

Н. М. Атаманчук

**ПСИХОЛОГІЯ:
КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ**

*Навчальний посібник
для студентів напряму підготовки:
6.020302 Історія, 6.040104 Географія,
6.010201 Фізичне виховання*

Полтава – 2014

УДК 159.9 (042.4) (075)

ББК 88.3я73

A92

Рецензенти:

Подлесна Г.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії, історії та педагогіки Полтавської державної аграрної академії

Пасічніченко А.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Атаманчук Н. М.

A 92 **Психологія: Конспект лекцій.** Навчальний посібник для студентів напряму підготовки: 6.020302 Історія, 6.040104 Географія, 6.010201 Фізичне виховання / Укл. Н. М. Атаманчук. – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014 . – 201 с.

У посібнику викладено стислий зміст курсів із психології, висвітлено основні поняття психологічної науки, подано її коротку історію, наведено засади загальної, вікової та педагогічної психології.

Конспект лекцій призначений для самостійної роботи студентів вищих навчальних, які вивчають курс «Психологія» денної та заочної форм навчання і всіх, тих хто має інтерес до проблем психології.

УДК 159.9 (042.4) (075)

ББК 88.3я73

© Атаманчук Н. М., 2014

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 1. ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ	5
Лекція 1-2. Психологічна наука, її розвиток та сучасний стан...5	
Лекція 3-4. Проблема особистості у психології. Спрямованість як провідна підструктура особистості.....	21
Лекція 5. Основи психології спілкування.....	30
Лекція 6. Психологічні засади діяльності та здібностей людини.....	43
Лекція 7-9. Психічні процеси, їх функції та розвиток.....	54
Лекція 10. Емоційно-вольова сфера.....	72
Лекція 11-12. Темперамент та характер.....	77
Лекція 13. Розвиток особистості. «Я-концепція».	
Психологічний захист.....	86
ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 2. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ	95
Лекція 14. Предмет, завдання, методи вікової та педагогічної психології.....	95
Лекція 15-16. Основні закономірності психічного розвитку.....	107
Лекція 17-20. Психологічні особливості розвитку особистості в онтогенезі.....	120
Лекція 21-22. Психологія навчання.....	174
Лекція 23-24. Психологія педагогічної діяльності.....	182
Лекція 25. Психологія виховання.....	192
ІНТЕРНЕТ – РЕСУРСИ ДО ПЕРШОГО ТА ДРУГОГО МОДУЛІВ	198
КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК	199

ПЕРЕДМОВА

Особливої ваги психологічні знання набувають у процесі підготовки фахівців вищої кваліфікації. Курс «Психологія» орієнтує студента в психології людини, озброює його досягненнями психологічної науки, формує ставлення до людини як до найвищої цінності. Майбутній спеціаліст повинен уміти практично використовувати психологію для розв'язання будь-яких виробничих проблем.

Для ефективного засвоєння психології необхідне чітке структурування навчального матеріалу і його логічно-послідовне викладання.

У процесі підготовки посібника враховувалися навчальна програма, а також такий основний принцип: сприяти свідомому творчому засвоєнню теоретичних засад сучасної психології й формуванню стійкого інтересу до психологічних знань та вміння їх застосовувати у повсякденній практичній діяльності.

У посібнику подано лекції з курсу «Психологія». Зокрема, розкрито основні категорії сучасної психології, проаналізовано розвиток та сучасний стан психологічної науки, проаналізовано психологічні засади діяльності й здібностей людини, питання психології особистості, закономірності пізнавальної діяльності, темперамент і характер, функції спілкування, розвиток особистості, емоційну сферу людини, розвиток особистості в онтогенезі.

Посібник містить короткий термінологічний словник, питання для актуалізації мисленнєвої діяльності.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 1. ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ

Лекція 1-2.

Психологічна наука, її розвиток та сучасний стан

Мета: з'ясувати сутність психологічної науки, її предмет, завдання, місце психології в системі наук, основні галузі, методи дослідження.

План:

1. Предмет психології. Загальні завдання психологічної науки.
2. Виникнення і розвиток психології як науки.
3. Зв'язок психології з іншими науками
4. Основні галузі сучасної психології
5. Методи психології та специфіка їх застосування.

Література:

1. Введение в психологию: Учебное пособие/ Под ред. А.В.Петровського. – М. : Академия, 1995. – Ч.1.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – К. : Центр навч. літ., 2008. – С.8–17; 19–20; 26–34.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – 3-є вид., перероб. та допов. – К. : Центр учбової л-ри, 2010. – 272 с.
4. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2000. – С.37–61; 65–69; 76–83.
5. Загальна психологія: Хрестоматія : Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. – К. : Каравела, 2007. – С.6–9.
6. Общая психология: Курс лекций/ Сост. Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – С.3–80.
7. Психологія: Навч. пос. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – Київ: Фірма ІНКОС, 2009. – С.13–62.
8. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.
9. Тодорова І. С. Основи психології та педагогіки / І. С. Тодорова. – Полтава, 2002. – С.6–9; 18–35.

1. Предмет психології. Загальні завдання психологічної науки

Психологія – одна з наук про людину. Об'єктом її вивчення є найскладніша сфера життєдіяльності людини – **психіка**. Складність психіки як явища зумовлена тим, що вона є вищим продуктом біологічного та суспільного розвитку живих істот. Складним є і функціональний бік психіки. Вона є засобом орієнтування організму в навколишньому світі й регулятором поведінки в динамічних умовах середовища. Психічна активність людини спрямовується на різні об'єкти. Задовольняючи свої матеріальні (органічні) та духовні потреби як необхідну умову життя, людина шукає й одержує з навколишнього природного і соціального середовища необхідні для цього джерела, здобуває знання, планує свої дії, визначає засоби й шляхи їх здійснення, напружує свої сили, щоб досягти поставленої мети, переживає успіхи та невдачі. Все це становить **психічну діяльність** людини, яку вивчає наука психологія.

Предметом психології є закономірності розвитку і проявів психічних явищ та їх механізми.

Завдання психології:

– розкрити закономірностей і законів виникнення, розвитку й перебігу психічної діяльності людини, становлення її психічних властивостей;

– з'ясувати життєве значення психіки й підвищити психологічну культуру індивідів та суспільства;

– здобуті знання спрямувати на підвищення якості життя, рівня навчальної та професійної підготовки, поліпшення психічного здоров'я людей і гармонізацію їх взаємин.

Термін «**психологія**» походить від грецьк. – душа і слово, вчення, що означає «**наука про душу**». Психічне життя людини складне й має багато форм виявлення. **Психічні явища** – це своєрідні суб'єктивні переживання, суб'єктивні образи відображуваних у свідомості явищ реальної дійсності, це внутрішній світ людини в усій його повноті та різноманітності. Психічне життя людини охоплює її **пізнавальну діяльність** – відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уяву; **емоційно-вольову** – різноманітні почуття, переживання, а також прояви волі – вольові якості. Важливим аспектом психічного життя є **спонуки до активності** – потреби, інтереси, переконання, ідеали тощо. Особливу групу психічних явищ становлять **індивідуально-психологічні властивості особистості** – здібності, темперамент, характер і її **психічні стани** – піднесеність, пригніченість, схвильованість, байдужість й ін.

Знання психіки, природи психічних явищ та їх закономірностей має винятково важливе значення в житті й діяльності людини для керування психічним розвитком і діяльністю особистості.

Отже, **психологія** – наука, яка вивчає факти, закономірності, механізми психіки як відображеного в мозку людини образу дійсності, за допомогою котрого відбувається управління діяльністю людини.

2. Виникнення та розвиток психології як науки

Інтерес до непізнаного є об'єктивною властивістю людської свідомості. Він лежить в основі виникнення всіх наук, у тому числі психології. Датою народження *психології як науки в сучасному розумінні вважають 1879 рік*, коли в Лейпцигу (Німеччина) професор В. Вундт відкрив першу експериментальну психологічну лабораторію. Проте у розвитку психології доцільно все ж виділити наступні етапи (за Л. Д. Столяренком):

1-ший етап – психологія як «наука про душу» (цьому визначенню понад 2 тис. років. Наявністю душі тоді намагалися пояснити всі незбагненні явища в житті людини);

2-ий етап – психологія як «наука про свідомість». (Виникає у XVII ст. у зв'язку з розвитком природничих наук. Свідомістю називали здатність думати, відчувати, бажати. Основним методом вивчення вважалося спостереження людини за собою й опис фактів);

3-ій етап – психологія як наука про поведінку. Виникає у XX ст.

Сучасні вчені вважають, що **психологія – наука, що вивчає об'єктивні закономірності, прояви та механізми психіки.**

Отже, перше психологічне знання виникло ще в доісторичні часи. Очевидно, поштовхом до виникнення цієї галузі пошуку істини була побожна цікавість, змішана зі страхом, щодо таких явищ, як сон і смерть. Їх і досі часто порівнюють між собою – «помер тихо, мов заснув» або «спить, мов убитий».

Так от, саме перед жахливістю, незрозумілістю смерті й виникли перші уявлення про душу – те «щось», яке робить живе живим. З'явилися і деякі знання, котрі мали сакральний характер, тобто перебували у рамках релігійних систем та ритуалів. Таким знанням на той час слід вважати, наприклад, *анімізм* – віру в те, що душа існує окремо від людини та є самостійним утворенням.

У *Стародавній Греції* зародилася світська наука. Анімізм переходить у *гілозоїзм* (уся матерія – раз вона змінюється – є живою) і *панпсихізм* (душа є в усіх без винятку об'єктів живої та неживої природи). Було зроблено крок уперед: душу можна вивчити, вона підпорядкована певним законам.

Платон (427–347 рр. до не.) вважав, що індивідуальна душа – частина загальної, «глобальної душі», вона є началом незримим, величним, божественним, вічним. А процес пізнання – лише пригадування частин «універсального досвіду». Виділив три «частини душі»: розум (у голові), мужність (у грудях), прагнення (в животі). Ці частини кожному дані в різних пропорціях, і такий «вищий поділ» визначає долю людини.

Залежно від того, який спосіб життя вела людина, після смерті її душа або буде никати навколо землі, обтяжена тілесними елементами, або відлетить до божественного світу ідей, що існує поза матерією та індивідуальною свідомістю. Тому людина повинна турбуватися, аби за життя не обтяжити душу нічим низьким, негідним.

Аристотель (384–322 рр. до не.) написав трактат «Про душу», де вперше виділено психологію як своєрідну галузь знання й висловлена ідея неподільності душі та живого тіла. Душа не може переселятися, вона живе і вмирає разом із тілом, будучи рушієм усіх життєвих функцій. Розглядає типи душі – рослинна, тваринна, людська – як стадії розвитку.

Теофраст (327–287 рр. до н.е.) створив трактат «Характери», де описав понад 30 різних характерів.

Гіппократ (бл. 460 – бл. 377 рр. до н.е.) вперше висловив версію про те, що органом мислення і відчуттів є мозок. Створив учення про 4 типи темпераменту, в основі якого – уявлення, що в організмі людини домінує одна з «життєвих рідин» (кров, флегма, жовта жовч, чорна жовч), – так звану гуморальну теорію. Поклав початок вивчення психологічних характеристик етносів.

Клавдій Гален (Рим, близько 130 – близько 200 рр. до н.е.): досліджував чуттєві й рухові функції спинного мозку.

Ранньохристиянські філософи – Аврелій Августин (354–430), Фома Аквінський (1226–1274) – виділяють як предмет вивчення внутрішній світ людини, вивчають деякі феномени свідомості.

Середньовіччя – пріоритет духовного над тілесним. Розвиток об'єктивно-ідеалістичних течій.

У більш пізні часи розвиток найбільш суттєвих психологічних ідей пов'язаний з іменами.

Рене Декарт (XVII ст.): висловив ідею про рефлекторну природу поведінки; «декартівський дуалізм» – уявлення про те, що тіло рухається механічно, а управляє ним «розумна душа», яка локалізується в мозкові. Таким чином, поняття «душа» почало перетворюватися на «розум», а пізніше – на «свідомість».

Гоббс: увів вивчення не «душі», а «душевних явищ».

