосунках, де його сприймають з погляду корисності.

**Суверенність і функціональність** – головні ознаки суб'єктів. Суб'єкту протистоїть залежний виконавець, який одержує свою компетентність від інших і реалізує її в заданому обсязі, режимі, цілях. Стан суб'єктності формується під дією різних чинників, це явище – результат розвитку.

Процес реформування економічної сфери виявляється конкретно у становленні нової форми господарської діяльності – ринкової економіки. За критерієм суб'єктності можна умовно виокремити два типи господарської діяльності – адміністративний і ринковий. Кожен з них має певні соціально-психологічні характеристики, властиві, у свою чергу, елементам економічної системи, виробничій спільноті й особистості.

Соціально-психологічні характеристики адміністративного типу господарювання такі:

- в основі економічної діяльності – розподільні відносини, ієрархічне управління, де кожен з учасників управління, що має право розпоряджатися власністю, робить це відповідно до інструкцій вищої ланки тощо.

- цілі й завдання економічної діяльності здійснюються за суворим планом, практично не корегуються залежно від умов, які складаються, і ґрунтуються не на природних законах економічного життя, а на директивній базі.

- ніхто з учасників виробничої діяльності не є відповідальним за свої дії, тому що не має змоги здійснювати волю вибору, що приводить до так званої колективної безвідповідальності, низької якості продукції, невиправданих витрат.

- у межах цього типу господарської діяльності виробничим спільнотам притаманні такі характеристики, як почуття безпеки у зв'язку з визначеністю процесу виробничої діяльності; відсутність необхідності самостійно ухвалювати рішення; перевага особистих стосунків над діловими, взаємовигідними; домінування цінностей акуратності й ретельності.

Для ринкового типу господарської діяльності характерні такі параметри:

- в основі економічної системи – міжсуб'єктні відносини, де кожен з партнерів діяльності цілком відповідальний за свої дії;

- у зв'язку з усвідомленням відповідальності за дії в управлінській системі розвиваються форми демократичного управління: колективне ухвалення рішень, делегування повноважень тощо;

- економічна діяльність базується не на основі довільного волевиявлення, а з урахуванням закономірних змін економічної ситуації;

- виробничі спільноти формуються й існують на базі взаємної виробничої вигоди, спільної відповідальності за виробничий ризик;

• соціально-психологічні характеристики виробничих спільнот в умовах ринкового типу господарювання відображають його специфіку: перевага ініціативності та творчості у виробничій діяльності; відчуття солідарності з іншими членами колективу на основі загальної відповідальності та взаємної вигоди; готовність до ризику; високий загальногруповий рівень прагнень.

У разі зміни одного типу господарювання на інший економічні реформи, зумовлені загальносоціальними змінами, стикаються з відносною стійкістю соціально-психологічних властивостей спільнот, які не спроможні швидко змінюватися навіть під впливом такого сильнодіючого чинника, як докорінна зміна економічної системи. На приватизованих підприємствах інтереси людей (об'єднаних у групи), до системи цінностей яких входять почуття безпеки, визначеність цілей і завдань діяльності, сприятливі міжособистісні стосунки, зіштовхуються із законами нової економічної системи, яка вимагає ініціативності, готовності до ризику, активності тощо. Така суперечність породжує чимало проблем. Серед найважливіших – проблема підвищення внутрішньоособистісної й міжгрупової конфліктності.

У період переходу від планово-розподільної економіки до ринку виникає чимало побічних явищ. Як правило, для періоду нагромадження капіталу характерні «дикі» нецивілізовані відносини у сфері економіки, їхня криміналізація, аж до вияву гангстеризму, рекету та ін. При цьому на перший план виходять спільноти, які складаються з корумпованої частини влади, представників тіньової економіки, мафіозних структур та авантюристського закордонного капіталу.

В умовах сформованого ринку для виробничих спільнот має принципове значення тип ринку: а) цілком ліберальна модель (американська); б) соціально орієнтована, яка забезпечує більшою мірою реалізацію соціальних програм (наприклад, шведська). Без урахування національної психології жодна з моделей ринку не прийнятна.

Якщо говорити про ринкову економіку і про психологічні зміни, пов'язані з посиленням її позицій, то тут головна фігура – підприємець. Це економічний суб'єкт, діяльність якого додає економіці динамічності. Це заповзятлива людина, що намагається на свій страх і ризик (зрозуміло, прагнучи до власної вигоди) задовольнити нові чи приховані суспільні потреби, причому платоспроможні.

Підприємець повинен мати сильну волю, розвинуте почуття господаря своєї долі, своєї влади над обставинами. Остання риса, як доводять деякі західні дослідження, найбільш чітко відрізняє підприємців від решти населення (зокрема від найманих управлінців).

Виникає запитання: а чи може така психологічно самостійна і соціально «незручна» для деяких суспільств людина вписатися у схеми тоталітарної держави й централізованої економіки? Адже вони неминуче породжують фаталізм і утриманство, а в таких умовах підприємницькому типу особистості дуже важко виявитися.

**Підприємництво** – особливий, пов'язаний з ризиком вид діяльності з організації нової потенційно прибуткової справи. Його не потрібно плутати з поняттям управління. Залишатися підприємцем можна, тільки якщо постійно займатися підприємництвом. Це означає,

---

що якщо бізнесмен організував нове, яке немає аналогів, виробництво й очолив його, то він, фактично, стає менеджером. Його основна турбота – збереження створеної справи, здійснення нових функцій, досягнення інших цілей, причому з найменшими ризиком і нововведеннями, які провокують нестабільність.

Нерідко в повсякденному мовленні, пресі, виступах громадських діячів підприємцями називають усіх тих, хто працює в недержавних, альтернативних секторах економіки – кооператорів, фермерів, брокерів, директорів СП, працівників малих підприємств – незалежно від функцій, які вони виконують, відмінності мотивацій, своєрідності психології. Для широкого кола суб'єктів, які діють у різних секторах економіки, стало звичним більш нейтральне звертання «ділові люди», «бізнесмени».

Особливий інтерес викликає проблема психологічного клімату, у якому розвивається підприємництво. Уже стало традицією стверджувати, що «людина з вулиці» недолюблює ділових людей, вважаючи їх шахраями і спекулянтами, а їхні доходи – надто високими й незаконно отриманими.

Ставлення до підприємництва як до явища формується на основі ставлення до теперішніх бізнесменів, чії ділові й моральні якості у багатьох аспектах справді заслуговують негативної оцінки.

Займатися бізнесом в умовах нестабільності, кон'юнктури, відсутності належної правової бази прагнуть насамперед люди з установкою на швидкий успіх на зразок «купити-продати», зі спекулятивною жилкою, які не володіють ринковою діловою етикою і не виявляють особливого зацікавлення виробничою діяльністю. А це лише збільшує недоброзичливе ставлення до нових ділових людей, як наслідок – затримується прихід активних бізнесменів з іншими орієнтаціями, мотивами поведінки і запитами.

У соціальній психології проблему відносин власності не можна розглядати поза аналізом особистості та групи як суб'єктів цих відносин. При цьому самі відносини власності з'являються, з одного боку, як безособові соціальні відносини, юридично й організаційно оформлені у вигляді тих чи інших прав, а з іншого – як психологічні відносини суб'єктів, що виявляються в їхніх діях, переживаннях, прагненнях.

У таких організаційно-економічних умовах динаміка соціально-психологічних відносин у колективах може бути різною. В одних переважають інтегративні, в інших – дезінтегративні тенденції в міжособистісних і міжгрупових відносинах.

Зміна відносин власності спричинює різкий і часто хворобливий злам звичних уявлень, сприяє росту тривоги у зв'язку з можливим безробіттям, взаємних претензій, образ. Вона може не лише загострити відносини між колишніми суб'єктами власності, а й надати їм навіть деструктивного характеру. Неврахування цих моментів під час реалізації організаційно-економічних нововведень призведе до непослідовності, суперечливості й складностей їхнього сприйняття.

Типологію спільнот залежно від форм власності ще потрібно розробити. Спільна власність на засоби виробництва не може бути вагомою підставою для інтеграції індивідів у єдиний колектив чи соціально-психологічну спільноту з високим рівнем згуртованості. Надто

велику роль тут відіграють стан організаційних відносин, погодженість цілей, мотивів і цінностей індивідуальних працівників, їхня психологічна сумісність, зацікавленість, співвідношення формальних і неформальних структур.

Особливості виробничих спільнот залежать значною мірою від того, перебувають вони в державному чи в приватному секторі. Крім того, активність та інші показники виробничих спільнот залежать також від тих відносин, у яких вони функціонують. Нормальні економічні відносини, ґрунтовані на свободі, конкуренції, моральності, чесності, у цьому разі є визначальним чинником для спільнот і в державних, і в недержавних організаціях.

Специфіка ринкових відносин об'єктивно ставить зовсім інші вимоги і до державних, і до недержавних підприємств (організацій), і насамперед до їхніх керівників. При цьому чітко змінюються форми й стандарти управлінської й виконавчої діяльності всередині організації і за її межами, змінюється статус членства, причетності чи непричетності до власності організації, до прийняття нею будь-яких зобов'язань.

Для керівників підприємницьких організацій найбільш значущими є такі психологічні чинники: довіра співробітників, сумісність, підтримка у всіх починаннях, поділ відповідальності та взаємна вимогливість, коли необхідні не лише лідерські якості, а й обережність у вчинках, схильність до співпраці, ощадливість і завзятість у досягненні цілей.

Цілі державної організації задано ззовні, централізовано й ієрархічно. Цілі недержавної організації виробляються всередині неї самої. Звичайно, що більше конкретна організація задовольняє своєю діяльністю потреби суспільства, то досконалішим є її пристосування, перспективнішим – майбутнє.

Перша відмінність недержавної організації від державної не так у статусі, як у психологічному ставленні до неї її ж співробітників. Недержавна організація не зможе довго існувати і тим більше розвиватися, якщо не буде виявляти буквально щоденну турботу про досягнення конкретних особистих інтересів співробітників, що прийшли саме до неї.

Друга відмінність тісно пов'язана з першою і є її наслідком: кожен співробітник чітко розуміє якнайтісніший зв'язок свого сьогодення й майбутнього з успішністю діяльності організації.

Як відомо, всередині будь-якої організації постійно протистоять дві тенденції: до стандартизації зв'язків і нормативів і до їхньої раціоналізації. Інакше кажучи, завжди і скрізь можливий конфлікт між формальною і неформальною структурами організації. Попри цілком допустиму хворобливість цього процесу для будь-якого виду організації, розв'язати його на користь неформальної структури імовірніше й набагато перспективніше саме для недержавних систем. Виникнення нових форм породжує неодмінно і нові цілі, і нові можливості розвитку.

---

## **15.2. Основи психології менеджменту**

Менеджмент або управління соціальною організацією можна розглядати як особливий вид діяльності з координації дій учасників процесу спільної роботи для досягнення цілей.

**Можна виокремити п'ять основних сфер, які охоплюють діяльність усередині будь-якої організації і які є об'єктом управління: а) виробництво; б) маркетинг; в) фінанси; г) робота з кадрами; д) облік та аналіз господарської діяльності.**

Психологія управління розглядає питання, які належать також до управління людиною в організації. Вона орієнтується головним чином на вивчення і здійснення заходів у межах трьох сфер: виробництва, маркетингу і роботи з кадрами.

Психологія управління виробництвом займається розробленням, проектуванням і випуском продукту, розміщенням кадрів з метою оптимізації виробництва, здійсненням постачань в організацію і зв'язків з постачальниками. Важливе місце при цьому посідають процеси проектування і перепроєктування роботи.

Під відносинами на роботі розуміють встановлення міжособистісних зв'язків між виконавцем роботи й іншими працівниками з приводу самої роботи і у зв'язку з іншими видами діяльності в організації.

Психологія управління маркетингом орієнтована на вивчення ринку і споживчої поведінки у супроводі рекламної й збутової діяльності. Теорія й методи соціальної психології відіграють ключову роль у забезпеченні маркетингової діяльності організації. Інтегрований маркетинг вимагає використовувати одночасно два підходи у діяльності організації: удосконалення вироблення товарів і послуг та ретельний аналіз споживчого попиту.

Одним із провідних понять маркетингу є поняття потреби. Щоб досягнути мети, організації потрібно з'ясувати, які є потреби на цільових ринках і забезпечити їх.

**Процес управління маркетингом складається з:**

- **аналізу ринкових можливостей;**
- **добору цільових ринків;**
- **розробки комплексу маркетингу;**
- **реалізації маркетингових заходів.**

Кожен етап припускає використання соціально-психологічних методів дослідження й реалізації маркетингових програм. На першому етапі надзвичайно важливою є психологічна допомога керівникам у пошуку нових можливостей для організації. Чи йдеться про розширення меж ринку, чи про намір увійти в нову сферу діяльності, чи про розвиток здібностей управлінського персоналу бачити перспективи і творчо приймати рішення, керівник може істотно впливати на розвиток організації.

У сегментуванні ринку і доборі цільових аудиторій теж використовують розробки в галузі соціальної психології.

*Споживчу поведінку* також вивчають і прогнозують за допомогою соціально-психологічних методів.

На етапі розроблення комплексу маркетингу і його реалізації соціальний психолог постає у двох ролях: *експерта планованих заходів і учасника процесу розробки*. Рекламне забезпечення маркетингової діяльності, поєднання різних чинників, які впливають на споживача, – усе це оцінюють і вдосконалюють за допомогою соціально-психологічних методів і технологій.

**УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ пов'язане з використанням можливостей працівників для досягнення цілей організації і містить: добір, розміщення, навчання кадрів тощо.**

Добір і розміщення кадрів забезпечують потребу організації в людських ресурсах і безпосередньо сприяють підвищенню ефективності її діяльності. Рішення про набір персоналу ухвалюють як наслідок процесу планування людських ресурсів.

Добір кадрів може проводити кадровий підрозділ організації або консультативне агентство. Процедура добору персоналу має кілька важливих етапів: рішення про джерела залучення кадрів, вибір методів добору, проведення попередніх бесід, рішення про зарахування до організації.

Використовують різні методи добору персоналу для організації. Широко відомі соціально-психологічні стандартизовані і напівстандартизовані питальники, які дають змогу визначити важливі для організації властивості та якості особистості, її здатність виконувати роботу.

Проведення співбесіди з кандидатами потребує використання методу інтерв'ювання. Спеціальна соціально-психологічна підготовка співробітників для проведення співбесід з кандидатами дає змогу суттєво поліпшити якість їхньої роботи.

Навчають персонал в організаціях спеціальні внутрішні підрозділи (навчальні центри, ФПК, бюро, окремі фахівці) або зовнішні організації (консультативні фірми, навчальні заклади, групи фахівців).

Можна умовно виокремити два основні напрями в навчанні персоналу організації: навчання з метою орієнтації (адаптації) фахівця в нових умовах роботи і навчання (та перенавчання) співробітників у процесі їхньої трудової діяльності.

**На етапі адаптації розв'язують такі завдання:**

- скорочення стартових витрат на орієнтацію в нових умовах, що стосується насамперед співробітника і його керівника;
- зменшення рівня переживань новим співробітником ситуації невизначеності;
- скорочення плинності кадрів, яка особливо висока в період адаптації співробітників;
- уточнення взаємних очікувань організації та співробітника;
- розвиток позитивного ставлення до роботи й організації загалом, засвоєння організаційної культури.

---

Регулярні програми підготовки й перепідготовки персоналу організації мають такі цілі:

- підготовка керівників, які перебувають у резерві, до наступної за рангом посади;
- професійний та особистісний ріст співробітників;
- підготовка до нововведень в організації;
- розвиток креативних можливостей організації.

Розуміння мотивації персоналу є ключем до ефективного управління. Необхідно знати, як виникають або що зумовлює ті чи інші мотиви, як і в який спосіб мотиви можна запровадити в дію. У найзагальнішому вигляді мотивацію людини до діяльності розуміють як сукупність рушійних сил, що спонукають людину до виконання певних дій.

Існує чимало різних теорій мотивації, спрямованих на пояснення цього процесу. Умовно всі теорії можна розділити на дві великі групи: теорії утримання, які концентруються на виявленні й аналізі чинників мотивації, і теорії процесу, у центрі уваги яких – динаміка взаємодії різних мотивів, тобто те, як ініціюється й спрямовується поведінка людини.

Найвідомішими теоріями мотивації, які належать до першої групи, можна вважати теорію ієрархії потреб А. Маслоу, теорію набутих потреб МакКлелланда і двофакторну теорію Герцберга.

До другої групи теорій зараховують теорію очікувань В. Врума (також Л. Портеру і Е. Лоулера), теорію постановки цілей (Е. Лок), теорію рівності (С. Адамі).

Зовнішні зв'язки організації мають не менше значення для її успішної діяльності, ніж внутрішні процеси. Віднедавна у зв'язку з посиленням і ускладненням конкуренції, а також значним прискоренням процесів зміни в навколишньому середовищі, усі організації змушені більше уваги приділяти питанням взаємодії з оточенням, розвитку здатності адаптації до зовнішнього середовища.

Важливу роль у виробленні й проведенні політики взаємодії з оточенням відіграє менеджмент, особливо його верхній рівень. Стратегічний менеджмент намагається створювати ефективну взаємодію організації з оточенням, впливати на внутрішні процеси і на навколишнє середовище безпосередньо. Зовнішнє оточення організації можна репрезентувати у вигляді двох сфер.

*Перша сфера* – це загальне зовнішнє оточення організації, яке відображає стан суспільства, його економіки, природного середовища і не пов'язане безпосередньо з конкретною організацією. Загальне зовнішнє оточення формується під впливом політичних, правових, соціально-культурних, економічних, технологічних, національних і міжнародних процесів.

*Друга сфера* – так зване безпосереднє ділове оточення організації. Його формують такі суб'єкти середовища, які пов'язані з діяльністю цієї організації або впливають на неї. Це оточення творять покупці, постачальники, конкуренти, ділові партнери, а також регулювальні служби.



Важливим напрямом, який забезпечує психологія менеджменту, є діяльність у межах PR (Public Relations). До цієї сфери входять такі форми роботи організації, як ефективна взаємодія з пресою, формування громадської думки, формування іміджу, комерційна реклама.

**Формування іміджу організації** – одна з найактуальніших проблем економічного життя України. Дедалі більше керівників організацій розуміє значення іміджевої діяльності для виживання й успіху на сучасному ринку.

Призначення заходів з формування іміджу – позицінова конкуренція, мета якої – створення керованого іміджу товарів і послуг, самої організації загалом.

**Заходи PR мають п'ять основних цілей:**

- позиціонування об'єкта;
- підвищення іміджу;
- зниження іміджу конкурентів;
- відмежування від конкурентів;
- контрреклама.

Позиціонування охоплює створення й підтримання зрозумілого оточенню іміджу. Відсутність таких заходів в організації заповнюється стихійним формуванням іміджу.

Заходи щодо підвищення іміджу сприяють «розкручуванню» організації на ринку товарів і послуг. Взаємодія з пресою й іншими представниками оточення організації відбувається за такою програмою: організації надають іміджу недоступної й більш значущої, ніж це є насправді, а потім «виявляється», що в ній працюють прості й приємні люди, які готові не зауважувати висоти свого становища.

Відмежування від конкурентів вимагає комбінації підвищення іміджу організації за рахунок зниження іміджу конкурентів. Відмежування може бути очевидним і прихованим.

Знання основ соціальної психології сприяє створенню іміджу на всіх етапах процесу – від появи ідеї до її втілення. Психологи відіграють важливу роль у залученні й утриманні уваги аудиторії, формуванні установки на довіру чи недовіру з боку аудиторії, використанні соціально-психологічних особливостей окремих соціальних груп і специфічних методів впливу на аудиторію.

Важливим аспектом розгляду менеджменту є сам процес управління організацією. Управління організацією як функція з'являється у вигляді процесу з формування й використання ресурсів організації для досягнення нею своїх цілей. Менеджмент містить функції і дії, пов'язані з координацією та встановленням взаємодії всередині організації, зі спонуканням до здійснення виробничого й іншого видів діяльності, з цільовою орієнтацією різних видів діяльності тощо.

**Усі види управлінської діяльності мають такі основні функції:**

- планування, яке полягає у виборі цілей і плану дій для їхнього досягнення;

- 
- розподіл завдань між підрозділами чи працівниками та встановлення взаємодії між ними;
  - керування, суть якого – у мотивуванні працівників виконати заплановані дії й досягнути поставлених цілей;
  - контроль, який полягає у співвіднесенні досягнутих результатів і запланованих.

Суб'єктами здійснення управлінської діяльності є менеджери, які відіграють в організації кілька різноманітних ролей. По-перше, роль того, хто ухвалює рішення: менеджер визначає напрям руху організації, розв'язує питання розподілу ресурсів і т. ін. Процес ухвалення рішення пов'язаний з важливою проблемою ставлення до ризику.

По-друге, це інформаційна роль: менеджер збирає інформацію про внутрішнє і зовнішнє середовище, поширює її у вигляді фактів і нормативних установок і тлумачить політику та основні цілі організації.

По-третє, менеджер постає в ролі керівника, який формує ставлення всередині і поза організацією, що мотивує членів організації на досягнення поставлених цілей, координує їхні зусилля. Менеджер має бути лідером, за яким люди були б готові йти, ідеям якого вони готові вірити.

Сучасні економічні умови вимагають здійснення стратегічного управління організацією.

**Стратегічне управління** можна визначити як управління організацією, яке спирається на людський потенціал як основу організації, орієнтує виробничу діяльність на запити споживачів, здійснює гнучке регулювання і своєчасні зміни в організації, які відповідають викликам з боку оточення. Це дає змогу організації виживати й досягати своєї мети у довготерміновій перспективі.

Стратегічне управління – це філософія, ідеологія менеджменту, яка здійснюється на основі мистецтва вищого керівництва вести організацію до стратегічної мети. Велике значення має також високий професіоналізм співробітників, які забезпечують зв'язок організації із середовищем, відновлення організації та її продукції, реалізацію поточних завдань.

Стратегічне управління можна розглядати як динамічну сукупність п'яти взаємозалежних процесів: аналіз середовища (макрооточення, безпосереднього оточення, внутрішнього середовища); визначення місії й цілей організації; аналіз і вибір стратегії; реалізація стратегії; оцінка стратегії й контроль за її виконанням.

Для вироблення ефективної стратегії і її реалізації керівництво повинно мати глибоке уявлення про внутрішнє середовище організації, про зовнішнє середовище, тенденції їхнього розвитку й потенціал.

Вузьке розуміння місії визначає її як сформульоване твердження про те, для чого і з якої причини існує організація. Місія розкриває сенс існування організації, у якому виявляється відмінність цієї організації від аналогічної.

**ЦІЛІ** – це стан окремих характеристик організації, досягнення яких є для неї бажаним і на досягнення яких спрямована її діяльність.

Формулювання місії і встановлення цілей пов'язано з вибором стратегії і шляхів її реалізації. У найзагальнішому значенні стратегія – це генеральний напрям дії організації, пройшовши через який, у довготерміновій перспективі вона має досягнути бажаної мети.

Стратегічне управління має потребу у використанні соціально-психологічних знань на всіх етапах свого здійснення. Розвиток стратегічного мислення менеджерів, комунікаційних систем в організації і за її межами, супровід розроблення стратегії з боку команди керівників – ці напрями успішно відпрацьовують за допомогою соціальних психологів.

Ще одна сфера діяльності виявляється у психологічному супроводі змін в організації. Нововведення майже завжди зумовлюють опір з боку неформальних груп усередині організації, а протидіють цьому соціально-психологічні технології, які сприяють ослабленню напруження в організації в процесі змін структури й організаційної культури.

Отже, розвиток виробничих організацій пов'язаний з ефективністю менеджменту.

### **Контрольні питання:**

- Розкрийте соціально-психологічні особливості виробничих спільнот.
- Які соціально-психологічні особливості виробничих спільнот під час переходу до ринкових відносин?
- У чому відмінність між формальною і неформальною структурою виробничого колективу?
- Охарактеризуйте поняття сумісності та спрацьованості співробітників. Вкажіть їхні спільні і відмінні риси.
- Які саме типи працівників виокремлюють з огляду на їхню комунікативну поведінку?
- Які ознаки суб'єктності Ви можете назвати?
- Назвіть соціально-психологічні характеристики адміністративного типу господарювання.
- Назвіть соціально-психологічні характеристики ринкового типу господарювання.
- Які найважливіші психологічні чинники для керівників приватних форм підприємництва?
- Назвіть основні сфери діяльності організацій усіх форм власності.
- Що охоплює процес управління маркетингу?
- Які завдання має розв'язувати етап адаптації працівників?
- Які завдання має розв'язувати перепідготовка персоналу?
- Назвіть основні завдання PR організації.
- Які основні функції управлінської діяльності?

### **Література:**

Бойко В.В., Ковалев А.Г., Парфенов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Мысль, 1983.

Варій М.Й. Основи соціальної психології військового колективу. Монографія. – Львів: Сполом, 2000.

Вейд П. Искусство менеджмента. – М., 1993.

Вихаиский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. – М., 1996.

- 
- Викентьев И.Л. Приемы рекламы и Public Relations. – М., 1995.
- Горбов Ф.Д., Новиков М.А. Вопросы интегративной оценки групповой активности // II съезд Общества психологов; Тезисы докл. – М., 1963.
- Кричевский Р.Л., Дубовская У.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. – М.: Изд. МГУ, 1991.
- Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – Кострома, 1988.
- Обозов И.Н. Межличностные отношения. – Л., 1979.
- Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива: Учеб. пос. – М.: Просвещение, 1978.
- Промышленная социальная психология / Под ред. Е.С.Кузьмина, А.Л.Свенцицкого. – Л., 1982.
- Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления. – М., 1982.
- Социальная и военная психология / Под ред. Н.Ф. Феденко. – М.: ВПА, 1990.
- Щекин Г.В. Практическая психология менеджмента. – Киев, 1994.

Глава 16

## РОЗВИТОК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ ТА ЖИТТЄВІ КРИЗИ

### 16.1. Розуміння поняття

#### **«конкурентоспроможна особистість»**

Функціонування нинішнього суспільства вимагає особистостей, як кажуть, із певною «начинкою», тобто таких, які здатні адаптуватися до надзвичайно складних умов життєдіяльності, ринкової економіки, боротьби за вищий (кращий) статус у суспільстві, систематично оволодівати новими знаннями, навичками і вміннями, долати перешкоди, досягаючи поставленої мети, при цьому не шкодячи своєму психічному здоров'ю й зберігаючи психічну стійкість. Безперечно, йдеться про конкурентоспроможну особистість.

Що ж таке конкурентоспроможність? Відповідно до словника радянських часів, під конкуренцією розуміли антагоністичну боротьбу між приватними виробниками за вигідніші умови виробництва і збуту товарів, за одержання найвищого прибутку. Крім економічної, існує біологічна конкуренція – стосунки активного змагання між особами одного чи різних видів за засоби існування й умови розмноження. За І.І. Шмальгаузенем, конкуренція – одна з форм боротьби за існування.

Фахівці США вважають, що конкурентоспроможність складається з двох частин:

- підтримання життєвих стандартів, які постійно підвищуються;
- збереження позицій лідера у світовій економіці.

Президентська комісія США із конкурентоспроможності в промисловості запропонувала таке визначення цього поняття: здатність робити товари і послуги, що їх реалізують на міжнародних ринках, такого рівня, як у конкурентів, або вищого, одночасно дотримуючись життєвих стандартів або й підвищуючи їх. Тобто це здатність прогнозувати, оновлюватися й використовувати всі можливості для розвитку.

Поряд із конкурентоспроможністю товарів і послуг можна говорити також про конкурентоспроможну економіку, науку, культуру і про конкурентоспроможну особистість.

**Конкурентоспроможна особистість** – це особистість, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу й нових видів діяльності та форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього психоенергетичного потенціалу й гармонії.

Враховуючи вищевикладене, докладніше розглянемо основні напрями аналізу конкурентоспроможності особистості. У змістовому аспекті можна виокремити як мінімум три сфери розвитку конку-

---

рентоспроможної особистості: сферу діяльності, сферу спілкування і сферу особистості та її самосвідомості.

Щодо першої з них – сфери діяльності, то тут наявний спектр аналітичних питань, що стосуються діяльності, з якими стикається особистість, оскільки їхня суб'єктивна значущість для неї аж ніяк не однозначна. Тому, зокрема, виникає необхідність розглянути професійні установки, інтереси, спрямованості особистості тощо. При цьому важливе аналітичне завдання – з'ясувати їхню зумовленість.

Специфіка психологічних проблем сучасного періоду визначається необхідністю освоєння нового соціально-економічного й професійного досвіду. З одного боку, це пов'язано з переходом до ринкової економіки, оскільки нові професії не мають ще коренів у професійній культурі нашого суспільства, з іншого – відбувається хворобливий процес ламання стереотипів традиційних форм професіоналізації, яка також потерпає від змін у сучасних умовах.

Доведено, що тривалий час конкурентоспроможною може бути тільки та людина, яка займається улюбленою справою, що дає їй задоволення, попри великі часові й енергетичні затрати.

У конкурентоспроможній країні, на думку Грейсон і О'Делл, її громадянам необхідно мати:

- високий середній рівень функціональної грамотності;
- певні основи знань з математики, статистики, наукової методології;
- здатність спостерігати процеси, аналізувати їх, інтерпретувати результати і діяти;
- знання про світ (йдеться про знання з історії, географії, економіки, мовної підготовки);
- уміння працювати в колективі; здатність брати відповідальність;
- здатність постійно вчитися і пристосовуватися до змін.

За допомогою психологічного аналізу можна виокремити набагато більшу кількість власне психологічних характеристик, необхідних для успішного входження в «ринку професій», аніж ті, що їх виклали згадані автори. Потрібно зазначити, що структура професійної діяльності загалом є універсальною і складається з трьох компонентів:

- постановка професійних цілей і завдань;
- вибір засобів і способів розв'язання завдань;
- аналіз і оцінка діяльності.

Центральним, базовим утворенням професійної діяльності, що зумовлює процес і результат діяльності, є система дій фахівця. Виокремлюють дві принципово відмінні одна від одної системи: *а) система утиску і примусу; б) система сприяння, створення умов для ефективної спільної діяльності*. Звичайно, що систему дій, як і всю структуру професійної діяльності, визначає особистість фахівця і насамперед його особистісна спрямованість та професійна компетентність.

## **16.2. Психологічні основи розвитку інтегральних характеристик конкурентоспроможної особистості**

**Розвиток конкурентоспроможної особистості** – це розвиток рефлексивної особистості з позитивним психоенергетичним потенціалом, здатної організувати, планувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, особистості, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до розв'язання проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях.

Перехід до особистості і професійної самосвідомості на вищий рівень, що є обов'язковою умовою розвитку, не вичерпує всіх складових такого розвитку. Психологічним фундаментом розвитку особистості майбутнього професіонала в будь-якій галузі людської діяльності є такі базові характеристики: *особистісна спрямованість, компетентність, гнучкість*.

Вони є формою вияву творчого потенціалу людини і формою вияву спрямованості її думок, ставлення до різних соціальних цінностей (моральних, громадянських, художніх), ставлення до себе й до інших людей. Високий рівень розвитку інтегральних характеристик особистості сприяє позитивному іміджеві людини, що впливає на стосунки з людьми і на ефективність спільної роботи. Саме на розвиток інтегральних характеристик конкурентоспроможної особистості спрямовано спеціально розроблену психологічну технологію Л.М. Мітіної. Ця технологія охоплює трансформацію мотиваційної, інтелектуальної, афективної і, врешті, поведінкової структур особистості, унаслідок чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню.

Л.М. Мітіна виокремлює чотири стадії оптимізації особистості та її поведінки: *підготовка, усвідомлення, переоцінка, дія*. Основні процеси розвитку особистості: мотиваційні (I стадія), когнітивні (II стадія), афективні (III стадія), поведінкові (IV стадія); комплекс методів впливу.

З'ясувавши функціональне призначення кожної зі сфер розвитку конкурентоспроможної особистості (*сфери діяльності, спілкування, особистісних особливостей*), їх представили у вигляді єдиної функціональної структури, яка дає цілісне уявлення про закономірності, істотні зв'язки й залежності одних елементів від інших. Багатоаспектна (багатокомпонентна) діяльність, зумовлена розвитком особистісних якостей, пов'язується у вузли різноманітними взаєминами, взаємодіями з іншими людьми.

Ці вузли, їхня ієрархія творять, на нашу думку, інтегральні характеристики особистості, детермінують її професійний розвиток, самі ж, фактично, є об'єктом розвитку.

У загальнопсихологічних теоріях особистості **спрямованість** постає як властивість, що визначає її психологічний склад. У різних концепціях цю характеристику розкривають по-різному: «динамічна тенденція» (С.Л. Рубінштейн), «смыслотворчий мотив» (О.М. Леонтьєв), «основна життєва спрямованість» (Б.М. Ананьєв), «динамічна організація «сутнісних сил» людини» (А.С. Прангішвілі) тощо.

---

*Спрямованість* містить два взаємозалежні аспекти: предметний смисл (смысловий аспект), який позначає певний предмет спрямованості; напруження (власне динамічна тенденція), яке визначає джерело спрямованості (С.Л. Рубінштейн).

З. Фройд розглядав динамічні тенденції як несвідомі потяги, спрямованість яких є механізмом, споконвічно закладеним в організмі людини. С.Л. Рубінштейн, критикуючи З. Фройда, зазначав, що всяка динамічна тенденція, виражаючи спрямованість, завжди утримує в собі більш-менш усвідомлений зв'язок індивіда з чимось, що є поза ним. При цьому він допускав можливість зміни акцентів динамічного та смыслового аспектів спрямованості.

О.М. Леонт'єв, розвиваючи ідеї С.Л. Рубінштейна, ядром особистості називав систему стійких, ієрархізованих мотивів як основних збудників діяльності. Одні мотиви, спонукаючи до діяльності, надають їй особистісного смыслу (смыслотворчі) і певної спрямованості, інші відіграють роль спонукальних чинників. Розподіл функцій смыслотворення і спонукання між мотивами однієї діяльності дає змогу зрозуміти головні відношення, характерні для мотиваційної сфери особистості, тобто побачити ієрархію мотивів.

Л.І. Божович спрямованість особистості розуміла як систему стійко домінуючих мотивів, які визначають цілісну структуру особистості. У контексті цього підходу зріла особистість організовує свою поведінку в умовах дії декількох мотивів; обирає мету діяльності і за допомогою спеціально організованої мотиваційної сфери регулює свою поведінку в такий спосіб, щоб було придушено небажані.

Наше бачення спрямованості особистості в соціальному просторі й часі викладено в главі 11.

**КОМПЕТЕНТНІСТЬ конкурентоспроможної особистості може виявлятися у певній професійній діяльності, але її варто розглядати не лише в діяльнісному контексті, а й у комунікативному.**

Отже, поняття «компетентність» охоплює знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості.

Це визначення дає змогу представити в структурі компетентності конкурентоспроможної особистості дві підструктури:

- діяльнісну (знання, уміння, навички і способи здійснення професійної діяльності);
- комунікативну (знання, уміння, навички і способи здійснення ділового спілкування).

Психологічною умовою розвитку компетентності є усвідомлення особистістю необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури й ретельної організації спілкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистості.

Третью інтегральною характеристикою конкурентоспроможної особистості є *гнучкість*, як розмаїтість та адекватність активності, що виявляється у зовнішніх (рухових) і внутрішніх (психічних) формах (Л.М. Мітіна). *Гнучкість* – інтегральна характеристика особистос-



ті, що становить гармонійне поєднання трьох взаємозалежних і взаємозумовлювальних особистісних якостей: емоційної, поведінкової, інтелектуальної гнучкості.

Протилежні характеристики властиві ригідності, що охоплює також когнітивну, емоційну й поведінкову сфери особистості.

**Ригідність у когнітивній сфері** (інтелектуальна ригідність) відображає порушення здатності приймати чужу зовнішню оцінку, що призводить до труднощів усвідомлення власних психологічних проблем, актуального стану, мотивів і потреб.

**Ригідність в емоційній сфері** (емоційна ригідність) знижує можливість гнучкості емоційних реакцій і спричинює виявлення неадекватних фіксованих емоційних реакцій, які зумовлюють психологічні механізми формування синдрому «емоційного вигорання».

**Ригідність у поведінковій сфері** (поведінкова ригідність) зумовлює функціонування досить обмеженої кількості стереотипів поведінки, неадекватне застосування наявного арсеналу поведінкових стратегій і відмову від розширення їхньої кількості за рахунок нових.

От чому проблема гнучкості, насамперед емоційної, є однією з найважливіших у розвитку конкурентоспроможної особистості. Її у психології представлено в межах різних теорій. Під **емоційною гнучкістю** розуміють оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості. Наприклад, у теорії стресу основний зміст результатів досліджень полягає в тому, що під час середнього рівня емоційного стресу досягнення людини в діяльності відносно високі, а в разі емоційного стресу низького і високого рівнів вони можуть бути гіршими за результати, отримані у звичайних умовах.

Відомо, що провідним чинником емоційного стресу є емоції спілкування. Тому доцільно виділяти стрес у сфері комунікацій в окрему категорію емоційних реакцій, які позначають загальним поняттям фрустрація.

**ФРУСТРАЦІЮ** у психології розглядають як один з видів психічних станів, який виник унаслідок реальних або уявних труднощів, подолання яких людина вважає неможливим, що виражається в характерних рисах переживань і поведінки.

На думку низки авторів, фрустрація є деструктивним чинником, який знижує продуктивність діяльності. Водночас людина іноді переборює значні труднощі, не впадаючи у стан фрустрації. Упорядковану й організовану поведінку, адекватність реагування в складних ситуаціях розробляють здебільшого як проблему фрустраційної толерантності (емоційної стійкості). Під **фрустраційною толерантністю** розуміють здатність людини протистояти різним життєвим труднощам без втрати психологічної адаптації (М.Д. Левітов). В її основі – здатність адекватно оцінювати реальну ситуацію, з одного боку, і можливість передбачати вихід із ситуації – з іншого.

Однак емоційну стійкість можемо розглядати і як властивість психіки, завдяки якій людина здатна успішно здійснювати необхідну діяльність у складних емоційних умовах, в умовах, які спричинюють переживання негативних емоцій.

---

Крім контролю над негативними емоціями, конкурентоспроможній особистості необхідно вміти створювати в себе оптимальний емоційний стан. Відомо, що коли є гарний настрій, працездатність значно підвищується.

Упевненість і особиста значущість, які виявляються в радості, роблять людину спроможною долати труднощі та насолоджуватися життям, впливають на пізнавальні процеси. Людина набуває здатності точніше оцінювати світ. Це полегшує взаємодію і підсилює її чуйність. Повторювана радість сприяє стійкості до фрустрації та досягненню складних цілей. Радість додає впевненості й мужності, заспокоює, знімає напругу і надмірне порушення. З радістю пов'язаний гумор. Однак якщо гумор спрямовано на адресу інших людей, він може бути пов'язаний із гнівом, презирством (як під час глузування) й зумовлювати виникнення агресії чи депресії. Розуміння гумору є функцією і афекту, й інтелекту, і його набувають упродовж усього життя, тому що пов'язаний він із творчістю, інтуїцією, дотепністю нетривіальних варіантів розв'язання завдань.

Вільний вияв позитивних емоцій за допомогою прийомів вербальної та невербальної поведінки поліпшує взаємини, робить їх більш природними, експресивними.

У психології експресія має два значення: у першому, вулчому, йдеться про вираження почуттів людини (про передавання її емоційних станів, переживань); у другому, ширшому, – про виразність поведінки (рис характеру, ставлення до людей, стилю життя тощо).

Ми говоритимемо про **емоційну експресивність**, коли виразність, закладена в рухах, жестах, ході, міміці, мовленні, його інтонаціях, дає змогу передати не лише особливості характеру людини, а й напрям її думок, ставлення до різних соціальних цінностей (моральних, духовних, художніх), ставлення до людей і, звичайно, таких, що виражають її переживання.

Психологічною умовою розвитку емоційної гнучкості є усвідомлення людиною ролі й значення афективної сфери особистості в оптимізації діяльності, спілкування, свого психічного і фізичного здоров'я. Динаміка емоційної гнучкості визначається гармонізацією й ускладненням її афективних виявів: здатністю «оживляти» справжні емоції, викликати позитивні емоції, контролювати негативні, тобто виявляти гнучкість поведінки, нестандартність, творчість.

**Емоційна гнучкість** дуже тісно пов'язана з **гнучкістю поведінковою**, під якою розуміють *здатність людини відмовлятися від поведінки, яка не відповідає ситуації, і виробляти або приймати нові оригінальні підходи до розв'язання проблемної ситуації за незмінних принципів і моральних засад життєдіяльності.*

**ПОВЕДІНКОВА ГНУЧКІСТЬ** – це оптимальне (гармонійне) поєднання індивідуальних ефективних (принципово значущих) патернів поведінки та різноманітних (оригінальних) способів рольової взаємодії.

Протилежні характеристики властиві ригідності поведінки, яка перешкоджає успішному освоєнню професійної діяльності і врешті негативно впливає на психічне здоров'я особистості. У зв'язку з цим виникає не-

обхідність серйозно і глибоко вивчити питання, пов'язані з ригідністю поведінки як чинником деструктивної професіоналізації фахівця і пошуком шляхів її подолання й запобігання.

Процес освоєння професії може бути, на думку А. Адлера, або конструктивним, або деструктивним.

Спектр новоутворень, які формуються в процесі професійної діяльності, досить широкий, однак усіх їх можна поділити на дві великі групи: а) *стенічні зміни*, які сприяють успішній адаптації діяча в соціумі, підвищенню ефективності його життєдіяльності; б) *астенічні*, які перешкоджають успішному функціонуванню особистості в навколишньому середовищі. Їх А. Адлер окреслював як конструктивний і деструктивний способи професіоналізації. Значна частина негативних новоутворень, які супроводжують деструктивну професіоналізацію, становить групу змін, що одержали в психології назву *твердої рольової поведінки або професійної деформації особистості*.

Освоєння особистістю професії неминуче супроводжується зміною в її структурі, коли, з одного боку, відбувається посилення й інтенсивний розвиток якостей, що сприяють успішності в діяльності, а з іншого – зміна, придушення і навіть руйнування цими якостями структур, які не беруть участі в процесі професійного становлення.

Юнг вважав, що багатьом властиво ідентифікувати себе з посадою. Така ідентифікація приваблива з одного боку, оскільки «припускає легку компенсацію особистих вад» (В.Одайник).

**З іншого боку, коли індивід цілком ідентифікує себе з посадою, він порушує природний порядок розширення власної особистості, узурпує якості, які йому не належать. Це в аналітичній психології називають «ПСИХІЧНОЮ ІНФЛЯЦІЄЮ».**

«*Психічна інфляція*» у професії призводить до суперечності між збереженням індивідуальної самосвідомості, особистої відповідальності і пропонованими людині суспільними вимогами.

Не менш небезпечна щодо негативних новоутворень особистості професія практичного психолога (Д.Г. Трунов). Г.С. Абрамова і Ю.О. Юдчиць розглядають два основні компоненти професійної деформації особистості в системі професій «людина-людина». Це **синдром хронічної втоми і синдром емоційного вигорання**.

У розглянутій системі професій під **професійною втомою** розуміють специфічний вид втоми, зумовлений постійним емоційним контактом зі значною кількістю людей. У разі синдрому хронічної втоми людина страждає не просто від фізичного чи нервового виснаження, а від «хронічних стресів нервової системи» (О.В. Боллз).

Іншим, не менш важливим виявом професійної деформації є **синдром емоційного згорання** (вигорання). Уперше цей термін запропонував американський психолог Х. Дж. Фрайденбергер у 1974 р. Т.В. Форманюк виокремлює як симптомокомплекс емоційного вигорання такі ознаки: почуття емоційного виснаження, нездужання, дегуманізацію, деперсоналізацію, тенденцію розвивати негативне ставлення до суб'єкта діяльності, негативне самосприйняття з професійного погляду.

---

Д.Г. Трунов, психотерапевт, пропонує відмежовувати «синдром згоряння» від професійної деформації. Професійна деформація, на думку автора, є здебільшого ставленням до життя поза роботою.

**Синдром згоряння** з цього погляду репрезентовано як втрату контролюючої ролі «Я професійного» і задіяння «Я людського» у сферу професійної компетенції. Професійну деформацію, навпаки, репрезентує розширення панування «Я професійного» у сфері «Я людського».

Психологічною умовою розвитку **поведінкової гнучкості** є усвідомлення ролі поведінкової сфери особистості в оптимізації діяльності, спілкування, свого психічного і фізичного здоров'я.

Найефективнішими засобами розвитку поведінкової гнучкості є: а) навчання методів і прийомів саморегуляції; б) організація соціально-рольових тренінгів, спрямованих на формування в учнів гнучкої рольової поведінки.

**Інтелектуальна гнучкість.** У вітчизняній і закордонній літературі поняття інтелектуальної гнучкості різні автори трактують неоднозначно. З одного боку, описуючи інтелект, чимало дослідників використовують поняття гнучкості, з іншого – гнучкість розглядають як самостійну характеристику в дослідженнях особистості, креативності, мислення.

**Інтелектуальна гнучкість** – інваріантна особистісна характеристика, структура якої – це оптимальне сполучення двох груп якостей: легкості, спритності, ініціативності, оригінальності у прийнятті рішень і автономності, незалежності у судженнях, критичність, толерантність до плюралізму поглядів.

У главі 6 ми вже розкрили розуміння і зміст інтелекту. Тому зосередимося лише на деяких аспектах.

Багато авторів виокремлює мобільні (R. Feuerstein), динамічні (М.К. Акімова), процесуальні (М.О. Холодна) властивості інтелекту, яка є основою і близькою за значенням до гнучкості.

Основним критерієм гнучкості інтелектуальної діяльності є такі показники, як доцільне варіювання способів дій, а також зміна способів дії, які перестають бути ефективними. Результати досліджень засвідчують, що гнучкість є таким психологічним феноменом, який, виявляючись в умовах проблемної ситуації, змушує суб'єкта, що має досвід володіння розумовими операціями, перебудувати їх.

**ГНУЧКІСТЬ – здатність особистості адаптуватися до змін, які можуть відбутися зненацька. Розуміючи під гнучкістю особистісну властивість, Хаскелл виокремлює також можливість зміни об'єкта, використовуючи його в новій ролі.**

Поняття гнучкості у вітчизняній психологічній літературі розглядають також у двох аспектах: як особистісну характеристику (*інтелектуальна гнучкість*) і як особливість розумової діяльності (*гнучкість мислення*).

Найповнішим є визначення, яке ввела у вітчизняну психологію Н.О. Менчинська: гнучкість мислення виявляється в доцільному варіюванні способів дій, у легкості перебудови вже наявних знань, у легкості переходу від однієї дії до іншої, подоланні інерції попередньої дії, у фор-

муванні зворотних зв'язків, у свободі перебудови створюваних відповідно образів і висунутих гіпотез відповідно до умов завдання.

У дослідженнях Я.О. Пономарьова, Ю.М. Кулюткіна, Г.С. Сухобської виокремлено компоненти творчого мислення, які є показниками гнучкості мислення: а) уміння бачити проблему у звичних умовах; б) уміння відмовитися від неправильної гіпотези; в) уміння знайти нові зв'язки і відношення між об'єктами; г) уміння створювати нові способи дії або творчо використовувати старі.

Отже, аналіз літератури дав нам змогу розділити поняття «гнучкість мислення» та «інтелектуальна гнучкість».

Під **гнучкістю мислення** ми розуміємо процесуальну властивість інтелекту, яка забезпечує його операційну діяльність, що виявляється, з одного боку, в умінні перебудовувати, переоцінювати вже наявні способи дії, розглядати різні можливості його зміни, з іншого – у сприяєтливому виборі певної стратегії розв'язання завдання.