Г. Лейбніц (Німеччина, кін. XVII – поч. XVIII ст.): йому належить розмежування перцепцій (неусвідомленого сприйняття) та апперцепцій (усвідомленого сприйняття).

Дж. Локк: на противагу раціоналізму (лише розум є інструментом пізнання) висунув ідею емпіричної (досвідної) психології; джерела досвіду: діяльність зовнішніх органів чуття та внутрішня робота мозку з узагальнення власної діяльності; версія *tabula rasa* – чистої дошки, з якою порівнювався природжений стан свідомості людини.

XVII ст.: матеріалісти Гартлі (Англія), Дідро (Франція), Радищев (Росія) та інші підтримували думку про те, що внутрішній світ людини формується у її взаємодії з навколишнім світом. Ідеалісти твердили – Берклі: внутрішній зміст є первинним; Крістіан Вольф: психологія здібностей як учення про об'єктивні сили саморозвитку в душі – насамперед здатності уявлення. Предмет теорій пізнання – досвід, куди входять: ідеї, почуття, відчуття, результати самостереження. Досвід → знання → ідеї як зміст свідомості (суб'єктивний ідеалізм).

І. М. Сеченов (1829–1905) створив трактат «Рефлекси головного мозку» (1863). Основна ідея – «всі акти свідомого і несвідомого життя за способом походження є рефлексами». Психічна дія має фізіологічну основу.

У чому полягає роль психічних процесів (відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, уяви, почуття, волі)? Це функція сигналу, чи регулятора, який приводить дію у відповідність зі змінюваними умовами і тим самим забезпечує корисний, пристосовувальний ефект. Психічне є регулятором відповідної діяльності не саме по собі, а як властивість, функція певних відділів мозку, куди тече, де зберігається й переробляється інформація про зовнішній світ. Психічні явища – відповідь мозку на зовнішні (навколишнє середовище) та внутрішні (стани організму як фізіологічної системи) впливи. Психічні явища – це постійні регулятори діяльності, що виникають у відповідь на подразнення, які діють зараз (відчуття, сприйняття) чи були колись, тобто в минулому досвіді (пам'ять). Вони узагальнюють ці впливи, забезпечують передбачення результатів, до котрих вони приведуть (мислення, уява), посилюють чи послаблюють діяльність під впливом тих чи інших чинників (почуття, воля), виявляють різницю в поведінці людей (темперамент, характер).

Психічні явища поділяються на:

– психічні процеси (див. вище);

- психічні властивості (спрямованість, здібності, темперамент характер);

- психічні стани (роздратування, спокій, тривога, апатія, фрустрація, ейфорія, веселість).

На кінець XIX ст. виробився погляд на *психіку* як суб'єктивний образ об'єктивного світу, відображення дійсності мозком. Саме цей погляд ліг в основу вітчизняних психологічних досліджень.

У 1885 р. в Росії відкрилась лабораторія, подібна до лабораторії Вундта. Її організував В. М. Бехтерев (1857–1927), який надалі успішно розвивав експериментальний напрям у психології. В 1912 р. відкрито перший у Росії психологічний інститут. Світилом світового рівня став І. П. Павлов (1849–1936), який вивчав умовно-рефлекторні зв'язки в діяльності організму. Його роботи плідно вплинули на розуміння фізіологічних основ психічної діяльності.

За кордоном у психологічній науці в цей час виникає низка напрямів.

А. Функціоналістський підхід. Американський психолог У. Джеймс запропонував вивчати функції свідомості та її роль у виживанні людини, висунув гіпотезу, що роль свідомості полягає в тому, щоб дати людині можливість пристосуватися до різних ситуацій. Запропонував поняття «потік свідомості», розуміючи під ним процес руху свідомості, безперервну зміну її змісту і станів.

Б. Біхевіористський підхід. У 1913 р. започаткований американським психологом Уотсоном. Згідно з його думкою, психологія – наука про поведінку, а все, що стосується свідомості, слід відкинути. Його послідовники: Скіннер (ідея про те, що будь-яка поведінка визначається своїми наслідками); А. Бандура (людські дії формуються під впливом соціального середовища, від якого людина повністю залежна).

Важливі заслуги біхевіоризму: впровадження об'єктивних методів реєстрації та аналізу спостережень поведінки; відкриття закономірностей навчання, утворення навичок, реакцій поведінки.

Головний недолік – недоврахування складності психічної діяльності людини, зближення психіки тварини й людини, ігнорування процесів свідомості, творчості, самовизначення особистості.

В. Гештальтпсихологія (від нім. «форма»). Німецькі вчені Т. Вертгаймер, В. Келер, К. Левін висунули програму вивчення психіки з точки зору цілісних структур (гештальтів). Було здійснено розроблення поняття психологічного образу, утвердження цілісного підходу до психічних явищ.

Г. Фрейдизм (психоаналіз) – чи не найвідоміший у світі напрям. З. Фрейд увів до психології важливі проблеми: несвідома мотивація, захисні механізми психіки, роль сексуальності в ній, вплив психічних травм дитинства на поведінку людини в зрілому віці тощо. Однак уже його найближчі учні дійшли висновку, що не сексуальні прагнення переважно, а відчуття неповноцінності й необхідність компенсувати цей дефект (А.Адлер) чи колективне несвідоме (архетипи), що ввібрало в себе загальнолюдський досвід (К. Юнг), визначають психічний розвиток особистості.

Д. Пов'язати природу несвідомого ядра психіки людини з соціальними умовами її життя намагалися К.Хорні, Г.Саллівен та Е.Фромм. – **неофрейдисти**. Людиною вважають не тільки біологічно зумовлені несвідомі спонукання, але й набуті прагнення до безпеки і самореалізації (Хорні), образи себе та інших, що склалися в ранньому дитинстві (Саллівен), впливи соціоекономічної структури суспільства (Фромм).

Е. Представники когнітивної психології. У. Найссер, А. Павійо та інші відводять у поведінці суб'єкта головну роль знанням (від лат. *cognitio* – знання). Для них центральним стало питання про організацію знання в пам'яті суб'єкта, про співвідношення вербальних та образних компонентів у процесах запам'ятовування і мислення.

Є. Найвизначніші представники гуманістичної психології А. Маслоу, Г. Олпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мерфі, К. Роджерс предметом психологічних досліджень вважають здорову творчу людську особистість. Метою такої особистості є самоздійснення, самоактуалізація, зростання конструктивного начала власного «Я». Людина відкрита світові, наділена тенденціями до постійного зростання та самореалізації.

Ж. Інтерактивна психологія (Е. Берн) розглядає людину як істоту, головною характеристикою якої є спілкування, взаємодія між людьми. Мета психології – вивчати закони взаємодії, спілкування, стосунків, конфліктів.

У вітчизняній психології також варто назвати чимало видатних імен:

Л. С. Виготський (1896–1934) увів поняття про вищі психічні функції (мислення в поняттях, розумне мовлення, логічна пам'ять, довільна увага) як специфічно людську, соціально обумовлену форму психіки. Вони розвиваються в процесі навчання. Заклав також основи культурно-історичної концепції психічного розвитку людини.

О. М. Леонтьєв (1903–1979) провів цикл експериментальних досліджень, що розкривають механізм формування вищих психічних функцій як процесу інтеріоризації вищих форм знаряддево-знакових дій до суб'єктивних структур психіки людини.

О. Р. Лурія (1902–1977) особливу увагу приділяв проблемам мозкової локалізації вищих психічних функцій та їх порушень. Він став одним із творців нової галузі психологічної науки – нейрофізіології.

П. Я. Гальперін (1902–1988) розглядав психічні процеси (від сприйняття до мислення включно) як орієнтувальну діяльність суб'єкта в проблемних ситуаціях. Сама психіка в історичному плані виникає тільки в ситуації рухливого життя для орієнтування на основі образу і здійснюється за допомогою дій у плані цього образу. П. Я. Гальперін – автор концепції поетапного формування розумових дій (образів, понять). Практична реалізація цієї концепції допомагає істотно підвищити ефективність навчання.

3. Зв'язок психології з іншими науками

Психологія тісно пов'язана з природничими науками, що вивчають будову і діяльність головного мозку. Недаремно відомі вчені І. Сеченов, І. Павлов, П. Анохін, Олексій Ухтомський та інші. ставили перед собою завдання розкрити фізіологічні механізми людської психіки. Разом із тим у природничих науках виникають проблеми, які потребують психологічних досліджень. Так, проблема виникнення й розвитку психіки в процесі біологічної еволюції, котру німецький учений Ернест Геккель назвав «світовою загадкою», для подальшого розвитку біологічних наук є не менш важливою, ніж проблема виникнення життя.

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

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

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

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

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

4. Основні галузі сучасної психології

Виходячи з матеріалістичного уявлення про психіку, можна визначити, що **психологія** – наука про факти, механізми і закономірності психіки як образу дійсності, що склався у мозкові, на основі й за допомогою якого здійснюється управління поведінкою та діяльністю, що мають у людини особистісний характер. Головний **предмет психологічної науки** – психіка в усіх її проявах. Основні **завдання психології** – вивчення та пояснення психічних явищ.

Галузі психологічної науки. За напрямками досліджень є загальна, вікова, педагогічна, соціальна, порівняльна, інженерна, військова.

За глобальністю проблем виділяється:

- а) фундаментальна психологія;
- б) прикладна психологія;
- в) практична психологія.

Додамо сюди також ненаукове психологічне знання, роль якого в суспільстві досить істотна це –

- г) популярна психологія;
- д) парапсихологія;
- є) навколопсихологічне знання (побутове).

Фундаментальна психологія розв'язує теоретичні проблеми психологічної науки і формує її понятійний апарат.

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

Прикладна психологія розглядає загальні психологічні проблеми людини як суб'єкта професійної діяльності (медична психологія, юридична психологія, психологія праці тощо), а також ті, що зумовлені фізіологічними чинниками (вік, стан здоров'я – психологія дошкільного віку, психологія студентського віку, сурдопсихологія, оліго-френопсихологія тощо), певним соціальним статусом (психологія керівної діяльності, психологія колективу, психологія натовпу та ін.). Вона має безліч окремих галузей, які виникають на межі психології й інших наук (педагогіки, медицини, мистецтвознавства тощо).

Практична психологія вивчає психологічні проблеми окремої особистості з метою надання допомоги у їх розв'язанні.

На межі між науковим та ненауковим психологічним знанням стоїть *популярна психологія*, завданням якої є не проведення наукових досліджень і їх теоретичне опрацювання, адаптація наукового знання для широкого загалу.

Цікавою для багатьох є *парапсихологія* – це галузь знання психологічного типу, що розглядає факти, які офіційна наука не здатна ні пояснити з точки зору прийнятих теорій, ні остаточно відкинути – насамперед, через їх поширеність та очевидність. Так, *телекінез* – явище, зумовлене начебто здатністю окремих людей рухати предмети «силою думки», описане багато разів, і безліч же разів робилися спроби розвінчати його як спритне шарлатанство. Всі чули про нібито існуючу у декого здатність до *телепатії* – вгадування думок іншої людини. Багато зараз говорять про *спіритизм* – здатність спілкуватися з душами померлих людей. Близько до нього стоїть *ясновидіння* – здатність описувати події, в дійсності недоступні цій людині через віддаленість у часові чи просторі. Ще більш відомою є *проскопія* – здатність «зчитувати» приховану інформацію через посередництво «магічних» предметів типу кришталевої кулі чи багатьох різновидів карт. Проскопічні традиції типові для більшості народів і живуть багато століть, незважаючи на заборони з боку церкви, спростування вченими-матеріалістами та нездатністю філософії й психології пояснити це явище.

Навколонукове психологічне знання перебуває з науковою психологією в діалектичному взаємозв'язку. Воно породило психологічну науку, живиться її набутками. Його джерело – власний життєвий досвід людини, здійснений щодо неї виховний та освітній вплив, а також суспільний досвід, усна народна творчість, народні

традиції. Так, Я. Л. Коломинський стверджував, що немає жодного психологічного явища, яке не було б відображене у фольклорі. Кожен з нас є носієм такого знання, воно слугує орієнтиром і регулятором усіх стосунків, що ми в них уступаємо протягом життя. Разом з тим, слід пам'ятати, що серед *побутової психологічної інформації* трапляється як достовірна (об'єктивна), так і недостовірна, що базується на суб'єктивному досвіді й відображає викривлене, корисливе ставлення до дійсності (наприклад, відоме російське прислів'я «У женщины волос долог, да ум короток»). Насправді ж, людина психологічно народжується не чоловіком і не жінкою, й лише соціальні та певні індивідуальні особливості, типові не лише для жінки, можуть зумовити її інтелектуальне відставання в окремих випадках. Об'єктивація належного нам побутового психологічного знання, його розширення за рахунок ознайомлення з надбаннями сучасної науки й розглядається нами як одне із суттєвих завдань курсу «Психологія і педагогіка».