Отож ми вважаємо, що виявом інтелектуальної гнучкості є здатність швидко й легко переходити від одного класу явищ до іншого, а також спроможність відмовитися від скомпрометованої гіпотези, ідеї і знайти спосіб конструктивного розв'язання проблеми.

Інтелектуальна гнучкість, поєднуючись з емоційною і поведінковою гнучкістю, утворює особисто значущу констеляцію – *інтегральну характеристику конкурентоспроможної особистості, що зумовлює розмаїтість і здатність до розумного ризику, а також адекватність та ефективність виявів особистості в діяльності й спілкуванні.*

### **16.3. Життєві кризи особистості**

Криза як роздоріжжя на життєвому шляху. Людина має свій неповторний світ, який формується, змінюється, удосконалюється впродовж усього життя. Вона долає життєвий шлях від дитинства до юнацтва, від зрілого до старечого віку, неодноразово починаючи все спочатку, шукаючи нову траєкторію руху, зміцнюючи життєвий задум.

Криза в перекладі з грецької – це поворотний пункт, вихід.

Коли під загрозою опиняється життєвий задум, проєкт майбутньої світобудови, коли руйнується – частково чи майже дощенту – стара світобудова, людина переживає життєву кризу. Все треба переглядати, відмовляючись від звичних уявлень про цінності, ідеали, смисли. Чи таким я був? Що я можу про себе сказати зараз? Ким маю стати у майбутньому? Як жити далі? Навіщо все це? Криза – це завжди запитання, запитання, запитання...

**КРИЗА** – це стан, стан, що виникає, коли розв'язання життєво важливих проблем за допомогою звичних методів виявляється неможливим. Це спричинює накопичення нерозв'язаних життєво важливих проблем, суперечностей або подій, що призвели до втрати сенсу попереднього стилю життя, поведінки й діяльності. З функціонального погляду, криза – це накопичення у психіці негативного психоенергетичного потенціалу, який значно переважає над позитивним і домінує у психіці.

---

Для кризи характерний досить загострений перебіг, зміна поведінки, суб'єктивні переживання, відсутність допомоги, загрози й небезпеки. У разі успішного результату кризи суб'єкт здобуває новий життєвий досвід, просувається в особистісному рості. У разі несприятливого результату кризи відбувається фіксація на неадекватних способах розв'язання ситуації або виникає захворювання.

Переживання кризи зумовлює перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості. Породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості. Переживаючи кризу, особистість, як правило, піднімається на вищий рівень розвитку.

#### **16.4. Типи криз особистості**

Кризи особистості у психології розглядають давно, однак вони ще не стали предметом глибоких і тривалих досліджень. Унаслідок цього в психології є різні погляди на кризи, властиві життєвому шляху особистості. У психологічній науці представлено різні підходи і погляди на розуміння сутності кризових явищ та їхні типологізації.

**Життєві кризи особистості можна поділити на:**

- кризи психічного розвитку;
- вікові кризи;
- кризи невротичного характеру;
- професійні кризи;
- критично-сміслові кризи;
- життєві кризи.

За силою впливу на психіку можна умовно виокремити три ступені кризи: поверхову, поглиблену і глибинну.

**Поверхова криза** виявляється у зростанні неспокою, тривоги, роздратування, нестриманості, незадоволеності собою, своїми діями, планами, взаєминами з навколишніми. Відчувається розгубленість, напруженість, очікування нещасливого розвитку подій. Виникає байдужість до всього, що хвилювало, втрачаються колись стійкі інтереси, звужується їхній спектр. Апатія безпосередньо впливає на зниження працездатності.

**Поглиблена криза** виявляється у відчутті безсилля перед тим, що відбувається. Все падає з рук, людина втрачає можливість контролювати події. Усе навколо тільки дратує, особливо найближчі, які мусять терпіти спалахи гніву та каяття. Діяльність, яка завжди була легкою, тепер потребує значних зусиль. Людина втомлюється, стає сумною, песимістично сприймає світ. У неї порушуються сон, апетит. Залежно від індивідуальних особливостей можуть виникнути агресивні реакції. Усі ці симптоми ускладнюють контакти, звужують коло спілкування, сприяють зростанню відчуженості. Власне майбутнє викликає дедалі серйозніші побоювання, людина не знає, як їй жити далі.

**Глибинна криза** супроводжується почуттям безнадійності, розчарування в собі та інших. Людина гостро переживає власну неповноцінність, нікчемність, непотрібність. Впадає у стан відчаю, який змінюється

апатією чи почуттям ворожості. Поведінка втрачає гнучкість, стає ригідною. Людина вже неспроможна спонтанно виявляти свої почуття, бути безпосередньою та креативною. Вона заглиблюється в себе, ізолюється від рідних і знайомих. Усе, що її оточує, здається нереальним, несправжнім. Сенс існування втрачається.

Кожна криза – це завжди несправа, вона обов'язково стає тимчасовою перешкодою в розвитку, самореалізації. Інколи криза містить реальну загрозу існуванню, повноцінному буттю. Звичний спосіб життя розпадається, необхідними стають вихід в іншу реальність, пошук нової стратегії розв'язання драматичної колізії.

Кризова поведінка вражає своєю прямолінійністю. *Людина втрачає здатність бачити відтінки, все для неї стає чорно-білим, контрастним, сам світ видається дуже небезпечним, хаотичним, несталим.* Навколишня дійсність для людини руйнується. Якщо найближчий друг висловлює якісь сумніви щодо поведінки людини, яка переживає кризу, вона може вмити перекреслити свої багаторічні взаємини з ним, сприйнявши його колювання як зраду.

Ставлення до часу змінюється таким чином, що минуле і майбутнє людина перестає пов'язувати одне з одним. Те, що пережите, здається непотрібним, колишні плани видаються нереальними, нездійсненними. Плин часу стає некерованим, збуджує тривожність, пригнічує. Жити сьогодні стає практично неможливо, оскільки людина неспроможна адекватно сприймати те, що її оточує. Внутрішній світ дедалі більше відсторонюється від зовнішнього, і людина залишається у полоні власних ілюзій, невротичних перебільшень, параноїдальних думок.

Узагальнюючи симптоми кризового стану, можна виокремити такі його показники: а) зниження адаптованості поведінки; б) падіння рівня самосприймання; в) примітивізація саморегуляції.

Причиною криз є критичні події. **Критичні події** – це поворотні моменти індивідуального життя людини, що супроводжуються значними емоційними переживаннями. Усі професійно зумовлені критичні події можна розділити на три групи:

- **нормативні**, зумовлені логікою професійного становлення і життя людини: закінчення школи, вступ до професійних навчальних закладів, створення родини, працевлаштування тощо;

- **ненормативні**, для яких характерні випадкові або несприятливі обставини: невдача під час вступу до професійної школи, вимушене звільнення з роботи, розпад родини та ін.;

- **екстраординарні** (наднормативні), які відбуваються внаслідок вияву сильних емоційно-вольових зусиль особистості: самостійне припинення навчання, інноваційна ініціатива, зміна професії, добровільне взяття на себе відповідальності тощо.

Критичні події можуть мати дві модальності: позитивну і негативну. Модальність подій визначається способами емоційного реагування на зміну життєвих, професійних обставин і труднощі. Та сама подія для двох людей може мати протилежну модальність. Події позитивної модальності назвемо епічними, негативної – інцидентами.

У повсякденному житті також трапляються ситуації з невизначеним майбутнім. Людина, яка страждає, не передбачає реального завершення

---

важких, нестерпних обставин. Небезпечна хвороба, яка звалюється на людину чи її рідних, також є випробуванням з невизначеним майбутнім. Розлучення, розпад сім'ї неможливо не сприймати як звуження перспективи, неможливість прогнозувати подальше існування. Провідним стає почуття нереальності того, що відбувається, непов'язаності сьогодення з минулим і майбутнім. А ще практично кожна людина переживає смерть рідних – тих, без кого, власне, життя втрачає барви, спустошується.

Відомо, що криза розвитку (нормальна або прогресивна криза) ніколи не виникає без напруженості, тривоги, депресивних симптомів. Тимчасово ці неприємні емоційні кореляти кризового стану посилюються, готуючи ґрунт для нового – стабільнішого, гармонійнішого етапу. Таку кризу, посилаючись на дослідження Е. Еріксона, називають також нормативною, тобто такою, що існує в межах норми.

У психологічній літературі можна знайти чимало термінів, які характеризують людей, що дорослішають майже безконфліктно.

Щодо аномальної (регресивної) кризи, то вона не пов'язана із завершенням певного етапу психічного розвитку. Вона виникає за складних життєвих обставин, коли людині доводиться переживати події, які раптово змінюють її долю. Негаразди у професійній діяльності, особистому спілкуванні, родинних взаєминах, особливо якщо вони збігаються з періодом загального незадоволення власним життям, людина може сприймати як катастрофу, що спричинює стійкі емоційні розлади. Навіть незначна неприємність стає поштовхом для розгортання кризового стану.

Аномативна криза руйнує не лише діяльність, яка вже не є провідною. Вона може заторкувати також діяльності відносно незрілі, не зовсім освоєні. Загалом негативна фаза такої кризи, коли відбувається процес руйнації старого, віджилого, може бути досить тривалою, що заважає виникненню конструктивних перетворень.

**Кризи психічного розвитку.** У вітчизняній психології великого значення надавали дослідженню криз психічного розвитку. Вивчення праць вітчизняних психологів засвідчує, що в дослідженні того самого психологічного явища використовують різні терміни. Як синоніми вживають поняття «вікові кризи» і «кризи психічного розвитку». На нашу думку, це різні явища.

Кризові явища розвиваються у певні порівняно нетривалі періоди. Але їх аж ніяк не ініціює вік. Вік – лише тло, на якому виявляється криза, головне – перебудова, зміна соціальної ситуації і провідної діяльності. І звичайно, кризи психічного розвитку не обмежуються періодом дитинства. Соціальна ситуація розвитку і провідна діяльність змінюються і за межами дитячого віку.

**КРИЗИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ** – це перехід від однієї стадії розвитку до іншої, для якої характерна зміна соціальної ситуації, зміна провідної діяльності та виникнення психологічних новоутворень.

**Вікові кризи.** Правомірно вважати вікові зміни людини, породжані біологічним розвитком, самостійним чинником, що детермінує вікові кризи. Ці кризи належать до нормативних процесів, необхідних для нормального поступального процесу особистісного розвитку.



Кризи дитинства виникають під час переходу дітей на новий віковий ступінь і пов'язані вони з розв'язанням часом гострих суперечностей між сформованими в них особливостями взаємин з навколишніми, а також з віковими фізичними і психологічними можливостями та прагненнями. Негативізм, упертість, примхливість, стан підвищеної конфліктності – характерні поведінкові реакції дітей у період кризи.

Е. Еріксон висунув постулат, що кожен віковий етап має свою точку напруження – криза, породжена конфліктом розвитку «Я»-особистості. Людина стикається з проблемою відповідності внутрішніх і зовнішніх умов існування. Коли в неї визрівають ті чи інші властивості особистості, вона зіштовхується з новими завданнями, які ставить життя перед нею як людиною певного віку. «Кожна наступна стадія... є потенційною кризою внаслідок радикальної зміни перспективи. Слово «криза»... вжито в контексті уявлень про розвиток, щоб виокремити не загрозу катастрофи, а момент зміни, критичний період підвищеної вразливості та збільшених потенцій».

Життєвий шлях Е. Еріксон розділив на вісім стадій. Відповідно до виокремлених вікових етапів він обґрунтував основні кризи психосоціального розвитку.

**Професійні кризи.** Ґрунтуючись на концепції професійного становлення особистості, кризи можна визначити як різкі зміни вектора її професійного розвитку. Вони нетривалі і найяскравіше виявляються під час переходу від однієї стадії професійного становлення до іншої. Кризи проминають, як правило, без яскраво виражених змін професійної поведінки. Однак перебудова значеннєвих структур професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція й ревізія соціально-професійної позиції готують зміну способів виконання діяльності, зумовлюють зміни взаємин з навколишніми, а іноді – до зміни професії.

Докладніше розглянемо чинники, які детермінують кризи професійного розвитку. Як детермінанти можна трактувати поступові якісні зміни способів виконання діяльності. На стадії первинної професіоналізації настає момент, коли подальший еволюційний розвиток діяльності, формування її індивідуального стилю неможливі без корінного ламання нормативно схвалюваної діяльності. Особистість має зробити професійний учинок, виявити наднормативну активність або упокоритися. Наднормативна професійна активність може виявитися під час переходу на новий освітньо-кваліфікаційний або творчий рівень виконання діяльності.

Чинниками, що породжують професійні кризи, можуть бути соціально-економічні умови життєдіяльності людини: ліквідація підприємства, скорочення робочих місць, незадовільна зарплата, переїзд на нове місце проживання тощо.

Також спричинюють кризу професійного розвитку вікові психофізіологічні зміни: погіршення стану здоров'я, зниження працездатності, ослаблення психічних процесів, професійна втома, інтелектуальна безпорадність, синдром «емоційного згоряння» тощо.

Професійні кризи нерідко виникають під час вступу на нову посаду, участі в конкурсах на заміщення вакантної посади, атестації та тарифікації фахівців.

---

Нарешті, чинником тривалого кризового явища може стати повна поглиненість професійною діяльністю.

*Кризи професійного розвитку* можуть ініціюватися змінами життєдіяльності (зміна місця проживання; перерва в роботі, пов'язана з доглядом за малолітніми дітьми; «службовий роман» тощо). Кризові явища нерідко супроводжуються нечітким усвідомленням недостатнього рівня своєї компетентності і професійної безпорадності. Іноді бувають кризові явища за умов вищого рівня професійної компетентності, ніж потрібно для виконання нормативної роботи. Як наслідок, виникає стан професійної апатії й пасивності.

Л.С. Виготський виокремив три фази вікових криз: передкритичну, власне критичну і посткритичну. На його думку, у першій фазі відбувається загострення суперечності між суб'єктивною й об'єктивною складовими соціальної ситуації розвитку; у критичній фазі ця суперечність починає виявлятися в поведінці й діяльності; у посткритичній її розв'язують через утворення нової соціальної ситуації розвитку.

Професійно-нейтральне ставлення особистості до криз призводить до професійної стагнації, байдужості й пасивності. Особистість прагне реалізувати себе поза професійною діяльністю: у побуті, різних хобі, садівництві тощо.

Деструктивні наслідки криз виявляються в моральній деградації, професійній апатії, пияцтві, неробстві.

Перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої порожує також нормативні кризові явища.

**Визначають такі стадії професійного становлення особистості:**

- **оптація – формування професійних намірів;**
- **професійна освіта й поведінка;**
- **професійна адаптація;**
- **первинна і вторинна професіоналізація: первинна професіоналізація – до 3-5 років роботи, вторинна професіоналізація – високоякісне і продуктивне виконання діяльності;**
- **майстерність – високопродуктивна, творча, інноваційна діяльність.**

На стадії *оптації* відбувається переоцінка навчальної діяльності: залежно від професійних намірів змінюється мотивація. Навчання в старших класах набувають професійно орієнтованого характеру, а в професійних навчальних закладах воно має чітку навчально-професійну спрямованість. Є всі підстави вважати, що на стадії оптації відбувається зміна провідної діяльності з навчально-пізнавальної на навчально-професійну. Кардинально змінюється соціальна ситуація розвитку. При цьому немінуче зіткнення бажаного майбутнього й реального сьогодення, що набуває характеру кризи навчально-професійної орієнтації.

Переживання кризи, рефлексія своїх можливостей зумовлюють корекцію професійних намірів. Відбуваються також корективи «Я-концепції», що сформувалася до цього віку.

*Деструктивний шлях розв'язання кризи* приводить до ситуативного вибору професійної підготовки або професії, випадання з нормальної соціальної сфери.

На стадії **професійної підготовки** багато учнів і студентів переживають розчарування у професії, яку здобувають. Виникає невдоволення окремими навчальними предметами, з'являються сумніви в правильності професійного вибору, знижується інтерес до навчання. Найявна криза професійного вибору.

Після завершення навчання в професійному закладі настає стадія **професійної адаптації**. Молоді фахівці розпочинають самостійну трудову діяльність. Кардинально змінюється професійна ситуація розвитку: новий різновіковий колектив, інша ієрархічна система виробничих відносин, нові соціально-професійні цінності, інша соціальна роль і, звичайно, принципово новий вид провідної діяльності.

Уже вибираючи професію, молода людина мала певне уявлення про майбутню роботу. Але розбіжність реального професійного життя з уявленням, яке сформувалося, зумовлює кризу професійних експектацій.

Переживання цієї кризи виражається в незадоволеності організацією праці, її змістом, посадовими обов'язками, виробничими відносинами, умовами роботи і зарплатою.

#### **Можливі два варіанти розв'язання кризи:**

- конструктивний: активізація професійних зусиль щодо швидкої адаптації та набуття досвіду роботи;
- деструктивний: звільнення, зміна спеціальності; неадекватність, неякісність, непродуктивність професійних функцій.

Наступна нормативна криза професійного становлення особистості виникає на завершальній стадії **первинної професіоналізації**, після 3 – 5 років роботи. Усвідомлено або неусвідомлено особистість починає відчувати потребу подальшого професійного зростання, потребу в кар'єрі. У разі відсутності перспектив професійного зростання особистість відчуває дискомфорт, психічну напруженість, з'являються думки про можливе звільнення, зміну професії.

Кризу професійного зростання можуть тимчасово компенсувати різні непрофесійні, відпочинкові види діяльності, побутові турботи, або можливе кардинальне рішення – відхід з професії. Але навряд чи таке розв'язання кризи можна вважати продуктивним.

Подальший професійний розвиток фахівця приводить його до **вторинної професіоналізації**. Особливістю цієї стадії є високоякісне і високопродуктивне виконання професійної діяльності. Особистість відчуває потребу в самовизначенні й самоорганізації. Суперечності між бажаною кар'єрою і її реальними перспективами приводять до розвитку кризи професійної кар'єри. При цьому серйозно переглянуто «Я-концепцію», внесено корективи у сформовані виробничі взаємини. Можна констатувати: перебудовується професійна ситуація розвитку.

Можливі сценарії виходу з кризи: звільнення, освоєння нової спеціальності в межах тієї самої професії, перехід на вищу посаду.

Одним із продуктивних варіантів усунення кризи є перехід на наступну стадію професійного становлення – стадію майстерності.

---

Для **стадії майстерності** характерний творчий інноваційний рівень виконання професійної діяльності. Рушійним чинником подальшого професійного розвитку особистості стає потреба в самореалізації. Професійна самоактуалізація особистості зумовлює незадоволеність собою, навколишніми.

**Криза нереалізованих можливостей**, або, точніше, криза соціально-професійної самоактуалізації, – це душевна смута, бунт проти себе. Продуктивний вихід з неї – новаторство, винахідництво, стрімка кар'єра, соціальна і професійна наднормативна активність. Деструктивні варіанти розв'язання кризи – звільнення, конфлікти, професійний цинізм, алкоголізм, створення нової родини, депресія.

Наступна нормативна криза професійного розвитку зумовлена **виходом із професійного життя**. По досягненні певної вікової межі людина іде на пенсію. Гострота кризи втрати професійної діяльності залежить від особливостей трудової діяльності (працівники фізичної роботи переживають її легше), родинного стану і здоров'я.

Крім нормативних криз, професійне становлення супроводжується ненормативними, пов'язаними з життєвими обставинами. Такі події, як вимушене звільнення, перекваліфікація, зміна місця проживання, перерви в роботі, пов'язані з народженням дитини, утрата працездатності зумовлюють сильні емоційні переживання і часто набувають чітко вираженого кризового характеру.

**Кризи професійного становлення виявляються в зміні темпу й вектора професіонального розвитку особистості. Зумовлюють ці кризи такі чинники:**

- вікові психофізіологічні зміни;
- зміна соціально-професійної ситуації;
- якісна перебудова способів виконання професійної діяльності;
- тотальна заглибленість у соціально-професійне середовище;
- соціально-економічні умови життєдіяльності;
- службові й життєво важливі події.

Кризи можуть відбуватися короткочасно, бурхливо або поступово, без яскраво виражених змін професіональної поведінки. У будь-якому разі вони породжують психічну напруженість, незадоволеність соціально-професійним середовищем, собою.

Часто кризи відбуваються без яскраво виражених змін професійної поведінки.

**Критично-сміслові кризи** зумовлені критичними обставинами життя: драматичними, а іноді й трагічними подіями. Ці чинники мають руйнівний, часом катастрофічний результат для людини. Кардинально перебудовується свідомість, людина переглядає ціннісні орієнтації і сенс життя загалом. Відбуваються ці кризи на грані людських можливостей і супроводжуються безмежними емоційними переживаннями. Їх зумовлюють такі ненормативні події, як втрата працездатності, інвалідність, розлучення, вимушене безробіття, міграція, несподівана смерть близької людини, позбавлення свободи тощо.

**Життєві кризи.** Життєвою кризою називають період, упродовж якого змінюються спосіб детермінації процесів розвитку, життєвий задум, траєкторія життєвого шляху. Це тривалий глибокий конфлікт з приводу життя загалом, його сенсу, головних цілей та шляхів їхнього досягнення.

Окрім названих груп психологічних криз, є ще один величезний шар кризових явищ, зумовлених значними різкими змінами умов життя. Детермінантами цих життєвих криз стають такі важливі події, як закінчення навчального закладу, працевлаштування, одруження, народження дитини, зміна місця проживання, вихід на пенсію та інші зміни індивідуальної біографії людини. Ці зміни соціально-економічних, тимчасових і просторових обставин супроводжуються значними суб'єктивними труднощами, психічною напруженістю, перебудовою свідомості й поведінки.

Після виходу на пенсію починається соціально-психологічне старіння. Воно виявляється в ослабленні інтелектуальних процесів, підвищенні або зниженні емоційних переживань. Знижується темп психічної діяльності, з'являється обережне ставлення до нововведень, постійна заглибленість у минуле й орієнтація на попередній досвід. Характерна також пристрасть до моралізування й осуду поведінки молоді, протиставлення свого покоління тому, що йде на зміну. Це – криза соціально-психологічної адекватності.

#### **Переживання під час гострих кризових станів:**

- **безнадійність, безцільність, спустошеність, відчуття глухого кута.** На такому емоційному тлі людина не здатна самостійно впоратися зі своїми проблемами, знаходити шляхи їхнього розв'язання і діяти;

- **безпорадність;** людина відчуває, що позбавлена будь-якої можливості керувати своїм життям. Це почуття частіше виникає в молодих людей, які відчувають, що інші все роблять за них, і від них самих нічого не залежить;

- **почуття власної неповноцінності** (коли людина себе низько оцінює, вважає нікчемною та ін.);

- **почуття самотності** (ніхто тобою не цікавиться, не розуміє тебе);

- **швидка зміна почуттів, мінливість настрою.** Надії швидко спалахують і гаснуть.

#### **Про суїцидні наміри можна запідозрити з таких ознак:**

- відсутність інтересу до чого-небудь;
- нездатність планувати свої вчинки в наявній життєвій ситуації;
- суперечливість, подвійність намірів. Людина висловлює бажання померти й водночас просить про допомогу. Наприклад, людина може сказати: «Я, власне, не хотів би помирати, але не бачу іншого виходу».

- розмови про самогубство, підвищений інтерес до різних аспектів самогубства (випадки, способи тощо);

- сни із сюжетами самознищення або катастроф;

- міркування про відсутність сенсу життя;

---

• листи або записки прощального характеру, незвичне упорядкування справ, оформлення заповіту.

Схильність до самогубства підсилюється в період депресії, особливо коли вона поглиблена й затягнена. Повинні насторожувати також такі ознаки: раптове зникнення занепокоєння, заспокоєння, що лякає, з відтінком «потойбічності», відчуженість від турбот і тривог навколишнього життя.

Збільшують ризик суїциду: спроби вчинити самогубство в минулому, випадки самогубства в родичів, батьків; самогубство або спроби його здійснення серед знайомих, особливо друзів; максималістські риси характеру, схильність до безкомпромісних рішень і вчинків, розподілу на «чорне і біле» тощо.

У самогубстві і донині залишається багато незрозумілого, непоясненого.

### **Контрольні питання:**

- Що розуміють під конкурентоспроможністю?
- Що таке конкурентоспроможність особистості?
- У яких сферах розвивається конкурентоспроможність особистості?
- Охарактеризуйте конкурентоспроможну особистість.
- Які базові характеристики є психологічним фундаментом розвитку конкурентоспроможної особистості?
- У чому виявляється спрямованість як необхідна складова конкурентоспроможної особистості?
- У чому полягає компетентність конкурентоспроможної особистості?
- У чому виявляється гнучкість особистості як характеристика її конкурентоспроможності?
- Що таке емоційна гнучкість?
- Що таке інтелектуальна гнучкість?
- Що таке поведінкова гнучкість?
- Що розуміють у психології під поняттям «криза особистості»?
- Які типи криз є в сучасному світі?
- Охарактеризуйте кризи психічного розвитку.
- Охарактеризуйте вікові кризи.
- Охарактеризуйте професійні кризи.
- Охарактеризуйте причинно-сміслові кризи.
- Охарактеризуйте життєві кризи.
- Наведіть приклади нормальної та аномальної криз. Проаналізуйте їхню специфіку, знайдіть спільні ознаки.

### **Література:**

Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. – 1994. – № 1.

Амбрамова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Там само. – 1985. – № 6.

Василіук Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.

Данченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. – К., 1989.

Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб. доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.

Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: У 2-х т.; – Т.1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – К.: Форум, 2002.

Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модек, 2002.

Скотт Дж. Конфликты: пути их преодоления. – К., 1991.

Шевандрин Н.Н. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студ. высш. учеб. завед. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2002.

Щербатых Ю.В. Психология стресса. – М.: Эксмо, 2005.

Частина друга  
ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ  
Глава 17

## ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА

### 17.1. Предмет педагогіки, її завдання

Наука педагогіка, підґрунтя якої заклали древні філософи – «як науки про виховання дітей», пройшла тривалий шлях історичного розвитку. За цей час накопичено значний теоретичний та емпіричний матеріал, чітко сформувалася тенденція диференціації педагогічних знань з урахуванням специфіки об'єктів виховання.

Нині існує чимало систем навчання й виховання, які охоплюють людей різних вікових груп і професій. Окреслюється концепція безперервної освіти й виховання людини, яка ґрунтується на гуманістичних цінностях суспільства.

**ПЕДАГОГІКА** – це наука про педагогічні закономірності, сутність, принципи, методи і форми навчання, виховання, розвитку і професійної підготовки конкретної людини, колективу в інтересах успішної діяльності.

Педагогіка виникла з появою перших об'єднань людей для спільної життєдіяльності, оскільки для її здійснення проводили певну підготовку. Але виокремилася вона в окрему галузь лише з накопиченням загальних і спеціальних педагогічних знань.

Педагогіка виявляє найбільш стійкі й істотні зв'язки, відношення між навчанням, вихованням, розвитком і морально-психічною підготовкою людей та різних соціальних груп. Ці зв'язки й відношення постають як найважливіші й необхідні умови, які забезпечують ефективність і раціональність навчально-виховної діяльності. Вивчаючи педагогічні аспекти навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки людей, педагогіка обґрунтовує принципи, методи та організаційні форми навчально-виховної роботи, рекомендації, правила, прийоми керівництва нею. Тому правомірно, що її предметом є педагогічні закономірності процесу освіти, навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки молоді та їхні структурні частини (морально-психічна підготовка, самовиховання й самоосвіта).

**Основні функції педагогіки: науково-пізнавальна, перетворювальна, прогнозуюча й науково-освітня.**

Педагогіка має свій тезаурус і оперує такими основними поняттями: розвиток, навчання, освіта, виховання, професійна підготовка, самовиховання, самоосвіта та ін.

Розвиток людини й різних соціальних груп розуміють як різнопланові та закономірні зміни в їхній індивідуальній і соціальній психіці, унаслідок чого виникає новий якісний стан об'єкта. Процес може відбуватися по висхідній (прогресуючій) чи нисхідній (регресуючій) лініях



(у цьому разі об'єкт деградує – втрачає позитивні властивості, не здобуваючи нових). З педагогічних позицій розвиток – це цілеспрямований, планомірний і безперервний процес удосконалювання розумової, психічної, фізичної і професійної діяльності насамперед молоді за допомогою відповідного навчального матеріалу, доцільно побудованого впливу та адекватної організації навчально-виховного процесу. У науці розрізняють загальний інтелектуальний, моральний, психічний, фізичний, і професійний розвиток людини.

Загальний інтелектуальний (розумовий) розвиток пов'язаний з освітою і вихованням, спрямований на розвиток розуміння й розумових дій, умінь аналізувати, узагальнювати й конкретизувати ситуацію, педагогічне середовище, навколишню дійсність, а в разі необхідності – уміння нестандартно мислити, приймаючи виважені рішення.

Моральний розвиток передбачає набування, підсилення, зміцнення сукупності моральних принципів, норм, почуттів, свідомості, ідеалів та ін.

**ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК** – це розвиток різних систем індивідуальної психіки кожної людини.

**Фізичний розвиток** означає високий рівень фізичної підготовленості людей, необхідний для ефективної діяльності. Поняття «фізичне виховання» і «фізична освіта» фахівці розрізняли давно. П.Ф. Лесгафт прерогативою фізичного виховання вважав моральні якості та вольові вияви, тобто вироблення в людини характеру за допомогою фізичних вправ. Фізична освіта, на думку П.Ф. Лесгафта, зокрема її завдання, за шириною діапазону і глибиною розуміння відповідають сучасному розумінню навчання, під час якого відбувається виховання. «Розумовий ріст і розвиток, – писав П.Ф. Лесгафт, – вимагають відповідного розвитку фізичного». Його система фізичної освіти, розв'язуючи завдання оздоровлення й гігієни людини, здійснювала на практиці зв'язок фізичного виховання з розумовим розвитком, моральним та естетичним вихованням. Вона цілком була спрямована на підготовку молодих людей до продуктивної праці.

Професійний розвиток людей – це процес і результат надбування знань, навичок і вмінь, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності, та їхнього вдосконалювання.

Навчання – взаємозумовлений, цілеспрямований, організований, планомірний і систематичний процес передавання-оволодіння певними знаннями, вміннями і навичками. Навчання є основним шляхом здобути фундаментальну освіту.

Навчання взаємопов'язане з вихованням. У процесі навчання відбувається формування певних якостей і властивостей, під час виховання – набуття знань, умінь і навичок.

Освіту розуміють, по-перше, як процес засвоєння певної системи знань, умінь і навичок, по-друге, як результат їхнього засвоєння, який виявляється в певному рівні теоретичної і практичної підготовленості та розвитку інтелектуальних сил людини. На їхній основі формуються світогляд, моральні якості особистості, творчі здібності тощо.

---

**ВИХОВАННЯ** (лат. *educare*) – буквально означає «витягати, вирощувати». У давньоруській писемності слова «виховання» і «вигодовування» – синоніми.

Термін «виховання» вживають у широкому соціальному значенні, а також у вузькому педагогічному.

У широкому значенні виховання – це процес систематичного та цілеспрямованого впливу суспільства на духовний і фізичний розвиток особистості через створення умов для продуктивної, суспільної й культурної діяльності його членів. Мету, зміст та організацію соціального виховання визначають панівні суспільні відносини у країні.

У педагогічному значенні під вихованням варто розуміти цілеспрямовану, організовану систему впливів на людей в інтересах формування в них певних світоглядних позицій, моральних ідеалів, норм і відносин, естетичного сприйняття, високих прагнень, а також потреби в систематичній праці. У вузькому значенні під вихованням розуміють спеціальну педагогічну чи практичну діяльність щодо певного аспекту виховання (морального, правового, екологічного, військового, громадянського та ін.).

**САМОВИХОВАННЯ** – цілеспрямована свідомо діяльність людини щодо самовдосконалення й формування в собі необхідних якостей і властивостей особистості.

**Самоосвіта** – цілеспрямована самостійна робота людини з набування, поглиблення та удосконалення знань, умінь і навичок.

**Педагогічний процес** – це активний процес взаємозалежної і взаємозумовленої діяльності суб'єктів і об'єктів навчання й виховання. Він становить організовану й цілеспрямовану навчально-виховну діяльність його учасників, їхнє навчання й виховання, розвиток, морально-психологічну й психологічну підготовку, що їх виконують у єдності й взаємозв'язку. Його основною метою є підготовка людей і груп (колективів) до різних видів діяльності.

Між навчанням, розвитком, морально-психологічною і психологічною підготовкою, освітою й вихованням існують складні та суперечливі взаємозв'язки. На значенневому рівні для їхнього опису в педагогіці існує численний понятійний апарат. До найактуальніших понять належать такі: знання, уміння, навички, прийоми, засоби, методи, форми, педагогічні закономірності тощо. Педагогічна теорія й практика постійно розвивається.

Як і будь-яка інша наука, педагогіка складається з методології, теорії, методів і рекомендацій для педагогічної практики. Її зміст складається з фактичного матеріалу, здобутого в результаті спостережень, експериментів, досвіду; наукових узагальнень, виражених у законах, принципах, теоріях, гіпотезах, що їх перевіряють і підтверджують практикою. Розвиваючись, педагогіка відкидає застарілі й неправильні положення, збагачується новими, які адекватніше відбивають сутність педагогічних явищ.

Процес підготовки людей і колективів до успішного розв'язання завдань, його різні аспекти вивчає нині чимало наук: філософія, соціологія, етика, естетика, психологія, фізіологія та ін. До дослідження

цього процесу долучилися кібернетика, деякі фізико-математичні й технічні науки. Педагогіка взаємодіє з цими науками (як і з низкою інших галузей педагогіки, використовує їхні дані, а часом і методи в аналізі явищ, що дає змогу глибше проникати в сутність педагогічного процесу, розробляти об'єктивніші критерії діяльності тих, хто навчає, і тих, кого навчають, а також обґрунтовувати точніші практичні рекомендації. Отож, педагогіка збагачується за рахунок розвитку інших наук. Водночас інші науки, досліджуючи своїми методами процес підготовки людей, враховують висновки й рекомендації педагогіки, її можливості.

Особливо варто сказати про зв'язок педагогіки з виховною роботою і морально-психічним забезпеченням.

Сьогодні зросла роль педагогіки в теоретичному розробленні педагогічних проблем конкурентоспроможної підготовки людей і різних соціальних груп.

Основними завданнями педагогіки є:

- обґрунтування методологічних і теоретичних засад педагогічного процесу;

- вивчення сутності, особливостей і закономірностей педагогічного процесу та його складових: навчання, виховання, морально-психічної і психологічної підготовки, розвитку, самовиховання й самоосвіти;

- розроблення методичних систем та окремих методів соціалізації і професійної підготовки людей, їхнього виховання й розвитку;

- подальше розроблення й конкретизація принципів навчання та виховання людей, їхньої морально-психічної і психологічної підготовки відповідно до змін, які відбуваються в житті суспільства, ринкової економіки та ін.;

- виявлення та обґрунтування умов успішної реалізації вимог принципів навчання й виховання для діяльності в різних сферах;

- визначення шляхів удосконалення й розвитку організаційних форм навчально-виховної роботи, підвищення ефективності різних способів контролю, оцінки навчально-виховного процесу, рівнів підготовленості людей і груп;

- прогнозування розвитку педагогічного процесу;

- розроблення нових підходів, принципів, форм і методів морально-психічної й психологічної підготовки людей та різних соціальних груп до дій в екстремальних ситуаціях;

- пошук шляхів, прийомів, способів і засобів активізації пізнавальної діяльності людей, скорочення часу на їхнє високе професійне навчання;

- виявлення закономірностей педагогічного впливу на людей з метою формування в них наукового світогляду, національної свідомості, гідності й гордості, національних почуттів і патріотизму;

- формування мотивації до діяльності, активного суспільного й громадського життя;

- розкриття основних закономірностей, мети, змісту, методики самовиховання й самоосвіти людей, способів і прийомів їхнього стимулювання серед різних категорій людей;

- розроблення сучасних педагогічних технологій соціалізації й професійної підготовки людей та різних соціальних груп;

- 
- вивчення різних колективів і розроблення технологій педагогічного впливу на них з метою їхнього згуртування, оптимізації взаємин і забезпечення взаємодії, злагодженості тощо;
  - вивчення й критичне осмислення педагогічної спадщини минулого, виявлення й використання всього того, що є цінним сьогодні;
  - впровадження у систему освіти нових педагогічних технологій виховання та ін.

## **17.2. Методологічне підґрунтя педагогіки**

**МЕТОДОЛОГІЯ** – наука про принципи побудови, форми і способи пізнання навколишнього світу. Як відомо, найбільш загальною основою методології пізнання є філософія.

А це передбачає існування низки методологій конкретних наук. Має свою методологію і педагогіка. Загалом предмет методології можна визначити як процес пізнання навчально-виховного процесу, а також визначення принципів побудови, форм, методів і способів пізнання педагогічної діяльності. Вона вивчає типи і рівні педагогічних досліджень у їхніх взаємозв'язках, співвідношення якісних і кількісних характеристик під час опису процесу навчання й виховання, професійної, спеціальної, морально-психологічної і психологічної підготовки, а також розглядає питання прогнозування шляхів розвитку педагогіки. Важливою функцією методології педагогіки є розвиток її категорій, понять і термінів.

У структурі методології педагогіки (як і загалом у педагогіці) виокремлюють чотири її рівні: *філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний.*

Першим рівнем методології є **філософія**. Зміст цього рівня становлять загальні принципи пізнання й категоріальний апарат науки загалом. Методологічні функції виконує вся система філософського знання. Нині співіснують різні філософські вчення (напрями), які водночас є методологією різних наук, зокрема й педагогіки.

Сучасна світова педагогіка переживає етап суперечливих думок з приводу її методологічних основ. Філософія плюралізму (лат. pluralis – множинний) є основою концепцій персоналізму, прагматизму, екзистенціалізму, неотомізму, сцієнтизму, натуралізму та інших течій у педагогіці.

**Персоналізм** (лат. persona – особистість, особа) визнає за особистістю первинність творчої реальності, тоді як світ, що оточує цю особистість, є виявом творчої активності Бога.

**Прагматизм** (грец. прагма – справа, дія) зазначає: істинне те, що містить практичну корисність, що задовольняє інтереси індивіда. Одним з основоположників прагматичної педагогіки був Джон Дьюї, який вважав, що мислення людини – це пристосування її до середовища з метою успішної дії. Об'єкти пізнання не існують незалежно від свідомості. Вони формуються пізнавальними зусиллями людини в процесі розв'язання практичних завдань.

**Екзистенціалізм** (лат. existentia – існування) у педагогіці визначає вирішальну роль внутрішніх потреб особистості,

підпорядкування форм і методів освіти особистісному існуванню. Виховання, як вирішальна сила розвитку особистості, відходить на другий план, а на першому місці – спадкові задатки, потяги та інтуїція людини. На базі екзистенціалізму в новій формі виявляються теорії «вільного виховання». Заперечено провідну роль педагога й доцільність його впливів на вихованців. Значення принципу систематичності й послідовності у навчанні знижується, тому що вони придушують особистість, заважаючи спонтанному розвитку потреб та інтересів. Екзистенціалізм є основою появи педоцентризму, який у центр ставить бажання та інтереси вихованців, а не вироблені зміст і методи зовнішнього впливу. Вияв педоцентризму позначився на появі концепції неформального навчання, яке заперечує навчальні програми. Прихильники неформального навчання вважають, що кожен учень може сам собі вибрати програму занять. У разі такого підходу постійних груп (класів) не існує, контроль за знаннями та вміннями учнів відсутній.

**Сцієнтизм** (лат. scientia – знання, наука) – на противагу філософсько-релігійним поглядам, які оцінюють науку як силу, ворожу людині, абсолютизують її роль у системі культури, в ідейному житті суспільства, цей філософсько-педагогічний напрям породжений спробою осмислити явище науково-технічної революції ХХ ст. Представники сцієнтизму, претендуючи на розроблення методологічних проблем науки, відіграли значну роль у розвитку сучасної логіки, семіотики і логіки науки.

**Неотомізм** (лат. нео – новий, томе – розрізування, розсічення, поділ) – релігійно-філософський напрям, який бере початок від учення Томи Аквінського, яке поєднало постулати католицизму з діалектичним методом Арістотеля. Одним з основних положень неотомізму є поділ сфер діяльності науки і релігії, їхнє взаємодоповнення. Релігії належить сфера духовного, науці – вивчення земних природних явищ. Ця філософська концепція є офіційною основою навчання й виховання в католицьких школах Бельгії, Іспанії, Ірландії, Італії, Португалії, США, Франції, Німеччини і багатьох конфесіях країн Латинської Америки.

**Натуралізм** (лат. natura – природа) – філософський напрям, який розглядає духовність людей як наслідок природних процесів. Натуралізм властивий таким різновидам матеріалізму, як стихійний, природничо-науковий, механістичний і вульгарний. Але він також наявний і в деяких богословських ученнях, які стверджують, що релігійна істина відкривається людині через природу, а не через одкровення. У свою чергу, природу наділяють іманентно властивою їй одушевленістю (панпсихізм) і одуховленістю (пантеїзм). У соціології й педагогіці ця концепція пояснює розвиток людей і соціальних груп під впливом географічного середовища, кліматичних умов, біологічних і расових особливостей та інших природних чинників.

**Діалектичний матеріалізм** як філософське вчення про найзагальніші закони руху й розвитку природи, суспільства і мислення зародився у 40-ві рр. ХІХ ст. Значної популярності він набув у ХХ ст., особливо в країнах соціалізму. Найвідоміші його представники – К. Маркс і Ф. Енгельс – поширили матеріалізм на розуміння історії суспільства,

---

обґрунтували роль суспільної практики в пізнанні, органічно поєднали матеріалізм і діалектику.

Основні положення діалектичного матеріалізму такі: матерія первинна, а свідомість вторинна; свідомість виникає в результаті розвитку матерії (мозку людини) і є її продуктом (принцип матеріалістичного монізму); явища об'єктивного світу і свідомості причинно зумовлені, оскільки взаємозалежні і взаємозумовлені (принципи детермінізму); усі предмети і явища перебувають у стані руху, розвиваються і змінюються (принцип розвитку).

У філософії діалектичного матеріалізму важливе місце належить законам діалектики: перехід кількісних змін у якісні, єдність і боротьба протилежностей, заперечення.

Діалектико-матеріалістична педагогіка спирається на те, що особистість є об'єктом і суб'єктом суспільних відносин. Її розвиток детермінований зовнішніми умовами й природною організацією людини. Провідну роль у розвитку особистості відіграє виховання, яке є складним соціальним процесом, що має історичний і класовий характер. Особистість і діяльність людини перебувають у єдності: особистість виявляється і формується в діяльності.

Другий рівень – **загальнонаукова методологія**, характерна для більшості наукових дисциплін. Загальнонаукову методологію можна представити системним підходом, який відображає загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності. Він орієнтує дослідника і практика на необхідність трактувати явища життя, соціалізації і професійної підготовки людей як системи, які мають певну будову і свої закони функціонування.

Сутність **системного підходу** в тому, що відносно самостійні компоненти розглядають не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, у розвитку й русі. Він дає змогу виявити інтегровані системні властивості та якісні характеристики, що відсутні в складових системних елементах. Предметний, функціональний та історичний аспекти системного підходу вимагають реалізації в єдності таких принципів дослідження, як історизм, конкретність, урахування всебічних зв'язків і розвитку.

Цей підхід вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту й практики. Педагогічна практика є критерієм істинності наукових знань, положень, що їх розробляють у теорії і частково перевіряють експериментально. Практика стає також джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Отже, теорія дає засади для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, завдання, які виникають в освітній практиці, породжують нові питання, що вимагають фундаментальних досліджень.

Третій рівень – **конкретно-наукова методологія**, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовують у тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні. На цьому рівні розкривають проблеми, специфічні для наукового пізнання в педагогіці, і питання, висунуті на вищих рівнях методології – як, наприклад, проблеми системного підходу чи моделювання в педагогічних дослідженнях.

**Системний підхід** орієнтує на виокремлення в педагогічній системі, особистості й соціальній групі насамперед інтегрованих

інваріантних системоутворювальних зв'язків і відносин. Визначають, що в системі є стійким, а що перемінним, що головним, а що другорядним. Такий підхід вимагає з'ясувати внесок окремих компонентів-процесів у розвиток особистості чи соціальної групи як системного цілого. З цього погляду він дуже тісно пов'язаний з **особистісним підходом**, що означає орієнтацію в конструюванні й реалізації педагогічного процесу на особистість як ціль, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Цей підхід наполегливо вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуального й морального потенціалу, права на повагу. Водночас припускає опору в освіті на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, створення для цього відповідних умов.

Оскільки діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості й колективу (соціальної групи), то цей факт зумовлює необхідність реалізації в педагогічному дослідженні й практиці тісно пов'язаного з особистісним **діяльнісного підходу**, який вимагає створення таких умов, щоб людина стала суб'єктом пізнання, діяльності й спілкування. Це, у свою чергу, вимагає реалізації **полісуб'єктного (діалогічного) підходу**, який ґрунтується на тому, що сутність людини значно багатша, різноманітніша й складніша, ніж її діяльність. Полісуб'єктний підхід оснований на вірі в позитивний потенціал людини, у її необмежені творчі можливості постійного розвитку й самовдосконалення. Важливим при цьому є те, що активність людини, її потреби у самовдосконаленні розглядають неізолювано від соціальної групи. Вони розвиваються тільки в умовах взаємин з іншими людьми, побудованих за принципом діалогу. Діалогічний підхід у єдності з особистісним і діяльнісним становлять сутність методології гуманістичної педагогіки.

Водночас вищезгадані методологічні принципи реалізують у взаємозв'язку з **культурологічним підходом**. Культуру при цьому розуміють як специфічний спосіб людської діяльності. Як універсальна характеристика діяльності, вона ніби задає соціально-гуманістичну програму й визначає спрямованість того чи іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів. Отже, освоєння особистістю культури припускає освоєння нею способів творчої діяльності.

Людина перебуває в конкретному соціокультурному середовищі, належить до певної етнічної спільноти. У зв'язку з цим культурологічний підхід трансформується в етнопедagogічний. У такій трансформації встановлюється єдність загальнолюдського, національного та індивідуального.

Останніми роками значення національного елемента у вихованні людей та різних соціальних груп України недооцінюють. Щобільше, є тенденція ігнорування багатой спадщини української національної культури, зокрема народної педагогіки. Тому завдання педагогів полягає в тому, щоб, з одного боку, вивчати, формувати це середовище, а з іншого – максимально використовувати його виховні можливості.

Нині відроджується антропологічний підхід, який уперше розробив та обґрунтував К.Д. Ушинський. Учений розумів його як системне

---

використання відомостей усіх наук про людину як предмета виховання та врахування їх в організації і здійсненні педагогічного процесу. До великого кола антропологічних наук К.Д. Ушинський зарахував анатомію, фізіологію і патологію людини, психологію, логіку, філософію, географію (яка вивчає землю як місце життя людини, людину як мешканця земної кулі), статистику, політичну економію та історію у широкому значенні (історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератури, мистецтв і виховання). У межах усіх цих наук, на думку педагога, викладають, порівнюють і групують факти і ті відносини, у яких виявляються властивості предмета виховання, тобто людини. Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх аспектах, вона має пізнати також усі її грані.

До сфери педагогічних знань необхідно зарахувати історію педагогіки, яка розглядає виховання як суспільне явище, що виникло об'єктивно й проходило суперечливий шлях свого становлення і розвитку. Порівняння численних сучасних систем навчання й виховання, а також тих, які існували раніше, породило нову галузь знань, яку назвали порівняльною педагогікою.

Тепер дедалі більше в педагогіку проникають ідеї кібернетики – науки про оптимальне управління складними динамічними системами. Використовують прийоми математичного моделювання й методи математико-статистичної обробки експериментальних даних із застосуванням електронно-обчислювальної техніки (ЕОТ).