5. Методи психології та специфіка їх застосування

У психології, як і в будь-якій іншій галузі знань, застосовують свої способи вивчення об'єктивної дійсності, котрі є методами цієї науки.

Методи наукового дослідження – це ті прийоми та засоби, за допомогою яких вчені отримують достовірні відомості, що використовуються далі для побудови наукових теорій та вироблення практичних рекомендацій.

Сила науки багато в чому залежить від досконалості методів дослідження, від того, наскільки вони є надійними й валідними (відповідають тому, для вивчення та оцінки чого він був використаний). Це стосується і психології.

Явища психології настільки складні та різноманітні, настільки важкодоступні, що протягом усієї історії психології її успіхи безпосередньо залежали від досконалості методів, які використовувалися. З часом психологія почала використовувати методи різних наук (математики, фізики, інформатики, фізіології, медицини, біології).

Психологія висуває до методів дослідження психологічних явищ певні вимоги:

– психологічні явища потрібно вивчати в їх розвитку, взаємозв'язку та взаємозалежності;

– метод психологічних досліджень повинен бути адекватним предметові дослідження, розкривати істотні, а не випадкові, другорядні особливості досліджуваного психологічного процесу, стану чи властивості.

Етапи психологічного дослідження:

1) *підготовчий* – вивчається література, збираються попередні дані (використовуються спостереження під час уроків, праці, в побуті, організуються бесіди, інколи застосовуються анкети зі спеціально підібраними питаннями, виявляються біографічні дані, збирають анамнез, тобто описують умови, які передували виникненню досліджуваного факту). Завершується цей етап визначенням предмета дослідження, об'єкта, мети завдання, формулюється гіпотеза);

2) *власне експеримент* – вибираються основні методики дослідження, готується обладнання, збирається фактичний матеріал;

3) *кількісна обробка даних досліджень* передбачає застосування математичного аналізу – використання різних статистичних прийомів, за якими можна судити про достовірність отриманих висновків, що підтверджують висунуту гіпотезу;

4) *інтерпретація отриманих даних* – їх тлумачення на основі психологічної теорії, кінцеве з'ясування правильності чи помилковості гіпотези. Узагальнення результатів, установлення причин, факторів, які зумовили появу певного явища. Закінчується дослідження підготовкою письмового тексту, у якому описуються результати дослідження та їх аналіз.

Усі психологічні методи поділяють на декілька груп.

Серед організаційних використовують лонгітюдний і порівняльний методи. *Лонгітюдний* (від лат. тривалість) метод характеризується тим, що протягом тривалого часу послідовно вивчаються ті ж самі піддослідні.

За *порівняльного* методу паралельно й одночасно вивчаються різні об'єкти дослідження, хоча при цьому визначаються єдиний предмет і загальне завдання дослідження. Це можуть бути дослідження особливостей психіки школярів різного віку, психіки здорових та психічно хворих досліджуваних.

До *емпіричних* методів належить метод **вивчення діяльності** – цінна інформація про внутрішній світ людини, про її ставлення до оточуючих, особливості сприймання, психічних якостей і властивостей особистості, рівень її розвитку.

Позитивне:

Зафіксовані матеріально результати діяльності – це дозволяє неодноразово повертатися до них, порівнювати результати.

До продуктів діяльності відносять малюнки, письмові твори, технічні дрібні вироби.

Порівнюючи роботи, які дитина виконала в різний час, на різних етапах навчання, можна виявити рівень її розвитку, досконалість умінь, навичок, акуратність, майстерність, кмітливість, наполегливість.

Продуктивну діяльність дитини можна аналізувати також у процесі її створення. Спостерігаючи цей процес, можна виявити не тільки його якість, а й динаміку, темп роботи, вправність у дії, ставлення до завдання.

Недолік – не всі психічні якості можна розкрити в продуктах діяльності. Тому метод уживається як допоміжний. Основними *емпіричними* методами вважаються **спостереження, опитування, тест, експеримент.**

Спостереження – цілеспрямоване вивчення особистості на основі сприйняття її дій в різних природних умовах (праця, гра, навчальна діяльність).

Позитивне – вивчають те, що не виявляється технічними приладами, не можна описати за допомогою математичних формул; природність умов.

Негативне – дослідник пасивний (не має права втручатися, чекає, коли буде те чи інше явище);

- важко виділити причининово-наслідкові зв'язки;
- суб'єктивізм;
- дані вимагають перевірки на достовірність та надійність.

Види спостереження:

Зовнішнє – спосіб збору даних про психологію людини шляхом прямого спостереження за нею зі сторони.

Внутрішнє (самоспостереження) – дослідник спостерігає за собою, або інші люди на його прохання ведуть самоспостереження за його завданням.

Вільне – не має попередньо встановлених рамок, програм, процедури його проведення. Може змінюватися предмет чи об'єкт спостереження, його характер в ході спостереження за бажанням дослідника.

Стандартизоване – чітко визначений план, попередньо продумана програма, строго дотримування її, незалежно від того, що відбувається в процесі спостереження з об'єктом і самим дослідником.

Уключене – (досить часто використовується в педагогічній, віковій, соціальній психології) дослідник – безпосередній учасник процесу, за яким йде спостереження (наприклад, взаємини в колективі).

Стороннє – не передбачає особистої участі експериментатора в процесі, який він вивчає.

Щоб спостереження набрало наукового характеру, воно повинне *відповідати певним вимогам*:

- бути цілеспрямованим, а не випадковим;
- здійснюватися планомірно й систематично;
- бути забезпеченим достатньою кількістю інформації про спостережуване явище (якомога більшою кількістю фактів);
- точно фіксувати результати спостереження.

Експеримент – збір фактів у спеціально створених умовах, які забезпечують активний прояв психічних явищ, продумано створена штучна ситуація, в котрій досліджувана властивість, виявляється та оцінюється краще всього.

Однак провести справжній експеримент на практиці дуже важко.

Позитивне:

- активне втручання дослідника в діяльність досліджуваного;
- створення умови;
- зміна напряму дослідження (змінюються одні умови, інші не змінюються);
- можливість повторного досліду (відкидається випадковість).

Види експерименту:

Лабораторний –

- лабораторні умови, дії визначаються інструкцією;
- спеціальні прилади, апаратура;
- поведінка не дуже природна (страх, намагання показати себе з кращої сторони);
- більш точні.

Природний – уперше запропонував у 1910 р. А. Ф. Лазурський:

- природні умови (гра, урок);
- немає приладів;
- дані більше відповідають типовій життєвій поведінці досліджуваних;
- не завжди точні (тому що експериментатор не може строго контролювати впливи різних факторів).

Психологічні тести – спеціалізовані методи психодіагностики, за допомогою яких можна отримати точну кількісну та якісну характеристику явища, що вивчається. Або система випробувань й оцінювання окремих психічних рис і властивостей людини.

Вимоги:

- чітка процедура збору та обробки первинних даних;
- стандартизованість зовнішніх умов;
- обов'язковий для всіх комплекс випробувальних завдань (однакові можливості);

– наявність більш-менш фіксованої системи оцінювання результатів;

– зміст тексту та інструкція мають бути максимально чіткими та зрозумілими.

Позитивне:

– велика кількість досліджуваних;

– фіксована система оцінок;

– легко обробляти.

Негативне:

– досліджуваний може свідомо вплинути на результати (коли знає для чого);

– не можна застосовувати, коли досліджуваний неповністю впевнений в існуванні тих чи інших якостей або свідомо чи підсвідомо не бажає визнавати наявність певних якостей у себе.

Види:

1) тести досягнень, спрямовані на визначення рівня оволодіння людиною конкретними знаннями, вміннями, навичками;

2) тести інтелекту – виявлення інтелектуального потенціалу людини;

3) тести креативності – на вивчення та оцінювання творчих здібностей;

4) тести особистості – спрямовані на вимірювання різних сторін особистості.

Види тестів:

– тести – запитання;

– тести – завдання.

Опитування – метод при використанні якого людина відповідає на низку запитань.

Усне опитування (бесіда) – збір даних у процесі особистого спілкування за спеціально складеними програмами. Застосовують, коли потрібно простежити за поведінкою та реакцією людини, що відповідає на запитання.

Позитивне:

– безпосередній контакт;

– можна змінювати питання.

Негативне:

– великі затрати часу.

Письмове опитування – різновид: анкета – система питань, адресованих великій кількості людей.

Анкети:

1) *відкриті* – дослідник сам формулює відповіді. Вимоги – питання чіткі, зрозумілі, не повинні містити в собі відповідь.

Позитивне:

- нестандартні відповіді;
- більш повні дані;
- велика кількість людей.

Негативне:

- важка обробка;
- неможливо співвіднести відповідь з реальністю і поведінкою;
- не можна врахувати реакцію досліджуваного на зміст питань, і тому не можна їх змінювати.

2) *закриті* – вибрати відповідь.

Позитивне:

- економність у часі.

Питання для самоконтролю:

1. Які загальнопрофесійні та особистісні проблеми допомагає розв'язати психологія як навчальний предмет?
2. Навіщо студентам педагогічних спеціальностей оволодівати науковими психологічними знаннями?
3. У чому полягали психологічні уявлення античних філософів Платона, Аристотеля, Теофраста?
4. Назвіть основні етапи розвитку психологічної думки в XVII-XX ст.
5. Що таке психічні процеси?
6. Перелічіть відомі Вам напрями зарубіжної психологічної науки.
7. Дайте означення психології як науки, назвіть її предмет і завдання.
8. З'ясуйте місце психології в системі наук.
9. Схарактеризуйте галузі психології згідно з їх сутністю та призначенням.
10. Які галузі психологічної науки найбільше пов'язані з Вашою майбутньою професією?
11. Перелічіть емпіричні методи психологічного дослідження.
12. Які методи психологічного дослідження належать до організаційних?

Лекція 3-4.

Проблема особистості у психології.

Спрямованість як провідна підструктура особистості

Мета: сформувати уявлення про особистість як одне з базових у психології. З'ясувати психологічну структуру особистості; роль біологічного і соціального в особистості. Розглянути спрямованість особистості її складові.

План:

1. Поняття особистості у психології.
2. Психологічна структура особистості. Концепція динамічної функціональної особистості К. К. Платонова.
3. Проблема біологічного і соціального в особистості.
4. Спрямованість особистості та її складові: потреби, мотиви, переконання, інтереси, ідеали, світогляд.

Література:

1. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – К. : Центр навч. літ., 2008. – С.51–66.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – 3-є вид., перероб. та допов. – К. : Центр учбової л-ри, 2010. – 272 с.
3. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2001.– С.202–206.
4. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 2001. – С.335–373.
5. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1977.
6. Психология / За ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1968.
7. Психология / За ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2000. – С.100–122.
8. Психология: Навч. пос. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – Київ: Фірма ІНКОС, 2009. – С.211–231.
9. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.
10. Столяренко Л. Д. Основы психологи / Л. Д. Столяренко. – Р.-н.-Д.: Феникс, 1997. – С.166–171; 261–262.

1. Поняття особистості у психології

З'ясовуючи поняття «особистість», слід виокремити поняття «індивід», яке втілює родову належність людини, її біологічну специфіку (тварина з огляду на ці ж показники йменується «особина»).

Індивід – найбільш загальне визначення людини як одиначної природної істоти, продукту філогенетичного та онтогенетичного розвитку, носія індивідуально своєрідних рис.

У процесі включення до системи суспільних відносин індивід стає особистістю.

У психології **особистість – це системна соціальна властивість, набута індивідом у предметній діяльності й спілкуванні, що характеризує рівень і якість представленості суспільних відносин в індивідові.**

В англійській мові слово «особистість» походить від латинського «*persona*», що означало «маска», «личина». В давній українській мові знаходимо слово «парусна» – обличчя, портрет. Отже, колись поняття «особистість» ототожнювалося з зовнішніми, соціально виявленими рисами людини. Але на сьогодні існує значне різноманіття уявлень про особистість, серед котрих домінує прямо протилежний підхід: особистість визначається насамперед як утворення глибинне, сутнісне, неочевидне. Її основні характеристики різні вчені бачать неоднаково, зокрема вважають:

Карл Роджерс: особистість – організована, тривала, суб'єктивно сприймана сутність, яка становить саму серцевину наших переживань.

Гордон Олпорт: особистість – те, що людина являє собою насправді, внутрішнє «щось», детермінуюче характер стосунків людини зі світом.

Ерік Еріксон: за життя людина проходить багато криз, і особистість – функція результатів криз.

Джордж Келлі: особистість – притаманний кожному індивідуумові унікальний спосіб усвідомлення життєвого досвіду.

Реймонд Кеттел: особистість – складне утворення, ядро котрого має 16 складових.

Альберт Бандура: особистість – складна динамічна картина безперервної взаємодії індивіда, поведінки та ситуації.

Розглянемо основні положення, що не суперечать цим й іншим підходам, поєднують їх:

– в особистості представлені якості, типові для всіх, але в суто індивідуальному поєднанні;

- особистість – абстракція, котра ґрунтується на висновках, отриманих у результаті спостереження за поведінкою людини;

- важливим є досвід; особистість характеризується в еволюційному процесі як суб'єкт впливу внутрішніх та зовнішніх факторів, уключаючи генетичну й біологічну схильність, соціальний статус і змінні обставини середовища;

- особистість відносно незмінна і постійна у часові та змінних ситуаціях: вона забезпечує почуття безперервності в часові й навколишніх обставинах.

Отже, поняття *індивід* та *особистість* пов'язані дуже тісно, але не тотожні. О. М. Леонт'єв писав: «Особистість не дорівнює індивідові; особистість є системна, і тому «надчуттєва» якість, хоча носієм цієї якості є цілком чуттєвий, тілесний індивід з усіма його природженими й набутими властивостями».

Особистість не можна відчутти, виміряти тощо. Вона втілює в собі систему відносин, суспільних за своєю природою, розкрити які можна лише через мисленнєвий аналіз.

Таке розкриття нам необхідне, оскільки саме специфіка особистості визначає реакцію людини на певні зовнішні та внутрішні чинники, тоді як передбачення та корекція таких реакцій щодо інших і себе самого становить основну проблему міжлюдської взаємодії.

Чи ж можна розмежувати особистість та індивіда? А. В. Петровський вважає, що гіпотетично – можна (так, Амала і Камала – індивіди без особистості). Дуже умовно можна уявити й особистість без індивіда (Козьма Прутков, Гудвін), але це – швидше мисленнєвий експеримент, ніж реальність.

Особистість не є стабільною. Формується та проявляється вона тільки в системі певних міжособистісних зв'язків чи – ширше – в системі суспільних відносин. Ці відносини не можуть зводитись до «чистого» спілкування («суб'єкт – об'єкт»), тобто в діяльності й спілкуванні стосунки складаються як:

суб'єкт – суб'єкт – об'єктні (діяльність);
суб'єкт – об'єкт – суб'єктні (спілкування).

2. Психологічна структура особистості. Концепція динамічної функціональної особистості К. К. Платонова

Структуру особистості розглядають по-різному. Одні вважають, що доцільно розглядати лише **психологічні** компоненти (пізнавальні, емоційно-вольові, спрямованість), інші виокремлюють у ній ще й **біологічні** аспекти (типологічні особливості нервової системи, вікові зміни в організмі, стать), які не можна ігнорувати у процесі виховання особистості. Однак протиставляти біологічне соціальному в особистості не можна. Природні аспекти та риси існують у структурі особистості як

соціально зумовлені її елементи. Біологічне й соціальне у структурі особистості утворюють єдність і взаємодіють.

Людина – істота природна, але біологічне у процесі історичного розвитку під впливом соціальних умов змінилося, набуло своєрідних специфічно людських особливостей.

У структурі особистості розрізняють **типове** та **індивідуальне**. Типове є тим найзагальнішим, що властиве кожній людині й характеризує особистість узагалі: її свідомість, активність, розумові та емоційно-вольові прояви тощо, тобто те, чим одна людина схожа на інших людей. Індивідуальне – це те, що характеризує окрему людину: її фізичні й психологічні особливості, спрямованість, здібності, риси характеру тощо, тобто те, чим одна людина відрізняється від інших людей.

Не відкидаючи повною мірою біологічного, К.К.Платонов розробив так звану **концепцію динамічної функціональної особистості**:

1. Спрямованість (переконання, світогляд, ідеали, нахили, інтереси). Біологічного майже немає, формується вихованням.

2. Досвід (звички, вміння. Навички, знання). Соціальне домінує, формується навчанням.

3. Психічні процеси (воля, почуття, мислення, сприйняття, відчуття, емоції, пам'ять). Соціальне переважає, формується вправленням.

4. Біопсихічні властивості (статеві, вікові, патологічні й фармакологічно зумовлені, темперамент). Соціального майже немає, формується тренуванням (повторенням).

Отже, психологічна структура особистості дуже складна і багатогранна. Пізнавальна, емоційно-вольова діяльність особистості, її потреби, інтереси, ідеали та переконання, самосвідомість тощо – складові духовного життя особистості, які перебувають у складній взаємодії й у своїй єдності становлять її «Я», котре керує всіма аспектами внутрішнього життя і проявами його в діяльності, стосунках з іншими.

3. Проблема біологічного і соціального в особистості

Психічний розвиток індивіда, формування особистості є біологічно й соціально зумовленим процесом. Людський індивід розвивається і як біологічна істота, і як представник біологічного виду *Homo sapiens*, і як член людського суспільства. Історія попереднього розвитку людини, тобто філогенез, впливає на індивідуальний розвиток (онтогенез) двома шляхами – біологічним та соціальним.

За даними Г. С. Костюка, онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю. Ці дві детермінанти тісно пов'язані в процесі розвитку людини. Біологічна спадковість має своїм джерелом

генетичний апарат людини, що сформувався в процесі біологічної еволюції й визначає розвиток її організму. Соціальна спадковість представлена сукупністю культурних досягнень людства, накопичених у процесі його історичного і суспільного розвитку.

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

Суспільні, соціальні умови впливають на психічний розвиток індивіда завдяки історично виробленим засобам, властивим лише людству. Соціальне середовище, в котре потрапляє і в котрому розвивається дитина, – це й об'єкти, явища природи, й створене людством штучне предметне середовище, а передусім – це люди, їхні взаємини, створені речі, знаряддя діяльності, мовні засоби, духовні цінності, загалом культура людської цивілізації.

Вплив суспільного середовища змінюється залежно: від процесу дозрівання дитини, зростання її фізичних та розумових сил, становлення потреб і прагнень, здатності сприймати об'єкти й наслідувати їх, від виникнення нових видів діяльності. Життєві зв'язки дитини з навколишнім соціальним середовищем характеризуються вибірковістю, а з віком розширюються і збагачуються. Спочатку головним соціальним середовищем для дитини є сім'я, батьки, родичі, які доглядають її. Пізніше поруч з дітьми з'являються інші люди – вихователі та вчителі освітніх установ, товариші, шкільні й позашкільні групи.

4. Спрямованість особистості та її складові: потреби, мотиви, переконання, інтереси, ідеали, світогляд

Інтегрованим показником соціальної цінності орієнтацій особистості є її спрямованість. Система домінуючих мотивів поведінки і діяльності визначає **спрямованість особистості**. Спрямованість разом зі світоглядом є вищим регулятором поведінки та дій людини.

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

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

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

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

Спрямованість здебільшого визначається *усвідомленими мотивами поведінки – цілями, інтересами, ідеалами та переконаннями*.

В усвідомлюваних мотивах завжди виявляється **мета діяльності особистості**. Об'єкт, що може задовольнити потреби особистості, постає в її свідомості як мета. Якщо особистість ясно усвідомлює життєву мету й передбачає реальність її досягнення, то розкривається перспектива особистості. Наприклад, юнак мріє здобути професію інженера. Ретельно підготувавшись до вступу у ВНЗ, він на першому вступному іспиті отримує високу оцінку. Згодом переконується в обґрунтованості своїх надій та усвідомлює своє навчання у виші не тільки як мету, а і як реальну перспективу. Перспектива робить дії людини впевненими, цілеспрямованими, живить їх енергією. Відсутність життєвої перспективи або її втрата можуть викликати стан фрустрації, тобто розладу планів, зневіру, безнадійність, відчай. Потрапивши в такий психологічний дискомфорт, особистість утрачає здатність до об'єктивної оцінки фактів життя, виявляє агресивність, роздратованість. Стан фрустрації може зумовлюватися завищеною самооцінкою особистості, коли вона виявляє схильність вибирати у житті надто складні, непосильні для неї цілі, внаслідок чого зазнає невдач. При адекватній самооцінці людина вибирає цілі, які відповідають її можливостям, і успішно їх розв'язує. Самооцінка може бути заниженою, що зумовлюється невпевненістю людини у своїх можливостях, унаслідок чого вона орієнтується на вибір надто простих цілей. При заниженій самооцінці не реалізується психологічний потенціал особистості, внаслідок чого вповільнюється її розвиток та можуть закріплюватися пов'язані з цим риси.

Поширеними мотивами людської активності є інтереси. **Інтерес** – це стійке, вибіркоче, емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво значущих об'єктів. Інтереси виникають на ґрунті потреб, але не зводяться до них. Потреба виражає необхідність, а інтерес завжди пов'язаний з особистою зацікавленістю об'єктом, із прагненням більше його пізнати, оволодіти ним. Інтерес може виявлятися в симпатії та прихильності до людини, у захопленні певною діяльністю, літературою, спортом, наукою тощо.

Важливим усвідомлюваним мотивом є ідеал. **Ідеал** – це образ реальної людини або створеного особистістю взірця, яким вона керується в житті протягом певного часу і який визначає програму її самовдосконалення на майбутнє. Ідеали людей формуються під впливом суспільних умов життя, у процесі навчання й виховання.

Жорсткими регуляторами поведінки є переконання. **Переконання** – це система мотивів особистості, що спонукає її діяти відповідно й до власних поглядів та принципів. Підґрунтя переконань становлять і знання, які для людини є істинними, незаперечними, в яких вона не має сумніву. Особливість переконань полягає в тому, що в них знання постають у єдності з почуттями, захоплюючи всю особистість. Переконання є там, де є страждання та муки сумління, коли порушуються принципи в діях і вчинках. Сила переконань як мотивів поведінки влучно схарактеризована у відомому висловлюванні, де вони порівнюються з путами, яких людина не може розірвати, не розірвавши свого серця. Переконання особистості можуть виявлятися в різних царинах її життя та діяльності й залежно від цього поділятися на моральні, інтелектуальні, естетичні тощо. Переконання стають потужною рушійною силою за умови, що дії, які викликаються цими переконаннями, стають звичними. К. Ушинський добру звичку називав моральним капіталом, що її вкладає людина у свою нервову систему. Капітал звички від уживання зростає і надає людині можливість дедалі плідніше застосовувати свою дорогоцінну силу – силу свідомої волі, не витрачаючи своєї свідомості та волі на боротьбу з труднощами, які були вже подолані.

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

Потяг – неусвідомлюване, нецілеспрямоване спонукання, що виражається в чуттєвому переживанні потреби й не викликає активних дій.

Установка – це неусвідомлюваний особистістю стан готовності до діяльності, за допомогою якої людина може задовольнити ту чи іншу потребу. Установка до різних фактів життя може виявлятися у стандартизованих судженнях, некритично засвоєних людиною під час спілкування з іншими людьми, в упередженості, виокремленні того, що має для неї важливе життєве значення. Саме тому особистість може бачити в об'єктах та явищах життя те, що вона хоче бачити, а не те, що є насправді. Установки можуть бути *позитивними*, якщо вони ґрунтуються на симпатії, схваленій громадській думці, й *негативними*, коли вони мають характер упередженості, необ'єктивності. Особливою формою установки є внутрішньогрупова навіюваність як неусвідомлювана думка групи.