Виокремлені методологічні принципи педагогіки дають змогу, по-перше, вичленувати реальні її проблеми і таким чином визначити стратегію та основні способи їхнього розв'язання. По-друге, це дозволяє всебічно проаналізувати сукупність найбільш значущих освітніх проблем та встановити їхню ієрархію. По-третє, розглянуті методологічні принципи дають змогу одержати об'єктивні знання й подолати старі педагогічні стереотипи.

Четвертий рівень – **технологічна методологія**. Практика навчання й виховання людей, підготовки їх до діяльності, досвід копійткої роботи з людиною є джерелом інформації для педагогіки, критерієм істинності її висновків і рекомендацій. Саме технологічна методологія розкриває методику й технологію дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують одержання достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку. Результати, отримані внаслідок цього, можна залучати в масив наукового знання. Отож, на цьому рівні методологічне знання має чіткий нормативний характер.

Наприкінці зазначимо, що всі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними існує певна ієрархічність. При цьому філософський рівень постає як змістове підґрунтя будь-якого методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання й перетворення дійсності в умовах функціонування різних соціальних груп.

### **17.3. Методика і методи педагогічного дослідження**

**ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ** – це спеціально організований науковий процес пізнання педагогічного середовища,



**педагогічних явищ, фактів, суб'єктів та об'єктів педагогічної взаємодії в умовах діяльності, а також зв'язків і відносин між ними.**

Педагогічне дослідження – це також результат наукової діяльності, спрямованої на здобування нових знань про закономірності навчання й виховання, соціалізації і професійної підготовки людей, про структуру і механізми, зміст, принципи і технології цих знань. Воно пояснює та прогнозує розвиток окремих педагогічних явищ і фактів, а також тенденції і зміни в педагогічному процесі.

За спрямованістю педагогічні дослідження можна поділити на *фундаментальні, прикладні і розробки*. Мета **фундаментальних досліджень** – усебічне розкриття концепцій, моделей розвитку педагогічних систем на прогностичній основі, теоретичне й практичне обґрунтування важливих аспектів педагогіки. **Прикладні дослідження** спрямовані на поглиблене вивчення окремих аспектів педагогічного процесу, розкриття закономірностей різнобічної педагогічної практики у групах. **Розробки** спрямовані на обґрунтування конкретних науково-практичних рекомендацій щодо педагогічної діяльності. При цьому враховують уже відомі теоретичні положення.

У будь-якому педагогічному дослідженні задають загальноприйняті методологічні параметри. До них належать проблема, тема, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання і гіпотеза. Основними критеріями якості педагогічного дослідження є критерії актуальності, новизни, теоретичної і практичної значущості. Усе це закладають у програму дослідження.

Така програма дослідження складається з двох частин: *методологічної і процедурної (методичної)*. Методологічна частина містить обґрунтування актуальності теми, формулювання проблеми, визначення об'єкта й предмета, цілей і завдань дослідження, формулювання основних понять (категоріального апарату), попередній системний аналіз об'єкта дослідження й висування робочої гіпотези. У процедурній частині розкривають стратегічний план дослідження, а також план і методик збору та аналізу емпіричних даних.

Досліджують те, що є актуальним для теорії і практики навчання й виховання у групах. Педагогічні дослідження дають відповідь на найбільш актуальні питання, відображають потреби педагогічної діяльності, виявляють найважливіші суперечності, які наявні в практиці. Критерій актуальності динамічний, рухливий, залежить від часу, урахування конкретних і специфічних умов. У найзагальнішому вигляді актуальність пов'язана зі ступенем розбіжності між попитом суб'єктів навчання на наукові ідеї та практичні рекомендації, необхідні для педагогічної діяльності, та пропозиціями, які може дати наука і практика сьогодні.

Підгрунтам, яке визначає тему педагогічного дослідження, є соціальне замовлення, що відображає найбільш значущі проблеми життєдіяльності й розвитку суспільства та різних соціальних груп, які вимагають невідкладного розв'язання. Таке замовлення потребує обґрунтування конкретної теми.

---

Замовлення на педагогічні дослідження часто диктує педагогічна практика, у якій визріла проблема. У ній виражено основну суперечність, яку потрібно розв'язати засобами науки.

Виявлення проблеми зумовлює вибір об'єкта дослідження. Ним може бути педагогічний процес, будь-які його складові, педагогічні явища дійсності, які містять суперечність. Отже, об'єктом може бути все те, що очевидно чи приховано містить суперечність і породжує проблемну ситуацію. Об'єкт – це те, що в цій ситуації є цілим, системним і на що спрямовано процес пізнання. Предмет дослідження є певною частиною, аспектом об'єкта. Реально це ті найбільш значущі з практичного чи теоретичного погляду властивості, грані, особливості об'єкта, які потребують безпосереднього вивчення.

Визначений **предмет** дослідження зумовлює шляхи розв'язання проблеми й досягнення певного результату. Їх уточнюють у меті дослідження. **Мета** – це те, що потрібно отримати в результаті розв'язання проблеми.

Але між підходами, способами розв'язання проблеми і кінцевим результатом існує тісний зв'язок, залежність останнього від першого. Ця залежність розкривається в гіпотезі. **Гіпотеза** – це сукупність теоретично обґрунтованих припущень, істинність яких потрібно перевірити.

Далі, відповідно до об'єкта, предмета і мети педагогічного дослідження, визначають його завдання, які конкретизують ієрархічність дій, послідовність досягнення мети.

У процесі педагогічного дослідження одержують висновки й результати, які є новими для педагогічної теорії і практики. Отже, йдеться про теоретичне й практичне значення дослідження, а також ступінь наукової новизни.

Теоретичне значення дослідження полягає у створенні концепції, одержанні закономірності, технології, методу, моделі виявлення проблеми, тенденції, напряму. Практична значущість дослідження виявляється в підготовці пропозицій, рекомендацій щодо удосконалення практичної педагогічної діяльності тощо.

Для оцінки нового в педагогічному дослідженні використовують критерій наукової новизни, який характеризує нові теоретичні й практичні висновки, закономірності педагогічного процесу, його структуру і механізми, зміст, принципи і технології, які раніше не були відомі і не зафіксовані в педагогічній літературі.

Критерій новизни, теоретична й практична значущість змінюються залежно від типу дослідження, а також від часу одержання нового знання.

Логіка й динаміка дослідницького пошуку передбачають кілька етапів: емпіричний, гіпотетичний, експериментально-теоретичний (чи теоретичний), прогностичний.

На першому – **емпіричному** етапі – здобувають функціональне уявлення про об'єкт дослідження, виявляють суперечності між реальною педагогічною практикою, рівнем наукових знань і потребою досягнути сутність явища, формулюють наукову проблему. Основним результатом емпіричного аналізу є *гіпотеза дослідження* як система провідних

припущень і передбачень, правомірність яких має потребу в перевірці й підтвердженні як попередньої концепції дослідження.

Під час **гіпотетичного** етапу розв'язують суперечності між фактичними уявленнями про об'єкт дослідження і необхідністю досягнути його сутність. Він створює умови для переходу від емпіричного рівня дослідження до теоретичного (чи експериментально-теоретичного).

**Теоретичний** етап пов'язаний з подоланням суперечності між функціональними та гіпотетичними уявленнями про об'єкт дослідження і потребою в системних уявленнях про нього.

**Створення теорії** дає змогу перейти до **прогностичного** етапу, що вимагає розв'язання суперечності між отриманими уявленнями про об'єкт дослідження як цілісного утворення й необхідністю передбачати його розвиток у нових умовах.

Спираючись на логіку наукового пошуку, розробляють **методику** дослідження – комплекс теоретичних та емпіричних методів, поєднання яких дає змогу з найбільшою імовірністю досліджувати педагогічний процес у підрозділах і частинах. Застосування низки методів дозволяє всебічно вивчити досліджувану проблему, усі її аспекти і параметри.

**МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ** – це самі способи вивчення педагогічних явищ, одержання наукової інформації про них з метою встановлення закономірних зв'язків, відносин і побудови наукових теорій. Усе їхнє різноманіття можна розділити на три групи: **методи вивчення педагогічного досвіду, методи теоретичного дослідження і математичні методи.**

Методи вивчення педагогічного досвіду – це способи дослідження реального досвіду навчально-виховного процесу, соціалізації і професійної підготовки людей та ін. Тут вивчають реальні суперечності педагогічного процесу, наявні потреби і проблеми. У вивченні педагогічного досвіду застосовують такі методи: спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, експертна оцінка, вивчення педагогічної документації, незалежних характеристик тощо.

**Педагогічне спостереження** – метод, в основі якого – цілеспрямоване сприйняття дослідником певних аспектів і явищ педагогічної практики. Спостереження планують, у плані враховують кількість об'єктів спостережень, час, характеристики педагогічних ситуацій та ін. Воно залежить від способу реєстрації. Спостереження буває безпосереднім і опосередкованим. Спосіб безпосередньої реєстрації дає змогу фіксувати моменти реального явища. Спосіб опосередкованої реєстрації дає змогу одержувати фактичний матеріал про сліди якого-небудь явища. Візуальні способи спостереження дедалі частіше підсилюють застосуванням різноманітних технічних засобів (кіно, відеозапису, телебачення, телефотометрії тощо).

Загалом можна виокремити такі етапи спостереження:

- визначення завдань і мети (для чого, з якою метою здійснюють спостереження);
- вибір об'єкта, предмета і ситуації (що спостерігати);

---

• вибір способу спостереження, який найменше впливає на досліджуваний об'єкт і найбільше забезпечує збирання необхідної інформації (як спостерігати);

• вибір способів реєстрації явищ, за якими здійснюють спостереження;

• обробка та інтерпретація отриманої інформації (який результат).

Розрізняють спостереження включене, коли дослідник стає членом групи, у якій здійснюють спостереження, і невключене – "з боку"; відкрите і приховане (інкогніто); суцільне і вибіркоче.

Хоча цей метод є доступним, але він має свої недоліки, пов'язані з тим, що на результати спостереження впливають особистісні особливості (установки, інтереси, психічні стани) дослідника.

До методів опитування належать бесіда, інтерв'ю, анкетування.

**Бесіда** – самостійний чи додатковий метод дослідження, який застосовують з метою одержання необхідної інформації чи роз'яснення того, що не було достатньо зрозумілим під час спостереження. Бесіда – це усно-контактна форма спілкування. Її проводять за задалегідь накресленим планом з переліком питань, які потрібно з'ясувати. Бесіда відбувається у вільній формі без запису відповідей співрозмовника.

**Інтерв'ю** передбачає виклад суджень у визначеній (задалегідь) послідовності. Відповіді при цьому можна записувати на відеомагнітофон. Нині теорія і практика масових опитувань (демоскопія) у своєму арсеналі має численні види організації інтерв'ю (групові, демоскопічні, інтенсивні, пробні, стандартизовані, нестандартні тощо).

**Анкетування** – метод, в основі якого – одержання письмових відповідей на поставлені запитання. Від змісту анкети, форми запитань, що їх задають, кількості заповнених анкет, умілого добору респондентів значною мірою залежить імовірність результатів дослідження. Анкети варто складати таким чином, щоб їхні численні відомості можна було обробити методами математичної статистики із застосуванням ЕОМ. Це метод масового збору інформації за допомогою анкети. Якщо бесіду та інтерв'ю називають опитуванням "віч-на-віч", то анкетування – заочним опитуванням.

План бесіди, інтерв'ю та анкета – це перелік питань (питальник). Розробляючи питальник, визначають специфіку інформації, яку необхідно здобути. Потім формулюють приблизну сукупність питань, структурують їх так, щоб відповіді на них дали змогу одержати необхідну інформацію. Наступним кроком є складання першого плану питальника і його попередня перевірка шляхом пробного дослідження. На основі отриманих даних виправляють питальник і остаточно його корегують.

**Вивчення продуктів діяльності** як метод полягає у виявленні особистісних якостей і властивостей людей на основі аналізу кінцевих продуктів діяльності, їхньої досконалості, новизни, оригінальності та ін. Через них суб'єкти навчання визначають необхідні відомості про індивідуальність людини, про досягнутий рівень умінь і навичок у тій чи іншій сфері діяльності.

Певну інформацію про індивідуально-психологічні особливості людей, їхні наміри, ставлення, рівень розвитку мислення тощо, а також об'єктивні дані, які характеризують організацію педагогічного процесу,

можна отримати, використовуючи метод вивчення документації (особистих справ, медичних карт, журналів, щоденників, протоколів зборів і засідань, конспектів, залікових відомостей тощо).

**Експертна оцінка** – це різновид непрямого спостереження. Інформація до дослідника надходить від компетентних осіб, які за певними правилами оцінюють аспекти, явища та ознаки педагогічної практики. Метод передбачає використання експертами різних оцінних шкал, що відкриває для дослідника можливість застосовувати апарат математико-статистичної обробки даних. У психолого-педагогічній літературі метод оцінювання (психологічного виміру), що оснований на судженнях компетентних осіб, має назву «рейтинг». Від якості програми оцінювання певних властивостей особистості, якостей діяльності залежить і якість отриманого дослідницького матеріалу.

**Метод незалежних характеристик** полягає в отриманні інформації через характеристику людини з боку кількох осіб (наприклад, начальника, бригадира, кількох співробітників та ін.).

Інформацію про значущість певних ознак, властивостей, якостей тощо можна одержати **методом парних порівнянь**. У матриці заздалегідь перераховують те, що потрібно порівнюватися (особи, якості, ознаки та ін.). Унаслідок парного порівняння за кожним параметром (0;1) дослідник одержує порівняльні оцінки в балах. Це дає йому змогу ранжувати низку досліджуваних параметрів за ступенем їхньої значущості. Методика парного порівняння проста і має широку сферу застосування.

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ** – дослідницька діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, що містить досвідчене моделювання педагогічного явища та умов його перебігу; активний вплив дослідника на педагогічне явище; вимір результатів педагогічного впливу і взаємодії.

Розрізняють **експеримент природний** (в умовах звичайного освітнього процесу) і **лабораторний** – створення штучних умов для перевірки. Найчастіше використовують природний експеримент. Він може бути тривалим чи короткочасним.

Педагогічний експеримент може бути констатуючим, тобто таким, що встановлює тільки реальний стан справ у процесі, або формуючим (перетворюючим), коли його цілеспрямовано організують для формування певних якостей, властивостей, станів тощо.

Для **формуючого експерименту** потрібні для порівняння контрольні групи.

Педагогічний експеримент допомагає перевіряти імовірність робочих гіпотез, виявляти зв'язки й відносини між окремими елементами педагогічних систем. Основні види педагогічного експерименту – природний і лабораторний – мають багато підвидів. В умовах природного експерименту без порушення типового режиму перевіряють нові навчальні плани, програми, підручники та ін. Лабораторний педагогічний експеримент є більш точною формою наукового дослідження. Із широкого педагогічного контексту виокремлюють певний аспект, потім

---

створюють ситуацію, яка дає змогу точно змінювати й контролювати змінні величини. В експериментальних та контрольних групах фіксують початкові й кінцеві показники вимірів, аналізують зміни, які відбулися, і зіставляють розбіжності. На підставі отриманих результатів роблять висновок про ступінь впливу факторів (аргументів) на цільовий результат.

Етапами педагогічного експерименту є його планування, організація й проведення, а також інтерпретація отриманих результатів. Планування складається з постановки цілей і завдань експерименту, вибору залежної перемінної (відгуку), вибору факторів впливу і кількості їхніх рівнів, необхідної кількості спостережень, порядку проведення експерименту, методу перевірки отриманих результатів (спосіб верифікації). Експеримент організують і проводять чітко відповідно до плану. На етапі інтерпретації збирають та опрацьовують дані, використовують статистику для перевірки робочих гіпотез.

**Щоб проведення експерименту відповідало принципів вірогідності, необхідно:**

- оптимальне число піддослідних і кількість дослідів;
- надійність методик дослідження;
- статистична значущість розбіжностей отриманих даних.

У педагогічних дослідженнях виникає необхідність виявити структуру взаємин у соціальній групі (колективі), тому в педагогічному експерименті також можуть використовувати соціометричні методи. Отримані дані вивчають за допомогою логічного, статистичного й графічного аналізу.

Поєднання різних методів дає змогу підвищити ефективність та якість педагогічних досліджень. Цьому також сприяє активне застосування в педагогіці математичних методів і використання ЕОТ. Як правило, обчислюють: середнє арифметичне, моду, медіану, дисперсію, середнє квадратичне відхилення вибіркової сукупності, помилку середнього значення, коефіцієнти кореляції ознак.

**До основних статистичних критеріїв перевірки вірогідності результатів експерименту традиційно зараховують:**

**I – Стюдента (перевірка гіпотези про рівність центрів розподілу нормальних генеральних сукупностей у разі невідомого стандартного відхилення);**

**F – Фішера (перевірка гіпотези про рівність дисперсій двох нормальних генеральних сукупностей);**

**$\chi^2$  – Пірсона (перевірка гіпотези про закон розподілу).**

У педагогічних дослідженнях дедалі частіше застосовують різні методи регресійного й факторного аналізів, які докладно розглянуто в спеціальній літературі. Однак у дослідженні такого складного об'єкта, як «педагогічний процес», аналітичних методів недостатньо, тому що пов'язати задані умови з вихідними даними вдається аж ніяк не завжди. Ступінь труднощів педагогічних завдань динамічно змінюється від простого аналізу засвоєння окремих елементів до складних технологій соціалізації й професійної підготовки людей, проблем управління

педагогічним процесом у різних соціальних групах (колективах). Відтворити реальні процеси, що відбуваються в педагогічній системі, із задовільним ступенем правдоподібності можна, якщо використовувати методи статистичного моделювання випадкових функцій на ЕОМ. Математичне моделювання є прикладом евристичної творчості, тому що в основі його завжди є так звані методи інтуїтивного мислення, наприклад, мозкової атаки, сценаріїв, Дельфи, морфологічний тощо.

Труднощі експериментального методу в тому, що необхідно досконало володіти технікою його проведення, потрібні особлива делікатність, такт, педантичність з боку дослідника, уміння встановлювати контакт із досліджуванним.

**Метод «мозкової атаки»** оснований на гіпотезі про те, що серед безлічі тривіальних знань закономірно з'являються передові ідеї. Він дає змогу використовувати знання, досвід і творчі здібності провідних спеціалістів. Для цього організують наради, семінари, «круглі столи» тощо, проведення яких має відповідати таким вимогам:

- проблему потрібно заздалегідь точно сформулювати й виокремити центральний пункт обговорення;
- варто приймати будь-які ідеї, зокрема ті, можливості реалізувати які найближчим часом не буде змоги.

Необхідно заохочувати наукові фантазії і передбачення шляхів розвитку проблеми; усебічно обговорювати найцікавіші ідеї доти, доки не буде досягнуто згоди між шістьма висококваліфікованими експертами. Різні варіанти методу «мозкової атаки» успішно використовують у прогнозуванні.

**Метод сценаріїв** полягає в короткому викладенні змісту досліджуваного предмета за певним планом. Він прийшов у науку з літератури. Сюжетна схема сценарію дає змогу одночасно розглядати кілька аспектів проблеми, критично оцінювати події і припускати моменти їхнього альтернативного розгалуження, які надалі можна досліджувати докладніше. У спеціальній літературі наводять такі переваги цього методу: він є одним з ефективних засобів переборювання традиційності мислення в конкретній науковій галузі; ілюструє зміни в майбутньому; відкриває можливість пошуку особливих підходів і шляхів, які заслуговують спеціального наукового аналізу; дає змогу розглядати деталі й процеси, які неможливо охопити абстракціями.

Прикладом використання методу сценаріїв у педагогіці є часткові методи, головна особливість яких полягає в науковій переробці галузі знань, призначених для вивчення.

**Метод Дельфи** (названий на честь давньогрецького міста Дельфи, яке славилось мудрецами, які передбачали майбутнє) становить спроектовану програму, спрямовану на формування групової думки фахівців та узгодження їхніх поглядів з питань досліджуваної проблеми. Його можна розглядати як наступний етап змістових ітерацій методів мозкової атаки і сценаріїв. Мета цього методу в тому, щоб, уникнувши впливу психологічних чинників (навіювання, пристосування до думки більшості та ін.), знайти найкращий варіант розв'язання проблеми і закласти основи забезпечення контактів практики з обчислювальною технікою.

---

Процедура вироблення думок експертів методом Дельфи складається з чотирьох турів.

**Перший тур.** Експерти оцінюють події, доповнюють (чи скорочують) перелік питань анкети, яку спеціально для цього розробили аналітики. Анонімність забезпечують різні прийоми організації, серед яких можуть бути контакти експертів з ЕОМ. Отримані результати статистично опрацьовують. Уточнюють перелік подій і характеристики деяких оцінок через медіану і кватилі.

**Другий тур.** Експертів ознайомлюють з характеристикою групової відповіді – медіаною й показниками розкинутості індивідуальних оцінок. Така процедура дає змогу членам групи взяти до уваги обставини, які випали випадково з поля зору, чи аргументувати причини розбіжності в думках. Умотивованість позиції авторів також залишається анонімною, а процедура статистичної обробки даних і повідомлення її результатів – попередньою.

**Третій тур.** Експерти висувають аргументи на користь своїх оцінок.

**Четвертий тур.** Усі мотивування доводять до відома експертів. Їм надають останню можливість обґрунтувати свої відповіді. Результати останнього туру приймають за узагальнену оцінку, яка має найповніше відображати єдність думки групи щодо змісту розглянутої проблеми.

Ефективність застосування методу Дельфи підвищується, якщо відповідь на запитання допускає можливість числового вираження, експерти однорідні за рівнем кваліфікації і можуть обґрунтувати свої оцінки.

**Морфологічний метод** становить певну послідовність аналітичних дій. Він дає змогу обмежувати кількість інформації, виявляти наслідки і відшукувати всі можливі варіанти розв'язання певної проблеми.

#### **Порядок застосування МОРФОЛОГІЧНОГО МЕТОДУ:**

- Точно формулюють завдання, яке потрібно розв'язати.
- Задають перелік найважливіших параметрів, від яких залежить розв'язання проблеми.
- У кожного з параметрів визначають кількість різних незалежних властивостей.
- Складають матрицю параметрів і властивостей.
- Розглядають функціональну цінність усіх можливих рішень і потенційну можливість їхнього здійснення.
- Вибирають найкраще рішення для практичної реалізації.

Перераховані методи є засобом збору науково-педагогічної інформації, яка підлягає теоретичному аналізу. Тому й виокремлюють спеціальну групу методів теоретичного дослідження.

**Теоретичний аналіз** – це виокремлення і розгляд певних аспектів, ознак, особливостей, властивостей педагогічних явищ. Аналізуючи факти, групуючи, систематизуючи їх, ми виділяємо в них загальне та окреме, встановлюємо загальний принцип чи правило. Аналіз



супроводжується синтезом, він допомагає проникнути в сутність досліджуваних педагогічних явищ.

**Індуктивні та дедуктивні методи** – це логічні методи узагальнення отриманих емпіричним шляхом даних. Індуктивний метод потребує руху думки від окремих суджень до загального висновку, дедуктивний – від загального судження до часткового висновку.

Теоретичні методи необхідні для визначення проблем, формулювання гіпотез і для оцінки зібраних фактів. Ці методи пов'язані з вивченням літератури: праць класиків; загальних і спеціальних праць з педагогіки; історико-педагогічних досліджень і документів; періодичної педагогічної преси; довідкової педагогічної літератури, підручників і методичних посібників з педагогіки й суміжних наук.

**Вивчення літератури** дає змогу довідатися, які аспекти й проблеми вже досить добре вивчено, з яких ведуть наукові дискусії, що застаріло, а які питання ще не розв'язано. Процес вивчення літератури потребує використання таких методів: складання бібліографії – переліку джерел, пов'язаних з досліджуваною проблемою; реферування – стиснуте викладення основного змісту однієї чи декількох праць із загальної тематики; конспектування – ведення докладніших записів, основу яких становить виокремлення головних ідей і положень праці; анотування – короткий запис загального змісту книги чи статті; цитування – дослівний запис висловлювань, фактичних чи цифрових відомостей, що містяться в літературному джерелі.

**Математичні й статистичні методи** в педагогіці застосовують для обробки отриманих даних методами опитування та експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Вони допомагають оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, дають підстави для теоретичних узагальнень. Найпоширенішими з математичних методів, які застосовують у педагогіці, є реєстрація, ранжирування, шкалювання. За допомогою статистичних методів визначають середні величини отриманих показників: середнє арифметичне (наприклад, визначення кількості помилок у перевірних роботах контрольної та експериментальної груп); медіана – показник середини ряду (наприклад, у разі наявності дванадцяти людей у групі медіаною буде оцінка шостої людини у списку, у якому всіх їх розподілено за рангом їхніх оцінок); ступінь розсіювання – дисперсія, чи середнє квадратне відхилення, коефіцієнт варіації та ін.

Для проведення цих підрахунків застосовують відповідні формули й довідкові таблиці. Результати, оброблені за допомогою цих методів, дають змогу показати кількісну залежність у вигляді графіків, діаграм, таблиць.

Безумовно, важливу роль відіграють здібності дослідника, а також його аналітична озброєність.

#### **Контрольні запитання :**

- Що вивчає педагогіка?
- Що є предметом педагогіки?
- Охарактеризуйте основні функції та категорії педагогіки.

- 
- Які основні завдання педагогіки?
  - Що є методологічним підґрунтям педагогіки?
  - Охарактеризуйте рівні методології педагогіки.
  - Дайте загальну характеристику педагогічному дослідженню.
  - Охарактеризуйте методи педагогічного дослідження.
  - Розкрийте сутність методу педагогічного спостереження.
  - У чому сутність методів опитування?
  - Охарактеризуйте метод вивчення продуктів діяльності, метод вивчення документації, метод експертної оцінки, метод незалежних характеристик і метод парних порівнянь та доцільність використання їх у педагогічній практиці.
  - Охарактеризуйте педагогічний експеримент як метод вивчення педагогічних явищ.
  - У чому особливість методу «мозкової атаки», методу сценаріїв, методу Дельфи і морфологічного методу?
  - Для чого потрібні методи теоретичного дослідження?

### **Література:**

- Алексюк А.М., Грищенко М.М., Киричук О.В. та ін. Педагогіка: навч. посібник для студентів університетів. – К., 1995.
- Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 1989.
- Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. – М., 2000.
- Гончаренко С.І. Методика як наука. – Хмельницький, 2000.
- Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К., 1997.
- Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1988.
- Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1991.
- Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М., 1998.
- Педагогіка: Учеб. пособие для студ. педагогических учеб. заведений / В.А.Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И.Мащенко, И.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М., 2002.
- Подласый И.П. Педагогіка: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн.– М., 2002.

## Глава 18

# ОСВІТА

### 18.1. Освіта в соціокультурному вимірі

У процесі освіти людина освоює матеріальні й духовні культурні цінності. Як відомо, мова є способом пізнання навколишнього світу і засобом комунікації. Одночасно вона є також оберегом, показником духовної культури, яку передають від покоління до покоління. Не випадково рівень культури епохи (і окремої людини) визначається ставленням до мови. Тому одна з місій освіти в тому, щоб сформувати в молодого покоління відповідальне ставлення до рідної мови, до збереження і збагачення історичних, наукових і культурних цінностей.

Основні елементи освіти такі:

- цілі освіти;
- зміст освіти;
- засоби і способи здобування освіти;
- форми організації освітнього процесу;
- реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку людини;
- суб'єкти й об'єкти освітнього процесу;
- освітнє середовище;
- результат освіти, тобто рівень освіченості людини.

Функціонування будь-якої освітньої системи має певну мету. Освітні цілі – це свідомо визначені очікувані результати, яких прагне досягти суспільство, країна, держава за допомогою сформованої системи освіти загалом сьогодні і в найближчому майбутньому. Ці цілі соціально залежні від різних умов: від особливостей суспільства, від державної освітньої політики, від рівня розвитку культури і всієї системи освіти та виховання в країні, від системи головних цінностей.

**Цілі освітньої системи** – це конкретний опис програми розвитку людини засобами освіти, опис системи знань, тих норм діяльності і відносин, які має опанувати той, хто навчається, по закінченні навчального закладу. Неодноразовими були спроби репрезентувати таку програму у вигляді моделі випускника школи чи вищого навчального закладу (ВНЗ), у вигляді професіограми фахівця конкретного навчального закладу. У сучасних умовах у доборі цілей, звичайно, враховують соціальний запит держави й суспільства і мету окремої людини, яка бажає здобути освіту в певній освітній установі, її інтереси і схильності.

Цілі вивчення конкретної навчальної дисципліни уточнюють і визначають цілі освіти сучасної людини як такі й цілі конкретної освітньої установи з урахуванням специфіки дисципліни, обсягу годин навчального курсу, вікових та інших індивідуальних особливостей тих, що навчається. Як правило, цілі показують загальні стратегічні орієнтири і напрями діяльності педагогів і учнів (студентів, слухачів).

---

**Зміст поняття «освіта» на основі аналізу людської культури (І.Я. Лернер) можна розуміти як сукупність:**

- системи знань (про природу, суспільство, техніку, людину, космос), що розкриває картину світу;
- досвіду здійснення відомих для людини способів діяльності;
- досвіду творчої діяльності з розв'язання нових проблем, що забезпечує розвиток здатності в людини подальшого розвитку культури, науки й суспільства;
- досвіду ціннісного ставлення до світу.

Знання, засвоєна інформація допомагають людині зорієнтуватися в навколишньому світі. Засвоєні способи діяльності, уміння забезпечують відтворення людиною навколишнього світу. Досвід творчої діяльності також самостійний за своїм змістом. Він припускає перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію, самостійне бачення проблеми, бачення альтернативи її розв'язання, комбінування раніше засвоєних способів у новий та ін. Індивід, що не засвоїв досвіду творчої діяльності, не здатний творчо перетворювати дійсність. Енциклопедична освіченість людини зовсім не гарантує творчого потенціалу. Оскільки людина нічого не робить без потреб і мотивів, без відповідності справи системі цінностей, то щодо незалежної складової змісту освіти виявляється досвід емоційно-ціннісного ставлення учня (студента, слухача) до того, що він пізнає чи перетворює. Ця складова визначає спрямованість дій тих, хто бере участь в освітньому процесі відповідно до потреб і мотивів.

В освітній установі зміст освіти – це зміст діяльності суб'єктів й об'єктів освітнього процесу (викладача, студента, слухача), вона конкретизується в навчальному плані освітньої установи. Зміст кожної дисципліни навчального плану конкретизується в освітніх програмах, кожна освітня програма змістовно відображена в підручниках і навчальних посібниках.

Є кілька способів конструювати і структурувати зміст освіти, які на практиці визначають способи розробки освітньої програми й написання підручника (Ч. Куписевич, В. Оконь). Перший спосіб – це *лінійна побудова* навчального матеріалу. У такій структурі окремі частини навчального матеріалу представлено послідовно й безупинно, як ланки єдиної цілісної навчальної теми, що в сукупності розкривають розділ, а всі розділи – навчальний курс. Кожну частину вивчають тільки раз.

Другий спосіб, *концентричний*, використовують, якщо те саме питання розглядають кілька разів. Під час повторення зміст розширюють, збагачують новою інформацією і розглядають на новому рівні. Наприклад, у початкових класах у курсі математики подано уявлення про багатокутники, а в курсі геометрії вивчають їхні властивості із застосуванням логічних форм доведення. До проблеми можна повертатися через незначний час у межах досліджуваного курсу, а можна й через кілька років.

Третій спосіб представлення змісту освіти – *спіралеподібний*: ставлять проблему, до розв'язання якої повертаються постійно, розширюючи й збагачуючи коло пов'язаних з нею знань і способів діяльності з різних

сфер людської діяльності. Для цього способу характерне багаторазове повернення до опрацювання тих самих навчальних тем і доповнення новою інформацією.

Четвертий – *модульний* спосіб. Весь зміст кожної навчальної теми як цілісної одиниці змісту освіти перерозподіляють за такими напрямками:

- орієнтаційний, методологічний (іноді його називають світоглядним);

- змістово-описовий;
- операційно-діяльнісний;
- контрольно-перевірляльний.

*Способи здобування освіти* у світовій і вітчизняній практиці:

- успішне навчання в умовах конкретної освітньої системи в колективі учнів (чи студентів) і завершення всього циклу навчання в межах цього навчального закладу успішним складанням випускних іспитів (денна і вечірня форми навчання);

- індивідуальне навчання вдома самостійно чи за допомогою педагогів і складання іспитів та інших форм звітності державній екзаменаційній комісії при конкретному навчальному закладі (екстернат);

- дистантне (від англ. – відстань) навчання за допомогою навчальних програм на комп'ютері;

- заочна форма навчання за допомогою листування, окремих консультацій у викладачів освітньої установи, звітних письмових контрольних робіт, які узагальнюють лекції всього курсу, заліків та іспитів.

Сучасна освіта розвивається в різних напрямках, для неї характерні такі ознаки: гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікованість, стандартизація, багатоваріантність, багаторівневість, фундаменталізація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність.

*Гуманізація* освіти – це орієнтація освітньої системи і всього освітнього процесу на розвиток і становлення відносин взаємної поваги учнів (студентів, слухачів) і педагогів, оснований на поважанні прав кожної людини; на збереженні і зміцненні їхнього здоров'я, почуття власної гідності й розвитку особистісного потенціалу. Саме така освіта гарантує учням право вибору індивідуального шляху розвитку.

*Гуманітаризація* – це орієнтація на засвоєння змісту освіти незалежно від його рівня й типу, що дає змогу охоче розв'язувати головні соціальні проблеми на користь і в ім'я людини; вільно спілкуватися з людьми різних національностей і народів, будь-яких професій і спеціальностей; добре знати рідну мову, історію і культуру; вільно володіти іноземними мовами; бути економічно і юридично грамотною людиною.

*Диференціація* – це орієнтація освітніх установ на досягнення учнів чи студентів під час врахування, задоволення й розвитку інтересів, схильностей і здібностей усіх учасників освітнього процесу. Диференціацію можна втілювати на практиці різними способами, наприклад, через групування учнів (студентів, слухачів) за ознакою їхньої успішності; поділ навчальних дисциплін на обов'язкові й за вибором; поділ навчальних закладів на елітні, масові й призначені для учнів із затриманнями чи відхиленнями в розвитку; складання індивідуальних планів і освітніх маршрутів для окремих учнів чи студентів відповідно до інтересів і професійної орієнтації тощо.

---

*Диверсифікованість* – це широке розмаїття навчальних закладів, освітніх програм і органів керування.

*Стандартизація* – це орієнтація освітньої системи на реалізацію насамперед державного освітнього стандарту – набору обов'язкових навчальних дисциплін у чітко зазначеному обсязі годин.

*Багатоваріантність* означає створення в освітній системі умов вибору й надання кожному суб'єктові шансу на успіх, стимулювання учнів і студентів до самостійного вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного і самостійного мислення. На практиці багатоваріантність виявляється через можливість обирати темпи навчання, досягати різного рівня освіченості, вибирати тип освітньої установи, а також диференціацію умов навчання залежно від індивідуальних особливостей учнів чи студентів (у класі, групі, індивідуально, за допомогою комп'ютера тощо).

*Багаторівневість* – це організація багатоетапного освітнього процесу, що забезпечує можливість досягнення на кожному етапі освіти того рівня освіченості, який відповідає можливостям й інтересам людини. Кожен рівень – це період, що має свої цілі, терміни навчання і свої характерні риси. Момент завершення навчання на кожному етапі є якісною завершеністю освіти. Наприклад, багаторівнева система вищої освіти орієнтована на три рівні: перший рівень – загальна вища освіта (2 роки), другий рівень – базова вища освіта – бакалаврат (2 роки загальної освіти + 2 роки), третій рівень – повна вища освіта – магістратура (4 роки бакалаврату + 2 роки магістратури).

*Фундаменталізація* – посилення взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовки молоді людини до сучасної життєдіяльності. Особливе значення надають при цьому глибокому й системному засвоєнню науково-теоретичних знань з усіх дисциплін навчального плану освітньої системи школи чи вищого навчального закладу.

*Інформатизація* освіти пов'язана з широким і дедалі масовішим використанням обчислювальної техніки й інформаційних технологій у процесі навчання. Інформатизація освіти набула найбільшого поширення в усьому світі саме в останнє десятиліття – у зв'язку з доступністю для системи освіти і відносною простотою у використанні різних видів сучасної відео-, аудіотехніки і комп'ютерів.

*Індивідуалізація* – це врахування й розвиток індивідуальних особливостей учнів і студентів у всіх формах взаємодії з ними в процесі навчання і виховання.

*Безперервність* означає не освіту, отриману раз і назавжди, на все життя, а процес постійної освіти-самоосвіти людини впродовж усієї життєдіяльності – у зв'язку з тим, умови життя й діяльності в сучасному суспільстві швидко змінюються.

У процесі одержання освіти людина може досягати певного рівня та якості. Говорячи про рівень освіти, виокремлюють рівні початкової, середньої, неповної вищої і вищої освіти. Кожен рівень підтверджений державним документом – свідоцтвом про закінчення початкової чи середньої школи, довідкою про прослухані курси у вищому навчальному закладі чи дипломом про вищу освіту.

Крім цього, в Україні після закінчення ВНЗ можна продовжувати здобувати освіту в магістратурі, аспірантурі й докторантурі. Відповідно, після успішного захисту магістерської, кандидатської чи докторської дисертації фахівець – і в разі стаціонарного навчання, і в разі самонавчання й самостійної науково-дослідницької роботи – одержує диплом магістра, кандидата чи доктора наук з конкретної спеціальності, відомої з класифікатора спеціальностей в Україні. В оцінці рівня освіченості школяра виокремлюють елементарну або функціональну грамотність, предметну і методологічну компетентність. Під час вивчення рівня освіченості фахівця з вищою освітою оцінюють рівень освіти у сфері гуманітарних, соціально-економічних чи природничо-наукових дисциплін, блоку дисциплін загально-професійного напрямку і професійної спеціалізації. У межах багаторівневої системи навчання у ВНЗ виокремлюють рівень загальної освіти, рівень бакалаврату і магістратури.

*Освічена людина* – це не лише людина, яка має знання і вміння з основних сфер життєдіяльності, високий рівень розвинутих здібностей, а й людина, у якій сформований світогляд і моральні принципи, а поняття і почуття мають шляхетну та піднесену спрямованість. Тобто освіченість передбачає також вихованість людини. Однак поняття «освічена людина» – культурно-історичне, тому що в різні епохи й у різних цивілізаціях у нього вкладали різний зміст. У сучасних умовах інтенсивного процесу комунікації між усіма країнами й інтеграції світового освітнього простору формується єдине розуміння освіченої людини для всіх країн і континентів.

**Якість освіти** визначається:

- ступенем відповідності цілей і результатів освіти на рівні конкретної системи освіти й на рівні окремої освітньої установи;
- відповідністю між різними параметрами в оцінці результату освіти конкретної людини (якістю знань, ступенем сформованості відповідних умінь і навичок, розвиненістю відповідних творчих та індивідуальних здібностей, властивостей особистості й ціннісних орієнтацій);
- ступенем відповідності теоретичних знань і вмінь їхньому практичному використанню в житті й професійній діяльності у розвитку потреби людини в постійному відновленні своїх знань і вмінь і безупинному вдосконалюванні їх.

Якість освіти залежить від багатьох чинників, насамперед від якостей педагогічної діяльності тієї освітньої установи, у якій людина здобуває освіту, а також від її навчально-матеріальної бази й навчально-методичного, організаційно-управлінського, фінансово-економічного, технічного й кадрового забезпечення. Якість вищої освіти залежить, окрім перерахованих, від ще одного важливого чинника – наукової школи, через яку пройшов студент у роки навчання у ВНЗ.

Оскільки змістово цілі конкретизовано в освітньому стандарті, то на практиці в межах конкретної системи освіти (України, Німеччини тощо) чи освітньої системи (дитячий садок, школа, вищий навчальний заклад) якість освіти визначають ступенем освоєння освітнього стандарту; у школі – шкільним освітнім стандартом, у ВНЗ – освітнім стандартом відповідно до його профілю й обраної спеціальності.

**Тип освіти.** Історично типи освіти країн Європи і Сходу, Азії й Америки мають спільні риси. Першим типом у давніх суспільствах була

---

*міфологічна освіта*, тобто освоєння світу у формі казок, билин, міфів, пісень тощо.

Наступним типом була *схоластична освіта*, для якої характерна культура тексту і словесної природи знання про землю та небо, тренування пам'яті та волі, оволодіння грамотою й риторикою, навчанням про сутність і сенс людського існування.

Третій історичний тип освіти – *просвітницький* – виник у період виникнення класифікатора наук і мистецтв, у час народження світської регулярної освіти. А від початку ХХ ст. у світі спостерігаємо процес розмаїтості освітніх парадигм, типів і видів освіти.

Вид або тип сучасної освіти визначається насамперед типом освітньо-виховної системи, в умовах якої людина здобуває освіту і залежить від якості засвоєння того набору видів людської діяльності, можливо й професії, які розкривають специфіку освітньої системи, а також від якості засвоєння культурних цінностей, досягнень науки і техніки. Це пов'язано з тим, що всі освітні й виховні установи концентрують основи розвинутих наукових знань і вищі зразки соціокультурної діяльності людини своєї епохи. У зв'язку з таким розумінням виокремлюють насамперед домашню, дошкільну, шкільну, спеціальну і вищу освіти.

На основі різних параметрів виокремлюють такі види освіти:

- *за типом засвоєння наукових знань* – біологічна, математична, фізична, економічна, філологічна освіти тощо;

- *за видом домінуючого змісту освіти* – теоретична і прикладна, гуманітарна і природничо-наукова та ін.;

- *за видом і майстерністю освоєння людської діяльності* – музична, художня, технічна, технологічна, педагогічна, правова, економічна, медична освіти тощо;

- *за типом освоєння культурних цінностей* – класична, художньо-естетична, релігійна освіти та ін.;

- *за масштабом засвоєння культурних цінностей людського суспільства* – національна, вітчизняна, європейська, міжнародна, глобальна освіти тощо;

- *за типом освітньої системи* – університетська, академічна, гімназійна освіти та ін.;

- *за становою ознакою* – елітна і масова освіти;

- *за типом переваги спрямованості змісту освіти* – формальна й матеріальна, наукова й елементарна, гуманітарна і природно-наукова; загальна, початкова професійна і вища професійна освіти тощо;

- *за рівнем освіти* – початкова, неповна середня, середня, неповна вища, вища освіти.

## **18.2. Моделі освіти в сучасному світі**

*Модель освіти як державно-відомчої організації.* У цьому контексті систему освіти структури державної влади розглядають як самостійний напрям у низці інших галузей народного господарства. Організують її за відомчим принципом з твердим централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у межах того чи іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади



однозначно підпорядковуються адміністративним чи спеціальним органам, які їх контролюють.

*Модель розвиваючої освіти* (В.Д. Давидов, В.В. Фляков та ін.). Ця модель передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу і рівня. Така побудова дає змогу забезпечувати й задовольняти потреби різних прошарків населення країни в освітніх послугах, швидко розв'язувати освітні завдання й забезпечувати розширення спектру освітніх послуг. Освіта також одержує реальну можливість бути потрібною і в інших сферах, без додаткових погоджень з державною владою.

*Традиційна модель освіти* (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Крапля, Д. Равич, Ч. Фін та ін.) – це модель систематичної академічної освіти як способу передавання молодому поколінню універсальних елементів культури. Основну роль освіти традиціоналісти бачать у тому, щоб зберігати й передавати молоді елементи культурної спадщини людської цивілізації. Насамперед під цим мають на увазі різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, які сприяють індивідуальному розвитку людини і збереженню соціального ладу. Відповідно до концепції традиціоналізму, освітня система має здебільшого розв'язувати завдання формування базових знань, умінь і навичок (у межах сформованої культурно-освітньої традиції), які дають змогу індивідуві перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей та вмінь вищого рангу порівняно із засвоєними.

*Раціоналістична модель освіти* (П. Блум, Р. Ган'є, Б. Скінер та ін.) передбачає таку її організацію, яка насамперед забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до сучасного суспільства. У межах цієї моделі дбають про передавання-засвоєння лише тих культурних цінностей, які дають змогу молодій людині безболісно пристосовуватися до наявних суспільних структур. При цьому будь-яку освітню програму можна перевести в «поведінковий» аспект знань, умінь і навичок, які варто опанувати учням.

В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце посідає біхевіористська (від англ. – поведінка) концепція соціальної інженерії. Раціоналісти відштовхуються від порівняно пасивної ролі учнів, що, одержуючи певні знання, уміння і навички, здобувають, таким чином, адаптивний «поведінковий репертуар», необхідний для адекватного життєвлаштування відповідно до соціальних норм, вимог і запитів суспільства. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність тощо. Поведінкові цілі привносять до освітнього процесу дух обмеженого утилітаризму й нав'язують педагогові негнучкий і механічний спосіб дій. Ідеалом у цьому разі стає точна відповідність запропонованому шаблону, і діяльність педагога перетворюється на посилену підготовку учнів чи студентів (наприклад, на виконання тестів).

*Феноменологічна модель освіти* (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, дбайливе й уважне ставлення до їхніх інтересів і потреб. Його представники відкидають погляд на школу як на «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому значенні, щоб вона найбільш повно й

---

адекватно відповідала справжній природі людини, допомагала знайти їй те, що в ній уже закладено природою, а не «відливати» у певну форму, придуману кимсь заздалегідь, апіорі. Педагоги – прихильники цієї моделі створюють умови для самопізнання й підтримання унікального розвитку кожного учня чи студента відповідно до успадкованої ним природи, надають якнайбільше свободи вибору й умов для реалізації своїх природних потенціалів і самореалізації. Прихильники цього напряму обстоюють право індивіда на автономію розвитку й освіти.

*Неінституціональна модель освіти* (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л.Бернар та ін.) орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема шкіл і ВНЗ. Це освіта на «природі», за допомогою Інтернету, в умовах «відкритих шкіл», дистантне навчання та ін.

### **18.3. Характеристика педагогічного процесу**

Педагогічний процес – це центральна категорія педагогіки, яка у відповідній літературі має багато трактувань. Однак педагогічний процес – це внутрішньо логічно пов'язана сукупність процесів, які у своїй багатогранності й складності трансформують досвід людства, його знання, цінності, надбання в особистісні якості, установки та риси, а також в освіченість та ідейність, культуру й здібності, звички й характер. Отже, у педагогічному процесі об'єктивне, соціальне переходить у суб'єктивне, індивідуально-психічне надбання людини. Цілісності педагогічного процесу досягають завдяки органічній єдності процесів навчання, виховання й розвитку.

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС** – це цілеспрямована, доцільно організована та змістово насичена система навчально-виховної діяльності суб'єктів та об'єктів взаємодії щодо підготовки людей до діяльності за призначенням.

Педагогічний процес реалізує замовлення суспільства на підготовку громадян і фахівців, що виражено в його загальній меті.

Конкретні вимоги суспільства визначають більш конкретні завдання навчання й розвитку людей, а також його зміст. Саме мета і зміст становлять найважливіший змістово-цільовий компонент педагогічного процесу. Отже, визначена мета є відправним моментом, що зумовлює функціонування педагогічного процесу як системи, яка є сукупністю структурних компонентів, органічно взаємозалежних між собою.

Основними структурними компонентами педагогічного процесу як системи є: завдання педагогічного процесу, суб'єкти та об'єкти системи, змістова структура (виховання, навчання (самоосвіта), розвиток), організаційна структура (професійна і спеціальна підготовки, громадянська, соціальна, культурно-просвітницька, фізична та інші види діяльності), педагогічна діяльність, а також результат.

Найважливішими компонентами педагогічного процесу є процеси навчання й виховання, які зумовлюють процеси зміни освіченості, вихованості й розвитку людей, а також рівня сформованості їхніх якостей. Процеси навчання й виховання складаються з певних взаємозалежних

процесів. Наприклад, процес навчання складається з викладання та учіння, процес виховання – з виховних взаємодій, специфічного впливу й самовиховання, яке виникає під час цього процесу.

Педагогічний процес є взаємодією суб'єктів та об'єктів навчання й виховання. Він спрямований на розв'язання завдань навчання, виховання й загального розвитку людини, а також на формування в неї певних якостей, установок, емоційно-вольової стійкості, надійності тощо. Отже, процесуальними компонентами є не самі суб'єкти навчання, а мета, завдання, зміст, методи, засоби й форми взаємодії педагогів і вихованців, а також результати, яких досягають при цьому. Це універсальні характеристики будь-якої діяльності та взаємодії, які цілком властиві педагогічному процесу. Їх можна означити як *цільовий, змістовий, педагогічно-професійний, організаційно-функціональний та результативно-аналітичний компоненти педагогічного процесу*.

Отже, у педагогічному процесі як системі воєдино злиті процеси розвитку, виховання й навчання разом з усіма умовами, формами й методами їхнього перебігу.

**Основними завданнями педагогічного процесу є:**

- підготовка окремих людей, груп до виконання завдань суспільно корисної діяльності;
- цілеспрямоване формування людини як громадянина, глибоко відданого своєму народові, який має високі моральні й громадянські якості;
- озброєння людей такою системою професійних знань і вмінь, а також практичними навичками, які забезпечили б ефективні практичні дії в будь-якій ситуації діяльності;
- забезпечення цілеспрямованого розвитку духовних сил, інтелектуальних, фізичних і моральних якостей кожної людини.

Завдання педагогічного процесу визначають взаємозалежну й взаємозумовлену діяльність суб'єктів та об'єктів цієї складної системи. Суб'єкти педагогічного процесу – ті, хто впливає на людей, щоб вони оволодівали знаннями, навичками і вміннями. Об'єктами педагогічного процесу є ті, хто засвоює досвід, знання, навички і вміння.

Водночас у педагогічному процесі виявляється єдність зовнішніх впливів і впливів, які наявні в процесі взаємодії суб'єктів та об'єктів. До його складу входять не тільки зовнішні освітні, виховні й розвиваючі взаємодії, а й процеси духовного й професійного росту, нагромадження, самовдосконалення таких якостей людей, як освіченість, вихованість, розвиненість, стійкість, дисциплінованість, виконавчість тощо.

Специфіка об'єктів педагогічного процесу в тому, що вони – люди з власними поглядами, сильними й слабкими сторонами. Крім виховання, постає завдання перевиховати окремих людей, особливо молодих.

Особливості завдань педагогічного процесу визначають зміст складових цього багатофункціонального процесу – виховання (самовиховання), навчання (самоосвіти) й розвитку. Кожен з елементів функціонально-змістової структури педагогічного процесу є відносно самостійною підсистемою. Наприклад, виховання у взаємодії з навчанням

---

і розвитком має формувати людину як громадянина, патріота, який володіє високим рівнем національної свідомості, гідності й гордості, має високорозвинуті морально-психічні якості, необхідні для самовідданого виконання свого громадянського обов'язку перед Батьківщиною й народом. Розв'язанню цих завдань відповідає зміст виховання людей, який містить такі складові: національно-патріотичне, громадянське, трудове, моральне, правове, естетичне, екологічне й фізичне виховання. Кожен з цих напрямів реалізують, враховуючи його особливості, безпосередні завдання, засоби й методи впливу. Процесуальний аспект виховання як підсистеми педагогічного процесу виражається здебільшого характером взаємодії між суб'єктами та об'єктами.

**Виховання** – це процес взаємозалежної діяльності суб'єктів (вихователів) та об'єктів (вихованців). Взаємозв'язки між ними складні й різноманітні. Вихователі (суб'єкти навчання, виховні структури, громадські організації) чинять цілеспрямовані систематичні педагогічні впливи на свідомість, почуття й волю вихованців в інтересах формування в них усього комплексу якостей людини-громадянина. Ці впливи можуть бути прямими (безпосередніми), якщо вони спрямовані до конкретної особистості, групи (колективу), коли наявний прямиий контакт вихователя й вихованця. Вплив має опосередкований характер, якщо здійснюється через використання умов соціального життя.

Сильний вплив на людей має особистий приклад іншої людини, особливо керівника, депутата, начальника. Сприйняття і переробка людиною зовнішніх впливів відбувається під впливом її потреб, мотивів, переконань, звичок та інших внутрішніх чинників. Усі люди є одночасно і суб'єктами, і об'єктами. Виховні впливи вони трансформують, керуючись своїми поглядами, інтересами, життєвим досвідом. Це сприйняття може бути *позитивним, негативним і нейтральним (байдужим)*.

Позитивно сприйняті впливи збагачують свідомість і почуття людини, зміцнюють її волю. Відбувається її подальший розвиток як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Також формуються позитивні якості, потреби та інтереси людини.

Ефективність виховних впливів визначається тим, наскільки повно у виховній практиці реалізовано вимоги принципів виховання; як грамотно та з урахуванням яких особливостей об'єкта й конкретних умов добирають найбільш раціональні методи, форми, засоби виховної роботи.

Результатом сукупності виховних впливів є широкий спектр знань і ціннісних орієнтацій людей, які, злившись з почуттями й волею, творять переконання. А переконання, доповнені звичками поведінки, перетворюються на відповідні якості людини. Свої особливості мають також інші складові (підсистеми) змістової структури педагогічного процесу.

Основні елементи організаційної структури педагогічного процесу такі: громадські організації, церква, ЗМІ, професійна та інші види підготовки; стан педагогічної активності, система впливу.

Результатом функціонування педагогічного процесу як системи загалом є: знання, навички, уміння і готовність людини до суспільно корисної діяльності та професійні (спеціальні), морально-психічні й фізичні якості.

Внутрішньою рушійною силою педагогічного процесу є суперечності між висунутими вимогами пізнавального, громадянського, практичного, суспільно корисного характеру й реальними можливостями людей щодо їхньої реалізації. Між вимогами щодо засвоєння програм навчання і можливостями реалізації їх в поєднанні з професійною діяльністю часто є суперечності.

У конструюванні педагогічного процесу необхідно дотримуватися відповідних етапів. Традиційно виокремлюють три етапи: *підготовчий, основний і завершальний*.

На підготовчому етапі розв'язують такі завдання: визначення цілей, діагностика умов, прогнозування досягнень, проектування й планування розвитку педагогічного процесу. На цьому етапі створюють необхідні навчально-матеріальні, морально-психологічні, естетичні умови, раціонально розподіляють наявний час. Завершують підготовчий етап розробленням перспективного плану професійної підготовки людей.

Етап організації й реалізації педагогічного процесу містить такі елементи взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання: постановка цілей та роз'яснення завдань діяльності, прийняття їх тими, хто навчається, та окремими виконавцями; реалізація обраних методів, засобів і форм організації педагогічного процесу; забезпечення взаємодії всіх суб'єктів виховання; створення сприятливих умов; здійснення різних заходів стимулювання активності людей.

У процесі організації педагогічної взаємодії здійснюється оперативний контроль, виокремлення слабких сторін у методах і формах організації виховних впливів, регулювання процесу шляхом умілої організації різноманітних заходів стимулювання діяльності об'єктів навчання, внесення оперативних коректив у зміст діяльності суб'єктів навчання й виховання, у послідовність окремих її видів та ін.

**Завершується педагогічний процес етапом аналізу його результатів. Суб'єкти навчання всіх рівнів вивчають слабкі й сильні сторони різних видів підготовки та діяльності окремих людей і груп.**

Особливо важливо при цьому виявити причини неповної відповідності результатів і цілей навчання й виховання. Аналіз причин відставання й недоліків є дуже важливим елементом завершального етапу педагогічного процесу. Без цього неможливо правильно окреслити подальший рух уперед.

Одним з найважливіших напрямів підвищення якості та ефективності навчання й виховання є інтенсифікація педагогічного процесу. Вона відбувається на основі правильного поєднання традиційних та інноваційних підходів і впровадження нових технічних засобів, технологій, методик тощо. Цього досягають за рахунок гранично конкретної постановки навчально-виховних завдань, раціонального планування професійної підготовки, ретельного добору навчального матеріалу, ефективного використання навчального й позанавчального часу, застосування сучасних методик навчання й виховання, забезпечення чіткості й високої організованості в роботі, постійного пошуку і впровадження досягнень науково-технічного прогресу.

---

До важливого напрямку вдосконалення педагогічного процесу належить його гуманізація, яка має забезпечити кожному учасникові цього процесу гідне й поважне становище у вищому навчальному закладі. Для гуманізації характерне олюднення всіх відносин між людьми; високе суспільне визнання кожної людини, гарантія її соціальної захищеності, вияв індивідуальності; увага до внутрішнього світу людини, задоволення її матеріальних і духовних потреб.

З гуманізацією нерозривно пов'язана демократизація педагогічного процесу, яка створює умови для того, щоб кожна людина стала активною діючою особою цього процесу. Демократизація – це викорінювання будь-яких виявів формалізму, черствості, пасивності, бюрократизму в навчанні й вихованні людей, в організації їхнього життя й діяльності. Це – підвищення суспільної й пізнавальної активності людей, їхньої зацікавленості причетністю до справ суспільства. І найголовніше – реалізація духовного потенціалу всіх учасників педагогічного процесу в інтересах підвищення його ефективності.

**Щоб демократизувати педагогічний процес, організатори створюють сприятливі умови для вияву активності, творчості, ініціативи людей і залучають їх до планування, організації та проведення конкретних навчально-виховних заходів. Забезпечення провідної ролі педагога в удосконалюванні педагогічного процесу додає йому системного характеру і є визначальним чинником оптимізації всієї діяльності з навчання й виховання.**

Педагогічний процес – це не механічна сума процесів навчання, виховання, освіти й розвитку, а самостійне цілісне явище, що має свої особливі закономірності.

**Закономірності педагогічного процесу.** Педагогічний процес – це складний, суперечливий, багатоступінчастий процес. На нього впливають різні чинники – внутрішні й зовнішні, об'єктивні й суб'єктивні, тривалі й ситуативні. Тому в цьому процесі своєрідно виявляються закони й закономірності різного рівня й виду. Вищий рівень становлять найзагальніші закони розвитку природи, суспільства й мислення. У педагогічному процесі своєрідно виявляються закономірності розвитку суспільства, формування особистості й колективу, пізнавальної діяльності та ін. І, звичайно, йому властиві педагогічні закономірності, які комплексно виражають найважливіші зв'язки й відносини цього процесу.

Визначальний вплив на педагогічний процес мають соціально-економічні умови країни, політика держави, рівень розвитку освіти, науки, техніки, інформаційних систем, культури. В умовах науково-технічного прогресу й далі зростає залежність педагогічного процесу від технічного чинника, особливо інформатизації.

Процес формування особистості має цілісний характер, тобто всі функції, властивості та якості людини розвиваються комплексно, утворюючи цілісну систему. Зазначена закономірність зумовлює органічну єдність усіх структурних компонентів педагогічного процесу, комплексний підхід до постановки всієї навчально-виховної роботи.

Провідна роль у формуванні особистості соціальних умов; залежність розвитку людини від характеру й змісту діяльності; взаємозумовленість внутрішніх психічних чинників і зовнішніх впливів на людину; формування особистості з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей людини; залежність формування особистості від характеру взаємин між людьми, духовної атмосфери, залежність формування особистості від якості навчально-виховної роботи всіх науково-педагогічних працівників. Особистість людини формується у групі, колективі. Група (колектив) є важливим чинником виховання, а водночас – складним організмом.

Педагогічному процесу, як уже було зазначено, властиві також специфічні педагогічні закономірності. Провідною з них є *єдність виховання (самовиховання), навчання (самоосвіти) і розвитку*.

Наприклад, єдність процесів навчання й виховання не означає, що вони не мають своїх специфічних особливостей. Однак охарактеризувати ці відмінності досить важко, тому що в реальному педагогічному процесі насамперед впадає в око їхня спільність: процес виховання здійснює функцію навчання, а процес навчання неможливий без виховання. От чому, порівнюючи ці процеси, треба обов'язково спиратися на дуже важливий методологічний принцип виокремлення домінуючих функцій навчання й виховання.

Якщо порівняти основні функції навчання й виховання, то насамперед треба зазначити, що вони реалізуються в єдності чотирьох основних функцій – освітньої, виховної, формуючої й розвиваючої. Але з огляду на твердження Л. С. Виготського про те, що навчання йде попереду розвитку, можна сказати, що розвиток створює сприятливі передумови для успішнішого навчання й виховання на подальших етапах педагогічного процесу.

Процеси навчання й виховання зумовлюють загальний розвиток окремої людини і групи. При цьому навчання здебільшого впливає на інтелектуальну, а виховання – на мотиваційну та емоційну сфери. Завдяки цьому процес навчання постає в ролі одного із засобів виховання, а процес виховання – у ролі одного із стимулюючих чинників навчання.

У вихованні надзвичайно важливе значення має *вплив середовища, засобів масової інформації*, які не можна не враховувати під час організації цього процесу.

Одна із специфічних закономірностей педагогічного процесу – відповідність навчально-виховних впливів суб'єктів навчання духовним потребам, пізнавальним і фізичним можливостям. Ця закономірність виражає спрямованість дій усіх суб'єктів педагогічного процесу, прагнення врахувати внутрішні сили тих, хто навчається, у розв'язанні завдань їхньої соціалізації та професійної підготовки. Їхня діяльність, з одного боку, має максимально відповідати завданням, які розв'язує навчальна група, а з другого – індивідуальним і груповим особливостям людей, їхній індивідуальній та груповій діяльності, фізичним та інтелектуальним можливостям, рівню навченості й вихованості.

Наступною педагогічною закономірністю є *моделювання (відтворення) у процесі соціалізації та професійній підготовці людей до умов діяльності*. Ця закономірність потребує, щоб педагогічний процес

---

відповідав особливостям сучасної економіки, а процес підготовки людей відбувався з урахуванням їхніх дій в інформаційному суспільстві.

Усі закономірності педагогічного процесу діалектично взаємозалежні між собою. Це ускладнює навчально-виховний процес. Однак постаючи у вигляді стійких тенденцій, ці закономірності чітко визначають напрями діяльності суб'єктів та об'єктів навчання й виховання.

### **Контрольні питання:**

- Розкрийте сутність освіти як процесу.
- Які основні елементи освіти? Охарактеризуйте їх.
- Які способи конструювання і структурування освіти Ви знаєте?
- У яких напрямках розвивається освіта в сучасному світі?
- Як визначають якість освіти?
- Розкрийте моделі освіти в сучасному світі.
- Розкрийте сутність педагогічного процесу як цілісної системи та його завдання.
- Які основні компоненти педагогічного процесу? Охарактеризуйте їх.
- Які основні завдання педагогічного процесу?
- Які основні закономірності педагогічного процесу?

### **Література:**

Алексюк А.М., Грищенко М.М., Киричук О.В. та ін. Педагогіка: навч. посібник для студентів університетів. – К., 1995.

Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 1989.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.

Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логика, 2001.

Коменский Я.А. Великая дидактика. – М., 1947.

Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005.

Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспектива. – М., 1991.

Талызина Н., Печенюк Н., Хиловский Л. Пути разработки профиля специалиста. – М., 1987.

Педагогіка: Учеб. пособие для студ. педагогических учеб. заведений / В.А.Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И.Мащенко, И.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М., 2002.

Педагогіка: Навчальний посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – 3-тє вид., випр. доп. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2006.

Подласый И.П. Педагогіка: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М., 2002.

Профессиональная педагогика / Гл. ред. С.Я.Батышев. – М., 1997.



Глава 19

## ОСНОВИ ДИДАКТИКИ

### 19.1. Розуміння дидактики

*Дидактика* – це галузь педагогіки, спрямована на вивчення і розкриття теоретичних основ організації процесу навчання (закономірностей, принципів, методів, форм навчання), а також на пошук і розроблення нових принципів, стратегій, методик, технологій і систем навчання.

Виокремлюють загальну і часткову (предметну методичку навчання) дидактику. Так сформувалися методички навчання для окремих навчальних дисциплін (методика вивчення математики, фізики, іноземної мови).

Навчання, викладання, учіння – *основні категорії дидактики*.

**НАВЧАННЯ** – це спосіб організації освітнього процесу. Воно є найнадійнішим способом здобування систематичної освіти. В основі будь-якого виду чи типу навчання закладено систему «викладання – навчання».

*Викладання* – це діяльність учителя (викладача, науково-педагогічного працівника), яка виявляється у:

- передаванні інформації;
- організації навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів, слухачів);
- наданні допомоги в разі труднощів у процесі навчання;
- стимулюванні інтересу, самостійності й творчості учнів (студентів, слухачів);
- оцінці навчальних досягнень учнів (студентів, слухачів).

Метою викладання є організація ефективного навчання кожного учня (студента) в процесі передавання інформації, контролю й оцінки її засвоєння, а також взаємодія з учнями (студентами) й організація спільної і самостійної діяльності.

*Учіння* – це діяльність учня (студента, слухача), що складається з:

- засвоєння, закріплення і застосування знань, умінь і навичок;
- самостимулювання до пошуку, розв'язання навчальних завдань, самооцінки навчальних досягнень;
- усвідомлення особистісного змісту і соціальної значущості культурних цінностей і людського досвіду, процесів і явищ навколишньої дійсності.

Метою навчання є пізнання, збирання і переробка інформації про навколишній світ. Результати навчання виражені в знаннях, уміннях, навичках, системі відносин і загальному розвитку учня (студента).

Навчальна діяльність містить:

- оволодіння системами знань та оперування ними;

---

• оволодіння системами узагальнених і часткових дій, прийомами (способами) навчальної роботи, способами їхнього перенесення й перебудови – навичками, уміннями;

• розвиток мотивів навчання, становлення мотивації і змісту останнього;

• оволодіння способами керування своєю навчальною діяльністю і своїми психічними процесами (волею, емоціями тощо).

*Ефективність навчання* визначається *внутрішніми і зовнішніми критеріями*. Як *внутрішні критерії* використовують успішність навчання й академічну успішність, а також якість знань і рівень напрацювання умінь і навичок, рівень розвитку учня (студента), рівень навченості.

Академічну успішність учня (студента) визначають як ступінь збігу реальних і запланованих результатів навчальної діяльності. Академічна успішність виражена в бальній оцінці. Успішність навчання – це також ефективність керування навчальним процесом, що забезпечує високі результати за умов мінімальних затрат.

**Навченість** – це набута учнем (студентом) під впливом навчання й виховання внутрішня готовність до різних психологічних перебудов і перетворень відповідно до нових програм та цілей подальшого навчання – загальна здатність до засвоєння знань. Найважливішим показником навченості є та кількість дозованої допомоги, яка необхідна учневі (студентові) для досягнення заданого результату. Навченість – це тезаурус чи запас засвоєних понять і способів діяльності, тобто система знань, навичок і вмінь, що відповідає нормі (заданому в освітньому стандарті очікуваному результату).

**Процес засвоєння знань здійснюється поетапно відповідно до таких рівнів:**

- розрізнення чи пізнання предмета (явища, події, факту);
- запам'ятовування й відтворення предмета, розуміння;
- застосування знань на практиці і перенесення знань у нові ситуації.

Якість знань оцінюють за такими показниками: їхня *повнота, системність, глибина, дієвість, міцність*.

Одним з основних показників перспектив розвитку учня (студента) є їхня здатність до самостійного розв'язання навчальних завдань (близьких за принципом розв'язання у співпраці і за допомогою педагога).

*Зовнішніми критеріями* ефективності процесу навчання вважають:

• ступінь адаптації випускника до соціального життя і професійної діяльності;

• темпи росту процесу самоосвіти як пролонгований ефект навчання;

• рівень освіченості чи професійної майстерності;

• готовність підвищувати рівень освіти.

У практиці навчання сформувалася єдність логік навчального процесу: *індуктивно-аналітична й дедуктивно-синтетична*. Перша орієнтує на спостереження, живе споглядання й сприйняття реальної дійсності, тільки потім на абстрактне мислення, узагальнення, систематизацію

навчального матеріалу. Другий варіант – коли педагог вводить наукові поняття, принципи, закони і закономірності, а потім спрямовує учня (студента) на їх конкретизацію на практиці.

## **19.2. Закономірності навчання**

Розкривши сутність, структуру, рушійні сили навчання, взаємозв'язки його компонентів, особливості функціонування й розвитку процесу загалом та діяльності його суб'єктів (педагога й учнів), ми виходимо на рівень пізнання законів і закономірностей навчального процесу. Однак донедавна вчені-педагоги утримувалися від формулювання педагогічних законів загалом і дидактичних зокрема через низку причин.

Закон, як відомо, відображає внутрішній необхідний зв'язок явищ і процесів, які існують незалежно від суб'єкта, який пізнає ці закони. Навчання ж, як і будь-який соціальний процес, складається з цілеспрямованої діяльності, спілкування, співпраці його суб'єктів – людей, які мають право вибору життєвих планів і засобів їхнього досягнення. Але діяльність людей тісно пов'язана із середовищем, навколишнім світом, вона визначається історичним досвідом, світорозумінням, технологічною озброєністю, нарешті, закономірностями розвитку психіки й колективної свідомості. Отже, навчання, суб'єктне за своїми виявами в конкретних умовах, за соціальними засадами, глибинними коренями і взаємодіями – об'єктивне, яке підпорядковується об'єктивним законам і закономірностям.

Водночас педагогічні закони, які впливають на процеси виховання, навчання й розвитку багатьох чинників, майже ніколи не дають чітко гарантованого, однозначного, певного результату. Вони мають стохастичний, ймовірний характер, виявляються як тенденції. Їхня дія залежить від наявності багатьох умов, до яких належить також свідома енергійна діяльність учасників цих процесів.

І нарешті, зв'язок між об'єктивними законами, поведінкою людей, їхньою свідомістю, а ще більше – підсвідомістю, дуже неоднозначний. Він не вкладається в межі чітких причинно-наслідкових зв'язків, суворого детермінізму. Ті самі закономірності, чинники розвитку в різних умовах і в разі співвідношення різних за внутрішньою природою суб'єктів дають зовсім несхожі, іноді протилежні результати.

Отже, навчання як педагогічний процес, що об'єктивний за своєю суттю, є частиною об'єктивного процесу розвитку суспільства, конкретно-економічного контексту; як суб'єктивний за своїми активними виявами, виявляється в можливостях реалізації. Саме ці об'єктивні засади, способи зв'язку об'єктивного й суб'єктивного, відображають дидактичні закони. Їхній цілеспрямований, свідомий, суб'єктивний вияв у діяльності педагога й тих, хто навчається, більш очевидно відображено в педагогічних *ідеях*, зв'язку минулого, сьогодення і майбутнього. Це також виявляється у *принципах*.

**ЗАКОНОМ** у дидактиці можна вважати внутрішній істотний зв'язок явищ навчання, який зумовлює їхній необхідний вияв і розвиток (І.Я. Лернер).

---

Крім законів, існують *закономірності*. Закономірність трактують або як вияв законів, часто ще не усвідомлених і чітко не сформульованих, або як загальні вияви впорядкованості розвитку, як сукупну дію багатьох законів. Обидва трактування прийнятні для дидактики.

Підкреслимо, що йдеться саме про закономірності, які відображають, але не замінюють законів і закономірностей психічного розвитку, спілкування, соціальної адаптації, а відображають зв'язки між провідними компонентами навчання – викладанням, учінням, об'єктом вивчення (змістом матеріалу) і результатами.

У працях Ю.К. Бабанського, Б.С. Гершунського, М.І. Махмутова, І.Я. Лернера, М.Н. Скаткіна, П.І. Підкасистого та ін. виокремлено закони навчання, які одержали визнання науково-педагогічної громадськості. Коротко охарактеризуємо їх.

**Закон соціальної зумовленості цілей, змісту й методів навчання.** Він розкриває визначальний вплив суспільства через соціальне замовлення освіти на зміст, мету, масштаби, засоби, методи організації навчального процесу.

**Закон розвиваючого і виховного впливу навчання.** І зміст, і стиль спілкування, і характер завдань – усі компоненти навчання неодмінно впливають на формування орієнтації, особистісних якостей, духовного світу, здібностей, рис характеру вихованців.

**Закон зумовленості результатів навчання особливостями діяльності й спілкування учнів.** Цей закон розкриває вплив процесів, які формують особистість, зокрема пізнавальних, ступінь самостійності й продуктивності діяльності учнів на результати навчання.

**Закон цілісності та єдності педагогічного процесу.** Він відображає зв'язки частин (наприклад, факту, закону) і цілого (теорії, загальної наукової картини світу тощо), взаємозв'язок раціонального й емоційного, репродуктивного і продуктивного, зумовлює необхідність гармонійної інтеграції предметів, змістового, мотиваційного й операційного компонентів (діяльності), оволодіння знаннями і розвитком.

**Закон взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні.** Він означає, що будь-яке наукове знання, пряме або опосередковане, служить практиці (та й базується, у кінцевому підсумку, на ній). Звідси – необхідність спиратися на суспільну практику й життєвий досвід учнів, конкретизувати й застосовувати наукові положення на практиці, наскільки дає змогу специфіка матеріалу, підготовленість учнів та умови навчання.

**Закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності.** Ці види організації діяльності можуть бути розділені в часі або поєднуватися, взаємопроникати. Певному видові діяльності на певному етапі можна віддати перевагу, але вони мають не виключати, а доповнювати один одного.

Зазначені закони мають об'єктивні джерела і діють у будь-яких ситуаціях навчання.

Щодо вияву закономірностей, то їх дуже багато, і вони найчастіше відображають емпірично встановлені залежності. Доцільно навести кілька прикладів. Існує давно виявлений на практиці закономірний зв'язок між

ступенем авторитету педагога й результатами його впливу на учнів (студентів), яких він виховує, зв'язок між ставленням учнів (студентів) до педагога й результатами навчання, залежність продуктивності засвоєння нового від базових знань і досвіду того, кого навчають, тощо.

Зако́ни й законо́мірності є базою виникнення й розвитку педагогічних ідей, спрямованих на вдосконалення освіти. Серед них – уже неодноразово згадана ідея спрямованості навчання на різнобічний розвиток особистості, духовно багатої, індивідуально своєрідної, гармонійної, здатної до плідної праці для суспільства; ідея комплексного підходу до навчання й виховання, яка дає змогу в єдності, у спільній діяльності розв'язувати багато розвиваючих і виховних завдань; ідея оптимізації змісту, методів та умов навчання і виховання, яка дає змогу в конкретних умовах домагатися найвищих результатів з мінімальними втратами (дві останні ідеї розкрито в працях Ю.К. Бабанського); ідея єдності навчання й реабілітації (лікувальна і корекційна педагогіка), яка стала особливо актуальною у зв'язку з катастрофічним погіршенням здоров'я дітей, кризою дитинства й родини, загальною соціальною нестабільністю останнього десятиліття в країні.

Зако́ни, законо́мірності й провідні педагогічні ідеї реалізуються у практиці, регулюють її через систему принципів навчання.

### **19.3. Принципи навчання**

Теоретична концепція навчання, уявлення про сутність, мету, структуру, рушійні сили й законо́мірності навчання мають знайти застосування на практиці, стати основою для проектування навчального процесу та його здійснення. Мостом, який поєднує теоретичні уявлення з практикою, є принципи навчання.

Принцип обов'язковий для будь-якого етапу, для будь-якої навчальної ситуації, тоді як інші нормативні категорії (правила, поради, рекомендації, вимоги) не мають настільки обов'язкового характеру (немає правила без винятку). Принципи є вихідними положеннями для організації практики, оскільки вони – результат розвитку наукового знання, теорії.

**ПРИНЦИП** – це керівне положення щодо реалізації знання про мету, сутність, зміст і структуру навчання на практиці.

Емпіричне обґрунтування принципів, яке здебільшого виводили раніше безпосередньо з практики, тепер дедалі частіше замінюють повним теоретичним обґрунтуванням, що здійснюється за схемою: практичне завдання – наукова проблема – задум – розв'язання – гіпотеза – способи її перевірки – теоретична інтерпретація результатів – принцип. Деякі процедури такого обґрунтування розкрито в працях В.В. Краєвського. Причому обґрунтуванням кожного принципу може бути не так окреме положення, як педагогічна теорія загалом, сучасна гуманітарно-особистісна парадигма, яку пояснюють загальною специфікою принципів, що визначають зміст і перебіг педагогічного процесу в будь-яких конкретних варіантах. Так само повним вираженням теорії або законо́мірності є вся система принципів, скерована до практики.

---

Щодо конкретних умов навчання, то їх урахування виробляється на основі гнучкого застосування вимог, які впливають із принципів, правил та добору до відповідних обставин методів.

Ми вже підкресливали, що дидактика – невід’ємна частина педагогіки, а навчання слугує завданням виховання й розвитку. Тому загальні принципи виховання – виховання в розвиваючій діяльності, у колективі, у цілеспрямованій творчій праці, у поєднанні вимог і поваги до особистості та ін., а також загальні принципи організації діяльності – передбачення і цілепокладання, відповідності методів цілям та змісту діяльності, залежність управлінських рішень від конкретних умов та ін. – є в основі визначення й використання принципів навчання та набувають у них конкретного втілення.

Принципи навчання розглядають у сучасній дидактиці як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей та умов перебігу навчально-виховного процесу. *Суть будь-якого принципу в тому, що це рекомендація, орієнтир у способах досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні протилежних сторін, основ, тенденцій педагогічного процесу.* Протилежні тенденції навчання або відображені в суті самого принципу, або виявляються під час його взаємодії з іншими принципами. Кожен принцип (або його пара), таким чином, регулює розв’язання конкретних педагогічних суперечностей, сприяє загальній гармонії, узгодженості, взаємодії.

Справді, принципи розвиваючого навчання регулюють співвідношення оволодіння змістом і розвитком; принцип систематичності спрямовує на досягнення єдності частини й цілого, елемента й структури в оволодінні змістом; принцип наочності регулює відношення й взаємозв’язок конкретно-образних та абстрактно-логічних елементів у пізнанні; принцип міцності – взаємозв’язок і взаємодію між сприйняттям й осмисленням, з одного боку, і запам’ятовуванням – з іншого; принцип науковості регулює співвідношення явища й сутності, пояснення й прогнозу, тлумачення й перетворення дійсності; принцип позитивної мотивації і сприятливого емоційного фону – співвідношення потреби й мотиву, раціонального й емоційного. Існують принципи, подвійність яких закладено навіть у їхньому найменуванні: зв’язку теорії з практикою; поєднання педагогічного управління з розвитком самостійності тих, кого навчають; єдності навчальної і науково-дослідницької діяльності (у ВНЗ), поєднання колективної роботи з індивідуальним підходом.

**Система принципів навчання.** У всіх посібниках з дидактики йдеться про систему принципів навчання, сказано про їхній внутрішній взаємозв’язок і взаємозумовленість, а далі, за традицією, тільки розкрито зміст деяких принципів.

Кроком уперед у розумінні взаємодії принципів став попарний розгляд поєднаних принципів (науковості й доступності, систематичності й зв’язку теорії з практикою тощо). Однак зазначимо, що вибір пар принципів у дидактичних посібниках, де кожен з принципів фігурує лише в одній з пар, вимагає ретельного обґрунтування, і якщо очевидна ймовірність та доцільність розглядати разом принципи міцності знань та

їхньої доступності, то навряд чи обґрунтованим є виокремлення такої пари принципів, як міцність і всебічний розвиток пізнавальних сил.

Важливо звернути увагу на те, що в системі має бути центральний, системоутворювальний принцип, яким, на основі сучасної концепції навчання, є **принцип розвиваючого і виховного навчання**. Він тісно пов'язаний насамперед з *принципом соціокультурної та природної зумовленості навчання*, а для професійної освіти – з *принципом фундаментальності й професійної спрямованості*. Усі інші принципи є похідними від цих провідних, конкретизують їх, розкривають умови їхнього втілення.

*Систему цементують взаємна зумовленість і взаємопроникнення принципів*. Кожний з них діє лише за умови дії всіх інших, виявляється в них і вбирає їх до себе.

Повернімося до цих вихідних положень, розглянувши традиційне розуміння й сучасне трактування принципів навчання.

Взаємодія принципів постає як дія кожного з принципів через усі інші, як змістовна основа всіх інших, як переломлення кожного принципу через усі інші. Яка користь, якщо навчання наукове, наочне, пов'язане з практикою тощо, але не є доступним? І навіщо доступність, систематичність, наочність, якщо зміст ненауковий?

Якщо розглядати навчання як цілеспрямовану діяльність, то провідним принципом у педагогічній системі, відповідно до викладеної концепції освіти як цілеспрямованого формування особистості, є *принцип розвиваючого і виховного навчання*. Саме цей принцип виражає провідну мету функціонування педагогічної системи. Він пов'язує воедино основні педагогічні категорії (виховання, навчання, освіту, розвиток), визначаючи їхню співвідпорядкованість, а всі інші принципи постають щодо цього як рекомендації про засоби й умови досягнення головної мети – формування необхідних рис особистості, усебічного гармонійного розвитку тих, кого навчають, їхньої готовності до самореалізації. Змістом провідного принципу є регулювання зв'язку й взаємодії між оволодінням знаннями, способами діяльності й розвитком, між описово-фактологічним і оцінно-аналітичним аспектами навчання, між долученням до цінностей соціуму, адаптацією його в суспільство й індивідуалізацією, збереженням і розвитком унікальності, неповторності особистості.

Знання є матеріалом формування особистості, умовою її становлення. Тому в навчанні завжди потрібно висувати не лише освітні, а й розвиваючі та виховні цілі й завдання, враховуючи особливості й можливості особистісного розвитку, соціальні установки і цінності. Гармонізувати особистісне й соціальне – головне і найскладніше завдання навчання. Педагог, взаємодіючи з тими, кого навчає, одночасно дає їм знання і розвиває їх, але, навчаючи, долучає їх до суспільних умов, соціальних цінностей. Він адаптує їх для суспільства, не підкоряючи їх суспільству. І саме як розвинута, творча, вільна особистість, людина виявляється найкориснішою в демократичному, організованому на гуманістичних началах суспільстві. Механізмом такого розвитку є розвиваюча діяльність того, кого навчають, у «зоні його найближчого розвитку».

---

Для системи професійної освіти другим важливим принципом, який реалізує мету, є *принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості*. Він вимагає правильного співвіднесення орієнтації на широку ерудицію й вузьку спеціалізацію, фундаментальність і технологічність у процесі підготовки та в результатах навчання, успішного загального розвитку й розвитку спеціальних професійних здібностей особистості.

Соціальні потреби пов'язані з розвитком виробництва, запитами чергового етапу розвитку науки й техніки. Вони виявляються у вимозі політехнічної й професійної спрямованості освіти, тобто орієнтації на вивчення загальних наукових основ і специфіки багатьох галузей виробництва й техніки або на конкретну професію.

*Принцип соціокультурної відповідності* історично сформульовано у двох принципах: культуродоцільності й природодоцільності. Традиційно (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І.М. Песталоцці, І.Я.Франко, К.Д. Ушинський) ці принципи містили вимогу організовувати освіту в поєднанні з природою, внутрішньою організацією, задатками людини, а також із законами природного й соціального середовища. Щодо відповідності навчання природі людини, її внутрішньому світу, рівню розвитку організму, то це коло питань регулює *принцип розвиваючого і виховного навчання*, а закони й закономірності середовища, і природного, і соціального в його традиційній формі та сучасній інтерпретації відображено у вимозі відповідності спрямованості й змісту освіти до змісту культури (матеріальної та духовної), основи наук (гуманітарних і природничих), основи техніки й виробництва, досвіду практичної діяльності, звичаїв і традицій, релігії, моралі, філософії, мистецтва, педагогіки тощо. Усі ці сфери знання й досвіду представлено з погляду їхніх цінностей і творчого потенціалу, можливостей впливу на формування змістів. Культура є тим будівельним матеріалом, тим джерелом, освоюючи яке, людина, що розвивається, сама набуває рис культурності, культуродоцільності, стає носієм, спадкоємцем і творцем культури.

Зазначені принципи, як провідні, системоутворювальні, є в основі всієї системи принципів навчання. Цементуючим началом, який поєднує принципи в єдину систему, є характер їхнього взаємозв'язку і взаємодії.

Правомірно говорити про єдиний принцип – це *принцип науковості й зв'язку теорії з практикою* (теорія є розвинутим і оформленим науковим знанням, яке обслуговує практику). Цей принцип потребує, щоб усі знання подавали в сучасному, доступному трактуванні, щоб, по змозі, предметом вивчення були історія науки, сучасна теорія, наукові прогнози, особливо про можливі шляхи й умови досягнення балансу між природою і людиною, а також гармонії всередині людського співтовариства. Сучасне наукове знання має постати перед молодою людиною структурно цілісним, а не розчленованим на факти, ідеї, теорії, методики дослідження, наслідки й способи застосування.

У школі, а тим більше у вищому навчальному закладі, провідну, визначальну роль в організації навчання відіграють наукові теорії, а не практика. Усі спроби зробити практику основою навчання завершувалися невдачею, тому що ставало очевидним руйнування систематичності



навчання. Однак теорію, щоб вона не залишилася абстрактною, потрібно створювати на основі вже накопиченого людиною досвіду. Вивчивши певні теоретичні положення, необхідно реалізовувати їх на практиці, довести теоретичні положення до стадії дій, операцій, процедур, технологій, виробити в учнів (студентів) уміння і навички застосування здобутих знань.

Рух від теорії до практики і від практики до теорії – відображення теоретичної закономірності пізнання світу і його освоєння людиною. Форми зв'язку з практикою досить різноманітні – від посилань на факти й події до практичних робіт, вправ та екскурсій. З гуманітарних предметів це не тільки вправи, а й обговорення морально-етичних проблем, можливих варіантів подій, творчі завдання тощо.

*Принцип систематичності й системності* з традиційного погляду містить дуже важливу вимогу логічності, послідовності й наступності, коли кожне наступне знання або вміння базується на попередньому й продовжує його. Таке розуміння цього принципу залишається актуальним. Однак необхідно підкреслити, що в розумінні принципу систематичності останніми роками відбулися вагомі зміни. Систематичність тепер розуміють не лише як послідовність і наступність, а й як системність, як відображення у свідомості не тільки поняття або навіть закону, а й теорії (Л.Я. Зоріна) та цілісної наукової картини світу. При цьому особливо важливо зрозуміти, як поєднуються елемент і система, частина і ціле, окреме й загальне.

Звичайно, ціле складається з частин, окремих фактів, доказів, теорем, наслідків, але воно не зводиться тільки до них. Учень (студент) повинен, по-перше, опанувати теорію, а потім з окремих теорій та інших елементів знання, досвіду, традицій має скласти спочатку часткову, а потім повну картину світу.

**Принципи, які характеризують внутрішні умови продуктивного оволодіння знаннями:**

- свідомості й активності тих, кого навчають;
- наочності (комплексності);
- доступності, міцності;
- створення позитивної мотивації й сприятливого емоційного клімату навчання.

*Принцип свідомості й активності у навчанні* виражає суть діяльнійшої концепції: учня (студента) неможливо навчити, якщо він не захоче навчитися сам. Оволодіння знанням і розвиток відбуваються лише у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях щодо одержання запланованого результату. Свідомість, звичайно, супроводжує цілеспрямовану активність й означає розуміння цілей, мотивоване прагнення до їх досягнення.

Оскільки характер діяльності визначає її результати, зокрема розвиваючі й виховні, то важливу роль відіграє рівень активності учнів. Виокремлюють активність *репродуктивну* (відтворювальну) і *продуктивну* (творчу). Конкретніше – активність пізнання

---

(пропонованих зразків), відтворення, операційну (уміння діяти за правилами, процедурами, розпорядженнями) і творчу (пошук нового).

Педагог має стимулювати всі рівні активності учнів (студентів), піклуючись про їхню природну творчу активність. Засоби розвитку активності різноманітні: пробудження зацікавленості через виявлення дефіциту інформації, проблемні ситуації, емоційну забарвленість, співпереживання, ігрову імітацію тощо.

Зміст *принципу наочності* в сучасному його розумінні визначає логіку пізнання від чуттєво-наочного до абстрактно-логічного, від наочності чуттєво-конкретної (об'єкти в природі, малюнки, макети та ін.) до наочності абстрактної і символічної (схеми, таблиці, діаграми, графіки). Наочність пов'язана з роботою органів чуття (аналізаторів), зорових, слухових, тактильних тощо.

**У «золотому правилі», яке сформулював ще Я.А. Коменський, сказано: усе видиме – зору, усе почуте – слуху, сприйняте нюхом – нюхові, чуттєве – дотикові, тобто йдеться про залучення до процесу пізнання якомога більшої кількості рецепторів.**

Однак з'ясувалося, що принцип наочності виявився більш містким. Тепер йдеться про роль наочності як засобу переходу від чуттєвого матеріалу до його абстрактного тлумачення і від абстрактного до глибшого пізнання чуттєвого. Чуттєвий матеріал – це зміст наочності, таких її видів, як природна наочність (натуральні предмети й об'єкти), образотворча наочність (малюнки, фотографії та ін.), реальні моделі. На етапі переходу до абстрактних понять необхідними є інші засоби наочності – схеми, таблиці, графіки, символи. Цей вид наочності – абстрактно-символічний. Він допомагає осягнути сутність і динаміку явищ і процесів, що їх досліджують.

**Принцип доступності** вимагає певного рівня труднощів, який долають за допомогою педагога в процесі раціонально організованої діяльності в зоні найближчого розвитку учня (студента). Цей принцип у контексті ідей розвиваючого навчання регулює співвідношення популярності, зрозумілості з пізнавальними труднощами, які не виходять за межі зони найближчого розвитку, і визначає рівень труднощів, доцільний у навчанні.

Традиційний **принцип міцності** не втратив своєї актуальності й нині. Проте пріоритетним тепер є не багаторазове повторення того самого тексту, а повторення варіативне, у різноманітних ситуаціях, що вимагає актуалізації й використання вивченого, застосування його на практиці.

Важливим є **принцип позитивної мотивації й сприятливого емоційного клімату навчання**, який вимагає стимулювання внутрішніх мотивів навчання: інтересів, потреб, прагнення до пізнання, захопленості процесом і результатами навчання.

Залишається актуальним **принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання**. Кожна з цих форм має свій потенціал розвитку, але кожна має також вагомі обмеження. Повна індивідуалізація навчання нераціональна з багатьох поглядів, але насамперед – вона позбавляє учня розмаїтості спілкування, можливості навчитися вести

спільну діяльність і жити в колективі. Очевидною є неспроможність самих колективних форм, у яких нерідко панує усереднений підхід і втрачається особистість. Тривають безперервні пошуки можливостей гармонійного поєднання цих двох полярних форм і підходів. Вони можуть виражатися в різних варіантах групової диференційованої роботи, у взаємному доповненні колективних й індивідуальних форм, а також у насиченні колективних форм роботи елементами самостійної пізнавальної й перетворювальної діяльності.

Сучасне трактування навчання поглиблює цей принцип. Воно пов'язане з індивідуальною орієнтацією, з опорою на індивідуальність кожного учня (студента), аж до визначення індивідуальних траєкторій навчання з правом вибору ним рівня й методів оволодіння програмами, з ширшим використанням адаптованих до особливостей тих, кого навчають, комп'ютерних програм, але з залученням кожного до колективних форм роботи.

Отже, принципи навчання є дуалістичними, внутрішньо двоїстими, конкретизують для навчального процесу загальні ідеї сучасної педагогічної концепції – ідеї соціальної, особистісної й діяльнісної орієнтації, цілісного й оптимізаційного підходів та ін.

Кожен із принципів містить зміст, який не перекривається іншими принципами. Проте він завжди виявляється в реальній взаємодії з іншими тенденціями. У зв'язку з цим правомірно розкрити взаємодію принципів.

**Інтегративні характеристики системи принципів навчання.** Як і будь-яка система, система принципів навчання повинна мати такі інтегративні риси, яких не мають її елементи окремо. Здається, такою рисою насамперед є гармонійність, тому що тільки вся система принципів, коли є прийнятою, робить тенденції функціонування процесу взаємодіючими, які сприяють гармонійності перебігу й результатів навчання. Інші інтегративні якості системи принципів – доцільність, ефективність, відкритість для нового змісту й нових технологій.

**Система принципів** – це функціональна система, спрямована на одержання корисного результату, який має виховний і розвиваючий ефект. Кожен компонент такої системи робить свій внесок в одержання загального результату. Взаємозв'язок компонентів такої системи виражено терміном взаємодія. Саме необхідність взаємодії обмежує ступінь свободи у виявленні кожного окремого принципу (тобто межі його дії), з одного боку, і специфіку його функціонування (внутрішню організацію, способи зовнішнього виявлення тощо) – з іншого.

Система принципів володіє також властивістю цілісно відображати навчальний процес і тому відкриває можливість комплексного підходу до його вдосконалення, під час якого зміни окремих компонентів так чи інакше відображають інші компоненти й загальні характеристики процесу.

Отже, відповідно до етапів проектування й здійснення педагогічного процесу та з урахуванням спрямованості всіх принципів на формування особистості фахівця, виокремлюють такі принципи навчання:

- розвиваючий і виховний характер навчання;

- фундаментальність і професійна спрямованість змісту, методів і форм навчання (для професійної, у тому числі вищої школи);
- науковість змісту й методів навчального процесу, його зближення із сучасним науковим знанням і суспільною практикою;
- культуродоцільність, яку розуміють як єдність усіх досягнень культури (не лише науки, а й мистецтва, релігії, традиції тощо), як відповідність навчання світовій і регіональній культурі, як єдність свідомого й підсвідомого; природодоцільність – як відповідність внутрішній природі людини, яка розвивається, та умовам середовища;
- систематичність в оволодінні досягненнями науки й культури, системний характер навчальної діяльності, теоретичних знань і практичних умінь школяра й студента;
- активність, самостійність і свідомість школярів і студентів у навчальній роботі, взаємозв'язок і єдність репродуктивної (відтворювальної) і творчої діяльності, навчальної й дослідницької роботи, освіти й самоосвіти;
- єдність конкретного й абстрактного (частково виявлена у вимозі наочності), раціонального й емоційного, репродуктивного й продуктивного як вираження комплексного підходу;
- доступність, урахування рівня підготовленості, вікових та індивідуальних можливостей і особливостей тих, хто навчається, співвідносно з рівнем труднощів;
- обґрунтованість і міцність засвоєння ключових елементів, логіки, структури дисциплін, практичних навичок і вмінь;
- створення позитивного емоційного клімату, мотиваційне забезпечення діяльності й системи відносин;
- раціональне поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, які забезпечують розвиток особистості, її індивідуальну самореалізацію.

Зазначені принципи мають загальний характер і, на відміну від вимог і правил, діють у будь-яких системах і ситуаціях навчання. Усі принципи спрямовано на здійснення провідного принципу – *принципу виховного і розвиваючого навчання*.

Доцільно розглядати кожен принцип і їхню систему як рекомендації з реалізації системи стратегічних цілей, що становлять ядро сучасної концепції освіти (розвиваючий характер освіти, індивідуально-соціальна орієнтація тощо).

Викладач має бачити поєднані й взаємодіючі елементи педагогічного процесу (оволодіння знаннями й розвиток, елементаризм і системність у знаннях, співвідношення абстрактного й конкретного та ін.) і вміло регулювати їхню взаємодію, спираючись на закони й принципи навчання й домагаючись гармонійності педагогічного процесу.

#### **19.4. Види і стилі навчання**

**Види і стилі навчання.** Історично першим видом систематичного навчання вважають *метод навідних запитань у процесі пошуку істини*. Він пов'язаний з ім'ям давньогрецького філософа Сократа. Тому цей метод навчання називають **сократівським**.

**Догматичне навчання.** Сформований у Середньовіччі вид церковно-релігійного навчання через слухання, читання, механічне запам'ятовування й дослівне відтворення тексту.