Розроблюючи проблему активності особистості, вітчизняна психологія виходить з визнання того, що джерелом активності особистості є її органічні та духовні потреби – в їжі, одязі, знаннях, праці.

Потреба – це нужда, в якій виявляється залежність людини від певних умов, необхідних їй для життя і діяльності. У потребах завжди відображаються стійкі життєво важливі залежності організму та середовища. Людські потреби розвиваються в діяльності разом з розвитком суспільних умов життя, виробництва, науково-технічним прогресом. Сам процес задоволення потреби сприяє її розвитку й відтворенню нових потреб, які неминуче породжуються різними сферами суспільного буття людей та їхньою діяльністю. Що вищий рівень цивілізованості суспільства, економічного та духовного розвитку, то багатшими й різноманітнішими є його потреби. Внутрішніми спонуканнями до дій стають мотиви, що є результатом усвідомлення особистістю своїх потреб і виявляються в конкретних прагненнях до їх задоволення. **Мотив** – це реальне спонукання, яке змушує людину діяти у певній життєвій ситуації, за певних умов.

Питання для самоконтролю:

1. У чому полягають відмінності між поняттями «індивід», «особистість»?
2. Як у структурі особистості співвідноситься біологічне і соціальне?
3. Схарактеризуйте структуру особистості.
4. Як слід розуміти вислів «Особистість є суб'єктом власної діяльності»?
5. Чи згодні Ви з думкою, що кожна людину можна назвати особистістю?
6. Що таке спрямованість особистості?

7. Чи достатньо, характеризуючи інтерес, указати, що це «стійке», вибіркове ставлення людини до явищ та об'єктів дійсності?
8. Чи можна вважати достатнім твердження, що «переконання – це знання, істинність котрих для людини є незаперечною і котрі постають для неї як керівництво до дії»?
9. Як можна психологічно обґрунтувати твердження, що інтерес постає водночас і як важливий мотив навчання, і як засіб підвищення його ефективності?
10. У чому може виявлятися негативна та позитивна роль установок у житті людини? Чи є можливість формувати їх цілеспрямовано і як саме?

Лекція 5.

Основи психології спілкування

Мета: розширити уявлення про спілкування, його психологічну сутність, роль у житті людини.

План:

1. Поняття про спілкування в психології.
2. Функції, форми і засоби спілкування. Вербальне і невербальне спілкування.
3. Бар'єри спілкування.
4. Особистість у суспільстві та колективі. Особистісні й соціальні ролі.
5. Феномен лідерства в психології.

Література:

1. Загальна психологія: Хрестоматія : Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. – К. : Каравела, 2007. – С.500–554.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – К. : Центр навч. літ., 2008. – С.111–125.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – 3-є вид., перероб. та допов. – К. : Центр учбової л-ри, 2010. – 272 с.
4. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1995. – С.512–601.
5. Психологія: Навч. пос. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – Київ: Фірма ІНКІОС, 2009. – С.292–313.
6. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.
7. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2005. – С.71–79.

1. Поняття про спілкування в психології

Спілкування є важливою духовною потребою особистості як суспільної істоти. Потреба людини у спілкуванні зумовлена суспільним способом її буття та необхідністю взаємодії у процесі діяльності. Будь-яка спільна діяльність, і в першу чергу трудова, не може здійснюватись успішно, якщо між тими, хто її виконує, не будуть налагоджені відповідні контакти та взаєморозуміння.

Спілкування – явище глибоко соціальне. Соціальна природа

спілкування виражається в тому, що воно завжди відбувається в середовищі людей, де суб'єкти спілкування завжди постають як носії соціального досвіду. Соціальний досвід спілкування виявляється у:

- ✓ змісті інформації, що є його предметом (знання, відомості, способи діяльності);
- ✓ засобах (мовна та немовна комунікація при спілкуванні);
- ✓ суспільне вироблених у процесі історичного розвитку різновидах спілкування.

За змістом спілкування охоплює всі царини людського буття та діяльності, об'єктивні й суб'єктивні їх прояви. Спілкування між людьми відбувається при передаванні знань, досвіду, коли формуються різні вміння і навички, погоджуються та координуються спільні дії тощо.

Отже, спілкування – це різноманітні контакти між людьми, зумовлені потребами спільної діяльності.

Особливість спілкування – у його нерозривному зв'язку з діяльністю. Діяльність є основним середовищем і необхідною умовою:

- виникнення й розвитку контактів між людьми;
- передавання необхідної інформації;
- взаєморозуміння та узгодження дій.

Змістовий бік спілкування завжди становить інформація, зумовлена потребами взаємодії людей. Вона може стосуватися повідомлення нових знань, наприклад:

- роз'яснення вчителем понять;
- пояснення сутності певних явищ, процесів;
- інформування про події, що відбуваються;
- обґрунтування певних положень;
- побудови гіпотез тощо.

Спілкування може бути засобом передавання певних умінь і навичок. За допомогою словесного опису та пояснення дії, її демонстрування та вправлення в ній людину можна навчити виконувати будь-яку діяльність. Саме так відбувається процес оволодіння професійними навичками, фізичними та будь-якими іншими діями.

Змістом спілкування може бути людина. Реальні контакти між людьми, у процесі котрих вони безпосередньо сприймають одна одну, створюють середовище для об'єктивного виявлення особливостей їхньої поведінки, манер, рис характеру та емоційно-вольової сфери. Саме в таких контактах розкривається справжня значущість однієї людини для іншої, виявляються їхні симпатії й антипатії. У художній літературі є безліч прикладів, якої глибини та різноманіття психологічних нюансів можуть сягати стосунки між людьми в ситуаціях безпосереднього взаємсприймання, як відбувається процес проникнення у внутрішній світ людини, її почуття через зовнішні прояви. Іноді виразний погляд або жест можуть нести набагато більше інформації, ніж вимовлене

слово.

Важливий вплив на характер спілкування справляють відносини, що склалися між членами контактної групи. Від того, якими є взаємовідносини, залежать система спілкування конкретної особистості, її манера, колорит, використовувані засоби.

2. Функції, форми і засоби спілкування. Вербальне і невербальне спілкування

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

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

Щодо цього класу функцій існує багато ще не з'ясованих питань, наприклад, як відбувається трансформація сприйнятого зорового образу в мовне повідомлення, навпаки, як у людини, що сприйняла мовне повідомлення, ця інформація трансформується в зоровий образ.

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

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

Аспекти спілкування. Залежно від характеру діяльності, в процесі якої відбувається спілкування, від сфери громадського життя і дистанції спілкування між індивідами може переважати

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

Вербальне і невербальне спілкування. Існує дуже багато засобів передавання інформації партнеру зі спілкування. До них належать мовлення, паузи в мовленні, якість голосу, тональність, жести, міміка, пантоміміка, сміх, контакт очей у візуальному спілкуванні тощо. Їх поділяють на дві групи – вербальні (словесні) й невербальні.

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

Володіючи мовою, люди обмінюються думками, розуміють одне одного та взаємодіють, її розуміє як *комунікатор* (той, хто повідомляє інформацію, кодуючи її в словах), так і *реципієнт* (той, хто приймає повідомлення й декодує його). Якщо комунікатор і реципієнт використовують різні системи кодування, вони не можуть добитися взаєморозуміння та налагодити спільну діяльність. Типовим прикладом такої неспроможності є біблійна легенда про вавілонську вежу, яку не вдалося побудувати через «змішування мов».

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

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

За рівнем екстеріоризації мовлення буває зовнішнє і внутрішнє.

Зовнішнє мовлення охоплює всі різновиди усного й писемного мовлення.

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

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

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

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

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

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

комунікацію.

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

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

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

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

Динамічний аспект спілкування виявляється в міміці та жестах.

Міміка – динамічний вираз обличчя в певний момент спілкування.

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

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

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

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

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

3. Бар'єри спілкування

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

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

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

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

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

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

Переконання – вплив на партнера зі спілкування за допомогою доказів і аргументів.

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

4. Особистість у суспільстві та колективі. Особистісні й соціальні ролі

Людина живе, розвивається і діє у групі. У колективі й під його впливом відбувається становлення особистості – складається її спрямованість, формуються суспільна активність, воля, створюються умови для саморегуляції та розвитку здібностей. Проте не кожному спільності людей, у яку входить особистість, можна назвати колективом. Потрібно розрізняти поняття «група» і «колектив». Групою можна назвати будь-яке об'єднання людей незалежно від того, якого характеру

зв'язки виявляються між її членами. Групи можна поділити на великі та малі, реальні, умовні, офіційні, неофіційні та референтні. **Великі й малі групи** можуть бути реальними або умовними. *Реальні групи* – це об'єднання людей на ґрунті реальних стосунків – ділових чи особистісних. Так, реальною групою є учнівський клас, сім'я, коло знайомих тощо.

Умовна група об'єднує людей за якоюсь умовною ознакою – віком, статтю, національністю та ін. Члени умовної групи не підтримують між собою реальних контактів і навіть можуть не знати один одного.

Офіційна (формальна) група створюється як структурна одиниця на основі штатного регламенту, інструкцій та інших документів. Формальними є студентська група, сім'я, військовий підрозділ, виробнича бригада. Ділові стосунки між її членами визначаються посадовими обов'язками кожного й регулюються певним розпорядником.

Неофіційна група – це спільність людей, що виникла нерегульованим шляхом, стихійно, на ґрунті спільності інтересів її членів, симпатій, єдності поглядів і переконань чи з інших мотивів. Так, неофіційними є групи осіб, які приятелюють між собою, шанувальники туризму, риболовлі тощо.

Референтна (еталонна) група – це реально існуюча чи уявна група, погляди, норми і цінності якої є взірцем для особистості, й за ними вона формує свої життєві ідеали, звиряє дії та вчинки. Особистість може бути членом групи, яка водночас постає для неї як референтна. За цих умов гармонізуються стосунки з групою, створюються психологічно комфортні умови для успішного розвитку особистості в певному напрямі.

Референтна група іноді існує для особистості поза реальною, якщо вона зорієнтована на ідеали, цінності, погляди іншої групи. Тоді еталоном для неї є інший взірець. Такий стан може істотно позначитися на внутрішньокolleктивних стосунках, ускладнювати взаємини членів групи. Якщо у людини кілька референтних груп, це породжує у неї конфліктні стани.

Об'єднання людей у реальні групи може ґрунтуватися на спільності їхньої діяльності, зумовленої єдністю потреб, інтересів, прагненням досягти якихось значущих результатів. Вищою формою організації групи є колектив.

Колектив – це група людей, які об'єднані спільною діяльністю та мають єдині цілі, підпорядковані цілям суспільства.

Істотною ознакою колективу є суспільна значущість цілей і завдань, на реалізацію яких спрямовані зусилля його членів. Це дає підстави розглядати колектив як найважливішу клітинку суспільного організму.

Виконання спільної соціально цінної й особистісно значущої діяльності сприяє встановленню та розвитку колективістських взаємин, формуванню колективізму як особливої якості особистості, що виявляє її солідарність з цілями і програмами діяльності колективу, готовність активно обстоювати їх.

Поведінка людини, що узгоджується з діями колективу, спрямована на їх підтримку, розцінюється як **колективістська**. Поведінка особистості може бути **конформною**. Конформність у поведінці виявляється в тому, що людина пасивно пристосовується до оточення, не виробляє власної активної позиції, а намагається поводитися відповідно до думки інших людей, пристосовуватися до їхніх вимог.

Конформізм – це така поведінка людини, яка характеризується зовнішньою відповідністю цілям колективу при внутрішньому розходженні з ними. Взаємовідносини окремих членів у групах і колективах складні й різноманітні. Вони можуть мати діловий характер, коли їх підґрунтям є співпраця, спільна участь у реалізації важливих виробничих справ, праці. Стосунки можуть бути особистісними, коли контакти між людьми встановлюються на ґрунті взаємних симпатій чи антипатій, доброзичливості чи ворожості. Кожна особистість у системі міжособистісних стосунків має свій статус, що визначається її особистісними якостями, популярністю, впливовістю.