**Розвиваюче навчання.** Його головна мета в тому, щоб підготувати учнів (студентів) до самостійного освоєння знань, пошуку істини, а також до незалежності в повсякденному житті (здатності «жити з розумом»). Основою такого навчання є продуктивна діяльність учнів (студентів), здійснювана в «зоні найближчого розвитку». Зона найближчого розвитку учнів (студентів) зумовлює появу особистісних новотворів і в змістовій частині психіки, і у сфері способів діяльності й характері поведінки. Педагог постає як організатор пошукового процесу, а не просто «передавач», транслятор знань та істин. Він організовує процес, який активізує пам'ять, сприйняття, уяву, різні форми мислення учнів (студентів). Також розвиваюче навчання передбачає, що вчитель відкритий до сприйняття й обговорення поглядів, які висловлюють учні (студенти) в різних формах (доповіді, коментарі, суперечки, доведення, діалоги). У цьому контексті доречно підкреслити, що Х.-Г. Гадамер визначає сутність освіти як «загальне почуття» відкритості людини найрізноманітнішим поглядам, свободи від догматизму.

**Пояснювально-ілюстративне навчання.** Основна мета такого виду навчання – передавання-засвоєння знань і застосування їх на практиці. Іноді його називають пасивно-споглядальним. Учитель прагне викласти навчальний матеріал із застосуванням наочних та ілюстративних матеріалів, а також забезпечити його засвоєння на рівні відтворення й застосування для розв'язання практичних завдань.

**Проблемне навчання.** В основі проблемного навчання – ідея відомого психолога С.Л. Рубінштейна про спосіб розвитку свідомості людини через розв'язування пізнавальних проблем, що містять суперечності. Тому суть проблемного навчання – у постановці (педагогом) і розв'язанні (учнем, студентом) проблемного питання, завдання і ситуації.

Під час розв'язання проблемного питання передбачено пошук різних варіантів відповіді, заздалегідь готова відповідь – неприйнятна. Приклади проблемних питань: «Чому цвях тоне, а корабель, зроблений з металу, ні?», «Що в природі змінює колір?»

Проблемна задача – це навчально-пізнавальна задача, що зумовлює прагнення до самостійного пошуку способів її розв'язання. Приклад проблемної задачі: «Які необхідно зробити дії, щоб рівняння  $2+5 \times 3 = 21$  було правильним?»

Проблемна ситуація в процесі навчання передбачає, що суб'єкт (учень чи студент) хоче розв'язати важкі для себе завдання, але йому не вистачає даних, і він повинен сам їх шукати. Така ситуація характеризує психологічний стан учня (студента), що виникає в процесі виконання навчального завдання, стимулюючи до пошуку нових знань і способів діяльності. Проблемна ситуація містить три компоненти: а) необхідність виконання такої дії, під час якої з'являється пізнавальна потреба в новому відношенні, знанні чи способі дії; б) невідоме, яке потрібно розкрити в ситуації, що виникла; в) можливості учнів у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов і відкритті «таємниці» невідомого. Не занадто важкі, середні за рівнем складності завдання не створюють проблемної ситуації. Приклад

---

проблемної ситуації: «Складіть зі 6 сірників 4 рівносторонні трикутники зі сторонами, які дорівнюють розмірам одного сірника».

Отже, проблемними завданнями можуть бути запитання, навчальні задачі, практичні ситуації. Ту саму проблемну ситуацію можуть зумовити різні типи завдань. Саме по собі проблемне завдання не є проблемною ситуацією. Воно може зумовити проблемну ситуацію тільки за певних умов. Такий вид навчання:

- стимулює виявлення активності, ініціативи, самостійності й творчості в учнів, студентів;
- розвиває інтуїцію й дискурсивне («проникнення в суть»), конвергенційне («відкриття») і дивергенційне («створення») мислення;
- учить мистецтва розв'язувати різні наукові й практичні проблеми, досвіду творчого розв'язання теоретичних і практичних завдань.

Труднощі організації проблемного навчання пов'язані зі значною затратою часу для постановки і розв'язання проблем, створення проблемної ситуації й надання можливості її самостійного розв'язання кожному учневі, студенту. Цей вид навчання таїть у собі природний процес поділу учнів (студентів) на самостійних і несамостійних.

**Програмоване навчання.** В його основі – кібернетичний підхід, відповідно до якого навчання розглядають як складну динамічну систему. Керують цією системою за допомогою посилення команд від педагога (комп'ютера, інших технічних засобів і аудіо-, відеотехніки) до учня (студента) й одержання зворотного зв'язку, тобто інформації про перебіг навчання – від педагога (оцінка) і учня чи студента (самооцінка).

#### **Б. Скінер сформулював принципи програмованого навчання:**

- подавати інформацію невеликими дозами;
- формулювати завдання для перевірки (для контролю й оцінки засвоєння кожної порції пропонованої інформації);
- пред'являти відповіді для самоконтролю;
- давати вказівки залежно від правильності відповіді.

На практиці педагог може скористатися лінійною чи розгалуженою побудовою освітньої програми. У разі вибору лінійної побудови програми учні (студенти) працюють над усіма порціями навчальної інформації в міру їх надходження. Розгалужена програма допускає вибір учнем (студентом) індивідуального шляху засвоєння цілісної навчальної інформації. Засвоєння інформації залежить від рівня підготовленості. В обох випадках прямий і зворотний зв'язок педагога з учнем (студентом) здійснюється з використанням спеціальних засобів (програмованих навчальних посібників різного виду, комп'ютера). Перевагою цього виду навчання є одержання повної і постійної інформації про ступінь і якість засвоєння всієї навчальної програми. У програмованому навчанні немає проблем з відповідністю темпу навчання індивідуальним можливостям учня (студента), оскільки кожен учень (студент) працює в зручному для нього режимі. Інша перевага – економія часу викладача на процес передавання інформації, а також збільшення кількості часу на постійний контроль за процесом і результатом її засвоєння. Головним недоліком такого виду навчання є надмірна апеляція до пам'яті учнів (студентів).

**Модульне навчання** передбачає таку організацію процесу, коли викладач і студенти працюють з навчальною інформацією, представленою у вигляді модулів. Кожен модуль є завершеним і відносно самостійним. Сукупність таких модулів становить єдине ціле в розкритті навчальної теми чи всієї навчальної дисципліни. Наприклад, цільовий модуль дає перше уявлення про нові об'єкти, явища чи події. Другий інформаційний модуль є системою необхідної інформації у вигляді розділів, параграфів книги, комп'ютерної програми. Третій операційний модуль містить весь перелік практичних завдань, вправ і питань для самостійної роботи з використання здобутої інформації. Останній модуль для перевірки результатів засвоєння нової навчальної інформації може бути у вигляді, наприклад, переліку питань для заліку, іспиту, тесту і творчих завдань.

Модульне навчання розраховане на значну самостійну роботу учнів (студентів) за умов дозованого засвоєння навчальної інформації, зафіксованої в модулях. Іноді цей вид навчання називають блочно-модульним, вважаючи, що кожен модуль формується під час поділу навчальної програми на блоки.

**Стилі навчання** визначаються домінуванням певної групи методів у загальній системі методів і прийомів навчання. Вони постають як спосіб ставлення педагога до педагогічної діяльності і спілкування.

**Репродуктивний стиль навчання.** Основна особливість репродуктивного стилю в тому, щоб передати учням (студентам) певні очевидні знання. Педагог просто викладає зміст матеріалу й перевіряє рівень його засвоєння. Головним видом діяльності викладача є репродукування, що не допускає альтернатив. У межах цієї моделі враховано тільки регламентовані чи догматизовані знання. Думок учнів (студентів) просто не беруть до уваги. Основу репродуктивного навчання становить система вимог педагога до швидкого, точного й міцного засвоєння знань, навичок і вмінь. Навчання здійснюється здебільшого в монологічній формі: «повторіть», «відтворіть», «запам'ятайте», «дійте за зразком».

В умовах репродуктивного навчання в учнів (студентів) перевантажується пам'ять, а інші психічні процеси – сприйняття, уява, альтернативне й самостійне мислення – блокуються. Це може спричинювати стомлюваність і втрату зацікавленості навчанням. Унаслідок такого навчання учень (студент) не вміє ухвалювати самостійних рішень, звикає до підпорядкування (накази й заборони), стає пасивним виконавцем і функціонером.

Цей вид навчання породжує два небезпечні синдроми. Перший – боязнь зробити помилку: «Раптом неправильно зрозумів, що говорив педагог?», «Раптом запропонуєш не ту відповідь, якої від тебе очікують?» Так з'являються люди зі ставленням до життя на зразок: «Не висуйся. Не лізь, якщо тебе не запитують! Тобі найбільше від усіх треба?» Як наслідок, учні звикають слухати, але розучуються говорити, міркувати. Другий синдром – це страх забути. Над учнем (студентом) постійно висить дамоклів меч: «Ти повинен пам'ятати й зуміти розповісти про все, що говорив педагог і що написано в підручнику».

У педагога також може розвинути синдром – «боязнь не встигнути пройти програму, не порушити принципів навчання».

---

У тактиці репродуктивного навчання чітко окреслюються три основні лінії. Першу умовно можна сформулювати так: «Не починайте полеміки, для цього бракує часу». Друга лінія передбачає уміння доступно викладати складний матеріал. Третя лінія поведінки викладача полягає в тому, щоб віддавати перевагу фактам, а не узагальненням (факти простіші і зрозуміліші).

**Творчий стиль навчання.** Його стрижнем є стимулювання учнів до творчості в пізнавальній діяльності. А також – підтримання з боку педагога ініціатив своїх підопічних. При цьому вчитель добирає зміст навчального матеріалу відповідно до критеріїв проблемності. У процесі викладення проблеми прагне вибудувати діалог з учнями. У цих умовах навчання забезпечує «контекст відкриття». Для творчого підходу до педагогічного процесу характерні такі звертання вчителя: «порівняй», «доведи», «виділи головне», «зроби вибір і аргументуй його», «запропонуй свій варіант», «поясни і зроби висновок». У разі такого стилю навчання діяльність учнів має частково-пошуковий, пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер.

**У тактиці творчого стилю навчання наявні такі лінії поведінки педагога:**

- уміння поставити навчально-пізнавальні проблеми так, щоб зумовити інтерес до міркування, аналізу і порівняння відомих фактів, подій і явищ;
- стимулювання до пошуку нових знань і нестандартних способів розв'язання завдань і проблем;
- підтримання учня (студента) на шляху до самостійних висновків і узагальнень.

Цей стиль навчання має великі переваги порівняно з репродуктивним, оскільки стимулює розвиток творчих здібностей. Однак такий стиль може давати привід для зародження в учня (студента) психології невдахи: «Я все одно оригінальніше за інших не придумаю, то навіщо ж думати?» Навчена в такому стилі людина не може зберігати значного обсягу інформації, необхідного для постійної й систематичної праці. Як показують досвід і результати досліджень психологів і педагогів, тільки систематичне освоєння базових знань стає справжньою основою для творчості учнів. Найяскравіше творчий стиль навчання виявляється під час захисту творчих проєктів і завдань, у здійсненні досліджень і експериментів, у процесі розв'язання проблемних завдань і ситуацій, у дискусіях.

**Емоційно-ціннісний стиль навчання** забезпечує особистісне залучення учнів (студентів) до навчально-виховного процесу на рівні емпатичного розуміння й ціннісно-сміслового сприйняття навчального матеріалу й духовно-морального образу самого вчителя. Це можливо тільки в разі емоційної відкритості педагога, щирому зацікавленні навчальним предметом. Такий стиль передбачає наявність емпатичних здібностей у педагога, а також уміння організовувати навчально-виховний процес діалогічно. Результативність цього способу організації навчання збільшується, якщо педагог організовує взаємини з учнями (студентами) на основі емоційно-довірилого спілкування, співпраці й поваги до кожної



особистості. Під час використання цього стилю найприйнятнішими є такі форми звертання до учня (студента): «дайте оцінку», «висловіть своє ставлення, думку, розуміння», «дайте своє трактування події, факту, явища», «образно уявіть, що тут більш цінне і значуще для вас», «складіть, придумайте».

**Педагог, орієнтований на емоційно-ціннісний стиль навчання, стимулює учнів чи студентів до рефлексії, «праці душі» (за В.О. Сухомлинським), до формування свого ставлення:**

- до наукових і технічних досягнень людства;
- до певних результатів діяльності людини;
- до історичних подій і творів мистецтва;
- до цінності знань і вмінь для професійної діяльності.

Найяскравіше цей стиль навчання виявляється в ігрових формах навчання, у процесі діалогу й театралізованих іграх, тобто під час виконання завдань, що сприяють виявленню самовідчуття, самопізнання, саморозуміння, самооцінки.

У тактиці емоційно-ціннісного стилю навчання можна окреслити типові лінії поведінки педагога:

- перевага ціннісно-сислової інформації, спрямованої на духовно-моральний розвиток учнів (студентів);
- орієнтація на емоційно-особистісний спосіб ставлення до навчальної інформації і взаємодії з учнями (студентами);
- добір морально розвиваючих завдань і створення ситуацій оцінки-взаємооцінки-самооцінки в освітньому процесі.

Цей стиль навчання ефективно розвиває:

- образне мислення учня (студента) та емоційно-моральну сферу особистості, стимулює до саморефлексії й самопізнання, саморозкриття творчих здібностей і ціннісного ставлення до світу;
- вчить емоційного й діалогічного стилю спілкування з людиною, співпраці і взаємоповаги, визнання її самоцінності.

**ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ** – це система діяльності педагога й учнів (студентів) в освітньому процесі, побудована на конкретній ідеї відповідно до певних принципів організації і взаємозв'язку цілей-змістів-методів. У досвіді роботи шкіл, ВНЗ та інших освітніх систем використовують різні види освітніх технологій.

*Структурно-логічні*, чи *задані технології* навчання репрезентують поетапну організацію постановки дидактичних завдань, вибору способів їхнього розв'язання, діагностики й оцінки одержаних результатів. Логіка структурування таких завдань може бути різною: від простого до складного, від теоретичного до практичного, або навпаки.

*Ігрові технології* – це ігрова взаємодія педагога й учнів (студентів) через реалізацію певного сюжету (гри, казки, спектаклю, ділового спілкування). При цьому освітні завдання входять до змісту гри. В освітньому процесі використовують цікаві театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри.

*Комп'ютерні технології* використовують у межах системи «педагог-комп'ютер-учень (студент)» за допомогою навчальних програм

---

різного виду (інформаційних, тренінгових, контролюючих, розвиваючих тощо).

*Діалогові технології* пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співпраці на рівні «педагог-учень (студент)», «учень (студент)-автор» під час постановки й розв'язання навчально-пізнавальних завдань.

*Тренінгові технології* – це система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань під час навчання (тести й практичні вправи).

### **Контрольні питання:**

- Що таке дидактика?
- Які зовнішні критерії дидактики? Охарактеризуйте їх.
- Які зовнішні критерії ефективності процесу навчання?
- Розкрийте закони й закономірності навчання.
- Розкрийте принципи навчання.
- Який принцип є провідним у педагогічній системі?
- Які принципи характеризують внутрішні умови продуктивного оволодіння знаннями?
- Які види навчання Ви знаєте? Охарактеризуйте їх.
- Які є стилі навчання? Охарактеризуйте їх.

### **Література:**

Алексюк А.М., Грищенко М.М., Киричук О.В. та ін. Педагогіка: навч. посібник для студентів університетів. – К., 1995.

Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 1989.

Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. – М., 2000.

Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.

Гончаренко С.І. Методика як наука. – Хмельницький, 2000.

Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К., 1997.

Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М., Логика. 2001.

Коменский Я.А. Великая дидактика. – М., 1947.

Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспектива. – М., 1991.

Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1988.

Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1991.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М., 1998.

Педагогика: Учеб. пособие для студ. педагогических учеб. заведений / В.А.Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И.Мащенко, И.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М., 2002.

Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн.– М., 2002.

Профессиональная педагогика / Гл. ред. С.Я.Батышев. – М., 1997.

Талызина Н., Печенюк Н., Хиловский Л. Пути разработки профиля специалиста. – М., 1987.

Глава 20

## МЕТОДИ І МЕТОДИЧНІ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

### 20.1. *Поняття методів і прийомів навчання*

Питання вибору методів проведення навчальних занять – щоденне, практичне. Викладачеві необхідно виявити максимум самостійності, тому що жодних програмних вказівок з цього питання давати «зверху» недоцільно. Занадто різноманітними є конкретні ситуації навчання.

Що ж таке метод? Як вибрати найбільш раціональні методи для певного заняття?

Традиційно **МЕТОД НАВЧАННЯ** визначають як спосіб взаємозалежної і взаємозумовленої діяльності педагога і тих, кого навчають, спрямованої на реалізацію цілей навчання, або як систему цілеспрямованих дій педагога, які організують пізнавальну й практичну діяльність тих, кого навчають, і забезпечують розв'язання завдань навчання.

Уже в самому визначенні методу закладено бінарний (двоєкий) підхід до його трактування (М.І. Махмутов, М.М. Левіна, Т.І. Шамова), що полягає в єдності методів викладання і методів навчання. Однак таке визначення залишається все-таки абстрактним, воно дає уявлення тільки про загальну модель діяльності: педагог розповідає – учень (студент) слухає, осмислює, запам'ятовує (пояснення); педагог запитує – учні (студенти) відповідають (бесіда). Такий підхід не розкриває специфіки діяльності, способу керівництва, а головне – характеру процесів оволодіння знаннями і розвитком. Щоб розкрити поняття методу докладніше, потрібно розглянути його на рівні **приймів** – конкретних способів організації діяльності тих, кого навчають, навчальних дій учня або студента. Тоді метод навчання, як і метод виховання, стає «інструментом дотику до особистості» (А.С. Макаренко), способом спонукання й регулювання розвиваючої діяльності тих, кого навчають.

Дослідники нараховують до 50 різних методів навчання: розповідь, бесіда, робота над джерелами, демонстрація, вправи, самостійна робота, навчальна гра, диспут та ін. Але кожен метод у конкретних обставинах реалізується у своєрідних поєднаннях декількох прийомів. *Прийом найчастіше визначають як складову частину або конкретний різновид методу.* Наприклад, метод розповіді, залежно від цільового призначення і прийомів, які його реалізують, може втілюватися в описі, оповіданні, поясненні, доведенні, міркуванні, елементах драматизації. Бесіда може мати характер відтворення або евристичного пошуку. Але якщо кожен метод реалізується за допомогою навіть 2 – 3 характерних прийомів чи сполучень, то для вибору оптимального методу або прийому навчання реально потрібно переглянути понад сотню варіантів. Очевидно, що така процедура практично нездійсненна, тому що людина, за даними психологів, може одночасно зберігати у своїй свідомості не більше 5 – 7

---

елементів й оперувати ними. Обґрунтованих алгоритмів, які дали б змогу передати вибір комп'ютерним системам, наразі не створено. От чому педагог вдається нерідко до стихійного чи випадкового вибору, обумовлений або межами власного досвіду, або «модю» на той чи інший підхід, або принципом «усього потрохи».

Щоб здійснити педагогічно обґрунтований вибір методів, необхідно, насамперед, знати можливості й обмеження всіх методів навчання, розуміти, які завдання й за яких умов можна успішно розв'язати за допомогою тих чи інших методів, а для розв'язання яких вони даремні або малоефективні.

Упродовж усієї історії педагогіки й народної освіти теоретики і практики використовували два прості й зовні дуже привабливі розв'язання проблеми вибору методів навчання. Перше: знайти універсальний метод навчання, своєрідну педагогічну панацею, «палочку-виручалочку». Тоді в разі будь-якого ускладнення універсальний метод завжди виручить. Менш категоричний варіант такого підходу виражений у розподілі методів на ефективні (активні, інтенсивні) й неефективні, причому рекомендують використовувати лише ефективні. Життя багаторазово переконувало педагогів у тому, що такий розподіл помилковий, оскільки різноманітні навчальні завдання просто неможливо розв'язати на основі одного або якогось обмеженого кола методів. Тут не можна не згадати вислів О.С. Макаренка про те, що немає методів виховання зовсім поганих або зовсім добрих. Усе залежить від обставин, місця й часу, від системи, у якій цей засіб використовують.

Інший вихід багато хто вбачав у тому, щоб запозичати найкращі, кимось відпрацьовані зразки, готові методики, використовувати своєрідні методичні «шпаргалки». Не заперечуючи певної користі таких методичних розробок, готових варіантів чужого досвіду, потрібно зазначити, що для педагога це лише заготовки, напівфабрикати, матеріал для аналізу, оцінки, вибору, реконструювання. Педагог усе одно повинен мати розвинуте педагогічне мислення, вміння самостійно оцінити майбутні навчальні ситуації, можливості методів і прийомів, зробити свій обґрунтований вибір. Отже, ми знову повертаємося до поставленої проблеми.

Є, однак, два реальні шляхи, які приводять до педагогічно обґрунтованого вибору методів і прийомів. Перший шлях – збільшення одиниць вибору й обмеження їхньої кількості на основі об'єднання методів у великі групи за задалегідь обраними критеріями (показниками), інакше кажучи – шлях, пов'язаний із *класифікацією методів* і з оперуванням результатами класифікації. Такий шлях загалом традиційний (у позитивному значенні цього терміна) і своєї найбільш завершеної форми набув у теорії й методиці оптимізації (Ю.К. Банський, М.М. Поташник).

Другий шлях пов'язаний зі використанням більших, цілісніших дидактичних структур – *типів або методичних систем сучасного навчання*, насамперед інформаційного навчання, програмованого, проблемного, релаксопедичного. Під час такого підходу метод не використовують ізольовано від інших елементів системи, а він є засобом

втілення певних цілей на основі заздалегідь відомих специфічних закономірностей і механізмів.

## 20.2. Вибір методів навчання

Єдиної універсальної класифікації методів навчання дидактикам і методистам створити не вдалося. Але, здається, така класифікація методів неможлива в принципі – через різноманітність і багатофункційність методів. Єдину класифікацію методів неможливо створити так само, як, скажімо, єдину класифікацію людей. Для оцінки й вибору методів доведеться використовувати низку наявних класифікацій, здійснених на основі різних засад (див. табл. 20.1).

Таблиця 20.1

Класифікація методів навчання

Засади	Групи методів	
	Найменування	Характеристики
1. Джерело знань Слово Образ Досвід	Словесні Наочні Практичні	
2. Етапи навчання	Підготовка до вивчення нового матеріалу Вивчення нового матеріалу Закріплення вправ Контроль і оцінка	
3. Спосіб педагогічного керівництва	Пояснення педагога Самостійна робота	Керівництво: безпосереднє, опосередковане
4. Логіка навчання	Індуктивні Дедуктивні Аналітичні Синтетичні	
5. Дидактичні цілі (за Ю.К. Бабанським і В.І. Андрєєвим)	Організація навчальної діяльності Стимулювання і релаксація Контроль і оцінка	
6. Характер пізнавальної діяльності (за І.Я. Лернером і М.М. Скаткіним)	Пояснювально-ілюстративні («готові» знання) Репродуктивні Проблемного викладу Частково-пошукові Дослідницькі	Репродуктивні Продуктивні

Пропонують класифікувати методи на основі таких засад:

- за джерелом знань (виокремлюють словесні, наочні й практичні методи, тому що інших джерел, крім слова, образу й досвіду, не існує);
- за відповідним етапом навчання, на кожному з яких розв'язують специфічні завдання (орієнтація на методи підготовки тих, кого навчають,

---

до вивчення матеріалу, що передбачає пробудження інтересу, пізнавальної потреби, актуалізацію базових знань, необхідних умінь і навичок; на методи вивчення нового матеріалу; на методи конкретизації й поглиблення знань, набування практичних умінь і навичок, які сприяють використанню пізнаного; на методи контролю й оцінки результатів навчання);

- *за способом керівництва навчальною діяльністю* – безпосередні або опосередковані (виокремлюють методи пояснення педагога й різноманітні методи організації самостійної роботи студентів);

- *за логікою навчального процесу* (опора на індуктивні й дедуктивні, аналітичні й синтетичні методи);

- *за дидактичними цілями* виокремлюють методи організації діяльності тих, кого навчають, методи стимулювання діяльності, наприклад, конкурси, змагання, ігри, заохочення й інші методи перевірки й оцінки (Ю.К. Бабанський).

Існує позиція, відповідно до якої доцільно виокремлювати групу методів стимулювання й релаксації, оскільки для сучасних методик інтенсивного навчання характерний такий обов'язковий елемент, як релаксація (розслаблення) після періоду активної роботи.

Розглянемо докладніше ще одну класифікацію методів – *за характером (ступенем самостійності й творчості) діяльності тих, кого навчають*. Цю досить продуктивну класифікацію ще в 1965 р. запропонували І.Я. Лернер і М.М. Скаткін. Вони слушно зазначили, що багато колишніх підходів до методів навчання ґрунтувалися на відмінностях їхніх зовнішніх структур або джерел. Оскільки успіх навчання загалом залежить від внутрішньої активності тих, кого навчають, від характеру їхньої діяльності, то саме характер діяльності, ступінь самостійності та творчості мають бути важливими критеріями у виборі методу. І.Я. Лернер і М.М. Скаткін запропонували виокремити п'ять методів навчання, причому в кожному наступному ступінь активності й самостійності в діяльності тих, кого навчають, зростає.

**Пояснювально-ілюстративний метод.** Учні (студенти) здобувають знання, слухаючи розповідь, лекцію, з навчальної або методичної літератури, через екранний посібник у «готовому» вигляді. Сприймаючи й осмислюючи факти, оцінки, висновки, вони залишаються в межах репродуктивного (відтворювального) мислення. Такий метод якнайширше застосовують для передавання значного масиву інформації. Його можна використовувати для викладення й засвоєння фактів, підходів, оцінок, висновків.

**Репродуктивний метод.** Ідеться про застосування вивченого на основі зразка або правила. Діяльність тих, кого навчають, є алгоритмічною, тобто відповідає інструкціям, розпорядженням, правилам – в аналогічних до представленого зразка ситуаціях.

**Метод проблемного викладення.** Використовуючи будь-які джерела й засоби, педагог, перш ніж викладати матеріал, ставить проблему, формулює пізнавальне завдання, а потім, розкриваючи систему доведень, порівнюючи погляди, різні підходи, показує спосіб розв'язання поставленого завдання. Школярі й студенти стають ніби свідками і співучасниками наукового пошуку.

**Частково-пошуковий, або евристичний метод.** Його суть – в організації активного пошуку розв'язання висунутих педагогом (чи самостійно сформульованих) пізнавальних завдань або під керівництвом педагога, або на основі евристичних програм і вказівок. Процес мислення набуває продуктивного характеру, але при цьому його поетапно скеровує і контролює педагог або самі учні (студенти) на основі роботи над програмами (зокрема й комп'ютерними) та навчальними посібниками. Такий метод, один з різновидів якого є евристична бесіда, – перевірений спосіб активізації мислення, спонукання до пізнання.

**Дослідницький метод.** Після аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань та короткого усного або письмового інструктажу ті, кого навчають, самостійно вивчають літературу, джерела, ведуть спостереження й виміри та виконують інші пошукові дії. Ініціатива, самостійність, творчий пошук виявляються в дослідницькій діяльності найповніше. Методи навчальної роботи безпосередньо переходять у методи, які імітують, а іноді й реалізують науковий пошук.

Отже, розглянуто шість підходів до класифікації методів навчання, шість критеріїв для їхнього вибору. Але що рекомендувати педагогові? Використовувати всі підходи чи лише деякі? Який з підходів узяти за основу?

Ми вже розглянули переваги останнього підходу. Однак залежно від конкретної мети за основу можна взяти й інший підхід. Якщо готують заняття з використанням кінофрагментів або відеозаписів, то корисно почати з першої групи методів, тобто з виявлення співвідношення наочних, словесних і практичних методів. Якщо йдеться про підготовку вступного заняття за курсом чи розділом, то в основу доцільно покласти другий підхід і т. ін. Однак у всіх ситуаціях потрібно оцінити вибір методу на основі багатьох, якщо не всіх наведених критеріїв. У цьому й суть *багатовимірного підходу* до методів навчання. Хіба можна не враховувати, на якому етапі навчання буде реалізовано метод, за якою логікою він «працюватиме», які навчальні завдання розв'язуватиме, на який рівень самостійності виводить того, хто вчиться? Власне, обраний метод (а точніше, сукупність прийомів, у яких він виражений) варто було б характеризувати розгорнуто, наприклад: проблемний виклад, самостійна робота пошукового характеру, репродуктивне оповідання, проблемна лекція з елементами дискусії. Лише за такого підходу метод буде «просвічений» з усіх боків, заграє всіма своїми гранями.

Підхід, про який йдеться, вдало узагальнено в алгоритмі вибору оптимального методу навчання, що його запропонував Ю.К. Бабанський. Він складається із семи кроків:

- рішення про те, чи матеріал вивчатимуть самостійно, чи під керівництвом педагога. Якщо учень (студент) може без зайвих зусиль і затрат часу досить глибоко вивчити матеріал самостійно, то допомоги педагога він не потребує. Інакше – в тій або іншій формі вона необхідна;
- визначення співвідношення репродуктивних і продуктивних методів. Якщо є умови, перевагу потрібно надавати продуктивним методам;
- визначення співвідношення індуктивної й дедуктивної логіки, аналітичного й синтетичного шляхів пізнання. Якщо емпірична база для

---

дедукції й аналізу підготовлена, то використовувати їх доцільно. Дедуктивні й синтетичні методи цілком під силу учням старших класів і тим більше студентам. У цьому разі такі методи зазвичай більше нагадують науковий виклад;

- вибір способів поєднання словесних, наочних, практичних методів;
- рішення про необхідність уведення методів стимулювання навчальної діяльності;
- визначення «точок», інтервалів, методів контролю й самоконтролю;
- продумування запасних варіантів у разі відхилення реального процесу навчання від запланованого.

### **20.3. Типи навчання**

Другий спосіб конструювання методики навчання полягає не в ізольованому виборі методів навчання як таких, а у виборі домінуючого типу, методичної системи навчання загалом.

Під типом (методичною системою) навчання розуміємо єдність цілей, змісту, внутрішніх механізмів, методів і засобів конкретного способу навчання.

Якщо, наприклад, метою навчання є засвоєння фактів або опис явищ, то провідним психологічним механізмом навчання буде асоціація, а основними видами діяльності – сприйняття, осмислення, запам'ятовування і відтворення. Відповідними методами навчання є виклад, читання, відтворювальна бесіда, перегляд ілюстрацій. Як наслідок, маємо *систему пояснювально-ілюстративного, відтворювального навчання*. Якщо провідною метою навчання визначено розвиток ініціативи, творчості, самостійності, то основними психологічними механізмами навчання стає творча діяльність (прогнозування, висунення й перевірка гіпотез, перегляд альтернатив, уявне моделювання, інтуїтивне обґрунтування та ін.). Засобами такого навчання є висунення й аналіз проблем, аналіз нестандартних завдань і ситуацій, творча дискусія тощо. Виникає зовсім інша система – *методична система проблемного, пошукового навчання*.

У методичній системі методи є способами реалізації цілей і змісту, втіленням психологічних механізмів навчання. Перевага орієнтації на методичні системи в тому, що відкривається можливість спростити процедуру вибору й зробити її ціліснішою, гармонійнішою, а не поетапною (постановка цілей, потім уже добір змісту, методів і форм).

Отже, які є реальні методичні системи, які їхні можливості й обмеження?

Серед систем, елементи яких залишилися нам від минулого, варто назвати навчання догматичне й навчання суто репродуктивне.

Мета **догматичного** навчання – запам'ятовування фактів, заучування текстів, причому їх осмислення не є обов'язковим. Елементи такого навчання ми використовуємо, заучуючи факти, імена, дати, коефіцієнти, формули без пояснень, іноземні слова, деякі символи. Звичайно, елементи осмислення, встановлення асоціативних зв'язків



неминуче наявні, але основну увагу приділено заучуванню, точному відтворенню.

Суто **репродуктивне** навчання – історично перший вид навчання, здійснений за формулою «роби, як я» і пов'язаний з відтворенням, репродукуванням зразків діяльності. Його елементи, що ґрунтуються на наслідуванні, відіграють певну роль у розвитку пам'яті, здатності до відтворення, особливо в початковій школі.

З методичних систем, що їх нині запроваджують і які закріплюються, можна назвати близькі, але не ідентичні системи гіпнопедії, релаксопедії і сугестопедії.

**Гіпнопедія** – навчання у сні – існує у двох формах: навчання в стані природного сну і навчання в стані штучного (гіпнотичного) сну. Накопичений у нашій країні і за кордоном досвід вивчення у сні іноземних мов засвідчує значні можливості оволодіння інформацією через прослуховування у сні записаних на плівку текстів. Основним чинником, що гальмує впровадження гіпнопедії, є заборона медиків: їм потрібно глибше вивчити природу і фазові стани сну, щоб дати обґрунтований висновок про те, на яких фазах сну, у яких кількостях можна вводити інформацію без шкоди для здоров'я людини.

Є певний досвід використання гіпнозу в навчанні й вихованні дітей і дорослих, зокрема для навіювання вищої самооцінки, підвищення рівня домагань, усунення психологічних бар'єрів, розкриття творчих потенціалів особистості. Однак моральні й медичні обмеження в цьому виді гіпнопедії є ще сильнішими.

Набагато більше можливостей є вже сьогодні для використання в навчанні різного виду релаксації (розслаблення).

**Релаксопедія** – навчання в стані розслаблення, звільнення від сковуючих умовностей, від страху дати неправильну відповідь, одержати невисоку оцінку. Особлива роль тут належить створенню ігрових ситуацій, імітаційним і пошуковим навчальним іграм.

**Сугестопедія** – навчання за допомогою навіювання. Цей вид навчання пов'язаний із широким використанням впливу, зверненням до почуттів, інтуїції, досвіду, впливу авторитету й традицій. Найчастіше прийоми сугестопедії стають частиною інших систем навчання, сприяють посиленню їхнього емоційного впливу, але іноді ці прийоми є провідними, і тоді можна говорити про особливий тип навчання – навчання через навіювання.

Тепер докладніше охарактеризуємо основні, провідні сьогодні типи навчання: інформаційно-ілюстративне, алгоритмічно-програмоване і проблемно-пошукове.

**Інформаційне навчання.** Систему інформаційного навчання вважають настільки звичною, що майже ніде не приділяють увагу її спеціальному аналізу.

Інформаційне навчання має специфічні цілі, зміст, методи. Низку загальних завдань навчання досить успішно розв'язують саме за його допомогою. Але інші завдання ця система розв'язує неповно або зовсім не розв'язує.

Мета інформаційного навчання – збагачення особистості знаннями, переданими в готовому вигляді фактів, оцінок, законів, принципів,

---

методів і прийомів діяльності в типових ситуаціях. Засобами такого передавання (а точніше – засвоєння через діяльність) інформації й готових зразків є розповідь, пояснення, читання текстів, демонстрації й ілюстрації, вправи, розв'язання типових завдань. Завдяки цьому стає можливо стисло, концентровано, добираючи для вивчення найбільш характерні, типові факти, виокремлюючи головне, а також типові й раціональні правила і зразки, передавати значний обсяг накопиченого людством досвіду.

Усупереч поширеній думці, інформаційне навчання має чимало розвиваючих можливостей. Воно ефективно сприяє розвиткові сприйняття, пам'яті, уваги, емоційної сфери, репродуктивного мислення, виконавчої діяльності.

Однак давно помічено, що можливості інформаційного навчання, у тому числі розвиваючі, все-таки обмежені. З обмеженнями пов'язана й традиційна критика цих методів, і спроби вийти за їхні межі. Насамперед потрібно зазначити, що інформаційна ємність найкращих зразків інформаційного навчання близька до насичення. Кількість інформації, яку потрібно засвоїти, попри всі спроби скоротити обсяг обов'язкового матеріалу, збільшується.

Інформаційне навчання орієнтоване, як правило, на якогось усередненого об'єкта навчання. Телепередача, лекція, навчальний текст розраховані на всіх, хоча й роблять спроби давати їх варіативно, що дуже ускладнює організацію навчального процесу. Вагомим недоліком цього типу навчання є слабка індивідуалізація навчання.

У розглянутій системі навчання немає відповідності між регулярним прямим зв'язком (від викладача до того, кого навчають) і зовсім недостатнім, нерегулярним зворотним зв'язком (від того, якого навчають, до викладача). Такий зв'язок епізодичний, він здійснюється в період опитування, виконання самостійних робіт, вправ, заліків, іспитів і до того ж найчастіше не охоплює всіх (окремі відповіді, вибіркова перевірка завдань). Крім того, результати нерідко відтерміновані, рівень успішності навчання виявляється вже після занять: під час перевірки самостійних робіт, контрольних завдань. Унаслідок недостатньої індивідуалізації й слабого зворотного зв'язку викладачеві важко здійснювати оперативне управління навчальною діяльністю.

Водночас, орієнтоване на засвоєння й відтворення, на діяльність за зразком чи правилом, інформаційне навчання лише мінімально сприяє розвитку ініціативи, творчості, продуктивної, творчої активності особистості.

**Програмоване навчання.** Обмеження інформаційного навчання зумовило наполегливі пошуки інших, продуктивніших типів (систем) навчання. Одна з них – система *алгоритмічного програмованого* навчання, тісно пов'язана з ідеями кібернетики – науки про оптимально організований процес управління діяльністю. У кібернетичній парі два об'єкти (системи): той, хто управляє (у нашій ситуації – програма), і керований (учень чи студент).

Каналом прямого зв'язку на основі розробленої програми, закладених у неї алгоритмів, проходять інформація і команди, каналом зворотного зв'язку – інформація про те, як працює керована система.

Звірівши цю інформацію з еталоном, об'єкт або посилає позитивне підкріплення, або вимагає знайти правильне розв'язання, або здійснює корекцію (виправляє помилку). Перенесені на ґрунт навчального процесу ідеї кібернетики вдало стикуються з ідеями й методами психологічної теорії поетапного формування розумової діяльності та з методиками алгоритмічної організації навчальної діяльності (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна та ін.).

Як відомо, суть програмованого навчання в тому, що все навчання проводить не викладач безпосередньо. Воно здійснюється на основі навчальних програм, реалізованих у двох варіантах: машинному (переважно через персональні комп'ютери) або немашинному (програмовані підручники, комплекти карт та ін.). Складаючи програми, чітко формулюють мету, логічно опрацюють зміст, виокремлюють основні поняття, ідеї й провідні логічні зв'язки, усувають деталі, описовий і другорядний матеріал. Весь матеріал поділяють на невеликі, завершені за змістом відрізки (кроки, порції), забезпечують їхнє опрацювання за заздалегідь складеними раціональними алгоритмами, які формують узагальнені підходи й стратегії діяльності, здійснюють поетапний контроль, своєчасну корекцію, виправлення помилок, якщо їх допущено.

Найбільшого поширення набули лінійні (Скінер) і розгалужені (Краудер) програми. У першому різновиді програм після порції матеріалу йде завдання для перевірки. Якщо учень (студент) з ним упорався, то він одержує наступну порцію матеріалу. Логіка навчання має лінійний характер. Укладачі таких програм прагнуть запобігти помилкам тих, кого навчають. У другому різновиді програм після вивчення порції інформації також пропонують завдання, але воно має кілька варіантів відповідей, один з яких правильний, а інші відтворюють відповіді, які можна отримати в разі допущення характерних помилок. Якщо той, кого навчають, вибирає неправильну відповідь, він одержує в черговому «кадрі» роз'яснення допущеної помилки й повертається до вихідного кадру. Такий варіант програмованого навчання більше адаптований до індивідуальних особливостей навчальної діяльності учня (студента).

Досвід використання програмованого навчання в нас і за кордоном виявив чимало сильних його ознак. Значно збільшується інформаційна ємність навчання. За одиницю часу людина засвоює на 60 – 70% більше корисної інформації, а в найкращих зразках комп'ютерного програмованого навчання цей показник зростає до 80 – 100%.

Оскільки той, кого навчають, самостійно працює з програмою, значно посилюється індивідуалізація навчання. Кожен працює в прийнятному для себе темпі, може необхідну кількість разів повертатися до ключового матеріалу, в адаптованих до умов навчання програмах кожен одержує індивідуальні пояснення допущених помилок, відповідний інструктивний і допоміжний матеріал. Є оперативний зворотний зв'язок, насамперед внутрішній (у системі «навчальний матеріал – учень (студент)»), відбувається ефективне навчання самоврядування, самоконтролю й корекції навчальної діяльності, реальним є поетапне управління навчальною діяльністю та її формування на основі оптимально сконструйованих алгоритмів. Формується конструктивне мислення. У програмованому навчанні успішно подолано чимало

---

труднощів, органічно притаманних інформаційному навчанню. Напевно, усе це й зробило програмоване навчання таким популярним за кордоном, а потім і в нас наприкінці 50 – 60-х років.

Однак програмоване навчання також має обмеження, досить суттєві. Воно доцільне аж ніяк не для будь-якого матеріалу. Мало придатний для такого навчання матеріал емоційно-образний, описовий і будь-який інший матеріал, якщо він цілісний, а подрібнення ускладнює сприйняття й засвоєння цілісності.

У програмованому навчанні посилюється індивідуалізація, але різко знижується колективність навчання, що також зменшує розвиваючий потенціал навчання, його виховний вплив. Нарешті, в описаній системі, як і в інформаційному навчанні, слабо розвиваються творча активність і самостійність, уміння висувати гіпотезу, шукати нові рішення, у зв'язку з тим що укладачі програм, орієнтуючись на самостійну роботу тих, кого навчають, змушені усувати багато труднощів, полегшувати засвоєння. Інакше ті, хто навчається, не зможуть за такою програмою працювати самі. Але таке полегшене навчання слабо розвиває творчий потенціал особистості.

Звичайно, не можна абсолютизувати обмеження програмованого навчання. На практиці в програмне навчання можна привносити евристичні елементи, впроваджувати елементи ігор, дискусій, суперечок, на додаток до вивчення програм проводити окремі лекції, конференції тощо. Сучасні мультимедійні системи дають змогу вводити відеоряд, відеофрагменти, динамічні схеми, фонозаписи, конструювати електронні навчальні посібники. Однак тоді йтиметься, власне кажучи, вже не про програмоване навчання, а про систему, збагачену елементами й підходами інших типів навчання. Тепер, у зв'язку з новими можливостями комп'ютеризації, з масовим впровадженням персональних ЕОМ, з'являються перспективи масового використання програмованого навчання.

**Проблемне навчання.** Неважко помітити, що обидві розглянуті вище системи навчання не дають змоги розв'язати одне з найважливіших завдань сучасного соціально-особистісного замовлення школи – формування творчих властивостей особистості. Таке завдання можна розв'язати тільки в системі проблемного, або проблемно-пошукового, навчання.

Для проблемного навчання характерно те, що знання й способи діяльності не подано готовими, не запропоновано правила чи інструкції, завдяки яким той, хто навчається, міг би гарантовано виконати завдання. Матеріал не подано, а задано як предмет пошуку. І зміст навчання полягає саме в стимулюванні пошукової діяльності школяра чи студента. Такий підхід зумовлений, по-перше, сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості; по-друге, проблемним характером сучасного наукового знання (нагадаємо, будь-яке наукове відкриття відповідає на одне або кілька питань та ставить десятки нових); по-третє, проблемним характером людської практики, що особливо гостро виявляється в переломні, кризові моменти розвитку; по-четверте, закономірностями розвитку особистості, людської психіки, зокрема мислення й інтелекту, які формуються саме в проблемних ситуаціях.

Проблемне навчання найбільш адекватне соціально-педагогічним цілям і змісту сучасного наукового знання і закономірностям пізнавальної діяльності та розвитку тих, кого навчають. У ньому найпоспідовніше реалізовано принцип проблемності, який припускає використання об'єктивної суперечливості досліджуваного, організацію на цій основі пошуку знань, застосування способів педагогічного керівництва, які дають змогу керувати інтелектуальною діяльністю й розвитком тих, кого навчають (розвитком потреб та інтересів, мислення й інших сфер особистості).

Активізація пізнавальної діяльності учнів, студентів і слухачів, розвиток зацікавлення предметом, формування самостійності, творчого ставлення до досліджуваного є успішнішими, якщо викладач не декларує, а постійно міркує, полемізує з представниками інших поглядів, з аудиторією, залучає їх до активного процесу доведення, обґрунтування, якщо пропонує завдання, які вимагають пошуку ключової ідеї, алгоритму, методу розв'язання. Такі заняття, власне кажучи, перетворюються на діалог, спільні міркування, дослідницьку роботу. Те, що пізнають, не подано готовим, воно є предметом пошуків, його створюють, конструюють за участю тих, хто навчається, або вони самі, у так званих проблемних ситуаціях.

Сутність навчального процесу, а отже й підходи до його формування й реалізації, визначаються тим, що обрано як елементарну одиницю навчання. Якщо керуватися тим, що такою одиницею, «клітинкою» навчання є навчально-пізнавальне завдання, то весь процес навчання можна представити як систему завдань. Завдання як «клітинка», яка реалізує мету навчання, є вузловим моментом, фокусом усього навчального процесу, що акумулює весь зміст майбутнього акту навчання, який розгортається в завданні.

Завдання завжди ґрунтується на початковому рівні, але спрямоване на досягнення заданого перспективного рівня знань, розвитку, ставлення учнів (студентів) до досліджуваного, тобто в завданні завжди наявний початковий і перспективний аспекти. Саме в цьому – його двоїстий характер, його внутрішня суперечливість, яка є джерелом рушійних сил навчання.

Рушійними силами навчання є його суперечності, основна з яких – суперечність між новими перспективними потребами учнів (студентів) і досягнутим рівнем оволодіння засобами їхнього задоволення. Завдання, таким чином, створює умови для виявлення зовнішніх суперечностей (між вимогами завдання і рівнем пізнавальної діяльності учнів (студентів)) і перекладання їх у внутрішні суперечності (між потребами учнів (студентів) та їхніми можливостями).

Для учнів (студентів) навчальні завдання є завданнями пізнавальними, серед яких можна виокремити різні види: перцептивні, мовні, комунікативні, розумові тощо. Джерелом завдання є проблемна ситуація: об'єкт у своїй діяльності натрапляє на перешкоду. Якщо об'єкт усвідомив цю перешкоду і захотів її усунути, то він «увійшов» у проблемну ситуацію, прийняв її.

Аналіз проблемної ситуації, виявлення її зв'язків, відносин, які закріплені у мові, постають у вигляді завдань. Процес засвоєння й

розуміння знань не є можливим без постановки та розв'язання завдань. Навіть читаючи текст, слухаючи педагога, учням (студентам) доводиться розв'язувати ті чи інші завдання. Сформульоване завдання створює зовнішні умови для усвідомлення проблемної ситуації. Мислення починається з проблемної ситуації, з її усвідомлення й прийняття. Отже, щоб пробудити ситуацію розумової активності під час читання тексту, потрібно його «побачити» як систему завдань, систему прихованих проблемних ситуацій. Слухання готового пояснення також потрібно сприймати як послідовність завдань. Учні, студенти, які «бачать» завдання й відображені в них проблемні ситуації в тексті, викладі, сприймають подану інформацію як відповіді на запитання, які в них виникли під час сприйняття тексту. Ці питання містять механізм їхньої розумової активності, тому засвоєння навіть «готових» завдань є для них ефективним і щодо функціональності цих знань, тобто засвоєння й розвитку (перетворення знань і дій щодо оволодіння ними в психічні новостворення) відбувається в таких учнів (студентів) одночасно.

Структурною одиницею проблемного навчання доцільно вважати *проблемну ситуацію* і процес її розв'язання.

Щоб з'ясувати, що таке проблемна ситуація, потрібно зрозуміти, що таке проблема. Філософи дуже точно визначають проблему як *конкретне знання про незнання*. Конкретним способом вираження проблеми є *пізнавальні завдання й питання*.

Структуру проблемного навчання можна схематично представити як систему проблемних ситуацій, кожна з яких містить відповідне завдання (або питання), систему засобів навчання й діяльність щодо перетворення умов завдання й одержання планованих результатів.

Усі основні ланки (етапи) аналізу розв'язання завдання є структурними елементами проблемного навчання:

- виявлення суперечностей, невідповідностей, невідомих моментів у матеріалі, який потрібно вивчити, усвідомлення їх як труднощів, поява прагнення їх подолати (створення проблемної ситуації); формулювання завдання;

- аналіз умови завдання, встановлення залежностей між даними, умовою й питанням;



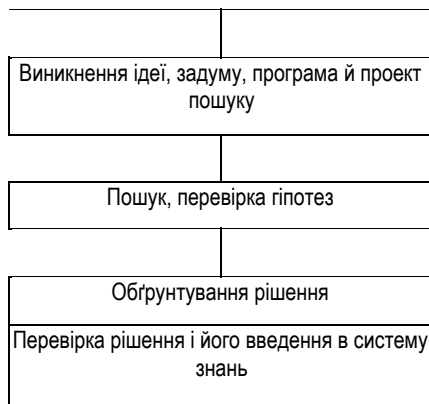


Рис. 20.1. Структура проблемного навчання (основні ланки).

- членування основної проблеми на підпроблеми і складання плану, програми розв'язання;
- актуалізація знань і способів діяльності або накопичення відсутніх знань та співвіднесення їх з умовою завдання, яке розв'язують;
- висування гіпотези (або гіпотез); пошук «ключача», ідеї розв'язання;
- вибір та здійснення системи дій та операцій щодо виявлення того, що шукають (власне розв'язання);
- перевірка розв'язання;
- конкретизація отриманих результатів, а також встановлення зв'язку одержаних висновків з відомими раніше теоретичними положеннями, законами, залежностями й можливими наслідками, які впливають з отриманих результатів, виявлення нових проблем, які потрібно розв'язувати.

Ідеться, зрозуміло, не про те, щоб під час розв'язання кожного завдання відбувався весь цикл, усі етапи проблемного навчання. Це неможливо і внаслідок специфіки завдань, які розв'язують (скажімо, аж ніяк не будь-яке завдання вимагає висування гіпотези, передбачає обов'язкову конкретизацію результатів тощо), і через брак часу. Важливо, щоб під час розв'язання всього комплексу завдань досить повно й усвідомлено було реалізовано всі ланки проблемного навчання, а в тих, кого навчають, сформовано відповідні уміння й навички. Звичайно, окремі завдання, які відображають ключові проблеми, потрібно розв'язувати розгорнуто, здійснюючи всі етапи його розв'язання.

Важливу роль у виникненні й підтриманні стимулів до пошукової діяльності відіграють емоційне ставлення до процесу й результатів пошуку, зацікавлення ним, що посилює розвиваючий характер проблемного навчання.

Види проблемного навчання досить різноманітні. Їх виокремлюють найчастіше залежно від передбачуваного рівня активності, ступеня самостійності студентів у процесі їхньої пошукової діяльності (І.Я. Лернер, М.М. Скаткін).

Під час використання *проблемного викладу* завдання ставить і розв'язує педагог, а учні (студенти) формують своє ставлення до досліджуваного. *Пошуковий, частково-пошуковий* (евристичний) метод

---

проблемного навчання передбачає вже активне залучення тих, кого навчають, у процес розв'язання проблеми, поділеної на підпроблеми, завдання, питання. Процес діяльності, який відбувається у вигляді розв'язання завдання, бесіди, аналізу ситуацій, скеровує й контролює педагог. *Дослідницький* метод проблемного навчання вимагає найповнішої самостійності тих, кого навчають. Його характерна ознака – у поступовому переході від імітації наукового пошуку, що теж корисно, до справжнього наукового або науково-практичного пошуку.

Форми й методи проблемного навчання різноманітні: проблемна розповідь, евристична бесіда, проблемна лекція, аналіз практичних ситуацій, диспут, співбесіда, ділова гра. Усі вони мають бути проблемними насамперед за своїм змістом. Увага учнів (студентів) концентрується на основних проблемах науки або практичної сфери, їхніх провідних положеннях, методах і перспективах розвитку.

Будь-яка наука або сфера діяльності постає як сукупність проблем (провідних ідей, положень), частину яких уже розв'язано (історична проблемність), частину – розв'язано частково (актуальна проблемність), частину – тільки сформульовано і вони потребують розв'язання в майбутньому (перспективна проблемність). На заняттях потрібно використовувати всі види проблемності. Щодо актуальної проблемності, то життя висуває такі проблеми буквально щокроку. Наприклад, у сфері суспільствознавства актуальними є такі питання: як поєднати матеріальне й моральне стимулювання? Чи може суворість покарання сприяти викоріненню злочинності? Як оптимально поєднати особистий і суспільний інтереси в організації й оплаті праці? Наскільки державі корисно втручатися в регулювання економіки? Чи варто зробити землю предметом купівлі-продажу?

Проблемність може бути: *наскрізною*, коли ставлять проблему, стрижневу для всього курсу; *комплексною*, якщо йдеться про проблеми, які охоплюють кілька тем; *тематичною*, яка містить коло питань, які розглядають під час вивчення теми, і *ситуаційною*, пов'язаною з конкретними фактами й ситуаціями на тому чи іншому занятті.

Отже, проблемне навчання розвиває творчу активність і самостійність студентів, залучає їх до пошукової, дослідницької діяльності, формує пізнавальний і науково-дослідницький інтерес, пошукові особливості й уміння, відкриває можливості творчої співпраці викладачів і студентів, сприяє глибшому й міцнішому засвоєнню матеріалу і способів діяльності. Воно відповідає соціальному замовленню, сутності наукового знання, яке розвивається, практично-перетворювальній спрямованості людської діяльності, основним закономірностям розвитку особистості, розвиваючого навчання зокрема.

Розглянемо особливості застосування проблемного навчання.

- Проблемне навчання базується не на будь-якому матеріалі, а лише на такому, який допускає неоднозначні, часом альтернативні підходи, оцінки, трактування.

- Воно виправдане тільки на матеріалі високого рівня значущості (методологічного, загальнонаукового, тематичного), тому що акцентування уваги через використання проблемних методів на другорядному матеріалі може принести більше шкоди, ніж користі:



головне виявиться на другому плані і може втратитися, а другорядне буде засвоєно. Крім того, очевидне ще й нераціональне витрачання часу.

- Такий тип навчання прийнятний і виправданий лише тоді, коли в тих, кого навчають, є необхідний «стартовий» рівень знань і вмінь, певний досвід у досліджуваній галузі, інакше не буде залучення до «зони найближчого розвитку», до тієї справді проблемної для людини зони, де можливі зрушення в розвитку.

- Дуже суворі обмеження накладає ліміт часу, а проблемне навчання, особливо використання дослідницьких методик, вимагає значних тимчасових витрат порівняно з іншими типами навчання.

- Проблема формування творчої особистості розв'язують не лише в процесі самого проблемного навчання, а й на основі безпосереднього впливу творчого керівника, міжособистісних контактів, змагання й гри, фантазування й імпровізації, у яких проблемність сплавлена з релаксацією, образністю, із зануренням у світ нових для людини відносин та інших чинників.

#### **20.4. Вибір типу навчання**

Нині чимало говорять і пишуть про перехід до активних та інтенсивних методів навчання. До них належать методи, характерні для проблемного, алгоритмічно-програмованого (особливо реалізованого за допомогою ЕОМ) і релаксопедичного навчання (насамперед навчальні ігри, аналіз ситуацій, змагання, конкурси тощо). Але кваліфікувати їх як активні не цілком правомірно, тому що активізувати того, хто навчається, має кожен метод навчання. Інтенсивне оволодіння інформацією й формування алгоритмізованих способів діяльності характерне для програмованого навчання й низки інших технологізованих систем навчання. Інтенсивне формування мислення, зацікавлення, ініціативи, творчих здібностей дає змогу реалізувати методи проблемного навчання. Ідеться не просто про інтенсифікацію пізнавальної й практичної діяльності, а про інтенсифікацію розвитку особистості з урахуванням усіх її сфер і граней.

Отже, ми розглянули всі основні типи сучасного навчання. Однак у «чистому» вигляді в реальних умовах вони не існують. Це абстрактні моделі, корисні для з'ясування структури, характеру й можливостей кожного виду навчання. У реальних навчальних системах виокремлені типи й відповідні їм методи навчання існують у певних комбінаціях, поєднаннях, взаємодоповнюючи один одного. Проте найчастіше певний тип залишається провідним, домінуючим, а інші елементи доповнюють і збагачують його.

*Вибір домінуючої методичної системи навчання дуже індивідуальний і варіативний. Одні педагоги насамперед відштовхуються від мети, результатів навчання; другі – від змісту досліджуваного матеріалу і його можливостей; треті – від аналізу прогнозованих навчальних ситуацій, способів спілкування, системи доказів. Реалізуючи задум, деякі викладачі здебільшого спираються на досвід, аналогії, безпосередню життєво-емпіричну інтуїцію. Інші поєднують*

досвід з аналізом варіантів, використовуючи деякі педагогічні положення (принципи, закони, підходи).

Однак усі викладачі, які домагаються успіху в роботі, неодмінно враховують три основні чинники та додаткові. До *основних чинників* варто зарахувати: 1) провідні цілі навчання й виховання, а також конкретні завдання вивчення теми, розділу; 2) характер досліджуваного матеріалу, його освітні, розвиваючі можливості; 3) рівень підготовленості, інтересу до досліджуваного в учнів (студентів).

До *додаткових чинників* та умов можна зарахувати: ліміт часу, рівень розвитку учнів (студентів), так званий інтелектуальний клімат колективу, наявність устаткування й дидактичних засобів, можливості й переваги самого викладача.

Розглянемо етапи ухвалення рішення про вибір домінуючої методичної системи навчання, зразковий алгоритм вибору.

*Перший етап* пов'язаний з усвідомленням або актуалізацією мети й загальних завдань вивчення курсу, розділу, теми.

*Другий етап* полягає в аналізі характеру й можливостей досліджуваного матеріалу. Матеріал логічно оцінювати за різними параметрами:

- за рівнем значущості: світоглядний, загальнонауковий, міжпредметний, предметний, тематичний і локальний (обмежений);
- за характером: теоретичний і практичний матеріал; у першому, у свою чергу, потрібно виокремити за логічною структурою цілісний та дискретний матеріал; за перевагою тих чи інших змістових елементів (доказово-логічні, описово-фактологічні та емоційно-образні);
- за складністю: високий, середній і низький рівні.

У результаті змістового аналізу можемо одержати таке визначення: високозначущий (загальнонауковий рівень) цілісний теоретичний матеріал, який має доказово-логічний характер. Однак практично врахувати всі параметри складно. Тому можна виокремити два провідні параметри: логічну структуру (цілісний або дискретний) та характер змісту (описово-фактологічний, образно-емоційний, логіко-доказовий).

Поєднання двох виокремлених чинників дає п'ять можливих варіантів, тому що образно-емоційний матеріал практично не буває дискретним (див. таблицю 20.2).

Таблиця 20.2

Вибір типу (системи) навчання залежно від характеру матеріалу

Цілісний емоційно-образний	повідомляє, проблемний, релаксопедичний	Опис, оповідання, проблемний виклад, вивчення художніх текстів, джерел, навчальної літератури та ін.
Дискретний описово-фактологічний	повідомляє, програмований, догматичний	Інформаційна розповідь, спостереження, вправа, робота з програмою
Дискретний доказово-логічний	повідомляє, проблемний, програмований	Проблемний виклад, евристична бесіда, самостійна робота, практичні й лабораторні роботи, робота з програмою тощо

За результатами цього етапу вибирають зазвичай кілька можливих варіантів – тип систем навчання і відповідні їм методи, які в принципі придатні для вивчення матеріалу.

*Третій етап* – аналіз навчальних можливостей тих, кого навчають. Вивчаючи рівень їхніх знань і вмій, характер накопиченого досвіду, важливо врахувати рівень підготовленості до вивчення відповідного матеріалу. Матеріал може бути порівняно складним, але більш знайомим, і навпаки, менш складним, але й менш знайомим. Зіставлення рівня складності досліджуваного з рівнем підготовки дає уявлення про передбачувані складності досліджуваного. Встановлено, що проблемне навчання більше надається для матеріалу середнього рівня складності. Матеріал легше вивчати на основі репродуктивних і програмованих методик, а найважче – репродуктивним шляхом.

Інший важливий чинник готовності тих, кого навчають, – ступінь зацікавлення. Що нижчий показник усвідомлення значущості, особистісного змісту, то більше, за інших рівних умов, переважають проблемні варіанти навчання.

*Четвертий етап* – визначення конкретних завдань заняття. На наше переконання, лише після вивчення умов навчальної ситуації (об'єктивних і суб'єктивних) можливе визначення освітніх, у тому числі розвиваючих, завдань, які містять орієнтацію на певний рівень діяльності, який необхідно сформувавши (репродуктивна, алгоритмічна, продуктивна діяльність).

*П'ятий етап* – ухвалення попереднього рішення про домінуючий тип навчання.

*Шостий етап* – корегування й конкретизація ухваленого рішення з урахуванням наявного часу, засобів, устаткування, можливостей і переваг педагога.

Описана процедура є методикою поступового обмеження можливих варіантів з урахуванням чинників, які послідовно беруть до уваги в навчальній ситуації. Можливі, звичайно, й інші процедури вибору: орієнтація на аналог, згорнутий інтуїтивний вибір, перегляд основних варіантів.

Обраний як домінуючий (здебільшого, основний) тип навчання, поперше, конкретизують у відповідних, належних цій системі, методах і прийомах; по-друге, доповнюють і збагачують елементами інших типів (систем) навчання завжди, коли це необхідно.

## **20.5. Форми організації навчання**

У дидактиці форми організації процесу навчання розкривають через способи взаємодії педагога з тими, хто навчається, під час розв'язання завдань. Вони виявляються за допомогою різних шляхів керування діяльністю, спілкуванням, відносинами. У межах останніх реалізується зміст освіти, освітні технології, стилі, методи й засоби навчання.

**ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ** – це певна структурно-організаційна побудова навчального заняття залежно від його дидактичних цілей, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання.

---

Форми організації навчання мають упорядкувати навчальний процес. Їхньою провідною ознакою для класифікації є дидактичні цілі. Водночас кожна організаційна форма навчання може мати кілька дидактичних цілей.

У дидактичному процесі найчастіше виокремлюють чотири групи організаційних форм: а) *навчальні заняття*; б) *практична підготовка*; в) *самостійна робота*; г) *контрольні заходи*.

До *першої групи* належать: лекція, семінар, лабораторне заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація, навчальна гра та ін. Ці організаційні форми навчання мають свої особливості. Їхнє врахування дає змогу оптимізувати процес навчання. Охарактеризуємо основні організаційні форми навчання.

Провідними формами організації процесу навчання є урок і лекція (відповідно, у школі та ВНЗ).

Форма організації навчання може змінювати структуру й модифікацію, залежно від завдань і методів навчальної роботи. Наприклад, урок-гра, урок-конференція, діалог, практикум. А також проблемна лекція, бінарна, лекція-телеконференція.

**Лекції** належить провідне місце у процесі навчання, вона забезпечує системне подання наукових знань викладачем. Матеріал під час лекції подано науково, концентровано, логічно й аргументовано. У підготовці до неї враховано зміст, структуру, добір прикладів та ілюстрацій, методичне оформлення, розрахунок часу, склад та особливості студентів тощо.

Дидактичними цілями лекцій є повідомлення нових знань, систематизація й узагальнення накопичених, формування на їхній основі ідейних поглядів, переконань, світогляду, розвиток пізнавальних і професійних зацікавлень.

У вищому навчальному закладі, крім лекції, використовують також інші організаційні форми навчання: семінар, лабораторну роботу, науково-практичну конференцію, самостійну навчальну роботу студентів, виробничу практику, стажування в іншому вітчизняному чи закордонному ВНЗ тощо. Як форми контролю й оцінки результатів навчання використовують іспити і заліки, рейтингову систему оцінки; реферативну і курсову, дипломну роботи.

**ЛЕКЦІЯ.** Загальний структурний каркас будь-якої лекції – це формулювання теми, повідомлення плану і літератури, яку рекомендовано для самостійної роботи, а потім – чітке дотримання плану.

Основними вимогами до читання лекції є такі:

- високий науковий рівень викладеної інформації, яка має, як правило, світоглядне значення;
- значний обсяг систематизованої й методично опрацьованої сучасної наукової інформації;
- доказовість і аргументованість висловлюваних суджень;
- достатня кількість переконливих фактів, прикладів, текстів і документів;

- ясність викладу думок та активізація мислення слухачів, формулювання питань для самостійної роботи з обговорюваних проблем;
- аналіз різних поглядів у розв'язанні поставлених проблем;
- виведення головних думок і положень, формулювання висновків;
- роз'яснення нових термінів, а також назв;
- надання студентам можливості слухати, осмислювати й коротко записувати інформацію;
- уміння встановити педагогічний контакт з аудиторією; використання дидактичних матеріалів і технічних засобів;
- застосування основних матеріалів – тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків.

**Види лекцій.** **Вступна лекція** дає перше цілісне уявлення про навчальний предмет і орієнтує студента в системі роботи з цього курсу. Лектор ознайомлює студентів з метою і завданнями курсу, його роллю і місцем у системі навчальних дисциплін та в системі підготовки фахівця. Подає короткий огляд курсу, етапи розвитку науки і практики, досягнення у цій сфері, імена відомих учених, викладає перспективні напрями досліджень. Лектор висловлює методичні й організаційні особливості роботи в межах курсу, а також подає аналіз навчально-методичної літератури, яку рекомендовано студентам, уточнює терміни і форми звітності.

**Лекція-інформація.** Орієнтована на виклад і пояснення студентам наукової інформації, яку потрібно осмислити й запам'ятати. Це найбільш традиційний тип лекцій у практиці вищої школи.

**Оглядова лекція** – це систематизація наукових знань на високому рівні, вона потребує значної кількості асоціативних зв'язків у процесі осмислення інформації, яку викладають під час розкриття внутрішньопродметних і міжпредметних зв'язків, крім деталізації й конкретизації. Як правило, стрижень викладених теоретичних положень становить науково-понятійна й концептуальна основа всього курсу чи великих його розділів.

**Проблемна лекція.** На цій лекції нові знання повідомляють через проблемність питання, завдання чи ситуації. При цьому процес пізнання студентів у співпраці й діалозі з викладачем наближається до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривають через організацію пошуку її розв'язання чи підсумовування й аналізу традиційних і сучасних поглядів.

**Лекція-візуалізація** – візуальна форма подавання лекційного матеріалу засобами ТЗІ чи аудіо-, відеотехніки. Читання такої лекції – це розгорнуте чи коротке коментування візуальних матеріалів (натуральних об'єктів – людей у їхніх діях і вчинках, у спілкуванні й у розмові; мінералів, реактивів, деталей машин; картин, малюнків, фотографій, слайдів; символічних, у вигляді схем, таблиць, графів, графіків, моделей).

**Бінарна лекція** – це різновид читання лекції у формі діалогу двох викладачів (або як представників двох наукових шкіл, або як ученого і практика, викладача і студента).

**Лекція із задалегідь запланованими помилками** розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю пропонованої інформації (пошук помилки: змістової, методологічної,

---

методичної, орфографічної). Наприкінці лекції проводять діагностику слухачів і аналіз зроблених помилок.

**Лекцію-конференцію** проводять як науково-практичне заняття, із поставленою проблемою й системою доповідей, тривалістю 5-10 хв. Кожен виступ репрезентує логічно завершений текст, заздалегідь підготовлений у межах запропонованої викладачем програми. Сукупність представлених текстів дасть змогу всебічно висвітлити проблему. Наприкінці лекції викладач підбиває підсумки самостійної роботи й виступів студентів, доповнюючи чи уточнюючи запропоновану інформацію, і формулює основні висновки.

**Лекція-консультація** може відбуватися за різними сценаріями. Перший варіант – за типом «запитання – відповіді». Лектор відповідає упродовж лекційного часу на запитання студентів за матеріалами всього розділу чи всього курсу. Другий варіант такої лекції, яку можна організувати за типом «запитання – відповіді – дискусія», є трояким сполученням: виклад нової навчальної інформації лектором, задавання запитань і організація дискусій у пошуку відповідей на сформульовані питання.

У практиці вищої школи використовують також інші види лекційної форми навчання.

Конспект кожної лекції має містити тему (точно сформульовану), мету й завдання, список літератури обов'язкової і додаткової, текст змісту (з виокремленням основного й другорядного), завдання для самостійної роботи.

Варто зазначити, що лекція потребує відповідного голосового оформлення; відпрацювання міміки й жестів; репетирування (перед дзеркалом і з магнітофоном) із хронометруванням часу всієї лекції та окремих її частин.

На початку лекції викладач обов'язково має усно повідомити тему й мотивувати її значення; чітко сформулювати мету й завдання лекції; дати змогу студентам записати тему, план і літературу (з анотаціями й завданнями).

Важливою організаційною формою навчання є **семінар**. Його відмінність від інших форм у тому, що він орієнтує тих, кого навчають, на виявлення більшої самостійності у навчально-пізнавальній діяльності. Під час семінару поглиблюються, систематизуються й контролюються знання, здобуті в результаті самостійної позааудиторної роботи над першоджерелами, документами, додатковою літературою тощо.

Семінар має такі дидактичні цілі: поглиблення, систематизація; закріплення знань, перетворення їх у переконання; перевірка знань; прищеплювання умінь і навичок самостійної роботи з книгою; розвиток культури мови, формування вміння аргументовано обстоювати свої погляди, відповідати на запитання, слухати інших, формулювати запитання.

Тому питання плану семінарського заняття мають охоплювати основний матеріал теми і бути короткими, чіткими. Їх можна формулювати і в стверджувальній, і в запитальній формах. Як правило, на семінарські заняття виносять не більше 4-6 запитань.

Залежно від способу проведення виокремлюють такі види семінарів: *семінар-бесіда, семінар-заслуховування, семінар-диспут, семінар-прес-конференція* тощо.

Навчальна конференція також є організаційною формою навчання, яка забезпечує педагогічну взаємодію викладача й тих, хто навчається. Вона спрямована на розширення, закріплення та вдосконалення знань. Підготовка до конференції починається з визначення теми, добору питань, які сукупно розкривають обрану тему. Головне в конференції – вільне, відверте обговорення проблемних питань. Конференція за своїми особливостями близька до семінару і є його розвитком, тому методика проведення конференцій подібна до методики проведення семінарів.

Мета **консультації** – аналіз навчального матеріалу, що його недостатньо засвоїли студенти. Основні дидактичні цілі консультацій: ліквідація прогалин у знаннях тих, кого навчають, надання їм допомоги в самостійній роботі. Розрізняють індивідуальні й групові консультації.

У процесі навчання використовують *ігрові методи*. Гру в освітньому процесі розглядають як довільну, внутрішньо мотивовану діяльність, яка передбачає гнучкість у розв'язанні питання про те, як використовувати той чи інший предмет, звертаючись до свого минулого, орієнтуючи себе до сьогодення й прогнозу майбутнього в процесі гри.

В інноваційних іграх використовують найрізноманітніші засоби й методи роботи.

**Ділові ігри** – найскладніша форма ігрових занять, під час яких імітують колективну професійну діяльність. Нині їх широко застосовують у ВНЗ. Ділові ігри мають значні дидактичні можливості, оскільки забезпечують закріплення й комплексне застосування знань, здобутих під час вивчення різних дисциплін (інтеграційна роль ігор); формування чіткого уявлення про професійну діяльність в обраній спеціальності; розвиток навичок ефективного управління реальними процесами, зокрема за допомогою сучасних математичних методів і технічних засобів.

Професійні ігри призначені для розвитку творчого мислення, формування практичних навичок та вмінь, вироблення індивідуального стилю спілкування й поведінки під час колективного розв'язання завдань. Вони певною мірою відображають репетицію елементів професійної діяльності.

Під **соціально-психологічним тренінгом** розуміють своєрідні форми навчання знань та окремих навичок у сфері спілкування, а також форм їхньої відповідної корекції через групову практику психологічного впливу, основу на активних методах групової роботи.

**Лабораторне заняття** – форма організації навчання, яку проводять за завданням і під керівництвом викладача. Основні дидактичні цілі лабораторних робіт – експериментальне підтвердження вивчених теоретичних положень; експериментальна перевірка формул, розрахунків; ознайомлення з методикою проведення експериментів, досліджень та ін.

Під час роботи в студентів формуються вміння спостерігати, порівнювати, зіставляти, аналізувати, робити висновки та узагальнення, самостійно проводити дослідження, користуватися різними прийомами вимірів, оформлювати результати у вигляді таблиць, схем, графіків тощо.

---

Водночас у них формуються професійні вміння і навички користуватися різними приладами, апаратурою, системами та іншими технічними засобами у проведенні дослідів.

**Практичне заняття** – це форма організації навчального процесу, під час якої за завданням і під керівництвом викладача студенти виконують практичну аудиторну чи позааудиторну роботу з будь-якого предмета. Особливо значну роль практичні заняття мають відіграти у вивченні спеціальних предметів, зміст яких спрямовано на формування професійних умінь.

Головна дидактична мета практичного заняття – розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, які студенти здобули на лекціях і в процесі роботи і які спрямовані на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, прищеплення навичок і умінь, розвиток наукового мислення та ін. Для проведення практичного заняття викладач готує відповідні методичні матеріали: тести для виявлення рівня оволодіння необхідними теоретичними положеннями; набір практичних завдань різної складності для розв'язування їх на занятті та дидактичні засоби.

**Індивідуальні заняття** є важливою формою організації навчального процесу. Вони передбачають створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів.

*Друга група* – організаційні форми практичної підготовки – своєю дидактичною метою мають формування у студентів професійних умінь, а також практичних навичок, необхідних для виконання завдань.

До *третьої групи* – організаційних форм самостійної роботи – належить робота з друкованими джерелами (підручниками, навчальними посібниками, інструкціями, настановами тощо), самостійне вправляння, самостійне вивчення певних питань, участь у роботі різних гуртків, експериментально-дослідницька робота, самостійний перегляд телепередач, різних тематичних кінофільмів, прослуховування радіопередач та ін.

**Самостійна робота** студентів має за мету самостійне вивчення, закріплення й поглиблення раніше набутих і нових знань, практичних навичок та умінь.

*Дидактичні цілі самостійної роботи:*

- закріплення, поглиблення, розширення й систематизація знань, здобутих під час аудиторних занять;
- самостійне оволодіння новим навчальним матеріалом;
- формування професійних навичок і умінь;
- формування умінь і навичок самостійної розумової праці;
- розвиток самостійності мислення, творчого підходу до розв'язання поставлених завдань;
- самоосвіта.

До *четвертої групи* – організаційних форм контрольних заходів – належать: іспити (заліки), контрольна перевірка оволодіння професійними знаннями, навичками і вміннями з різних предметів.



## **20.6. Концепції навчання**

В основі певної дидактичної теорії чи концепції – розуміння сутності процесу навчання.

Для оцінки дидактичної теорії чи концепції висувають такі критерії: результативність і ефективність навчання, організованого відповідно до певної теорії чи концепції. Основними показниками результативності навчання вважають повноту і ступінь наближення до заданих норм, зумовлених цілями навчання й результатами навчання (якими можуть вважати психічні зміни, новоутворення в особистості, якість знань, способи діяльності, рівень мислення). Ефективність навчання свідчить не так про рівень досягнення цілей, як про трудомісткість, час і затрачені ресурси (матеріальні, економічні, людські).

**Концепція дидактичного енциклопедизму.** Прихильники цього напрямку (Я.А. Коменський, Дж. Мільтон, І.Б. Баседов) вважали, що основна мета освіти – у передаванні учням (студентам) гранично великого обсягу наукових знань і досвіду життєдіяльності. «Енциклопедист» вважає, що зміст і глибина розуміння зазначеного фрагменту дійсності, події, явища чи процесу прямо пропорційна кількості вивченого навчального матеріалу. У цьому разі зміст освіти перевантажений інформацією, яка лавиною звалюється на учня (студента). Для повного засвоєння змісту освіти потрібний пошук інтенсивних методів з боку педагога і велика самостійна робота учнів.

**Концепція дидактичного формалізму.** Його прихильники (Е. Шмідт, А.А. Немейер, І. Песталоцці, О. Дистервег, А.Б. Добровольський та ін.) розглядали навчання як засіб розвитку здібностей і пізнавальних інтересів тих, хто навчається. «Багато знання розуму не навчає» (Геракліт) – головний принцип прихильників дидактичного формалізму. На думку І. Песталоцці, головною метою навчання має стати акцентування «правильності мислення учнів, або формальна освіта», «учити мислити, і тільки, а інше прийде до них у процесі зростання» (Добровольський). На думку представників цієї школи, за допомогою математики і класичних мов (грецької й латинської) можна найуспішніше розв'язувати завдання навчання, тому в освіті віддавали перевагу цим предметам. Слабкість цієї концепції в тому, що неможливо забезпечити розвиток інтелекту учня (студента) за допомогою тільки інструментальних предметів, не використовуючи інших навчальних дисциплін.

**Концепція дидактичного прагматизму (утилітаризму).** Представники цього напрямку (Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер) трактують навчання як безупинний процес «реконструкції досвіду» тих, хто навчається. Щоб опанувати соціальну спадщину, людині необхідно освоїти всі види діяльності, відомі сучасній цивілізації. Тому пріоритет віддають не вивченню окремих предметів, а формуванню нових відносин і типів поведінки через практичні заняття, «занурення» учня (студента) в різні види діяльності. Відповідно до цього процес навчання пристосовували до суб'єктивно-прагматичних запитів учнів (студентів), надаючи їм повну свободу у виборі навчальних предметів. У разі такого підходу порушується діалектичний взаємозв'язок пізнання і практичної діяльності як основи гармонійного розвитку людини в процесі навчання.

---

**Концепція функціонального матеріалізму.** В основі концепції (В. Оконь) – положення про інтегральний зв'язок пізнання з діяльністю. Тому основним критерієм для організації навчальних дисциплін представники цього напрямку вважають низку «провідних ідей», які мають світоглядне значення. Наприклад, ідея еволюції в біології, функціональних залежностей у математиці, класової боротьби в історії. Слабкість цієї концепції в тому, що під час конструювання змісту навчальних предметів не можна обмежитися тільки провідними ідеями.

**Парадигмальна** (від грец. – приклад, зразок) *концепція навчання*. Суть цієї концепції (Г. Шейерль) в тому, що навчальний матеріал варто представляти, по-перше, не систематично, а «фокусно» (не дотримуючись історичної, логічної послідовності), акцентуючи увагу на типових фактах і подіях; по-друге, уявляти зміст замість безперервного викладу всього навчального матеріалу. Слабкість цієї концепції в тому, що порушено принцип систематичності представлення навчального матеріалу. Тому такий підхід неприйнятний для предметів з лінійною структурою матеріалу – наприклад, математики.

**Кібернетична концепція навчання.** Представники цього напрямку (С.І. Архангельський, Е.І. Машбіц) розглядають навчання як процес передавання й переробки інформації. Тобто абсолютизовано роль навчальної інформації і механізмів її засвоєння, а отже – процес засвоєння знань. При цьому недооцінюють значення логіко-психологічних та індивідуально-особистісних особливостей суб'єктів навчального процесу. Методологічною основою цього напрямку є теорія інформації та систем, а також кібернетичні закономірності передавання інформації.

**Асоціативна теорія навчання.** Її методологічні засади заклали Дж. Локк і Я.А. Коменський. Ця теорія базується на таких принципах:

- усяке навчання спирається на чуттєве пізнання: наочні образи важливі оскільки, оскільки забезпечують просування свідомості до узагальнення;

- основний метод – вправа.

Основне завдання асоціативного навчання – у збагаченні свідомості учня (студента) образами та уявленнями.

Слабкість асоціативної теорії в тому, що її засоби не забезпечують формування творчої діяльності, не закладають уміння самостійного пошуку нових знань.

**Теорія поетатного формування розумових дій у процесі навчання.** Автори цієї теорії (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін) встановили, що можливості керування процесом навчання значно підвищуються, якщо учнів (студентів) проводити через взаємозалежні етапи:

- попереднє ознайомлення з дією й умовами її виконання;
- формування дії з розгортанням усіх належних до неї операцій;
- формування дії за внутрішнім мовленням;
- перехід дії в глибокі згорнуті процеси мислення.

У межах цієї теорії успішність навчання визначають створенням з боку педагога і з'ясуванням з боку учня (студента) орієнтованої основи нових дій і ретельним ознайомленням із самою процедурою її виконання. На думку фахівців, ця теорія дає гарні результати, якщо навчання справді

починається з матеріалізованих дій. Тому вона особливо результативна в підготовці спортсменів, операторів, музикантів, водіїв. Однак навчання не завжди починається з предметного сприйняття, тому рамки застосування цієї теорії також обмежені.

**Управлінська модель навчання.** Автори цього напрямку (В.А. Якунін та ін.) розглядають навчання в термінах управління. З цих позицій процес навчання здійснюється на основі співвіднесення далеких, середніх і ближніх цілей (стратегічних, тактичних, оперативних завдань).

**Розкриваючи суть процесу навчання, виокремлюють етапи його організації як процесу керування:**

- формування цілей;
- формування інформаційної основи навчання;
- прогнозування;
- ухвалення рішення;
- організація виконання;
- комунікація;
- контроль та оцінка результатів;
- корекція.

**Тенденції розвитку системи освіти й навчання.** Сформовану у світі систему освіти багато хто називає «підтримуючим навчанням». Вона ґрунтується на підготовці людини до розв'язання повсякденних проблем і спрямована здебільшого для підтримання наявної системи способу життя й діяльності людини.

Однак у світі сформувався інша тенденція, пов'язана з переходом на інший тип навчання – «інноваційний». Йому притаманні дві риси. Перша – це навчання прогнозування, тобто орієнтація людини не так на минулий досвід і сьогодення, як на далеке майбутнє. Таке навчання має підготувати людину до використання методів прогнозування, моделювання і проектування в житті та професійній діяльності. Тому настільки важливий розвиток уяви, акцентування уваги на проблемах і труднощах, які очікують людину в майбутньому, на альтернативних способах їхнього розв'язання. Другою особливістю інноваційного навчання є залучення учня (студента) до співпраці й участі в процесі ухвалення важливих рішень на різних рівнях (від локальних часток до глобальних, з урахуванням розвитку світу, культури і цивілізації).

#### **Контрольні питання:**

- За якими ознаками можна розрізнити метод і прийом навчання?
- Чому виявилися даремними спроби створити класифікацію методів навчання лише за однією істотною засадою?
- Як класифікують методи на основі різних засад?
- Назвіть логічні кроки (етапи) вибору методу за методикою Ю.К. Бабанського. Чи можна деякі з них поміняти місцями?
- Які підстави для виокремлення систем (типів) навчання?
- Чи містять типи навчання розвиваючі можливості?

- 
- У чому відмінність понять: «навчання за програмою» і «програмоване навчання»?
  - Яка структура проблемного навчання?
  - Чи виправдане проблемне навчання, якщо воно представляє лише імітацію пошуку (відповідь, яка шукають, уже відома науці, фахівцям)?
  - Чи можливе в майбутньому повне витіснення традиційного навчання комп'ютерним?
  - Яким чином викладач вибирає тип навчання?
  - Охарактеризуйте форми організації навчання.
  - Розкрийте концепції навчання.

### **Література:**

Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. – М., 1981.

Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж. С. Проблемно-модельное обучение: Вопросы теории и технологии. – Алма-Ата, 1980.

Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1985.

Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М., 1981.

Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М., 1987.

Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. – М., 1999.

Занько С. Ф., Тюнников Ю. С., Тюнникова С. М. Игра и учение: Теория, практика и перспективы игрового общения. – М., 1992. – Ч. I, II.

Куписевич Н. Основы общей дидактики. – М., 1986.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.

Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. – № 6 (приложение).

Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М., 1975.

Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и в обучении. – М., 1972.

Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М., 1988.

Оконь В. Основы проблемного обучения. – М., 1968.

Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972.

Юцявичене П. А. Основы модульного обучения. – Вильнюс, 1989.

Глава 21

## ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ТА УКРАЇНА

### 21.1. Освітній світовий простір

Світ сьогодні об'єднаний турботою про виховання громадянина всієї планети. Інтенсивно розвивається міжнародний освітній простір, тому світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця її проживання й освітнього рівня. Усі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта має стати міжнародною; шкільна й університетська освіти набувають рис полікультурної освіти, яка розвиває здатність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, створює полікультурне середовище.

Світовий освітній простір об'єднує національні освітні системи різного типу і рівня, що значно різняться філософськими й культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, своїми якісними станами. Тому варто говорити про сучасний світовий освітній простір як про єдиний організм, що формується і в кожній освітній системі якого наявні глобальні тенденції й збережено розмаїтість.

У світі виокремлюють *типи регіонів* за ознакою взаємного зближення і взаємодії освітніх систем (О.П. Ліферов).

Перший тип становлять *регіони, що є генераторами інтеграційних процесів*. Найяскравішим прикладом такого регіону може слугувати Західна Європа. Ідея єдності стала стрижнем усіх освітніх реформ 1990-х рр. у західноєвропейських країнах.

До першого типу регіонів можна також зарахувати США і Канаду, але їхні інтеграційні зусилля у сфері освіти реалізуються в іншій ситуації.

У світі формується новий Азіатсько-Тихоокеанський регіон (АТР) – генератор інтеграційних процесів. До нього входять такі країни: Республіка Корея, Тайвань, Сінгапур і Гонконг, а також Малайзія, Таїланд, Філіппіни й Індонезія. Для всіх цих країн характерна стратегія підвищених вимог до якості навчання й підготовки кадрів.

До другого типу належать *регіони, що позитивно* реагують на інтеграційні процеси. Насамперед це країни Латинської Америки. Як у процесі історії, так і нині Латинська Америка виявляється в зоні дії інтеграційних імпульсів з боку США і Західної Європи.

До третього типу належать *регіони, які є інертними* щодо інтеграції освітніх процесів. До цієї групи входить значна частина країн Африки до півдня від Сахари (крім ПАР), низка держав Південної й Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів.

До кінця ХХ ст. виокремилися регіони, у яких через деякі економічні, політичні, соціальні причини порушено послідовність освітніх й інтеграційних процесів. До таких регіонів належать арабські країни, Східна Європа і країни колишнього СРСР.

Для світового освітнього простору характерні дуже важливі тенденції, що особливо яскраво виявляються на початку ХХІ ст.

---

*Перша тенденція* – це повсюдна орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до високоякісної освіти для всіх.

*Друга тенденція* полягає в поглибленні міждержавної співпраці в галузі освіти. Активність розвитку цього процесу залежить від потенціалу національної системи освіти й від рівних умов партнерства держав та окремих учасників.

*Третя тенденція* припускає істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової загалом, а також за рахунок уведення нових наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на людину: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки тощо.

Ще однією важливою тенденцією в розвитку світової освіти є значне поширення нововведень за умов збереження сформованих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Тому простір стає полікультурним й орієнтованим на розвиток людини й цивілізації загалом, відкритішим до формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань і долучення людини до світових цінностей.

Окрім названих тенденцій, у світовій освіті набуває сили «ринковий» і «діловий» підхід; прагнення до демократичної системи освіти, тобто доступність освіти всьому населенню країни і наступність її рівнів, надання автономності й самостійності навчальним закладам; забезпечення права на освіту всім охочим (можливість і рівні шанси для кожної людини здобути освіту в навчальному закладі будь-якого типу, незалежно від національної й расової належності); підвищений інтерес до обдарованих дітей і молоді, до особливостей розкриття й розвитку їхніх здібностей у процесі освіти; пошук додаткових ресурсів для освіти дітей з відхиленнями у розвитку, дітей-інвалідів.

**ЮНЕСКО здійснює організаційне регулювання процесу розвитку світового освітнього простору. Ця організація розробляє для всіх країн міжнародно-правові акти і глобального, і регіонального характеру.**

Активно сприяючи розвиткові інтеграційних процесів у сфері освіти, нормотворча діяльність ЮНЕСКО орієнтована на:

- створення умов для розширення співпраці народів у сфері освіти, науки й культури;
- забезпечення загальної поваги до законності й прав людини;
- залучення більшої кількості країн до процесу підготовки правових основ для міжнародної інтеграції у сфері освіти;
- дослідження стану освіти у світі, у тому числі в окремих регіонах і країнах;
- прогнозування найефективніших шляхів розвитку й інтеграції;
- пропаганду прийнятих конвенцій і рекомендацій;
- збирання й систематизацію звітів держав про стан освіти щороку.

У світі сформувалися такі освітні моделі.

*Американська модель:* молодша середня школа – середня школа – старша середня школа – коледж дворічний – коледж чотирирічний у структурі університету, далі магістратура, аспірантура.

*Французька модель:* єдиний коледж – технологічний, професійний і загальноосвітній ліцей-університет, магістратура, аспірантура.

*Німецька модель:* загальна школа – реальне училище, гімназія, основна школа-інститут, університет, аспірантура.

*Англійська модель:* об'єднана школа – граматична і сучасна коледж-школа – університет, магістратура, аспірантура.

*Українська модель:* загальноосвітня школа – повна середня школа – ліцей, коледж – інститут, університет, академія – аспірантура – докторантура.

Культура й освіта залишаються в центрі уваги всього світового співтовариства. Вони є провідними чинниками суспільного прогресу й розвитку цивілізації.

Взаємодію культури й освіти можна розглядати в різних аспектах:

- на рівні соціуму, в історичному контексті;
- на рівні конкретних соціальних інститутів чи сфери середовища розвитку людини;
- на рівні навчальних дисциплін.

Освіту людини й освітню систему розглядають лише в конкретному соціокультурному контексті, у зв'язку з багатогранністю їхніх відносин.

**Освіта виконує соціокультурні функції:**

- соціалізації особистості та наступності поколінь;
- спілкування й долучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки;
- розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта й індивідуальності;
- формування духовності в людині й її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

З позиції практики важливо знати специфіку всієї системи освіти на рівні країни, конкретного регіону й окремої освітньої установи. Ця специфіка виявляється в моделях освіти, в освітніх цілях, змісті освіти, формах, видах і якості здобування освіти.

Цілі й зміст як системотворчі елементи будь-якого виду й рівня освіти визначає державна політика, розкрито їх в освітньому стандарті й конкретизовано в реальному освітньому процесі на рівні кожної освітньої системи й кожної навчальної дисципліни.

Плідність освіти визначається ступенем реалізації цілей і освітнього стандарту, типом, якістю і рівнем освіти.

Наука, об'єктом якої є освіта, формується як самостійний напрям, – *едукологія*.

Поряд з освітою як цілеспрямованим і спеціально організованим процесом навчання й виховання в умовах конкретної освітньої системи людина впродовж усього життя залучена до процесу самоосвіти.

У світовій практиці склалися різноманітні стилі навчання і з'являються різнопланові освітні технології. Їхня специфіка залежить від орієнтації на зазначену освітню парадигму чи дидактичну концепцію, від професійно-особистісних особливостей педагога, культурно-освітніх традицій країни чи регіону.

---

Відомі різні *типи, види і стилі навчання*, які не можна оцінювати за ознакою «краще» чи «гірше». Їхній вибір залежить від освітньої політики в країні, що домінує в суспільстві освітньої парадигми чи доктрини, дидактичній концепції чи теорії навчання, цілей і завдань навчання, індивідуально-особистісних і професійних можливостей, схильностей і переваг викладача.

Серед значної кількості й розмаїтості видів організації процесу навчання в школі й у вищому навчальному закладі кожен вид чи тип розв'язує певний набір дидактичних завдань і виконує своє призначення. Їхня розмаїтість на практиці засвідчує творчість і майстерність учителів шкіл і викладачів вищих навчальних закладів, зацікавлених у результативності своєї роботи.

Відомі дидактичні теорії акумулювали багатий практичний досвід навчання й розкривають закономірності, принципи та способи його організації аж до опису освітніх технологій і характеру взаємодії педагога й учнів (студентів).

**ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ – це найвищий рівень пояснення й розкриття основного дидактичного відношення «навчання-викладання».**

Дидактична концепція може розкрити специфіку дидактичного відношення «навчання-викладання» на рівні певного підходу, наукової ідеї, принципу. Це концептуальний підхід до організації навчання й конструювання нової дидактичної системи. Оскільки головне дидактичне відношення «викладання-навчання» досліджують з позицій різних методологічних засад, тому формується різноманіття дидактичних теорій, концепцій і моделей.

Історія розвитку початкової, середньої і вищої школи не лише продовжує традиції конкретної країни, а й входить до світового досвіду. Тому говорять про загальні тенденції розвитку школи і вищого навчального закладу і про національну систему освіти певної країни.

Упродовж ХХ – на початку ХХІ ст. у світовій практиці інтенсивно відбуваються експерименти з пошуку нових шляхів розвитку школи і ВНЗ. Як наслідок, є величезне розмаїття типів шкіл.

У системі вищої освіти формується багаторівнева система, до якої входять навчальні заклади середньої професійної, вищої професійної й післядипломної освіти.

У світі відомі різні моделі освіти. Пошук нових моделей триває, і цей процес безперервний. Ефективність певної моделі освіти підтверджує практика.

## **21.2. Україна в освітньому світовому просторі**

У сучасній Україні система освіти безперервно розвивається, і для неї характерне постійне відновлення й саморозвиток. Особливо могутній інноваційний процес охопив українську систему освіти в 1980–1990-ті рр. Замість колишньої єдиної й однакової школи з'явилися гімназії, ліцеї, коледжі, школи різних профілів і напрямів. Відкрито міжнародні школи й університети, приватні школи і вищі навчальні заклади. Замість інститутів і



спеціалізованих вищих училищ (військових, громадянської авіації, мистецтва) основними вищими навчальними закладами стали здебільшого університети й академії.

Початкова освіта є фундаментом, на якому ґрунтуються всі наступні рівні освіти сучасної людини.

Середня освіта в Україні впродовж різних історичних епох і в ХХ ст. зокрема не мала постійного терміну і коливалася від 9-річної (1940–1950), 10-річної (1950–1967, 1970–1991), 11-річної до 12-річної. За кордоном також змінюються терміни здобування повної середньої освіти, і в різних країнах вони неоднакові. Середня освіта є обов'язковою, щоб продовжити здобувати освіту у вищому навчальному закладі.

Початковий рівень вищої освіти в Україні, як і в багатьох інших країнах, можна здобути в спеціалізованому коледжі. Повну вищу освіту людина здобуває тільки після успішного закінчення вищого навчального закладу. За законом «Про освіту», до вищих навчальних закладів в Україні зараховують інститут, академію й університет.

Для реформування системи вищої освіти в Україні характерний пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями у вітчизняній вищій школі й новими віяннями, пов'язаними зі вступом у світовий освітній простір. На цьому шляху спостерігаємо кілька тенденцій.

*Перша* пов'язана з розвитком багаторівневої системи в багатьох університетах України. Переваги цієї системи в тому, що багаторівнева система організації вищої освіти забезпечує ширшу мобільність щодо темпів навчання й вибору майбутньої спеціальності. Вона формує здатність у випускника освоювати на базі отриманої університетської освіти нові спеціальності.

*Друга тенденція* – це значне збагачення вищих навчальних закладів сучасними інформаційними технологіями, широке підключення до мережі «Інтернет» та інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання студентів.

*Третя тенденція* – це університизація вищої освіти в Україні й процес інтеграції всіх вищих навчальних закладів з провідними в країні й у світі університетами, що зумовлює появу університетських комплексів.

*Четверта тенденція* полягає в переведенні вищої школи України на самофінансування. І ще одна, *п'ята тенденція* – це відновлення вищої професійної освіти з урахуванням світових стандартів. Тому спостерігаємо перехід українських ВНЗ в режим дослідно-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, освітніх стандартів, нових освітніх технологій і структур управління.

### **Контрольні питання:**

- Охарактеризуйте освітній простір.
- Які типи регіонів взаємодії освітніх систем виокремлюють у світі?
- Які тенденції світового освітнього простору?
- На що орієнтована нормативна діяльність ЮНЕСКО щодо освіти?
- Які освітні моделі сформувалися у світі на цей час?
- Охарактеризуйте освітній простір України.