Лідер групи може бути **офіційним**, коли він призначається відповідно до регламенту штатного розпису й виконує покладені на нього функції керівника, і **неформальним**, що визнається групою стихійно за його високі якості й значущість тих ролей, які він реалізує в колективі та в інтересах колективу. Для колективу оптимальним вважається варіант, коли формальний лідер-керівник водночас є неформальним лідером. За цих умов його діяльність здійснюється максимально ефективно і найповніше виявляє психологічний потенціал групи.

У колективі за певних обставин часто виникають неофіційні групи, що так само висувають своїх лідерів, як це часто трапляється у шкільних класах. Якщо міжособистісні стосунки у групі підпорядковані загальній меті, то наявність лідерів неофіційних груп не тільки не заважає, а й допомагає колективу розв'язувати поставлені завдання. Якщо ж цілі діяльності окремих угруповань перестають бути підпорядкованими загальній меті, то колектив, по суті, перетворюється на конгломерат

окремих груп, у яких не лише лідери, а й усі члени можуть уступати в антагоністичні міжособистісні стосунки. Педагогу важливо вчасно помічати ці процеси в колективі, щоб запобігати його руйнуванню.

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

5. Феномен лідерства в психології

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

Лідерство є складним процесом групового розвитку, внаслідок якого диференціюється і вдосконалюється групова структура. Його не можна ні ототожнювати з керівництвом, ні протиставляти йому. За своєю природою лідерство пов'язане з регулюванням неформальних міжособистісних стосунків. Лідерство – процес внутрішньої самоорганізації та самоуправління взаємовідносинами й діяльністю групи на основі індивідуальної ініціативи учасників. *Лідерство* – здатність впливати як на окрему особистість, так і на групу, спрямовуючи зусилля усіх на досягнення цілей організації.

Без лідера ні одна група існувати не може.

Роль лідера полягає в умінні повести за собою, забезпечити існування таких зв'язків між людьми в системі, які сприяли б розв'язанню конкретних завдань у рамках єдиної мети.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Питання для самоконтролю:

1. Як пов'язані між собою діяльність і спілкування?
2. Схарактеризуйте роль невербальних засобів спілкування.
3. Чому люди з різних культур відчують труднощі у виборі засобів невербального спілкування?
4. Яку роль відіграє спілкування у суспільному житті?
5. Що означає комунікативна функція спілкування?
6. Для встановлення ділових відносин у Вас намічена зустріч із партнером. З чого Ви розпочнете її підготовку?
7. Якими є умови ефективності спілкування?
8. Спілкуючись, співрозмовники іноді не можуть дійти спільної думки щодо предмета спілкування. Визначте ймовірні причини, які можуть ускладнювати взаєморозуміння.

Лекція 6.

Психологічні засади діяльності та здібностей людини

Мета: розглянути поняття діяльності з точки зору її механізмів і структури. Деталізувати уявлення про здібності людини, знання, навички та вміння як основу розвитку здібностей, їх види й структуру.

План:

1. Сутність діяльності, її психологічна структура.
2. Основні види діяльності.
3. Знання, вміння і навички як основа розвитку здібностей.
4. Види і структура здібностей.

Література:

1. Белоус В. В. Темперамент и деятельность: Учеб. пособие / В. В. Белоус. – Пятигорск, 1990.– С.102–112.
2. Загальна психологія: Хрестоматія : Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. – К. : Каравела, 2007. – С.370–394.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность: Сознание: Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – С.73–123.
4. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка / В. С. Лозниця. – К., 2003. – С.126–167.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – К. : Центр навч. літ., 2008. – С.77–93; 247–252.
6. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – 3-є вид., перероб. та допов. – К. : Центр учбової л-ри, 2010. – 272 с.
7. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Просвещение, 1995. – С.145–165.
8. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1977.– С. 93-117.
9. Психологія / За ред. Г. С. Костюка . – К. : Рад. шк., 1968.– С.422–433.
10. Психологія: Навч. пос. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – Київ: Фірма ІНКІОС, 2009. – С.359–362.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.– С.64–93.
12. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.

1. Сутність діяльності, її психологічна структура

Живим істотам від природи властива активність, яка забезпечує життєво важливі зв'язки організму із середовищем. Джерелом активності живих істот є потреби, що спонукають їх до відповідних реакцій, дій. **Потреба** – це стан живої істоти, в котрому виявляється її залежність від конкретних умов існування. Проте активність тварин і діяльність людини суттєво відрізняються за психологічними ознаками. Активність тварин характеризується як поведінка й обмежується інстинктивними та умовно-рефлекторними діями, спрямованими на пристосування до умов життя і задоволення різноманітних біологічних потреб – їжі, розмноження, захисту. У потребах тварини предмет їх задоволення постає як безпосередній стимул активності й визначає сам спосіб задоволення потреби.

Людська діяльність за сутністю є соціальною. Вона сформувалася історично, у процесі праці. Людина не лише пристосовується до умов життя, а й активно змінює їх відповідно до своїх потреб, що виникли та розвинулися історично. Діяльність людини характеризується свідомістю і цілеспрямованістю. Особистість як суб'єкт діяльності, задовольняючи свої потреби, взаємодіє із середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби для її здійснення, виявляє фізичну і розумову активність у досягненні поставленої мети.

Свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, передбаченні результатів, регуляції дій, прагненні до її вдосконалення.

Отже, діяльність людини – це свідома активність, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети.

Структура діяльності

Мотив – те, що спонукає до діяльності, заради чого виконується. Мотив є конкретна потреба, яка в ході й за допомогою цієї діяльності задовольняється, не завжди усвідомлюється (напр., дошкільник рідко усвідомлює мотив ігрової діяльності).

Мета діяльності – усвідомлена. Якщо мета неусвідомлена – спостерігається імпульсивна поведінка. Метою діяльності може бути реальний фізичний предмет, який створено людиною, певні знання, вміння, навички. Інколи ціль і мотив можуть співпадати. Різні види діяльності, які мають одну ціль, можуть спонукатися різними мотивами (напр.: читання книжки – задоволення матеріальних потреб; соціальної – показати знання, добитися прихильності інших; духовної – розширити кругозір).

Предмет діяльності – те, з чим людина має справу безпосередньо (напр.: предметна, пізнавальна діяльність – будь-яка інформація; предметна, трудова діяльність – матеріальний продукт; навчальна діяльність – знання, вміння, навички).

Дія – частина діяльності, яка має самостійну, усвідомлену людиною мету; закінчений акт діяльності, спрямований на досягнення певної задачі. Дія є проміжним етапом досягнення головної мети певної діяльності (напр.: у структурі пізнавальної діяльності дії – отримання книги, читання її).

Дії поділяються на:

- імпульсивні (випадкові порушення дисципліни);
- вольові;
- фізичні – з предметами (беремо книжку);
- розумові – внутрішні (рахуємо подумки).

Структурними компонентами дії є **рухи**:

- уроджені (з безумовними рефlekсами – хватальний, смоктальний, крик, моргання);
- набуті (пересування людини).

Виділяють три елементи руху:

- 1) узяти;
- 2) перемістити;
- 3) відпустити + допоміжні – рухи корпусу, тіла, рук, ніг.

Розрізняють рухи:

- предметні;
- пози (забезпечують стояння, сидіння);
- переміщення (ходьба, біг);
- комунікації (міміка, пантоміміка – виразні рухи; смислові жести, мовні рухи).

Контроль за діями та рухами:

- сенсорний (зі сторони органів відчуттів – слух, зір);
- центральний (за допомогою ЦНС – у мозку людини мета діяльності представлена образом, динамічною моделлю майбутнього результату діяльності; з моделлю зіставляється фактичний результат дії).

- кінестетичний (за допомогою м'язової чутливості).

Оцінка результату діяльності

Яким чином мозок може передбачати майбутній результат і як може виникати в психіці відображення результатів ще не зробленої дії?

Для пояснення використовують поняття:

- екстеріоризація;
- інтеріоризація.

Інтеріоризація – процес переходу від зовнішньої, реальної дії у внутрішню, ідеальну (здібність оперувати образами предметів, які в даний момент відсутні).

Екстеріоризація – перехід від внутрішньої до зовнішньої дії (н.-д. перш ніж розпочати зовнішню діяльність, людина планує дії в умі).

Отже, **діяльність** – це сукупність цілеспрямованих, усвідомлюваних дій. Свідома діяльність людини характеризується не тільки цілями та мотивами, а й певними засобами, за допомогою яких вона здійснюється.

Успішне виконання будь-якої діяльності потребує від людини оволодіння необхідними для неї засобами. Воно передбачає вироблення у людини вмінь і навичок користуватися ними для досягнення поставленої мети.

2. Основні види діяльності

Залежно від мети, змісту та форм, розрізняють три основні різновиди діяльності: **гру, навчання і працю**. Людині, незалежно від віку, властиві всі три різновиди діяльності, проте в різні періоди життя вони виявляються по-різному за метою, змістом, формою й значенням. У дошкільному віці провідним різновидом діяльності є гра, у шкільному – навчання, а у зрілому віці – праця.

Гра та навчання властиві й людям, і тваринам. Проте у тварин підґрунтям цих різновидів діяльності є інстинкти, а у людини вони зумовлені соціальними умовами життя, різняться якісно, набагато складніші та багатші за змістом і формою.

Праця за природою й змістом – суспільно-історична категорія. У процесі праці виникла й розвинулася людина як свідомо соціальна істота. Характерна особливість усіх різновидів людської діяльності полягає в тому, що найчастіше вони пов'язані з мовною діяльністю. Остання сприяє розвитку змісту і форм усіх різновидів діяльності, їх цілеспрямованості та мотивації.

Ігрова діяльність. Як 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. Гра – не продуктивна діяльність. У грі дитина захоплюється переважно 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 у процесі розвитку та виховання цілеспрямованість ігрової діяльності дітей зростає, цілі в іграх набирають стійкішого характеру. Слушно вказують, що гра – це школа думки, почуттів і волі. В іграх не тільки виявляються, а й

формується всі психічні процеси та властивості дітей, спостережливість, уважність, удумливість, наполегливість, сміливість, рішучість, уміння, навички, здібності. В ігровій діяльності відбувається не тільки психічний, а й фізичний розвиток дітей, розвиваються фізична сила, спритність, швидкість і точність рухів. В іграх формуються всі якості особистості дитини, зокрема такі моральні риси, як колективізм, дружба, товариськість, правдивість, чесність тощо. Тому ігри дошкільників відіграють важливу роль у підготовці їх до шкільного навчання. У шкільному віці гра має складніший і більш цілеспрямований характер. У школярів переважають дидактичні ігри, в яких яскраво виявляється мета: успішно провести гру, перемогти партнера, розвинути в собі відповідні фізичні та розумові якості. У підлітковому й юнацькому віці можуть виникнути шкідливі звички, наприклад, до азартних ігор. Залучення ж дітей до занять спортом, до цікавих справ стане важливим засобом попередження захоплення шкідливими іграми.

Навчальна діяльність. Навчання – основний різновид діяльності дітей шкільного віку; активна, свідома і 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 й перебудови систем загальноосвітніх і спеціальних професійних знань, здобутих у середній школі та професійно-технічних навчальних закладах. У процесі навчання його цілі поступово ускладнюються, але разом з цим вони й диференціюються. Поряд із загальноосвітніми цілями з'являються практичні: підготовка дітей до життя, засвоєння практичних знань, умінь і навичок. 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 виявляється соціальна й пізнавальна мотивація: перша – через усвідомлення ролі та необхідності знань для життя і праці, друга – у ставленні до змісту знань, в інтересі до них. Мотиви навчання тісно пов'язані з працею. Праця викликає потребу в знаннях, у ній формуються загальні та спеціальні здібності людини. Суспільна мотивація учнем свого навчання найбільшою мірою сприяє глибокому засвоєнню знань.