---

### **Література:**

Болонський процес: Документи / Уклад.: З.І.Тимошенко, А.М.Греков, Ю.А.Гапон, Ю.І.Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004.

Згуровський М.З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – К.: ІВЦ Вид-во Політехніка, 2004.

Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф.Степко. – К.: Освіта України, 2004.

Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001.

## Глава 22

# ВИХОВАННЯ

### 22.1. Сутність виховання

У процесі історичного розвитку і в процесі розвитку самої педагогічної науки розуміння теорії і практики виховання зазнало істотних змін. Спочатку феномен виховання досліджували насамперед з позицій соціальної функції, часом навіть ототожнювали із соціалізацією, що неправомірно.

Нині **ВИХОВАННЯ** розуміють як:

- передавання соціального досвіду і світової культури;
- виховний вплив на людину, групу людей чи колектив (пряме й непряме, опосередковане);
- організацію способу життя й діяльності вихованця;
- виховну взаємодію вихователя і вихованця;
- створення умов для розвитку особистості вихованця, тобто надання йому допомоги й підтримки в разі сімейних проблем, труднощів у навчанні, спілкуванні чи професійній діяльності.

Різні підходи до визначення сутності виховання підкреслюють практич-ну складність і багатогранність цього явища.

Загалом *виховання* – це *виховний процес*, основними компонентами якого є вихователь (група вихователів) і вихованець (група вихованців), процес їхньої взаємодії й умови його перебігу.

*Структура виховного процесу* розкривається через єдність мети-змісту-способів досягнення результату.

Організувати виховний процес і реалізувати його цілі можна в умовах родини, школи, ВНЗ, музею, партійної фракції, вуличного середовища, підприємства, місць відбування покарання.

У вихованні, як багатофакторному процесі, особливо значущі групи об'єктивних і суб'єктивних умов. Оскільки вищезазначений процес реалізується в системі відносин «людина-людина», то в ньому велика частка взаємної суб'єктивної залежності вихователя і вихованця. Тому настільки складно встановлювати закономірності виховання.

Історична і світова практики засвідчують, що головна мета виховання – це формування всебічно й гармонійно розвинутої людини, підготовленої до самостійного життя та діяльності в сучасному суспільстві, здатної розділити й збагатити його цінності.

З метою гармонійного і всебічного розвитку людини здійснюють розумове, моральне, трудове, естетичне, фізичне, громадянське, економічне, екологічне й правове виховання.

Результати виховання – особистісні новоутворення, пов'язані з усвідомленням і зміною системи світогляду, ціннісних відносин, які дають змогу вибирати спосіб життя й стратегію поведінки, орієнтуватися в сучасній культурі. Тобто в людському і соціальному просторі «добра-зла»,

---

«істини-неправди», «прекрасного-потворного», «чесності-безпринципності», «любви-ненависті», «дружби-зрадництва», «прав і обов'язків» завжди залишатися людиною.

Виховання можна реалізувати на соціетарному, інституціональному, соціально-психологічному, міжособистісному та інтраперсональному рівнях.

Ті самі виховні завдання можна розв'язувати різними способами, ефективність розв'язання залежить від багатьох чинників, насамперед від:

- логіки сукупного застосування методів, прийомів і виховних засобів;
- індивідуально-особистісних особливостей вихованця і вихователя;
- умов і обставин, у яких здійснювали виховний акт.

Насправді методи й засоби виховання застосовують у взаємозв'язку. Таке поєднання можливе і в комплексі, і в окремій виховній ситуації. Наприклад, у межах виховної роботи батьків, членів трудового (учнівського, студентського) колективу й під час виховної діяльності професіоналів у спеціальних установах.

До основних понять, які використовують для розуміння способів виховного впливу на людину і прийомів взаємодії вихователя й вихованця, зараховують методи, прийоми й засоби виховання, форми виховання, методіку і технологію виховання.

В історії розвитку педагогічної практики виокремлюють два головні типи виховання: первісної і соціально орієнтованої людини.

У процесі цивілізаційного розвитку людства сформувалися східний і західний типи виховання.

В історії розвитку педагогічних традицій кожного народу є характерні риси, які визначають неповторність відповідних тенденцій у кожній країні. Крім культури й цивілізації, на процеси виховання й освіти впливають також фактори повсякденного життя, історичної ситуації в країні.

Залежно від наукових основ розуміння людини й процесу її розвитку сформувалися різні концепції і моделі виховання.

Через розуміння сутності виховання можна визначити специфіку певної моделі чи концепції, їхні переваги й недоліки.

Теорія і практика виховання постійно збагачується. У зв'язку з цим прогнозують «відкритість» педагогічного знання про людину і процес її виховання, що сприятиме становленню нових наукових шкіл і напрямів, можливості розмаїтості моделей і видів виховання.

Історія розвитку і становлення виховних традицій пов'язана з певними виховними системами, що склалися в процесі розвитку суспільства.

Кожна виховна система містить відбиток часу і соціально-політичного ладу, характеру суспільних відносин. За метою і завданнями, які вона ставить, можна побачити ідеали людини цієї епохи. Тому варто орієнтуватися на розуміння джерел традицій, що дійшли до нас. Стосовно виховної традиції не існує оцінного критерію на зразок «погана» чи «гарна». Приклади конкретних систем виховання показують, що всі вони розвивалися відповідно до логіки еволюції конкретно-історичних, культурних, моральних, ідеологічних і життєвих цінностей. Упродовж усієї історії

розвитку людства осередком виховання людини були й залишаються родина, церква, суспільство і держава.

Головним для кожної з виховних систем є орієнтація на виховання людини, готової й здатної жити в сучасному для неї суспільстві.

Протягом багатьох століть у світі розвивається і по-різному втілюється ідея виховання людини впродовж усього її життя.

## **22.2. Людина як предмет виховання**

**Сутність виховання й самовиховання.** Проблеми виховання й навчання нерозривно пов'язані, оскільки ці процеси спрямовані на людину як на ціле. На практиці важко виокремити сфери виняткового значення навчальних і виховних впливів на розвиток людини: на її емоції, волю, характер, а також на мотивацію, ціннісні орієнтації й інтелект. Ще Платон писав: «...найважливішим у навчанні ми визнаємо належне виховання». Однак у науковому розумінні й організації процесів навчання і виховання є свої особливості. Тому ці процеси розглядають окремо, щоб пояснити їхню сутність.

Теорія й методика виховання є розділами загальної педагогіки, у яких уточнено сутність, принципи й методи, цілі та зміст процесу виховання.

Упродовж розвитку педагогічної думки виховання перебувало у центрі уваги вчених і практиків, і нині воно є основною категорією педагогіки. Зміст цього явища оновлюється, узгоджується з розвитком практичного досвіду, педагогічної науки та її провідної доктрини. Суспільна практика передавання соціального досвіду від старшого покоління до молодшого склалася раніше за теорію, тому сутність виховання трактують по-різному. При цьому як предмет виховання розглядають людину, щодо якої здійснюють відповідний вплив.

Сутність виховання в тому, що вихователь свідомо прагне вплинути на вихованця. Тобто виховання є одним з видів діяльності з перетворення людини чи групи людей. Це практично-перетворювальна діяльність, спрямована на зміну психічного стану, світогляду й свідомості, знання й способу діяльності, особистості й ціннісних орієнтації вихованця. Свою специфіку виховання виявляє у визначенні мети й позиції вихователя стосовно вихованця. При цьому вихователь враховує єдність природної, генетичної, психологічної та соціальної суті вихованця, а також його вік і умови життя.

На практиці функцію виховного впливу можна реалізовувати різними способами, на різних рівнях, з множинними цілями. Наприклад, сама людина може цілеспрямовано здійснювати щодо себе виховний вплив, керуючи своїм психологічним станом, поведінкою й активністю. У такому разі можна говорити про самовиховання. Від позиції людини щодо себе (ким би вона хотіла бути сьогодні й стати в майбутньому) залежить вибір виховної мети й способів її досягнення.

**Виховання як процес.** Структура виховного процесу репрезентує собою взаємозв'язок основних елементів: цілей і змісту, методів і засобів, а також досягнутих результатів.

Виховання є багатофакторним процесом. На нього впливають природне середовище, життєвий світ та ієрархія суспільних цінностей;

---

родина, школа і ВНЗ, дитячі й молодіжні організації; повсякденна й професійна діяльність, мистецтво й засоби масової інформації.

Серед різноманіття виховних факторів виокремлюють дві основні групи: *об'єктивну і суб'єктивну*.

***До групи об'єктивних факторів належать:***

- генетична спадковість і стан здоров'я людини;
- соціальна й культурна належність родини, що здійснює вплив на її безпосереднє оточення;
- обставини біографії;
- культурна традиція, професійний і соціальний статус;
- особливості країни й історичної епохи.

***Групу суб'єктивних факторів становлять:***

- психічні особливості, світогляд, ціннісні орієнтації, внутрішні потреби й інтереси вихователя і вихованця;
- система відносин із соціумом;
- організовані виховні впливи на людину з боку окремих людей, груп, об'єднань і всього співтовариства.

У процесі історичного розвитку виникла потреба в осмисленні процесу виховання, визначення його специфіки, а саме – в уточненні цілей виховання і рівнів їхньої реалізації; специфіки засобів і видів виховання.

***Цілі виховання*** – це очікувані зміни в людині (чи групі людей), здійснені під впливом спеціально підготовлених і планомірно проведених виховних акцій і дій. Процес формування таких цілей, як правило, акумулює гуманістичне ставлення вихователя (чи групи всього суспільства) до особистості вихованця.

Критеріями оцінки вихованості людини вважають:

- «добро» як поведінка на благо іншої людини (групи, колективу, суспільства загалом);
- «істину» як критерій під час оцінки дій і вчинків;
- «красу» у всіх формах її вияву і творення.

Ступінь вихованості людини визначають такі критерії: рівень прагнення людини до вищезазначених цінностей; ступінь орієнтації у правилах, нормах, ідеалах і цінностях суспільства та ступінь керування ними у вчинках і діях, а також рівень набутих на їхній основі особистісних якостей та їхня ієрархія в структурі особистості.

Про вихованість людини можна робити висновки з численних ознак: за виглядом, мовою, манерою поведінки загалом і характером окремих вчинків, за ціннісними орієнтаціями, видом діяльності та стилем спілкування.

Усяке виховне завдання реалізується через ініціювання з боку вихователя активних дій вихованця. Таким починанням може стати, наприклад, виконання фізичної вправи чи розв'язання навчальної задачі, сприйняття художнього твору чи купівля квартири, подолання страху чи шкідливої звички. Успішність виховної акції як єдності виховної мети-змісту (засобів і способів досягнення мети) виявляється як підвищення ступеня автономної активності вихованця. Отже, у спільно-розподіленій діяльності здійснюється перехід від позиції «на рівних» до позиції розширення прав вихованця, передавання йому повноважень і обов'язків. Починаючи самостійну діяльність, прагнучи до самовдосконалення, вихованець може розраховувати на допомогу й підтримку вихователя.

Напрямок виховання визначається єдністю цілей і змісту.

За цією ознакою виокремлюють *розумове, моральне, трудове, фізичне й естетичне виховання*. Нині формуються нові напрями виховної роботи – *цивільний, правовий, економічний, екологічний*.

*Розумове* виховання орієнтоване на розвиток інтелектуальних здібностей людини, інтересу до пізнання навколишнього світу й себе.

Воно передбачає:

- розвиток сили волі, пам'яті й мислення як основних умов пізнавального й освітнього процесів;
- формування культури навчальної й інтелектуальної праці;
- стимулювання інтересу до роботи з книгою й новими інформаційними технологіями;
- розвиток особистісних якостей – самостійності, широти кругозору, здатності до творчості.

Завдання розумового виховання розв'язують засобами навчання й освіти, спеціальними психологічними тренінгами й вправами, бесідами про вчених, державних діячів різних країн, вікторинами й олімпіадами, залученням до процесу творчого пошуку, дослідження й експерименту.

Етика становить теоретичну основу морального виховання.

Завдання і зміст *морального* виховання молодого покоління визначають за допомогою етичних вимог суспільства. У письмовій традиції людства основні постулати моральної поведінки людини представлено в Біблії та Корані.

Основними завданнями етичного виховання вважають такі:

- накопичення морального досвіду й знань про правила суспільної поведінки (у родині, на вулиці, у школі й інших громадських місцях);
- розумне використання вільного часу і розвиток моральних властивостей особистості – уважного й турботливого ставлення до людей; чесності, терпимості, скромності й делікатності; організованості, дисциплінованості й відповідальності, почуття обов'язку й честі, поваги до людської гідності, працьовитості й культури праці, дбайливого ставлення до національного надбання тощо.

У житті трапляються факти відхилення людини від моральних принципів.

Основними критеріями моральної людини є її *переконання, моральні принципи, ціннісні орієнтації*, а також *вчинки* щодо близьких і незнайомих.

У процесі морального виховання широко застосовують методи переконання й особистого прикладу, поради, побажання і схвального відгуку, позитивної оцінки дій і вчинків, суспільного визнання досягнень і чеснот людини. Також доцільно проводити етичні бесіди і диспути на прикладах художніх творів і практичних ситуацій. Одночасно спектр морального виховання передбачає і громадський осуд, і можливість дисциплінарних і відтермінованих покарань.

Головними завданнями *трудового* виховання є: розвиток сумлінного, відповідального й творчого ставлення до різних видів трудової діяльності, нагромадження професійного досвіду як умови виконання найважливішого обов'язку людини.

---

Для розв'язання цих завдань використовують різні прийоми й засоби:

- організацію спільної праці вихователя й вихованця;
- пояснення значущості визначеного виду праці на користь родини, колективу співробітників і всього підприємства, Батьківщини;
- матеріальне й моральне заохочення продуктивної праці і вияв творчості;
- ознайомлення з трудовими традиціями родини, колективу, країни;
- організацію роботи в гуртках за інтересами (технічної творчості, моделювання, театральної діяльності, кулінарії);
- вправи з вироблення трудових навичок під час виконання конкретних операцій (навичок читання, обрахунку, письма, користування комп'ютером; різних ремонтних робіт; виготовлення виробів з дерева й металу);
- творчі конкурси і змагання, виставки творчих робіт і оцінку їхньої якості;
- тимчасові й постійні домашні доручення, чергування в класі, виконання обов'язків у трудових бригадах;
- систематична участь у суспільно корисній праці, навчання технологій і прийомів організації професійної діяльності;
- контроль за економією часу й електроенергії, ресурсами;
- облік і оцінку результатів праці (якості, термінів і точності виконання завдання, раціоналізації процесу і наявності творчого підходу);
- спеціальну професійну підготовку до трудової діяльності.

Метою *естетичного* виховання є розвиток естетичного ставлення до дійсності.

Естетичне ставлення передбачає здатність до емоційного сприйняття прекрасного. Воно може виявлятися не лише щодо природи чи твору мистецтва. Наприклад, І. Кант вважав, що, споглядаючи художній твір, створений рукою генія, ми долучаємося до «прекрасного». Однак лише бурхливий океан чи виверження вулкана ми осягаємо як «піднесене», що людина створити не спроможна.

Завдяки здатності до сприйняття прекрасного людина зобов'язана привносити естетичне в особисте життя і життя навколишніх, у побут, у професійну діяльність і соціальний ландшафт. Одночасно естетичне виховання має оберігати нас від відходу в «чистий естетизм».

У процесі естетичного виховання використовують художні й літературні твори, музику, мистецтво, кіно, театр, фольклор. Естетичне виховання передбачає участь у художній, музичній, літературній творчості, організацію лекцій, бесід, зустрічей і концертних вечорів з художниками й музикантами, відвідування музеїв і художніх виставок, вивчення архітектури міста.

Виховне значення має естетична організація праці, привабливе оформлення класних кімнат, аудиторій та інтер'єрів освітніх установ, художній смак, який виявляється у стилістиці одягу учнів, студентів і викладачів. Це стосується також соціального ландшафту повсякденного життя. Як приклади можуть слугувати чистота під'їздів, озеленення вулиць, оригінальний дизайн магазинів і офісів.



Основними завданнями *фізичного* виховання є: правильний фізичний розвиток, тренування рухових навичок і вестибулярного апарату, різні процедури загартовування організму, а також виховання сили волі й характеру, спрямоване на підвищення працездатності людини.

Фізичне виховання здійснюють за допомогою занять фізичними вправами вдома, у школі, ВНЗ, у спортивних секціях. Фізичне виховання передбачає контроль за режимом навчальних занять, праці й відпочинку (гімнастики і рухливих ігор, туристичних походів і спортивних змагань) та медичну профілактику захворювань.

Для виховання фізично здорової людини надзвичайно важливо дотримуватися елементів повсякденного режиму: тривалий сон, калорійне харчування, продумане поєднання різних видів діяльності.

**Громадянське виховання** полягає у формуванні в людини відповідального ставлення до родини, до інших людей, до свого народу і Батьківщини. Громадянин має сумлінно виконувати не тільки конституційні закони, а й професійні обов'язки, робити свій внесок у процвітання країни. Водночас він може відчувати відповідальність за долю всієї планети, якій загрожують військові чи екологічні катастрофи, і ставати громадянином світу.

**Економічне виховання** – це система заходів, спрямованих на розвиток економічного мислення сучасної людини в масштабах своєї родини, виробництва, усієї країни. Цей процес вимагає не лише формування ділових якостей – ощадливості, заповзятливості, а й накопичення знань, які стосуються проблем власності, систем господарювання, економічної рентабельності, податків.

**Екологічне виховання** ґрунтується на розумінні неминучої цінності природи й усього живого на Землі. Воно орієнтує людину на дбайливе ставлення до природи, її ресурсів і корисних копалин, флори й фауни. Кожна людина має взяти посильну участь у запобіганні екологічної катастрофи.

**Правове виховання** передбачає знання своїх прав та обов'язків і відповідальність за їхнє недотримання. Воно орієнтоване на виховання шанобливого ставлення до законів і Конституції, прав людини і на критичне ставлення до тих, хто порушує їх.

Виховний процес загалом і в межах окремого напрямку зокрема можна спостерігати чи організовувати на декількох рівнях (В.І. Гінецинський).

*Перший, так званий соціетарний рівень*, дає уявлення про виховання як постійну функцію суспільства на будь-якій стадії його розвитку в контексті загальної значущості культури, а саме такого аспекту життя соціуму, який пов'язаний з трансляцією культури в усіх її формах і виявах молодого покоління. В Україні виховні цілі цього рівня визначено в законі «Про освіту», у Конституції, у Міжнародній конвенції про права людини та інших державно-політичних документах, у яких виражена освітньо-виховна політика нашої країни і всього міжнародного співтовариства.

*Другий, інституціональний рівень* передбачає реалізацію виховних цілей і завдань в умовах конкретних соціальних інститутів. Тобто організацій і установ, що їх спеціально створюють для цього, наприклад, дитячі будинки і школи-інтернати, дитячі садки, школи й ВНЗ, будинки творчості й центри розвитку.

---

*Третій, соціально-психологічний рівень* зумовлює виховання в умовах окремих соціальних груп, асоціацій, корпорацій, колективів. Наприклад, колектив підприємства впливає на своїх співробітників, асоціація бізнесменів – на своїх колег, асоціація матерів загиблих воїнів, виступаючи проти війни, – на державні органи, асоціація педагогів – на розвиток творчого потенціалу педагогів.

*Четвертий, міжособистісний рівень* визначає специфіку виховання як практику взаємодії між вихователем і вихованцями, з урахуванням індивідуально-психологічних та особистісних особливостей останніх. Прикладами такої практики є: батьківське виховання, праця соціального психолога і педагога в роботі з дітьми, підлітками й дорослими, виховний вплив учителя в процесі спілкування з учнями в умовах освітньої системи.

*П'ятий, інтраперсональний рівень*, власне кажучи, є процесом самовиховання, що здійснюється як виховний вплив людини на саму себе в різних життєвих обставинах, наприклад, у ситуаціях вибору й конфлікту, у процесі виконання навчальних завдань, у період складання іспитів чи під час спортивного змагання.

### **22.3. Способи виховного впливу на людину**

Для розв'язання виховних завдань можна вибирати різні поєднання методів, прийомів і засобів. Цей вибір насамперед залежить від специфіки поставлених цілей і завдань.

Що розуміють під методами, прийомами і засобами виховання?

У визначенні *методів* орієнтуються на позиції вихователя у виборі способів виховної взаємодії. Можна виокремити низку взаємодій, які встановлюються між вихователем і вихованцем: способи впливу на характер ставлення вихованця до самого себе, до своєї родини; залучення його до системи спілкування з однолітками, зі співробітниками; способи корекції світогляду, зміну ціннісних установок і стилю поведінки тощо. Водночас виявлено їхню загальну спрямованість на зміну ставлення вихованця до суспільства чи самого себе, до предмета способу діяльності, до іншої людини чи цілої групи людей. Звідси випливає, що *метод виховання є одним з інструментів не лише впливу на людину, а й взаємодії*.

Методи виховання виявляються через:

- безпосередній вплив вихователя на вихованця (за допомогою переконання, моралі, вимоги, наказу, погрози, покарання, заохочення, особистого прикладу, авторитету, прохання, поради);

- створення спеціальних умов, ситуацій і обставин, які змушують вихованця змінити власне ставлення, висловити свою позицію, здійснити вчинок, виявити характер;

- суспільну думку референтної групи, наприклад, колективу (шкільного, студентського, професійного), особистісно значущого для вихованця, а також завдяки авторитетній для нього людині (батько, вчений, художник, державний діяч, діяч мистецтва) і засобам масової інформації (телебачення, друковані видання, радіо);

- спільну діяльність вихователя з вихованцем, спілкування, гру;

• процеси навчання чи самоосвіти, передавання інформації чи соціального досвіду в колі родини, у процесі дружнього й професійного спілкування;

• занурення у світ народних традицій, фольклорної творчості, читання художньої літератури.

Вихователь обирає і використовує систему методів відповідно до поставлених цілей. Оскільки вони є «інструментами дотику до особистості» (А.С. Макаренко), вибираючи їх, необхідно враховувати всі тонкощі й особливості особистості вихованця. Не існує гарного чи поганого методу. Ефективність розв'язання виховних завдань залежить від багатьох чинників і умов, а також від послідовності й логіки застосування сукупності методів.

Науковці роблять спроби систематизувати методи виховання. Г.І. Щукіна виокремлює три групи методів:

• орієнтовані на формування позитивного досвіду поведінки вихованців у спілкуванні й діяльності;

• спрямовані на досягнення єдності свідомості й поведінки вихованців;

• заохочення й покарання, які використовують.

П.І. Підкасистий пропонує іншу класифікацію методів виховання:

• які формують світогляд вихованців і здійснюють обмін інформацією;

• які організовують діяльність вихованців і стимулюють її мотиви;

• які надають допомогу вихованцям і оцінюють їхні вчинки.

Ці класифікації методів виховання умовні. Виховне завдання потрібно визначати за допомогою комплексу методів, прийомів і засобів.

Наведемо приклади методів виховання, уточнюючи їхні відмінні риси.

**ПЕДАГОГІЧНА ВИМОГА** як метод виховання може:

• містити норми поведінки людини, які необхідні для збагачення соціального досвіду;

• поставати як конкретне завдання;

• мати функцію стимулу чи обмеження у вигляді вказівок про початок і кінець роботи, про перехід до нових дій, про надання допомоги, про припинення дій;

• допомогти вихованцю усвідомити зміст, корисність чи необхідність дій, учинків.

Як бачимо, можливості методу різноманітні й насправді не обмежуються перерахованим набором. Форми висунення вимоги до людини поділяють на прямі (у формі наказу, вказівки в діловому, рішучому тоні, які мають інструктивний характер) і непрямі (за допомогою поради, прохання, натяку з метою викликати у вихованця відповідне переживання, інтерес, мотив до дії чи вчинку).

**Привчання** як метод виховання вимагає культивувати у вихованця здатність до організованих дій і розумної поведінки як умови становлення основ моральності й стійких форм поведінки. Вихователь має демонструвати зразок чи процес правильного виконання дій. Вихованець повинен

---

навчитися ідеально копіювати й систематично підтримувати здобуте вміння чи навичку.

Привчання досягають через систему вправ. Можливості методу в тому, що він допомагає засвоювати важливі вміння й дії як стійкі основи поведінки людини. Цей метод сприяє самоорганізації вихованця й проникає в усі аспекти життя: навчання, працю, відпочинок, гру, спорт.

**Приклад** як метод виховання полягає в переконливому зразку для наслідування. Як правило, це – самостійна особистість, спосіб життя, манери поведінки і вчинки якої прагнуть наслідувати інші. Приклад пов'язаний з наочним уявленням конкретизацією ідеалу людини. Він становить далеку перспективу прагнень вихованця бути схожим (позитивний варіант) на ідеальний образ чи переборювати в собі ті негативні риси, які в чомусь близькі до негативного образу (негативний варіант). У процесі виховання дитини сила і позитивного, і негативного прикладів однаково дієва.

Приклади використовують як засоби формування певного способу поведінки вихованця, щоб орієнтувати його на позитивний ідеал і розвинути емоційне несприйняття асоціальних дій і вчинків.

**Заохочення** як метод виховання спрямоване на емоційне ствердження успішно вироблених дій і моральних вчинків людини й стимулювання до нового.

**Покарання** як метод виховання орієнтоване на стримування негативних дій людини і «сковувальний» (гальмівний) вплив у відповідних ситуаціях.

Види заохочень можуть бути найрізноманітнішими: схвалення, похвала, подяка, нагорода, відповідальне доручення, поцілунок близького, моральна підтримка у важкій ситуації, вияв довіри, турботи й уваги, пробачення за провину.

Види покарань: *зауваження, догана, громадський осуд, відсторонення від важливої справи, моральне вилучення із суспільного повсякденного життя, сердитий погляд вихователя, осуд, обурення, докір чи натяк, іронічний жарт.*

**Методичні прийоми** – це конкретний вияв певного методу виховання на практиці. Вони визначають своєрідність використовуваних методів і підкреслюють індивідуальний стиль роботи вихователя. У конкретних ситуаціях взаємозв'язок між методами і прийомами має діалектичний та неоднозначний характер. Вони можуть замінювати один одного, не завжди очевидні їхні супідрядні відносини. Наприклад, у процесі застосування методу переконання вихователь може використовувати приклади, проводити бесіди, створювати спеціальні ситуації впливу на свідомість, почуття, волю вихованця. У цьому разі приклад, бесіда є прийомом розв'язання виховного завдання. Водночас, застосовуючи метод привчання, вихователь може використовувати переконання як один з прийомів. Переконання допоможе здійснити включення вихованця в систему доцільних дій з формування конкретного досвіду, наприклад, суворого дотримання режиму роботи й відпочинку.

Засоби виховання є «інструментарієм» матеріальної й духовної культури, які використовують для розв'язання виховних завдань. До них належать:

- знакові символи;

- матеріальні засоби;
- способи комунікації;
- світ життєдіяльності вихованця;
- колектив і соціальна група як організуючі умови виховання;
- технічні засоби;
- культурні цінності (іграшки, книги, твори мистецтва).

Як правило, людина відчуває на собі ситуативні акти виховного впливу, які мають короточасний характер. Варіанти цілеспрямованої виховної взаємодії вихователя й вихованця можуть мати різну форму, тривалість і здійснюватися в різних умовах (у родині, освітньо-виховній установі).

**Форми виховання** – це варіанти організації конкретного виховного акту чи їхньої системи. Наприклад: роз'яснювальна бесіда батьків про правила поведінки в громадських місцях (у школі, музеї, театрі, на стадіоні, у магазині), диспут на тему «Що важливіше для людини – «Я» чи «Ми»?»; спільна акція дорослих і дітей з благоустрою свого будинку, озеленення подвір'я, а також тематичні вечори, дні пам'яті, літературні акції, дискусії, вечори слави, естафета поколінь, усні журнали, дні героїв, уроки патріотизму, національні свята, традиції, обряди, звичаї, ритуали тощо.

*Процедуру використання комплексу методів і прийомів щодо досягнення виховної цілі називають **методикою**.*

Систему методів, прийомів і засобів, яку застосовують відповідно до конкретної логіки досягнення цілей і принципів дії вихователя, визначають як **технологію**.

Наприклад, говорять про методику виховання культури мови чи акуратності в дитини або про технологію мовного тренінгу чи ділового спілкування. Розроблення й застосування методики і технології спираються на наукові знання про людину і процес її виховання. Тому їх зараховують до сфери професійної діяльності фахівців у сфері виховання людини.

Поєднання розвиваючих методів і засобів виховання варто використовувати в період становлення особистості вихованця й стимулювати в ньому здатність активно реагувати на виховний вплив, тобто справді бути суб'єктом конкретної ситуації. Виховні методи й засоби застосовують не лише для виховання молодого покоління, а й з метою надати допомогу дорослим, у процесах соціалізації, адаптації до нових життєвих умов, корекції стилю поведінки чи характеру взаємин з людьми.

## **22.4. Типи виховання**

*Перший історичний тип виховання, який стосувався первісної людини, має кілька особливостей. Його ознакою була висока ефективність і чималий рівень відповідності цілей, засобів і результатів виховання.*

Можна сказати, що виховувало саме життя. Природне середовище вимагало від людини лише такої поведінки й дії, що давало б їй змогу вижити. У процесі виховання в первісному суспільстві відносини здійснювалися разом з боротьбою за виживання й потребували постійного засвоєння життєво необхідного досвіду, низки навичок, умінь

---

та обрядів. Будь-які види самообмежень, з якими зіштовхувалася дитина, були колективними й обов'язковими. У цьому типі виховання ми стикаємося з унікальним досвідом прагнення людини від невміння до вміння, від незнання до знання, а також до виникнення потреб пізнання навколишнього світу.

У процесі становлення цивілізації перший тип виховання, оснований на природному поділі праці й відповідної соціокультурної сутності первісної епохи, поступився місцем *другому типу виховання*. Цей тип був детермінований суспільним поділом праці і супроводжувався майновою та соціальною нерівністю. Різні соціальні групи й окремі люди мали можливості, які відповідали їхньому суспільному становищу. Як наслідок, у них з'явилися різні педагогічні завдання. Тобто відбулася диференціація цілей виховання і способів реалізації останніх. Тому другий тип представляє історичне різноманіття виховання людини, зумовлений соціокультурними особливостями цивілізації, епохи, країни, нації.

Давні цивілізації залишили людству безцінну спадщину, яка стосується організованого виховання людини. Але для кожної великої чи локальної цивілізації характерні свої особливості виховання. Які ж педагогічні традиції великих древніх цивілізацій?

*Далекосхідна цивілізація* сформувалася на території Китаю у другій половині I-го тисячоліття до н.е. й набула поширення також у Кореї та Японії. Попри деяку динаміку, зміст виховання в межах цієї цивілізації залишився практично незмінним аж до початку XX ст. Історично далекосхідна педагогічна традиція сформувалася як результат синкретичної єдності конфуціанства, даосизму і буддизму.

Китайському філософу Конфуцію належить одна з перших в історії людства ідей, яка полягає у всебічному розвитку особистості. Він надавав перевагу перед освіченістю розвитку в людині морального начала. Мудреці й філософи далекосхідної цивілізації виховували в молодих людях шанобливість до старших, проповідували прагнення до гідного життя, відповідно до суспільних норм, орієнтували на постійне самовдосконалення. Останнє вимагало не лише пізнання вищої чесноти, а й постійне її втілення. Своє життя потрібно було зробити добродієм, не тікаючи від страждань у нірвану, не покладаючи всі надії на світ інший. Оскільки престиж освіченої людини був дуже високий, тому сформувався культ освіти. Водночас виховання мало здебільшого сімейно-становий характер.

Центром *Південноазіатської цивілізації* була Індія. Цій цивілізації були властиві общинний уклад життя і кастова організація суспільства, освячена ритуальним символізмом. Педагогічна традиція спиралася на принцип єдності трьох зобов'язань людини: перед богами, мудрецами і предками. Унаслідок суворого виховання й самовиховання людина повинна була перебороти власну природу й визволити внутрішній світ для злиття з надособистим і надсоціальним божественним абсолютом, досягти *нірвани*.

Світоглядною основою педагогічної традиції Південноазіатської цивілізації був індуїзм, а пізніше – буддизм. Ця основа й визначала спосіб життя людини, систему соціальних та етичних норм, обрядів і свят. Ні виховання, ні навчання не вважали всесильними. Вроджені властивості й спадковість у межах цієї традиції зумовлювали можливості виховання й

освіти в процесі розвитку людини. Педагогічний ідеал, який розрізняли залежно від каст, ґрунтувався на таких загальних рисах, як самоприборкання, гречність, вірність обітницям, розум і скромність. Наприклад, у брахманів провідною рисою вважали вияв інтелектуальних здібностей, у кшатріїв – силу і мужність, у вайшів – працьовитість і терпіння, у шудрів – покірність.

*Близькосхідна цивілізація* формувалася під могутнім впливом ісламу, іудаїзму і християнства. Її культурна і, відповідно, педагогічна традиція була сповнена глибокої монотеїстичної релігійності, яка поєднувалася з елементами раціоналізму. Людину в мусульманській культурі вважали рабом всемогутнього Аллаха. Під вихованням розуміли процес культивування чеснот, найважливішою з яких вважали єдність слова і справи. Тому зміст виховання зводився до формування у вихованців навичок слухняності, покори волі Аллаха й виконання релігійних обов'язків. Також потрібно було суворо дотримуватися запропонованих норм поведінки, які мали сакральний характер і вводили людину в традиційний уклад життя – конфесійний, кастовий, родову спільність.

До фундаментальних основ ісламського виховання й навчання зараховували не тільки релігію, знання й науку, мудрість, справедливість, практику і мораль, а й обдарованість людини.

Базисні педагогічні традиції великих цивілізацій Сходу визначили *східний тип виховання*. Цьому типу властиві суворі вимоги щодо виконання традиційних норм і канонів. Людину тут розуміли як духовну єдність емоцій, волі й розуму. Одночасно ця традиція прагне проникнути безпосередньо в серце як осередок божественного і людського. Тому знання має вторинний характер як спосіб досягнення «локальних» завдань. Як наслідок, для людини Сходу обмеження індивідуальної волі, незалежності мислення, самостійності в різних сферах громадського життя було типовим.

*Західна цивілізація* зародилася в античну епоху. Становлення західної педагогічної традиції почалося в Давній Греції. Саме тоді сформувалися спартанська й афінська моделі навчання й виховання, які стали першоджерелом розвитку західної педагогічної теорії і практики. Якщо Спарта продемонструвала світові зразок суспільного й військово-фізичного виховання, то Афіни – систему всебічного й гармонійного розвитку людини. Саме тут було висунено ідеал виховання вільної творчої особистості, залученої до полісного (суспільного) укладу життя відповідно до античного розуміння космосу. Пафос практики виховання й навчання у Древній Греції пронизував принцип змагальності (агоністики). Діти, підлітки, юнаки постійно змагалися в гімнастиці, танцях, музиці, словесних суперечках, утверджуючи й вигострюючи свої найкращі якості. У трактаті «Держава» Платон одним з перших висунув ідею виховання людини упродовж усього життєвого шляху.

Уже на цьому етапі розвитку західної цивілізації як генотипу сучасної європейської культури виявилася тенденція поєднання цілеспрямованих і ціннісно-раціональних підходів у розв'язанні освітньо-виховних проблем.

Базова педагогічна традиція західної цивілізації пройшла довгий і суперечливий шлях.

**Варто виокремити основні риси педагогічної традиції, які визначили західний тип виховання. До них належать:**

- 
- ціннісно-раціональний характер навчання і виховання;
  - переважна орієнтація на розвиток волі й розуму;
  - утвердження в людині індивідуального і творчого начала, яке поєднано з гармонізацією відносин із соціумом.

Для розуміння історичного розвитку педагогічних традицій західної цивілізації особливе значення має римський період.

Виховання в Римі мало громадянський і політичний характер, а освіта була здебільшого риторичною.

Виховання у Візантії орієнтувалося на пізнання душі чи самопізнання і, відповідно, на самовдосконалення. Саме в цей період зароджується педагогічна традиція світської та книжної освіти, яка прагне до незалежності від диктату церкви й до пошуку гуманістичних ідеалів у вихованні людини.

З 1917 р. у радянських республіках реалізують ідеї комуністичного виховання, що складається з програми загальної грамотності і тріступінчастої системи безперервної освіти, для якої характерна однаковість освітніх установ у всіх регіонах СРСР (дитячий садок, школа, училище, технікум, інститут, університет).

Від початку 1990-х рр. Україна перейшла до нового етапу розв'язання виховних та освітніх завдань.

## **22.5. Моделі й стилі виховання**

У процесі теоретичного обґрунтування і пояснення природи виховання виокремлюють три основні парадигми, які становлять певне ставлення до соціальних і біологічних детермінант.

*Парадигма соціального виховання* (П. Бурд'є, Ж. Крапля, Л. Кро, Ж. Фурастьє) орієнтується на пріоритет соціуму у вихованні людини. Її прихильники пропонують корегувати спадковість за допомогою формування відповідного соціокультурного світу вихованця.

Прихильники другої, *біопсихологічної парадигми* (Р. Галь, А. Медичі, Г. Міаларе, К. Роджерс, А. Фабр) визнають важливість взаємодії людини із соціокультурним світом і одночасно обстоюють незалежність індивіда від впливів останнього.

*Третя парадигма* акцентує увагу на діалектичній взаємозалежності соціальної й біологічної, психологічної та спадкоємної складових у процесі виховання (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський).

*Види виховання* класифікують за принципом змістового різноманіття виховних цілей і способів їх досягнення.

*За інституціональною ознакою* виокремлюють сімейне, шкільне, поза-шкільне, конфесійне (релігійне), виховання за місцем проживання (общинне), а також виховання в дитячих, юнацьких організаціях і в спеціалізованих освітніх установах (дитячих будинках, школах-інтернатах).

*Сімейне виховання* – це організація життєдіяльності дитини в умовах родини. Саме родина впродовж перших шести-семи років життя дитини формує основи майбутньої особистості. Сімейне виховання продуктивне, якщо воно відбувається в атмосфері любові, розуміння і поваги. Значну роль тут також відіграє професійна самореалізація й



матеріальний добробут батьків, які створюють умови для нормального розвитку дитини. Наприклад, «силові відносини» поширюються там, де наявні розбіжності й сварки між товаришами по службі, сусідами, дружиною чи чоловіком, батьками й дітьми, де вживають алкоголь і наркотики.

Виховання дитини вимагає залучення її до низки домашніх обов'язків (прибирання своєї кімнати), поступове ускладнення завдань і видів діяльності (спорт, музика, читання, робота в саду). Оскільки в дитини в ранньому віці імітація (безпосереднє відтворення дій, слів і вчинків навколишніх) є одним з основних способів пізнання світу, то бажано обмежити зовнішні негативні впливи.

*Шкільне виховання* – це організація навчальної діяльності й життя дітей в умовах школи, а також позанавчальна виховна робота, до якої належить підтримання шкільних традицій і свят, організація самоуправління. У таких умовах важливе значення має особистість учителя і позитивний характер спілкування з учнями, освітньо-виховна й психологічна атмосфера занять і відпочинку.

*Позашкільне виховання* передбачає, щоб вищезазначені завдання розв'язували позашкільні освітньо-виховні установи, організації. До них належать центри розвитку, будинки творчості дітей, кімнати школяра при відділеннях міліції (куди поміщають підлітків, які порушили суспільний порядок чи переступили закон), спілки «зелених» (юних натуралістів та екологів).

*Конфесійне виховання* реалізується за допомогою релігійних традицій та обрядів, залучення до системи релігійних цінностей і конфесійної культури, звернення до «серця», до віри в божественне походження людини. Оскільки віруючі люди становлять близько 90% людства, роль релігійного чи церковного виховання дуже значна.

*Виховання за місцем проживання* – це організація суспільно корисної діяльності людей за місцем проживання. Це може бути спільна з дорослими діяльність, яка полягає в садінні дерев, прибиранні території, наданні шефської допомоги самотнім старим та інвалідам, а також гурткова робота, спортивні змагання і свята, які організують батьки й педагоги.

За стилем відносин між вихователями і вихованцями (за ознакою керування процесом виховного впливу на вихованця з боку вихователя) розрізняють авторитарне, демократичне, ліберальне і потуральне виховання.

*Авторитарне виховання* – тип виховання, у межах якого певну ідеологію приймають як єдину істину у взаєминах між людьми. Що вища соціальна роль вихователя, як транслятора цієї ідеології (учителя, священика, батьків, ідеологічних працівників та ін.), то сильніше виражений примус вихованця поводитися відповідно до цієї ідеології. Виховання постає як оперування природою людини й маніпулювання її діями. При цьому домінують такі виховні методи, як *вимога* (пряме висування норми належної поведінки в конкретних умовах і до конкретних вихованців), *вправління* в належній поведінці з метою формування звичної поведінки та ін. *Примус* є основним шляхом передавання соціального досвіду новому поколінню. Ступінь примусу визначається тим, наскільки вихованець має право сам визначати чи вибирати зміст минулого досвіду і ціннісної системи – сімейних цінностей, норм поведінки, правил спілкування, цінностей релігії, етнічної

---

групи, партії та ін. У діяльності вихователя домінує догма загальної опіки, безпомилковості, всезнайства.

Для авторитарного стилю характерна висока централізація керівництва, домінування єдиноначальності. Педагог одноосібно ухвалює і скасовує рішення, більшість питань щодо проблем навчання й виховання розв'язує сам. Домінуючими методами в керуванні діяльністю вихованців є накази, які можуть віддавати у твердій чи м'якій формі (у вигляді прохання, яке не можна не виконати). Авторитарний педагог завжди дуже суворо контролює діяльність і поведінку вихованців, вимогливий до чіткості виконання його вказівок. Ініціативи вихованців не заохочують або заохочують у суворо визначених межах.

Розглядаючи ситуації вияву авторитарного стилю на практиці, можна знайти дві крайності. Авторитарний стиль педагог може реалізувати в режимі власних відчуттів, які можна описати за допомогою метафор: «Я-командувач» чи «Я-батько».

Під час позиції «Я-командувач» владна дистанція дуже велика, і в процесі взаємодії з вихованцем посилюється роль процедур і правил.

У разі позиції «Я-батько» сильна концентрація влади і впливи на дії вихованця в руках педагога зберігаються, але при цьому значну роль у його діях відіграє турбота про вихованця й відчуття відповідальності за його сьогодення й майбутнє.

Для *демократичного стилю* виховання характерний певний розподіл повноважень між педагогом і вихованцем щодо проблем його навчання, дозвілля, інтересів та ін. Педагог намагається ухвалювати рішення, радячись з вихованцем, і надає йому змогу висловлювати свою думку, ставлення, робити самостійно вибір. Часто такий педагог звертається до вихованця з проханнями, рекомендаціями, порадою, рідше – наказує. Систематично контролюючи роботу, завжди говорить про позитивні результати й досягнення, особистісний ріст вихованця та його прорахунки. Звертає увагу на ті моменти, що вимагають додаткових зусиль, праці над собою чи спеціальних занять. Педагог вимогливий, але одночасно справедливий, у всякому разі, намагається таким бути, особливо в оцінюванні дій, суджень і вчинків свого вихованця. У спілкуванні з людьми, зокрема з дітьми, завжди ввічливий і доброзичливий.

Демократичний стиль на практиці реалізується в системі таких метафор: «Рівний серед рівних» і «Перший серед рівних».

Перший варіант – «Рівний серед рівних» – це стиль відносин між вихователем і вихованцем, у межах якого педагог в основному виконує необхідні обов'язки щодо координації дій вихованця в організації його навчальної діяльності, самоосвіти, дозвілля та ін., з огляду на інтереси і власну думку, погоджуючи з ним на правах «дорослої» людини всі питання і проблеми.

Друга позиція – «Перший серед рівних» – реалізується в стосунках між педагогом і вихованцем, у яких домінує висока культура діяльності й відносин, велика довіра педагога до вихованця й упевненість у правильності всіх його суджень, дій і вчинків. Педагог визнає право на автономію й в основному бачить своє завдання в координації самостійних дій учня й наданні допомоги в разі звертання самого вихованця.

Уточнімо розуміння демократичної взаємодії: це такий тип взаємодії людей, коли в жодній з двох сторін, які домовляються, немає можливості змусити іншу щось робити. Наприклад, директори двох середніх шкіл домовляються про співпрацю. У них однаковий соціальний адміністративний статус, вони однаковою мірою економічно й соціально захищені. У цій ситуації, щоб досягти результату, їм потрібно домовлятися. Другий приклад: два вчителі школи домовляються про розроблення інтегрованого курсу. Шлях через примус у цій ситуації в принципі прийнятний.

Однак ситуація змінюється, якщо взаємодіють люди, які перебувають на різних рівнях, наприклад, ієрархічної службової градації в межах однієї організації чи в умовах соціуму.

Для деяких педагогів переконування своїх вихованців (чи співробітників у процесі професійної діяльності) є єдино можливим способом спілкування і взаємодії, попри те, що цей стиль має не лише плюси, а й мінуси. Це може бути наслідком виховання, життєвого досвіду, результатом розвитку особистості й становлення характеру чи наслідком обставин, конкретної ситуації. Наприклад, у ситуації, коли педагог має справу з вихованцем із сильним характером (чи керівник приходить в організацію із сильним, сформованим творчим колективом професіоналів), то стиль керівництва один, якщо ж педагог виконує роль вихователя підлітка-правопорушника – стиль інший.

Для *ліберального стилю (невтручання)* виховання характерна відсутність активної участі педагога в керуванні процесом навчання і виховання. Чимало навіть важливих справ і проблем вихованці можуть розв'язувати без його активної участі й керівництва. Такий педагог постійно очікує вказівок «зверху», будучи, фактично, передавальною ланкою між дорослими й дітьми, керівником і підлеглими. Щоб вихованці виконали яку-небудь роботу, йому нерідко доводиться їх умовляти. Він розв'язує здебільшого ті питання, які назрівають самі, контролюючи роботу вихованців, їхню поведінку час до часу. Загалом такому педагогу властива низька вимогливість і слабка відповідальність за результати виховання.

*Потуральному стилю* виховання притаманна певна «байдужість» (найчастіше – неусвідомлена) з боку педагога щодо розвитку, динаміки навчальних досягнень чи рівня вихованості своїх вихованців. Це можливо або через дуже велику любов вихователя до дитини, або через ідею повної свободи дитини скрізь і в усьому, або через бездушність і байдужість до долі дитини та ін. Такий педагог орієнтується на задоволення будь-яких інтересів дітей, не замислюючись над можливими наслідками їхніх вчинків, не ставлячи перспектив особистісного розвитку. Головний принцип у діяльності й поведінці такого педагога – не перешкоджати будь-яким діям дитини й задовольняти будь-які її бажання й потреби, можливо, навіть на шкоду не тільки собі, а й дитині, наприклад, її здоров'ю і розвитку духовності, інтелекту.

На практиці жоден із наведених стилів не може виявлятися в «чистому вигляді». Також очевидно, що застосування лише демократичного стилю не завжди буває ефективним. Тому для аналізу практики вихователя частіше застосовують так звані змішані стилі: авторитарно-демократичний, ліберально-демократичний та ін. Кожен педагог може

---

застосовувати різні стилі залежно від ситуацій та обставин, однак багаторічна практика формує індивідуальний стиль виховання, який відносно стабільний, має незначну динаміку й може удосконалюватися в різних напрямках. Зміна стилю, наприклад, перехід від авторитарного до демократичного, є радикальною подією, оскільки кожен стиль ґрунтується на особливостях характеру й особистості педагога, тому його зміна може супроводжуватися серйозним психологічним «ламанням» людини.

Залежно від *філософської концепції*, яка визначає принципи й особливості системи виховання, виокремлюють моделі *прагматичного, антропологічного, соціетарного, вільного* та інших видів виховання. Філософське осмислення виховання розкриває те загальне, що характерне для практики виховання різних країн, народів, епох, цивілізацій. Тому моделі виховання, розроблені на основі філософських концепцій та ідей, відповідають більшою мірою не так на питання «що» виховують, як на питання «чому» таким є процес виховання, розкриваючи його ідеї й особливості як цілісного процесу.

Розглянемо деякі ідеї, що є в основі найвідоміших у світі моделей виховання.

*Ідеалізм у вихованні* походить від ідей Платона. Його послідовники розглядали виховання як створення для вихованців такого середовища, завдяки якому закладені в душі вічні й незмінні ідеї досягли б розквіту, що й визначило б розвиток повноцінної особистості. Основне призначення виховання в межах цієї доктрини – допомога вихованцеві у відкритті вищого світу ідей і перетворення здобутих знань у зміст особистості, яка формується. Важливо навчити й привчити вихованця користуватися розумом, спонукуваним внутрішніми, уродженими імперативами. Завдяки засобам виховання, у процесі виховання відбувається розвиток від природного начала до вищого в людині – духовності.

Однак представники цього напрямку по-різному розглядали співвідношення цілей виховання і способів їхнього досягнення. Наприклад, І.Г. Песталоцці головною метою виховання вважав усвідомлення вихованцем себе як самоцінності. На думку його послідовника Ф. Фребеля, зміст і форма виховання визначаються духовною реальністю, а розвиток дитини є матеріальним виявом її внутрішнього світу і фізичного існування. І. Герbart визначав головну мету виховання як гармонію свободи з етичними ідеями й формування інтересу до найрізноманітніших явищ. В. Дільтей так сформулював завдання виховання: навчити вихованця розуміти чужий світ, тобто життя, об'єктивоване у предметах культури, через вживання, співпереживання та ін., що об'єднано поняттям *герменевтичного методу*.

Сучасні представники цього напрямку в розумінні й організації процесу виховання керуються такими положеннями: в основі процесу виховання має бути високий інтелектуально-змістовий рівень взаємодії вихователя і вихованця, здійснюваний як передавання вихованцеві досягнень людської культури; основою виховання має бути самореалізація особистості вихованця, а майстерність вихователя полягає в розкритті глибинного потенціалу душі вихованця.

*Реалізм як філософія виховання* постав детермінантою концепцій виховання. Послідовники реалізму у вихованні людини керуються

положеннями про передавання вихованцеві безперечних знань і досвіду у вигляді істини і цінностей культури через поділ цілісної реальності на предметне відображення з урахуванням вікових можливостей їх засвоєння. Виховання потрібно організовувати як допомогу вихованцеві в усвідомленні того, що природним чином спонукає його поведінку й діяльність. У результаті перевагу надають методам виховного впливу на свідомість вихованця й практичну діяльність, при цьому недостатню увагу приділяють розвиткові емоційно-образної сфери особистості.

Слабкість моделей виховання, розроблених на основі так званого *матеріалістичного реалізму*, полягає в тому, що понижено роль знань про саму людину в процесі її виховання, не визнано її права на ірраціональність у вчинках, у життєдіяльності.

*Прагматизм як філософія виховання.* Його представники розглядають виховання не як підготовку вихованця до майбутнього дорослого життя, а як життя вихованця в сьогоденні. Тому завдання виховання в межах цього напрямку – навчити вихованця розв'язувати реальні життєві проблеми і з нагромадженням такого досвіду домогтися максимального добробуту, успіху в межах тих норм, які визначені соціальним середовищем його життєдіяльності. Як основу змісту виховання пропонують сам процес розв'язання життєвих проблем. Вихованці мають вивчити загальні принципи й методи розв'язання типових проблем, з якими стикається людина впродовж життя. Вона також має накопичувати досвід розв'язання таких проблем у реальних умовах своєї життєдіяльності, щоб не лише успішно брати участь у житті сучасного суспільства, а й стати провідником соціальних змін. Тобто в процесі виховання вихователь має привчити вихованця не до пасивного пристосування до реальних умов, а до активного пошуку шляхів поліпшення свого добробуту, аж до зміни умов у бажаному для себе напрямі. Виховання – це постійне спонукання вихованця експериментувати, щоб підготувати його до зустрічі з життєвими реаліями, що сповнені небезпек, ризику.

Виховання має бути спрямоване на підготовку вихованця до зустрічі з майбутнім, привчити його до розроблення планів свого майбутнього і до вибору придатного стилю життя, стандартів поведінки за критерієм корисності. Отже, у межах цього напрямку виховання розглядають також як проблемне, у якому мінливі виховні ситуації, постійно змінюється середовище і сама взаємодія індивіда з вихователем і середовищем, змінюється досвід, який вихованець здобуває, і самі суб'єкти виховного процесу. Основою виховання вважають виховну взаємодію вихованця з реальним середовищем, природним і соціальним, на пізнавальному й практичному рівнях. Зміст виховання потрібно узгоджувати з логікою життя вихованця і з його потребами. Очевидною є спрямованість виховання на індивідуальний саморозвиток вихованця. Тому цілі виховання ніяк не пов'язують з нормами, і кожен педагог розробляє їх, враховуючи загальні цілі й конкретну ситуацію.

Слабкістю цієї моделі виховання є крайнє вираження філософії прагматизму, що на практиці виявляється у вихованні непохитних прагматиків та індивідуалістів.

*Антропоцентрична модель виховання* спирається на розуміння сутності людини як відкритої системи, яка постійно змінюється й оновлюється

---

одночасно з оновленням у процесі її активної діяльності навколишнього світу, а також на положення про сутність виховання як створення середовища, максимально сприятливого для саморозвитку індивіда. Процес виховання людини не може бути обмежений нормами чи орієнтований на ідеал, а отже, він не може мати завершення. Досить лише програмувати процес розвитку особистості, що здійснює вихователь, щоб зберегти людське в людині й допомогти вихованцеві в процесі саморозвитку, виявах творчості, пошуках духовного багатства, виявах індивідуальності. Процес виховання потрібно організовувати так, щоб вихованець міг удосконалитися в різноманітні виявів людини. У межах цього напряму можливі різні системи організації виховання – з позицій домінування біології, етики, психології, соціології, релігійної й культурної антропології, у їхньому взаємозв'язку.

*Соціетарна модель виховання* орієнтована на виконання соціального замовлення як вищої цінності для групи людей, що потребує тенденційного добору змісту і засобів виховання в межах малих (родина, референтна група, шкільний колектив та ін.) і великих соціальних груп (суспільні, політичні, релігійні співтовариства, нація, народ тощо). Комуністична система цінностей, наприклад, на ієрархічну вершину висувала клас трудящих і виховання розглядала як виховання трудівника й борця за звільнення людства від експлуатації праці людини, ігноруючи інтереси інших класів і соціальних груп.

Націоналістична система базується на вихованні в атмосфері любові до своєї нації, прищепленні людині її традицій і звичаїв, ціннісних орієнтацій, способу життя тощо.

*Гуманістичне виховання* спирається насамперед на врахування особистісних та індивідуальних особливостей вихованця. Завданням виховання, яке базується на ідеях гуманізму, є допомога становленню й удосконаленню особистості вихованця, усвідомленню ним своїх потреб і інтересів. У процесі виховної взаємодії педагог має бути націлений на те, щоб пізнати і прийняти вихованця таким, яким він є, допомогти усвідомити цілі розвитку (процес самоактуалізації людини) і сприяти їхньому досягненню (особистісний ріст), не знімаючи при цьому відповідальності за результати (надати допомогу в розвитку). При цьому вихователь, навіть якщо це якимось ущемлює його інтереси, організує процес виховання максимально зручно для вихованця, створює атмосферу довіри, стимулює діяльність останнього на вибір поведінки й розв'язання проблем.

*Вільне виховання* (варіант демократичного стилю виховання) спрямовано на формування інтересів у вихованців і створення умов для вільного вибору способів їхнього задоволення, а також цінностей життя. Провідною метою такого виховання є навчання і привчання вихованця бути вільним і відповідати за своє життя, за вибір духовних цінностей. Прихильники цього напряму керуються ідеєю про те, що людську сутність індивіда становить вибір, який він зробив, а вільний вибір невіддільний від розвитку критичного мислення й від оцінювання ролі соціально-економічних структур як факторів життєдіяльності, від відповідальної активності у визначенні способів управління собою, своїми емоціями, поведінкою, характером людських відносин у суспільстві. Тому вихователь має допомогти вихованцеві зрозуміти себе, усвідомити свої потреби й потреби навколишніх і вміти їх узгоджувати в конкретних життєвих обставинах.

Виховання відповідає природі дитини чи молодій людині, усуваючи шкідливі впливи й забезпечуючи природний розвиток. Завдання такого виховання – гармонізувати дію цих сил.

*Технократична модель виховання* оснований на положенні, відповідно до якого процес виховання має бути чітко спрямованим, керованим і контрольованим, технологічно організованим, а отже – відтвореним і приводити до проєктованих результатів. Представники цього напрямку в процесі виховання бачать реалізацію формули «підкріплення-стимул-реакція-підкріплення» чи «технологію поведінки» (Б. Скіннер). Виховання розглядають як формування системи поведінки вихованця за допомогою підкріплень, як необхідність конструювати «керованого індивіда», формувати бажану поведінку в різних соціальних ситуаціях, соціально схваловані норми, поведінкові стандарти тощо.

У цьому підході приховано загрозу маніпулювання людиною, виховання людини-функціонера.

## **22.6. Виховні системи**

У світовому співтоваристві окреслилася тенденція до самовиховання й виховання людини впродовж усього життя. Вона означає:

- наступність між дошкільними, позашкільними, шкільними закладами і ВНЗ у розв'язанні виховних завдань;
- процес безперервного самовиховання людини протягом життя;
- реалізацію потреби людини в постійному збагаченні досвіду соціальних відносин, способів спілкування і взаємодії з людьми, технікою, природою, Всесвітом.

Таке виховання орієнтоване на розвиток у кожної людини планетарного мислення й усвідомлення належності до людського співтовариства в минулому, сьогодні й майбутньому.

**Система виховання** – це сукупність взаємозалежних цілей і принципів організації виховного процесу, методів і прийомів їх поетапної реалізації в межах певної соціальної структури (родини, школи, вищого навчального закладу, держави) і логіки виконання соціального замовлення.

Усяка система виховання запотребувана конкретним суспільством та існує доти, доки зберігає свою значущість. Тому вона має конкретно-історичний характер.

Людству відома педагогічна спадщина давніх цивілізацій, епохи Античності, Середньовіччя, Відродження, XVIII – XIX ст. і сучасного періоду розвитку людства – XX – початку XXI ст.

У чому специфіка систем виховання, найвідоміших у світі?

Метою **спартанської системи виховання** було підготувати воїна – члена військової громади. До семи років дитину виховували в родині няньки-годувальниці. Зі семи років поліс (місто-держава) брав на себе виховання й навчання спартанців. Цей процес мав три етапи.

На першому етапі (7–15 років) діти здобували навички письма й читання, але головним залишалося фізичне з агартування, що було

---

надзвичайно різноманітним (ходили босоніж, спали на тонких солом'яних підстилках). З 12 років виховання хлопчиків ставало суворішим, їх привчали не лише до аскетичного способу життя, а й до небагатослівності. У 14 років хлопчика, який мав витримати жорстокі фізичні випробування, посвячували в ейрени – члена громади з наданням певних цивільних прав. Упродовж наступного року ейренів перевіряли на стійкість у військових загонах спартанців.

На другому етапі виховання (15–20 років) до мінімального навчання грамоти додавали навчання співу і музики. Однак способи виховання ставали жорстокішими. Підлітків змушували голодувати й привчали їх самим здобувати собі їжу, фізично караючи тих, хто зазнавав невдачі. До 20 років ейренів посвячували у воїни і видавали їм повне озброєння.

Протягом третього етапу (20–30 років) вони поступово здобували статус повноправного члена військової громади.

У результаті такого виховання воїни вільно володіли списом, мечем, дротиком та іншою зброєю того часу. Однак спартанська культура виховання виявилася гіпертрофованим вишколом на тлі фактичного неутвта молодого покоління. Виховна традиція Спарти періоду VI–IV ст. до н.е. у підсумку звелася до фізичних вправ та іспитів. Саме ці елементи стали предметом наслідування в подальші епохи.

**Афінська система виховання** стала зразком виховання людини Давньої Греції, основне завдання якого – всебічний і гармонійний розвиток особистості. Головним принципом було змагання з гімнастики, танців, музики, словесних суперечок.

Систему організованого виховання реалізовували поетапно.

До семи років хлопчиків виховували вдома. Від семи до 16 років вони відвідували одночасно музичну й гімнастичну (палестра) школи, в яких здобували здебільшого літературну, музичну й військово-спортивну освіту та виховання.

На другому етапі (16–18 років) юнаки вдосконалювали свою освіту й розвивали себе в гімназіях. Вершиною досягнень молодого людини (18–20 років) вважали перебування в ефебії – суспільній установі з удосконалювання військової майстерності.

Отже, ця система орієнтувала на оволодіння «сукупністю чеснот», що надалі стала популярною як програма «семи вільних мистецтв» (граматика, діалектика, мистецтво суперечки, арифметика, геометрія, астрономія, музика). Ця програма стала символом освіти для багатьох поколінь і ввійшла в історію як традиція грецької освіченості.

У Європі XII–XV ст. значний вплив мала **релігійна система виховання** людини, особливо християнська. Основним завданням такого виховання було привести людину до гармонії між земним і небесним існуванням через засвоєння й виконання встановлених релігійних моральних норм (православної, мусульманської, буддистської).

У різних країнах і в різних народів ідеї релігійного виховання втілювалися в конкретні форми, різноманіття яких спостерігаємо й у сучасному світі.



На відміну від більшості середньовічних держав, у Візантії сформувалася своя система освіти й виховання людини, що вплинула на розвиток європейської та української педагогічної традиції.

Саме в цей період у західній цивілізації визначилися три основні стадії освіти: елементарну, середню і вищу. Однак досить чіткі обриси треступінчастої системи освіти в історії Китаю виявлено набагато раніше – у період династії Хань (II ст. до н. е. – II ст. н. е.).

Історії відомі різні приклади **станового виховання** й освіти. У найбільш організованому вигляді станове домашнє (чи сімейне) виховання й освіта представлено в системі лицарського виховання та в системі виховання джентльмена (Дж. Локк).

Наприклад, ідеал **лицарського виховання** містив жертвовність, слухняність та одночасно особисту свободу, презирливе ставлення до книжної традиції грамотної людини, дотримання «кодексу честі». В основі змісту лицарського виховання була програма «семи лицарських чеснот»: володіння списом, фехтування, їзда верхи, плавання, полювання, гра в шахи, спів і гра на музичному інструменті.

Система лицарського виховання складалася з таких етапів. До семи років хлопчик одержував домашнє виховання. Із семи до 14 років при дворі феодала (сюзерена) він був пажем при жінці сюзерена та її придворних і здобував знання, уміння і досвід придворного життя. Від 14 до 21 року хлопчик переходив на чоловічу половину і ставав зброєносцем при лицарях двору сюзерена. За ці роки життя при дворі молодій людині необхідно було освоїти «основи любові, війни і релігії». У 21 рік його посвячували в лицарі. Обрядові передували іспити на фізичну, військову і моральну зрілість на турнірах, двобоях, бенкетах. Традиція лицарського виховання збереглася й донині, насамперед у дотриманні юнаками «кодексу честі» як ідеї естетичного й фізичного розвитку людини, яка високо цінує почуття власної гідності в будь-яких життєвих обставинах.

Ідеал виховання за Локком – **джентльмен** – високоосвічена і ділова людина. Як правило, це був виходець з вищого світу, що одержав виховання й освіту вдома за допомогою запрошених учителів і вихователів. Джентльмен – людина, якій властива витонченість у спілкуванні з людьми і риси ділової людини, яка володіла здібностями підприємця. Саме ці особливості стали основою західної виховно-освітньої традиції XVIII–XX ст.

Процес **виховання джентльмена** також мав поетапний характер і головними складовими його були:

- фізичне виховання, вироблення характеру, розвиток волі;
- моральне виховання і навчання гарних манер;
- трудове виховання;
- розвиток допитливості й інтересу до навчання, які повинні були мати теоретичну спрямованість і практичний характер.

Як головні виховні засоби використовували приклад, працю, середовище й оточення людини, яка розвивається. Така система була орієнтована на врахування індивідуальних особливостей вихованця і на розвиток його особистості, становлення людини як індивідуальності.

### **Систему виховання людини в колективі і завдяки колективу**

А.С.Макаренка було реалізовано в СРСР у період від 1930 до 1980 рр. Вона стала відомою в усьому світі як система «комуністичного виховання». Головним її завданням було виховати людину-колективіста, для якої суспільні інтереси завжди були б вищими від особистих. Цей процес розглядали й організовували відповідно до трьох етапів розвитку колективу.

Для першого етапу характерний низький рівень розвитку колективу, пріоритет у постановці цілей, виборі форм колективної діяльності й оцінці результатів надано вихователю як організатору й керівнику.

На другому етапі, у процесі формування активу і лідерів, керування частково віддано найініціативнішим членам колективу.

На третьому, найвищому етапі розвитку колективу самоврядування стає головною ланкою керування всією роботою. При цьому посилюється значущість колективної думки у вихованні кожного члена й послаблюється провідна роль вихователя. Кожен колектив мав керуватися «законами руху колективу», що їх сформулював А.С.Макаренко. Наприклад, принцип рівнобачної й індивідуальної дії, система перспективних ліній.

Основними показниками успішності виховання в межах цієї системи вважали колективізм, працьовитість, дисциплінованість, відповідальність перед колективом, комуністичну цілеспрямованість, переконаність і почуття гордості.

#### **Контрольні питання:**

- У чому сутність виховання?
- Охарактеризуйте виховання як процес.
- Що є змістом виховання?
- Які типи виховання ви знаєте?
- Які моделі виховання сформувалися історично?
- Як виявляється стиль виховання?
- Розкрийте засоби виховання.
- Які є сьогодні виховні системи?
- Охарактеризуйте методи виховання.
- Розкрийте форми виховання.

#### **Література:**

Алексюк А.М., Грищенко М.М., Киричук О.В. та ін. Педагогіка: навч. посібник для студентів університетів. – К., 1995.

Бабанський Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 1989.

Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С.Роботова, Т.В.Леонтьева, И.Г.Шапошникова и др. – М., 2000.

Гончаренко С.І. Методика як наука. – Хмельницький, 2000.

Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К., 1997.

Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1988.

Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1991.

Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М., 1998.

Педагогика: Учеб. пособие для студ. педагогических учеб. заведений / В.А.Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И.Мащенко, И.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М., 2002.

Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М., 2002.

Глава 23

## ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ І ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

### **23.1. Розвиток і соціалізація особистості як педагогічна проблема**

Однією зі складних і ключових проблем педагогічної теорії й практики є проблема особистості та її розвитку в спеціально організованих умовах. Ця проблема містить різні аспекти, тому її розглядають різні науки: вікова фізіологія й анатомія, соціологія, дитяча й педагогічна психологія та ін. Педагогіка вивчає і виявляє найефективніші умови для гармонійного розвитку особистості у процесі навчання і виховання.

У педагогіці й психології щодо проблем особистості та її розвитку були три основні напрями: біологічний, соціологічний і біосоціальний.

Представники *біологічного напрямку* вважають особистість саме природною істотою. Поведінку людини вони пояснюють дією властивих їй від народження потреб, потягів та інстинктів (З. Фрейд та ін.). Людина змушена підкорятися вимогам суспільства і при цьому постійно придушувати природні потреби. Щоб приховати цю постійну боротьбу із самою собою, вона «натягує маску» або незадоволення природних потреб замінює активною участю в певному виді діяльності.

На думку представників *соціологічного напрямку*, людина, хоча й народжується як біологічна істота, однак у процесі свого життя поступово соціалізується завдяки впливові на неї тих соціальних груп, з якими вона спілкується. Що нижча за рівнем розвитку особистість, то яскравіше й різкіше виявляються в неї біологічні риси, насамперед інстинкти володіння, руйнування, статеві та ін.

Представники *біосоціального напрямку* вважають, що психічні процеси (відчуття, сприйняття, мислення та ін.) мають біологічну природу, а спрямованість, інтереси, здібності особистості формуються як явища соціальні. Такий поділ особистості не може пояснити ні її поведінку, ні її розвиток.

Сучасна педагогічна наука розглядає особистість як єдине ціле, у якому біологічне невіддільне від соціального. Зміни в біології особистості позначаються не лише на особливостях її діяльності, а й на способі життя. Однак вирішальну роль відіграють мотиви, інтереси, цілі, тобто результати соціального життя, що, визначаючи весь вигляд особистості, додають їй сили для подолання своїх фізичних вад і особливостей характеру (запальність, незручність та ін.).

*Особистість* – продукт громадського життя, водночас вона є живим організмом. Відносини соціального й біологічного у формуванні та поведінці особистості надзвичайно складні й впливають на неї на різних етапах розвитку, у різних ситуаціях і видах спілкування з іншими людьми.

Наприклад, сміливість може доходити до нерозсудливості, коли з'являється бажання повернути до себе увагу (природна потреба у визнанні). Натомість іншу людину сміливість спонукає йти назустріч життєвим труднощам, хоча про це ніхто, крім неї, не знає. Важливо бачити також ступінь виразності властивості. Надмірна ввічливість, наприклад, може межувати з підлабузництвом, слухняність – бути показником пасивного виконання вимог, байдужності, а непосидючість – свідчити про жвавість інтересу, швидкість переключення уваги та ін.

Особистість, за визначенням Л.С. Виготського, – це цілісна психічна система, що виконує певні функції і виникає в людини, щоб обслуговувати ці функції. Основні функції особистості – творче освоєння суспільного досвіду і залучення людини до системи суспільних відносин. Усі аспекти особистості виявляються тільки в діяльності й у відносинах з іншими людьми. Особистість існує, виявляється і формується в діяльності і спілкуванні. Звідси – найважливіша характеристика особистості – соціальний вигляд людини, усіма своїми виявами пов'язаний з життям навколишніх.

Існують розходження й у розумінні сутності розвитку особистості. Метафізики розуміють розвиток як процес кількісного нагромадження, як простого повторення, збільшення або зменшення досліджуваного явища. Послідовники діалектичного матеріалізму, вивчаючи це питання, розглядають розвиток як невід'ємну властивість природи, суспільства і мислення, як рух від нижчого до вищого, як народження нового і відмирання або перетворення старого.

Згідно з таким підходом, розвиток особистості – це єдиний біосоціальний процес, у якому відбуваються не лише кількісні зміни, а й якісні перетворення. Ця складність зумовлена суперечністю процесу розвитку. Щобільше, саме суперечності між новим і старим, які виникають і переборюються в процесі навчання й виховання, є рушійними силами розвитку особистості.

До таких суперечностей належать:

- суперечності між новими потребами, породжуваними діяльністю й можливостями їхнього задоволення;
- суперечності між дедалі більшими фізичними й духовними можливостями дитини і старими, раніше сформованими формами взаємин і видами діяльності;
- суперечності між щоразу вищими вимогами з боку суспільства, групи дорослих і наявним рівнем розвитку особистості.

Названі суперечності характерні для всіх періодів розвитку особистості, але вони набувають специфіки залежно від віку, у якому виявляються. Суперечності розв'язують через формування вищих рівнів діяльності. Тоді людина переходить на вищий рівень свого розвитку. Потребу задоволено, суперечність усунено. Але задоволена потреба народжує нову, вищого рівня. Одна суперечність змінюється іншою – розвиток триває.

У процесі навчання й виховання загальні суперечності конкретизуються, набуваючи яскравіших форм. Це суперечність між вимогами до вихованців і їхньою підготовленістю до сприйняття й реалізацією цих вимог; між виховними впливами і «опором матеріалу» (А.С. Макаренко).

---

У педагогічному процесі виявляються також суперечності, пов'язані з умовами розвитку суспільства, і суперечності, що виникають як наслідок недоліків виховної роботи.

**Сутність соціалізації та її стадії.** Взаємодію людини із суспільством позначають поняттям «соціалізація», що має міждисциплінарний статус і яке широко використовують у педагогіці. Однак його зміст не є стабільним і однозначним.

Поняття соціалізації як процесу повної інтеграції особистості в соціальну систему, під час якого відбувається її пристосування, сформувався в структурно-функціональному напрямі американської соціології (Т. Парсонс, Р. Мертон). У традиціях цієї школи соціалізацію розкривають через поняття «адаптація».

Поняття адаптації є одним з центральних понять біології, означає пристосування живого організму до умов середовища. Це поняття було екстрапольовано в суспільствознавство і позначає процес пристосування людини до умов соціального середовища. Так виникли поняття соціальної й психічної адаптації, результатом яких є адаптованість особистості до різних соціальних ситуацій, мікро- і макрогруп.

За допомогою поняття адаптації соціалізацію розглядають як процес входження людини до соціального середовища і її пристосування до культурних, психологічних і соціологічних чинників.

Інакше осмислюють сутність соціалізації в гуманістичній психології, представниками якої є Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та інші. У ній соціалізацію представлено як процес самоактуалізації «Я-концепції», самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, що заважають її саморозвитку й самоствердженню. Тут суб'єкт розглядають як систему, що самоналаштовується й розвивається, самовиховується.

Ці два підходи не суперечать один іншому, визначають двобічний характер соціалізації.

Суспільство з метою відтворення соціальної системи, збереження своїх соціальних структур прагне сформувати соціальні стереотипи й стандарти (групові, класові, етнічні, професійні та ін.), зразки рольової поведінки. Щоб не бути в опозиції до суспільства, особистість засвоює цей соціальний досвід через входження до соціального середовища, системи наявних соціальних зв'язків. Однак через свою природну активність особистість зберігає й розвиває тенденцію до автономії, незалежності, волі, формування власної позиції, неповторної індивідуальності. Наслідком дії цієї тенденції є розвиток і перетворення не лише самої особистості, а й суспільства.

Отже, сутнісний зміст соціалізації розкривається на перетині таких її процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація. Діалектична їх єдність забезпечує оптимальний розвиток особистості впродовж усього життя людини у взаємодії з навколишнім середовищем.

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ** – це безперервний процес, що триває протягом усього життя. Він розпадається на етапи, кожний з яких «спеціалізується» на розв'язанні певних завдань, без пророблення яких наступний етап може не настати, може бути переключеним або загальмованим. У вітчизняній науці у визначенні стадій

**(етапів) соціалізації керуються тим, що вона відбувається продуктивніше у трудовій діяльності.**

Залежно від ставлення до трудової діяльності виокремлюють такі її стадії:

- **дотрудова**, яка охоплює весь період життя людини до початку трудової діяльності. Ця стадія, у свою чергу, складається з двох більш і менш самостійних періодів: рання соціалізація – від народження дитини до початку навчання у школі; юнацька соціалізація охоплює час навчання в школі, технікумі, ВНЗ та ін.;

- **трудова** стадія припадає на період зрілості людини. Однак демографічні межі цієї стадії визначити важко, тому що вона охоплює весь період трудової діяльності людини;

- **післятрудова** стадія настає у літньому віці у зв'язку з припиненням трудової діяльності.

Стадії соціалізації можна співвіднести з періодами соціального розвитку особистості, що не обов'язково збігаються з періодами психічного розвитку людини. А.В. Петровський пояснює це тим, що процес розвитку особистості не можна зводити до суми рівнів розвитку пізнавальних, емоційних і вольових компонентів, що характеризують індивідуальність людини. Враховуючи це положення, учений виокремив три макрофази соціального розвитку особистості на дотрудовій стадії соціалізації: **дитинство** – адаптація індивіда, яке виражається в оволодінні нормами соціального життя; **підлітковий вік** – індивідуалізація, що виражається в потребі індивіда в максимальній персоналізації, у потребі «бути особистістю»; **юність** – інтеграція, виражена в набуванні рис і властивостей особистості, що відповідають необхідності й потребі групового та власного розвитку.

У процесі соціалізації особистість приміряє до себе і виконує різні ролі, які називають соціальними. Через ролі особистість має змогу виявити себе. За динамікою виконуваних ролей можна одержати уявлення про ті входження у соціальний світ, які пройшла особистість. Про досить добрий рівень соціалізації свідчить здатність людини входити до різних соціальних груп органічно, без демонстративності й без самознищення.

## **23.2. Виховання і формування особистості**

Процеси й результати соціалізації мають внутрішньо суперечливий характер, тому що в ідеалі соціалізована людина має відповідати соціальним вимогам і водночас протистояти негативним тенденціям у розвитку суспільства, життєвим обставинам, які гальмують розвиток її індивідуальності. Зокрема, нерідко трапляються люди настільки соціалізовані, фактично розчинені в соціумі, що виявляються не готовими і не здатними до особистісної участі в утвердженні життєвих принципів. Значною мірою це залежить від типу виховання.

*Виховання*, на відміну від соціалізації, яка відбувається в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, розглядають як процес цілеспрямованої і свідомо контрольованої соціалізації (сімейне, релігійне, шкільне виховання). І та, й інша соціалізації мають низку

---

розбіжностей у різні періоди розвитку особистості. Одна із найбільш істотних розбіжностей, що наявні у всіх періодах вікового розвитку особистості, – це те, що виховання є своєрідним механізмом керування процесами соціалізації.

Вихованню властиві дві основні функції: упорядкування всього спектру впливів (фізичних, соціальних, психологічних та ін.) на особистість і створення умов для пришвидшення процесів соціалізації з метою розвитку особистості. Відповідно до цих функцій виховання дає змогу перебороти або послабити негативні наслідки соціалізації, надати їй гуманістичну орієнтацію, дати запит на науковий потенціал для прогнозування й конструювання педагогічної стратегії й тактики.

Типи (моделі) виховання зумовлені рівнем розвитку суспільств, їхньою соціальною стратифікацією (співвідношенням соціальних груп і прошарків) і соціально-політичними орієнтаціями. Тому виховання здійснюється по-різному в тоталітарному і демократичному суспільствах. У кожному з них відтворюється свій тип особистості, своя система залежностей і взаємодій, ступінь волі й відповідальності особистості.

В усіх підходах до виховання педагог постає активним суб'єктом поряд з іншою активною людиною. У зв'язку з цим виникає питання про ті завдання, які має розв'язувати цілеспрямована соціалізація, організатором якої є педагог.

О.В. Мудрик умовно виокремив три групи завдань, що їх розв'язують на кожному етапі соціалізації: природно-культурні, соціально-культурні і соціально-психологічні.

*Природно-культурні* завдання пов'язані з досягненням на кожному віковому етапі зазначеного рівня фізичного і сексуального розвитку, для якого характерні деякі нормативні розбіжності в тих чи інших регіонально-культурних умовах (різні темпи статевого дозрівання, еталони мужності й жіночності в різних етносах і регіонах та ін.).

*Соціально-культурні* завдання – це пізнавальні, моральні, ціннісно-змістові завдання, специфічні для кожного вікового етапу в конкретному історичному соціумі. Вони визначаються суспільством загалом, регіональним і найближчим оточенням людини.

*Соціально-психологічні* завдання пов'язані із становленням самосвідомості особистості, її самовизначенням, самоактуалізацією й самоствердженням, що на кожному віковому періоді мають специфічний зміст і способи свого досягнення.

Розв'язання названих завдань у процесі виховання зумовлене необхідністю розвитку особистості. Якщо яка-небудь група завдань або найбільш значущі з неї залишаються не розв'язаними на тому чи іншому етапі соціалізації, то це або затримує розвиток особистості, або робить її неповноцінною.

***Роль навчання у розвитку особистості.*** Проблема співвідношення навчання й розвитку є не лише методологічно, а й практично значущою. Від її розв'язання залежить визначення змісту, вибір форм і методів навчання.

Нагадаємо, що під навчанням варто розуміти не процес «передавання» готових знань від педагога до людини, а широку взаємодію між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, спосіб здійснення



педагогічного процесу з метою розвитку особистості за допомогою організації засвоєння тими, що навчаються, наукових знань і способів діяльності. Це процес стимулювання і керування зовнішньою та внутрішньою активністю людини, у результаті якої відбувається освоєння людського досвіду.

**Під РОЗВИТКОМ** щодо навчання розуміють два різні, хоча й тісно взаємопов'язані один з одним, явища:

- власне біологічне, органічне дозрівання мозку, його анатомо-біологічних структур;
- психічний (зокрема, розумовий) розвиток як певна динаміка його рівнів, як свого роду розумове дозрівання.

У психолого-педагогічній науці сформувався, щонайменше, три погляди на співвідношення навчання і розвитку. Перша й найпоширеніша полягає в тому, що навчання і розвиток розглядають як два незалежні один від одного процеси. Але навчання ніби надбудовується над дозріванням мозку. Отже, навчання розуміють як суто зовнішнє використання можливостей, які виникають у процесі розвитку. В. Штерн писав, що навчання прямує за розвитком і пристосовується до нього. А оскільки це так, то не треба втручатися в процес розумового дозрівання, не треба заважати йому, а терпляче й пасивно чекати, поки дозріють можливості для навчання.

Учені, які дотримуються другого погляду, поєднують навчання й розвиток, ототожнюють той та інший процеси (Джемс, Торндайк).

Третя група теорій поєднує перші два погляди й доповнює їх новим положенням: навчання може відбуватися не лише за розвитком, не лише нога в ногу з ним, а й *перед розвитком, просуваючи його далі і зумовлюючи в ньому новоутворення*.

Цю суттєво нову ідею висунув Л.С. Виготський. Він обґрунтував тезу про провідну роль навчання у розвитку особистості. У зв'язку з цим Л.С. Виготський виокремив два рівні розумового розвитку дитини. Перший – рівень актуального розвитку як наявний рівень підготовленості учня, який визначають за тим, які завдання він може виконати цілком самостійно. Другий, вищий рівень, який учений назвав зоною найближчого розвитку, позначає те, чого дитина не може виконати самостійно, але з чим вона дає раду з незначною допомогою. Те, що сьогодні дитина робить за допомогою дорослого, відзначав Л.С. Виготський, завтра вона робитиме самостійно; те, що входило до зони найближчого розвитку, у процесі навчання переходить на рівень актуального розвитку.

Сучасна вітчизняна педагогіка акцентує на діалектичному взаємозв'язку навчання і розвитку особистості: поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості. Навчання стимулює, веде за собою розвиток, а водночас спирається на нього, але не надбудовується суто механічно.

**Фактори соціалізації й формування особистості.** Соціалізація, як уже було зазначено, відбувається в різних ситуаціях, що виникають у результаті взаємодії багатьох обставин. Саме сукупний вплив цих обставин на людину потребує від неї певної поведінки й активності.

---

Факторами соціалізації і називають такі обставини, за яких створюються умови для процесів соціалізації. Як багато обставин, варіантів їхнього поєднання, так багато й факторів (умов) соціалізації. О.В. Мудрик виокремив основні *фактори соціалізації*, об'єднавши їх у три групи:

- макрофактори (космос, планета, світ, країна, суспільство, держава), що впливають на соціалізацію всіх жителів планети або дуже великих груп людей, які живуть у певних країнах;

- мезофактори (мезо – «середній, проміжний») – умови соціалізації великих груп людей, що їх виділяють за національною ознакою (етнос як фактор соціалізації); за місцем і типом поселення, у якому вони живуть (регіон, село, місто, селище); за належністю до аудиторії тих чи інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення, кіно та ін.);

- мікрофактори – до них належать ті, які безпосередньо впливають на конкретних людей – родину, групу однолітків, мікросоціум, організації, у яких здійснюється соціальне виховання, – навчальні, професійні, суспільні та ін.

Мікрофактори, як зазначають соціологи, впливають на розвиток людини через так званих *агентів соціалізації*, тобто осіб, у безпосередній взаємодії з якими відбувається її життя. На різних вікових етапах склад агентів специфічний. Зокрема, для дітей і підлітків ними є батьки, брати і сестри, родичі, однолітки, сусіди, вчителі. У юності або в молодості до числа агентів входять також чоловік або дружина, колеги по роботі, навчанню і службі в армії. У зрілому віці додаються власні діти, а в літньому – також члени їхніх родин.

Соціалізація здійснюється за допомогою широкого набору *засобів*, специфічних для конкретного суспільства, соціального прошарку, віку людини. До них можна зарахувати, наприклад, способи вигодовування дитини й догляду за нею; методи заохочення й покарання в родині, у групах однолітків, у навчальних і професійних групах; різноманітні види і типи відносин в основних сферах життєдіяльності людини (спілкування, гра, спорт) та ін.

Що краще організовані соціальні групи, то більше можливостей вплинути на особистість. Однак соціальні групи нерівнозначні за своїми можливостями впливати на особистість у різні етапи її онтогенетичного розвитку. У ранньому й дошкільному віці найбільше впливає родина. У підлітковому і юнацькому віці посилюється і є найбільш дієвим вплив груп однолітків, у зрілому віці на перше місце за значущістю виходять трудовий або професійний колектив, окремі особистості. Є фактори соціалізації, цінність яких зберігається протягом усього життя людини. Це нація, ментальність, етнос.

Останніми роками дедалі більшого значення вчені надають макрофакторам соціалізації, зокрема природно-географічним умовам, оскільки встановлено, що вони і прямо, й опосередковано впливають на становлення особистості. Знання макрофакторів соціалізації дає змогу зрозуміти специфіку вияву загальних законів розвитку індивіда як представника *homo sapiens*.

**ФАКТОРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ** – це розвиваюче середовище, яке має бути спроектованим, добре організованим. Основною вимогою до розвиваючого середовища є створення атмосфери, у якій

**будуть гуманні відносини, довіра, безпека, можливість особистісного росту.**

Фактори соціалізації є одночасно і середовищними факторами формування особистості. Однак, на відміну від соціалізації, фактори формування особистості доповнюються ще біологічним фактором. Окремі дослідники (біхевіористи) відводять їм першочергову роль, вважаючи, що середовище, навчання і виховання є лише умовами для саморозвитку, вияву природно зумовлених психічних особливостей. Щоб підтвердити свої висновки, вони посилаються на дані порівняльного вивчення розвитку близнюків.

Справді, вплив біологічного фактора на формування особистості ігнорувати не можна вже тому, що людина – це живий організм, життя якого підлягає і загальним законам біології, і спеціальним законам анатомії й фізіології. Але у спадок переходять не якості особистості, а певні задатки. Задатки – природний нахил до тієї чи іншої діяльності. Розрізняють задатки двох видів: *загальнолюдські* (будова мозку, центральної нервової системи, рецептори) й *індивідуальні* відмінності природних даних (особливості типу нервової системи, аналізаторів та ін.).

Більшість вітчизняних педагогів не заперечують впливу біологічного фактора на формування особистості, але і не надають йому вирішальної ролі, як це роблять біхевіористи. Чи розвиватимуться задатки, чи стануть вони здібностями, залежить від соціальних умов, навчання й виховання, тобто вплив спадковості завжди співвідноситься з навчанням, вихованням і соціальними умовами. Природними особливостями зумовлені шляхи й способи формування психічних властивостей. Вони можуть впливати на рівень, висоту досягнень людини у будь-якій сфері. При цьому їхній вплив на особистість не визначальний, а другорядний.

Водночас не можна переоцінювати також ролі соціальних факторів у формуванні особистості. Ще Арістотель писав, що душа є «недописана книга природи, досвід наносить на її сторінки свої літери». Дж. Локк вважав, що людина народжується з душею чистою, немов дошка, покрита воском. Виховання пише на цій дошці (*tabula rasa*), що їй заманеться. Соціальне середовище розуміють у цьому разі метафізично, як щось незмінне, що фатально визначає долю людини, а людину розглядають як пасивний об'єкт впливу середовища.

Переоцінення ролі (Гельвецій, Дідро, Оуен) призвело до висновку: щоб змінити людину, треба змінити середовище. Але середовище – це насамперед люди, тому виходить замкнуте коло. Щоб змінити середовище, треба змінити людей. Однак людина – не пасивний продукт середовища, вона також впливає на нього. Змінюючи середовище, вона таким чином змінює саму себе.

Визнання діяльності особистості провідним фактором її формування порушує питання про цілеспрямовану активність, саморозвиток особистості, тобто безперервну роботу над собою, над власним духовним ростом. Саморозвиток забезпечує можливість послідовного ускладнення завдань і змісту утворень, реалізації вікового й індивідуального підходу, формування творчої індивідуальності людини й водночас здійснення колективного виховання і стимулювання самокерування особистістю

---

своїм подальшим розвитком. Характер розвитку кожної особистості, широта, глибина цього розвитку в разі однакових умов навчання і виховання залежать головним чином від її власних зусиль, від тієї енергії та працездатності, які вона виявляє в різних видах діяльності, зрозуміло, з відповідною поправкою на природні задатки. Саме з цим у багатьох випадках пов'язані ті розбіжності в розвитку окремих людей, які живуть і виховуються в тотожних середовищних умовах і мають приблизно ті самі виховні впливи.

Вітчизняна педагогіка керується визнанням того, що вільний і гармонійний розвиток особистості можливий в умовах колективної діяльності. Не можна не погодитися з тим, що за певних умов колектив нівелює особистість. Однак індивідуальність може розвиватися і знайти свій вияв лише в колективі. Організація різних форм колективної діяльності (навчально-пізнавальної, трудової, художньо-естетичної та ін.) сприяє виявленню творчого потенціалу особистості. Незамінна роль колективу у формуванні ідейно-моральної орієнтації особистості, її соціальної, громадянської позиції. У колективі в умовах співпереживання, усвідомлення особистісної причетності спільної діяльності здійснюється емоційний розвиток. Колектив з його думкою, традиціями, звичаями незамінний як фактор формування узагальненого позитивного досвіду, також соціально значущих умінь і навичок суспільної поведінки.

### ***23.3. Самовиховання в структурі процесу формування особистості***

З розвитком теорії управління у педагогічну теорію ввійшли її основні поняття: суб'єкт та об'єкт управління. В авторитарних педагогічних системах властивістю суб'єктності однозначно наділяли педагога, а вихованцеві надавали роль (позицію) об'єкта, тобто того, хто відчуває педагогічні впливи й пасивно перебудовує свою діяльність відповідно до вимог ззовні. За традиціями гуманістичної педагогіки, як уже було зазначено, у педагогічному процесі функціонують однаково зацікавлені суб'єкти – педагоги і вихованці.

***СУБ'ЄКТ – це особистість, для діяльності якої характерні чотири якісні характеристики: самостійна, предметна, спільна і творча.***

О.М. Леонт'єв зазначав, що формування особистості є процесом, що складається з безперервно змінюваних стадій, якісні особливості яких залежать від конкретних умов та обставин. Якщо спочатку формування особистості зумовлене її зв'язками з навколишньою дійсністю, широтою її практичної діяльності, її знаннями й засвоєними нормами поведінки, то подальший розвиток особистості визначається тим, що вона стає не тільки об'єктом, а й суб'єктом виховання.

Розв'язуючи те чи інше педагогічне завдання, вихователь спонукає вихованців до певної діяльності або запобігає небажаним діям. Щоб вихованці почали виявляти відповідну активність, цей вплив (зовнішній стимул) вони мають усвідомити, він має стати внутрішнім збудником, мотивом діяльності (переконання, бажання, усвідомлення необхідності,

інтерес та ін.). У процесі виховання значне місце посідає внутрішня переробка особистістю зовнішніх впливів. Опосередкування зовнішніх впливів через внутрішні умови (С.Л. Рубінштейн) відбувається в процесі безпосередніх або опосередкованих взаємин з різними людьми в системі суспільних відносин.

Людина від моменту народження стає соціальною істотою. Формування її характеру, поведінки, особистості загалом визначається всією сукупністю соціальних факторів (ставленням навколишніх людей, їхнім прикладом, їхньою ідеологією, досвідом власної діяльності) й закономірностями фізичного розвитку. Саме тому важливо знати сукупну дію всіх факторів, що визначають розвиток особистості на різних вікових етапах. Не менш важливо проникнути у глибинні механізми цього процесу й зрозуміти, яким чином виробничий, моральний і науковий досвід, накопичений у суспільстві, стає надбанням окремої людини і визначає її розвиток як особистості. Йдеться про спеціально організовану зустрічну активність особистості, яка одержала назву *самовиховання*.

Під час виховання дитини й дошкільника навряд чи виникає питання про самовиховання, хоча дошкільник сам придумує свою гру і сам грає, віддзеркалюючи в ній своє розуміння сприйнятої ним дійсності.

У молодшому шкільному віці відбуваються значні зміни в діяльності дитини в керунку внутрішньої мотивації, яка є основою для перебудови діяльності на засадах постановки дитиною завдань подолання своїх слабкостей і формування у собі найкращих людських якостей.

Робота над собою – *самовиховання* – починається з усвідомлення і прийняття об'єктивної цілі як суб'єктивного, бажаного мотиву своєї діяльності. Суб'єктивна постановка дитиною зазначеної цілі поведінки або своєї діяльності породжує свідоме напруження волі, визначення плану діяльності на завтра. Здійснення цієї мети неминуче супроводжується перешкодами, об'єктивними і суб'єктивними.

Отже, на певному щаблі розвитку особистості, її інтелектуальних здібностей і суспільної самосвідомості людина починає розуміти не лише зовнішні для неї цілі, а й цілі свого власного виховання. Вона починає ставитися до себе самої як до суб'єкта виховання. З виникненням цього нового, досить своєрідного у формуванні особистості фактора людина сама стає вихователем.

**Отже, САМОВИХОВАННЯ – систематична і свідома діяльність людини, спрямована на саморозвиток і формування базової культури особистості.**

Самовиховання має зміцнювати й розвивати здатність до добровільного виконання зобов'язань, особистих і тих, що базуються на вимогах колективу, формувати моральні почуття, необхідні звички поведінки, вольові якості. Самовиховання – складова частина і результат виховання і всього процесу розвитку особистості. Воно залежить від конкретних умов, у яких живе людина.

Форми і методи самовиховання: самокритика, самонавіювання, самозобов'язання, самопереключення, емоційно-мисленнєве перенесення у становище іншої людини та ін. А мистецтво виховання у зв'язку з проблемою самовиховання в тому, щоб якомога раніше пробудити в

---

дитини прагнення до самовдосконалення й допомагати їй порадами, як досягати поставлених цілей. Опорою дорослих у цій справі є сама дитина, яка завжди і скрізь хоче бути сильною й гарною; бути кращою.

### **Контрольні питання:**

- У чому сутність розвитку особистості?
- Які рушійні сили розвитку особистості?
- Назвіть процеси соціалізації і розкрийте їхню сутність.
- Які є стадії соціалізації і як вони співвідносяться зі стадіями соціального розвитку особистості?
- Як співвідносяться соціалізація, виховання і розвиток особистості?
- Яка роль навчання в розвитку особистості?
- Охарактеризуйте фактори соціалізації й формування особистості.
- Чому діяльність є провідним чинником формування особистості?
- Яке місце в структурі процесу формування особистості належить самовихованню?

### **Література:**

- Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
- Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1990.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
- Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – Львів: Край, 2005.
- Маслоу А. Самоактуалізація личности и образования: пер. с англ. – Киев, Донецк: Ин-т психологии АПН Украины, 1994.
- Морсанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 1998.
- Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М., 1986.
- Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
- Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л., 1979.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Мирон Йосипович ВАРІЙ  
Володимир Львович ОРТИНСЬКИЙ

# ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ

*2-ге видання, виправлене та доповнене*

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

Керівник видавничих проєктів – Б. А. Сладкевич  
Оригінал-макет підготовлено ТОВ “Центр учбової літератури”  
Дизайн обкладинки – Б. В. Борисов

Підписано до друку 05.09.2008. Формат 70x100 1/16.  
Друк офсетний. Гарнітура PetersburgС.  
Умовн. друк. арк. 23,5.  
Наклад 1000 прим.

Видавництво “Центр учбової літератури”  
вул. Електриків, 23  
м. Київ, 04176  
тел./факс 425-01-34, тел. 451-65-95, 425-04-47, 425-20-63  
8-800-501-68-00 (безкоштовно в межах України)  
e-mail: office@uabook.com  
сайт: WWW.CUL.COM.UA

Свідоцтво ДК №2458 від 30.03.2006