Важливою умовою успіху в оволодінні знаннями є готовність і підготовленість учня до навчання. Готовність учня до навчання полягає в його психологічній готовності до цього, у бажанні та вмінні навчатися,

у наявності у нього необхідного для цього розвитку. Вміння навчатися виявляється в тому, що дитина розуміє пояснення вчителя й керується ними при виконанні завдань, самостійно виконує ці завдання, контролює себе відповідно до вказівок учителя й правил, а не за тим, як виконав завдання хтось інший. Учні, які виявляють самостійність у навчанні, краще засвоюють знання та успішніше розвиваються. Підготовленість учня до навчання виявляється в конкретних знаннях, умінях і навичках, потрібних для засвоєння навчального матеріалу. Тому важливо готувати дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі не тільки психологічно, а й із конкретних різновидів знань: лічби, мови, уявлень про природу та суспільство.

Навчання у школі потребує від учня організованості та дисципліни, щоденної систематичної роботи. Цим навчальна діяльність школяра відрізняється від ігрової діяльності дошкільника й наближається до і 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 у 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 виконувати їх. Для розвитку особистості особливо важливу роль відіграє активізація розумової діяльності, а не тільки уваги, сприймання, пам'яті, уяви. Як показали дослідження проблеми навчання, евристична та програмована побудова процесу навчання, коментування змісту навчальних завдань, розв'язування навчальних завдань з кожного предмета, докази сприяють подоланню конкретизму в розумовій діяльності й успішному розумовому розвитку.

Праця. Праця – свідомо діяльність людини, спрямована на створення матеріальних і духовних благ. Вона є необхідною умовою існування та розвитку людини.

Приводячи в рух наявні у неї природні органи й сили, людина виготовляє знаряддя праці та за їх допомогою перетворює матеріал природи, надає йому форму, придатну для свого власного життя, задоволення своїх різноманітних потреб.

Від генерації до генерації праця ставала дедалі різноманітнішою, досконалішою, різнобічнішою. До полювання і скотарства додалися землеробство, потім прядіння, ткацтво, обробка металів, гончарське ремесло, судноплавство.

Праця – це жива єдність фізичного і психічного. У процесі праці активізуються й виявляються різні фізичні та психічні властивості людини. Залежно від змісту праці, психічні її компоненти набирають певних особливостей. Діяльність слюсаря, тракториста, вчителя або композитора потребує специфічних психічних якостей. Але є психічні якості особистості, спільні для всіх різновидів трудової діяльності, хоча вони й виявляються у кожному її різновиді по-різному.

Перша і *необхідна умова будь-якої праці* – наявність мети: створити певний продукт.

Характерна особливість праці полягає в тому, що людина передбачає її результати, уявляє собі матеріал, який використовується при цьому, окреслює способи та послідовність своїх дій. Цим її трудові дії відмінні 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. Знання, вміння та навички працювати набуваються протягом навчання і попередньої праці. Складніші різновиди праці передбачають триваліше навчання. Щоб опанувати спеціальності лікаря, педагога, інженера, слід після закінчення середньої школи навчатись у вищій школі. Багато часу потрібно також для оволодіння виробничими спеціальностями високої кваліфікації.

У праці людини виявляються її уважність, спостережливість, уява та мислення. Особливо важливі ці якості тоді, коли перед людиною постає нове для неї трудове завдання, коли вона шукає нових, досконаліших способів його виконання. Праця потребує напруження фізичних й розумових сил, подолання труднощів, самовладання та інших вольових якостей. Цілеспрямована воля потрібна як у фізичній, так 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. При позитивному ставленні 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, і пов'язаного з ними ставлення людини до трудових обов'язків, від відповідності її здібностей, загальної й спеціальної підготовки вимогам праці. Дуже важливу роль у праці відіграють такі індивідуально-психологічні якості людини, як акуратність і дисциплінованість.

У процесі суспільно-історичного розвитку людського життя виникла величезна кількість різних видів праці. Різноманітність видів людської праці поділяють на **працю фізичну** та **розумову**. До фізичної праці належать різні види виробничої й 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 фізичної 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 й розумова праця охоплює величезну кількість різних професій і спеціальностей. Ця кількість постійно збільшується у процесі розвитку народного господарства та культурного життя суспільства.

Психологічний опис й аналіз професій (**професіографія**) й умов праці дають можливість виявити вимоги окремих професій і спеціальностей до особистості працівника, розкрити особливості та структуру професійних здібностей і психологічні передумови раціоналізації праці. Таке вивчення професій та умов праці має важливе значення для професійної орієнтації молоді й навчання і виховання кадрів спеціалістів, для раціональної організації праці, завданням якої і є підвищення працездатності, продуктивності праці, зменшення втоми працівників, усунення причин виробничого травматизму та браку продукції.

3. Знання, вміння і навички як основа розвитку здібностей

Здібності – це своєрідні властивості людини, її інтелекту, що виявляються в навчальній, трудовій, особливо науковій та іншій діяльності, є необхідною умовою її успіху.

Кожна людина здібна до певного виду діяльності. Поза діяльністю цю властивість людини не можна розпізнати, описати й схарактеризувати. Тому ми й складаємо думку про здібності людини за її роботою і результатами діяльності.

Успіх виконання людиною тих чи інших дій залежить, безперечно, не тільки від здібностей, а й від інших якостей. Наприклад, двоє друзів вступають до інституту. Один витримує іспити, інший зазнає невдачі. Чи свідчить це про те, що один з них більш здібний? На це запитання не можна відповісти, якщо не буде з'ясовано, скільки часу витратив на підготовку кожен з них. Таким чином, лише фактом успіху, здобуттям знань здібності не визначаються.

Відомо, що чим багатший життєвий досвід, тим легше людині досягати успіху в діяльності. Досвідчена людина, озброєна науковими знаннями, ширше і глибше усвідомлює завдання, які суспільство ставить перед нею, та успішніше їх розв'язує, ніж людина, котра не володіє такими знаннями.

Істотну роль при цьому відіграє не тільки наявність самих знань, а й уміння користуватися ними, застосовувати їх для розв'язання нових навчальних, практичних, наукових та інших завдань. Тому не можна розглядати здібності людини як властивості, що існують незалежно від її знань, умінь і навичок.

Щодо знань, умінь та навичок здібності постають як певна можливість. Подібно до того, як укинута в землю зерно ще не є колоском, а тільки має змогу для його розвитку залежно від структури, складу, вологості ґрунту, погоди тощо, так і здібності людини є лише можливістю для оволодіння знаннями, вміннями, навичками. А те, чи перетворяться ці можливості на дійсність, залежатиме від багатьох чинників: форм і методів навчання та виховання, сімейних умов тощо.

Психологія, заперечуючи тотожність здібностей та важливих компонентів діяльності – знань, умінь і навичок, підкреслює їх єдність. Тільки у процесі спеціального навчання можна встановити, чи має людина здібності до певного виду діяльності. Помилкою педагога є оцінювання як нездібних тих учнів, які не мають достатніх знань.

Ігнорування відмінності між здібностями й знаннями в певний момент часто призводило до помилок в оцінюванні можливостей. Так, М. Гоголь – геніальний письменник – був оцінений свого часу як людина з посередніми здібностями. Молодий В. Суріков не був зарахований до Академії мистецтв, бо був оцінений як людина з посередніми художніми здібностями. Його ще недосконалі малюнки були приводом до цього. За три місяці В. Суріков оволодів технікою малюнка, необхідними вміннями й був зарахований до Академії мистецтв.

Отже, здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного здійснення певної діяльності та визначають відмінності в оволодінні необхідними для неї

знаннями, вміннями й навичками.

4. Види і структура здібностей

Людські здібності поділяють на види за змістом і характером діяльності, в якій вони виявляються. Виділяють літературні, музичні, художні, математичні, організаційні, наукові, конструктивні здібності, здібності до навчання, танцю тощо. Їх стільки, скільки існує різних сфер діяльності. Всі вони мають багато спільного між собою. Водночас кожна сфера діяльності має свою специфіку. В зв'язку з цим здібності поділяють на загальні та спеціальні.

Загальними називаються здібності, які певною мірою виявляються в усіх видах діяльності – навчанні, праці, грі, розумовій діяльності тощо. Завдяки загальним здібностям люди успішно оволодівають різними видами діяльності, легко переходять від однієї діяльності до іншої. В учнів загальні здібності виявляються в успішному засвоєнні різних навчальних дисциплін. **Спеціальні здібності** виявляються у спеціальних видах діяльності. Наявність певних властивостей є підґрунтям спеціальних здібностей. Так, уява – важлива ознака літературних здібностей, абсолютний музичний слух – підґрунтя музичних здібностей.

Загальні та спеціальні здібності взаємопов'язані й доповнюють одні одних. Серед видатних діячів було багато людей, у діяльності яких поєднувався високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей (М. Ломоносов, Т. Шевченко, М. Бородин та інші).

Структура психічних якостей, що виступає як здібність, визначається вимогами конкретної діяльності та є неоднаковою для різних видів діяльності. Різні якості здібності відіграють неоднакову роль, а тому розрізняють провідні й допоміжні якості.

Так, у структурі художніх здібностей провідними якостями є:

- творча уява та образне мислення, які забезпечують узагальнення і конкретизацію художнього образу;
- властивості зорової пам'яті, які сприяють формуванню й збереженню яскравих образів;
- розвинуті естетичні почуття, які виявляються в естетичному ставленні до дійсності;
- вольові якості, які дають змогу долати труднощі при втіленні задуму в життя.

Допоміжними якостями художніх здібностей є сенсомоторні якості «руки художника» та тощо. Провідні й допоміжні якості в структурі здібностей перебувають у нерозривній єдності.

Серед загальних властивостей особистості, які можуть розглядатися як здібності, – належність особи до одного з трьох людських типів: художнього, мисленнєвого і середнього (за термінологією І. Павлова). Такий поділ ґрунтується на вченні, за яким вища нервова діяльність характеризується наявністю в ній двох сигнальних систем: першої – образної, емоційної й другої – мовної. Відносне переважання першої сигнальної системи характеризує художній тип, другої – мисленнєвий, а однакове їх представлення – середній тип.

Художньому типу властива яскравість образів сприймання, живих вражень, емоцій, а мисленнєвому – переважання абстракцій, логічних міркувань. Належність до художнього типу зовсім не означає слабкості розуму чи дефіциту мисленнєвих здібностей. Просто в таких людей образні компоненти мислення переважають та відіграють суттєву роль.

Якості мисленнєвого типу створюють умови для найсприятливішого розвитку діяльності, пов'язаної з оперуванням абстрактним матеріалом: поняттями, схемами, математичними формулами тощо.

Середній тип поєднує в собі можливості обох типів.

Питання для самоконтролю:

1. У чому принципова відмінність діяльності людини від складних форм поведінки тварин?
2. Що характеризує діяльність як специфічну форму людської активності?
3. Якими є основні компоненти діяльності?
4. Чи можлива діяльність без чіткого уявлення про її мету?
5. Які характерні ознаки гри як різновиду діяльності?
6. Які характерні ознаки навчання як різновиду діяльності?
7. Які характерні ознаки праці як різновиду діяльності?
8. У чому виявляються здібності особистості?
9. Як взаємопов'язані здібності та задатки?
10. У чому виявляються якісні відмінності у здібностях людей?
11. Поясніть, чи можна за результатами виконаної діяльності судити про здібності людини?
12. Чим відрізняються між собою обдарованість, талант і геніальність?
13. Що є вирішальною умовою розвитку здібностей?

Лекція 7-9.

Психічні процеси, їх функції та розвиток

Мета: розглянути пізнавальні психічні процеси (відчуття, сприймання, увагу, пам'ять, мислення, уяву).

План:

1. Чуттєві форми пізнання дійсності:
 - а) Відчуття і сприймання.
 - б) Увага.
2. Раціональні форми освоєння дійсності:
 - а) Пам'ять.
 - б) Мислення.
 - в) Уява.
3. Мислення як основна функція психіки, розвиток мислення.
4. Зв'язок з мислення з мовою.

Література:

1. Загальна психологія: Хрестоматія : Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. – К. : Каравела, 2007. – С.63–147; 168–274; 338–370.
2. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка / В. С. Лозниця. – К., 2003. – С.126–167.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – К. : Центр навч. літ., 2008. – С.141–206; 217–230.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – 3-є вид., перероб. та допов. – К. : Центр учбової л-ри, 2010. – 272 с.
5. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1977.– С.93–117.
6. Психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К.: Рад. шк., 1968.– С.422–433.
7. Психологія: Навч. пос./ О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Злишков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – Київ: Фірма ІНКІОС, 2009. – С.107–185.
8. Рубинштейн С Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.– С.64–93.
9. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.
10. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2005. – С.109–194.

1. Чуттєві форми пізнання дійсності

а) Відчуття та сприймання

Відчуття – пізнавальний психічний процес відображення в мозку людини окремих властивостей предметів і явищ при їх безпосередній дії на органи чуття людини.

Фізіологічною основою відчуттів є нервовий процес, який виникає при дії подразника на адекватний йому аналізатор – складну анатомо-фізіологічну структуру, в якій відбувається виникнення відчуття.

Відчуття – це найпростіший психічний процес, первинна форма орієнтування живого організму в навколишньому середовищі.

З відчуттів починається пізнавальна діяльність людини.

За допомогою різних аналізаторів вона:

– відбирає;

– нагромаджує інформацію про об'єктивну реальність, про власні суб'єктивні стани;

– на основі одержуваних вражень виробляє адекватні умовам способи реагування на зовнішні та внутрішні впливи.

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

Залежно від міри контакту органів чуття з подразниками розрізняють чутливість:

– *контактну* (дотикову, смакову, больову);

– *дистантну* (зорову, слухову, нюхову).

За розміщенням рецепторів в організмі – на поверхні, всередині організму, в м'язах і сухожиллях – розрізняють:

– *відчуття екстероцептивні*, що відображають властивості предметів та явищ зовнішнього світу (зорові, слухові, нюхові, смакові);

– *інтероцептивні*, що несуть інформацію про стан внутрішніх органів (відчуття голоду, спраги, втоми);

– *пропріоцептивні*, що відображують рухи органів тіла і його стан (*кінестетичні та статичні*).

Відповідно до системи аналізаторів розрізняють відчуття: зорові, слухові, дотикові, больові, температурні, смакові, нюхові, голоду і спраги, статеві, кінестетичні та статичні.

Кожний із цих різновидів відчуття має певний орган (аналізатор), певні закономірності виникнення й перебігу.

Сприймання – це психічний процес відображення в мозку людини предметів і явищ у цілому, в сукупності всіх їх якостей та властивостей при безпосередній дії на органи чуття.

На відміну від відчуттів, які відображають тільки окремі властивості предметів, сприймання завжди цілісне і предметне, воно об'єднує відчуття, що йдуть від кількох аналізаторів. Разом із процесами відчуття, сприймання забезпечує чуттєву орієнтацію в оточуючому світі.

Різновиди сприймань.

У чуттєвому пізнанні відчуття та сприймання виявляються в єдності. Сприймань поза відчуттями не буває.

Розрізняють сприймання за:

– сенсорними особливостями (зорові, слухові, нюхові, дотикові, смакові, кінестетичні, больові й інші);

– відношенням до психічного життя (інтелектуальні, емоційні, естетичні);

– складністю сприймання (сприймання простору, руху, часу).

Сенсорний склад сприймання багато в чому збігається з відчуттям. На відміну від відчуття, специфічне у сприйманні полягає в тому, що той чи інший бік зорового, слухового, тактильного сприймання стає предметом усвідомлення, розуміння його значення для життя. **За відношенням до психічного життя особистості** сприймання набуває особливого значення. В об'єкті сприймання може специфічно постати інтелектуальний або емоційний бік предмета чи явища, що пізнається. Наукові знання потребують інтелектуального їх сприймання, тобто сприймання змісту, розуміння понять і термінів, виконуваних дій, посиленої дії пам'яті, уваги, мислення. Емоційне ж сприймання яскраво постає при сприйманні художніх, мистецьких творів. У цьому різновиді сприймання провідну роль відіграє його емоційний бік, безпосередній вплив сприйманого об'єкта на почуття – моральні, естетичні. Певна річ, художнє сприймання відбувається в єдності з інтелектуальним. Розуміння того, що сприймається, є необхідною його передумовою, але емоційне переживання в художньому сприйманні визначає його характер: піднесеність або пригніченість настрою, переживання високого, комічного, трагічного, яке збуджується сприйманим матеріалом.

Сприймання за змістом – це сприймання простору, руху, часу. В сприйманні простору, руху та часу беруть більшу чи меншу участь різні аналізатори в їх взаємозв'язку.

Сприймання простору відбувається за участю зорового, кінестетичного та слухового аналізаторів.

Об'єктом просторових сприймань є диференціація розмірів і форм предметів, віддалі, розміщення їх у просторі, глибини, рельєфу.

Сприймання руху – це відображення зміни положення предметів у просторі.

Сприймання часу полягає у відображенні тривалості та послідовності дії подразника на організм.

б) Увага

Увага – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на значущих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях.

Увага необхідна в усіх різновидах сенсорної, інтелектуальної й рухової діяльності. Побутує порівняння уваги з термометром, який дає можливість судити про переваги методів навчання і правильність його організації.

У психології розрізняють увагу – мимовільну, довільну та післядовільну. **Мимовільна увага** виникає несподівано, незалежно від свідомості, непередбачено, за умов діяльності або відпочинку, на дозвіллі, під впливом різноманітних подразників, які діють на той чи інший аналізатор організму.

Довільна увага – це свідомо спрямоване зосередження особистості на предметах та явищах навколишньої дійсності, на внутрішній психічній діяльності.

Післядовільна увага, як свідчать досвід і спеціальні дослідження, настає в результаті свідомого зосередження на предметах та явищах у процесі довільної уваги. Долаючи труднощі під час довільного зосередження, людина звикає до них, сама діяльність викликає певний інтерес до неї, а то й захоплює її виконавця, та увага набирає ознак мимовільного зосередження. Тому післядовільну увагу називають ще вторинною мимовільною увагою.

Властивості уваги

Зосередження уваги – виявляється в мірі інтенсивності зосередження на об'єктах, що є предметом розумової або фізичної діяльності. Заглибившись, людина не помічає дії 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, міри інтересу до неї й насамперед від індивідуальних особливостей людини – її вміння, звички зосереджуватися, підґрунтям чого є активність і стійкість збуджень у діючих ділянках кори великих півкуль головного мозку. І. Ньютон на запитання, завдяки чому йому вдалося відкрити закон всесвітнього тяжіння, відповів: завдяки тому, що

він невпинно думав про це питання. Але при цьому важливу роль відіграють методи роботи, від яких значною мірою залежить підтримка інтенсивності збудження впродовж необхідного часу, наприклад, протягом уроку в школі або протягом часу, що потрібний для виконання будь-якої іншої діяльності.

Зосередження уваги тісно пов'язане зі **стійкістю уваги**. Стійкість уваги характеризується тривалістю зосередження на об'єктах діяльності. Стійкість, як і зосередженість, залежить від сили або інтенсивності збудження, що забезпечується й силою дії об'єктів діяльності, й індивідуальними можливостями особистості – значущістю для неї діяльності, інтересом до неї. Сила уваги зменшується за несприятливих умов діяльності (галас, несприятлива температура, несвіже повітря) та залежно від міри втоми, стану здоров'я. Про силу уваги можна зробити висновок за частотою і тривалістю відволікань, які є мимовільними реагуваннями на різні випадкові подразники зовнішнього та внутрішнього походження. Стійкість уваги буває тривалішою за сприятливих умов діяльності, при усвідомленні важливості виконуваного завдання й терміновості його виконання, якщо організації та методам праці властиві елементи, які активізують розумову діяльність.

Зосередженість уваги та її стійкість у процесі діяльності можуть порушуватися: сила і тривалість зменшуються, увага слабшає, людина відволікається від об'єкта діяльності. **Відволікання** настає тоді, коли відсутні чинники, які сприяють зосередженості й стійкості уваги, про що вже йшлося. Несприятливі умови діяльності, важкі за змістом і способом виконання завдання, а також нецікаві, відсутність інтересу до змісту діяльності та вміння й навичок працювати прискорюють утому і відволікають увагу від об'єктів діяльності.

Особливо помітно відволікання уваги виявляється у розсіяних людей. **Розсіяність** – це негативна особливість уваги, яка зумовлюється ослабленням сили зосередженості. Фізіологічним підґрунтям її є слабкість збудження в ділянках кори головного мозку. Люди, а особливо діти, яким властива слабкість уваги, постійно відволікаються, їхня увага швидко переходить з предмета на предмет, не затримуючись на якомусь із них, їм важко зосередитися на чомусь одному більш-менш тривалий час. Такі люди, переважно учні, потребують того, щоб їхню розумову діяльність підтримували засобами унаочнення, активізували збудженням інтересу до завдань, не затримували на одноманітному матеріалі та на одному різновиді сприймання – зоровому або слуховому. Чергування зорового, слухового й рухового різновидів сприймання сприяє подоланню розсіяності. Розсіяність виявляється і під час інтенсивного зосередження на чомусь. Але така розсіяність пояснюється глибиною зосередження, а не його слабкістю та поверховістю.

Рівень зосередженості уваги у процесі праці й навчання коливається. Ці коливання виявляються в періодичному зниженні та

підвищенні зосередження. Періоди коливання, як свідчать дослідження вітчизняного психолога М. Ланге, становлять від двох-трьох до 12 секунд. Коливання пояснюються зниженням і підвищенням працездатності клітин кори великих півкуль головного мозку, які залежать не лише від внутрішніх умов (утоми, живлення мозку киснем тощо), а й від зовнішніх – одноманітності подразників, що знижує силу збудження клітин аналізатора в корі великих півкуль головного мозку. Але в умовах інтенсивної праці, її змістовності, позитивного ставлення до неї періоди коливання набагато збільшуються.

Відволікання уваги не слід плутати з її переключенням. **Переключення** уваги – це навмисне її перенесення з одного предмета на інший, якщо цього потребує діяльність. Фізіологічним підґрунтям переключення уваги є гальмування оптимального збудження в одних ділянках і виникнення його в інших.

Переключення уваги з одних об'єктів на інші вимагає належного володіння власною увагою, усвідомлення послідовності дій та операцій з предметами, які потребують опрацювання, вміння керувати власною увагою, що здобувається у процесі діяльності.

Переключення уваги відбувається з різною швидкістю. Це залежить від змісту діяльності та індивідуальних особливостей людини. Існують різновиди діяльності, в яких швидкість переключення є вирішальною у праці, наприклад у пілотів, водіїв, операторів, особливо в аварійних ситуаціях. Люди зі збудливим типом нервової системи швидше переключають увагу, ніж із гальмівним. Як свідчать дослідження, швидкість переключення уваги дорівнює 0,2–0,3 секунди, тобто цього часу вистачає, щоб подолати інертність, яка настає у процесі роботи, і переключитися на інший об'єкт. У процесі вправлення у швидкості переключення уваги можна добитися зменшення інертності нервових процесів мозку й поліпшити швидкість переключення на виконання інших дій та операцій.

Концентрація уваги може бути як вузькою, так і ширшою, коли людина зосереджується не на одному, а на кількох об'єктах. За ширшої концентрації уваги відбувається її **розподіл**. Він виявляється в тому, що людина одночасно виконує кілька різновидів діяльності. Можна, наприклад, слухати пояснення вчителя й занотовувати їх, виконувати певне завдання та слухати радіо. Передумова такого переключення полягає в тому, що одна дія – звична, виконується автоматично, а інша – за участю свідомості. При розподілі уваги одна діяльність пов'язана з осередком оптимальної збудженості ділянки кори великих півкуль головного мозку, а інша, яка потребує меншої уваги, здійснюється ділянками мозку з меншою збудливістю.

Здатність розподіляти увагу властива всім людям, але вона має індивідуальні особливості. Деяким людям важко зосереджуватися на двох різновидах діяльності, а дехто здатний одночасно виконувати їх кілька. Подейкують, нібито Юлій Цезар і Наполеон були здатні одночасно писати одне, читати друге, слухати третє, говорити про

четверте. Така здатність розподіляти увагу викликає сумнів. Мабуть, вони володіли вмінням дуже швидко переключати увагу з одного об'єкта на інший, а також великою автоматизованістю, звичністю окремих компонентів тих чи інших виконуваних ними дій. Саме це могло справляти враження одночасності їх виконання.

Увага людини різна за обсягом. Під **обсягом уваги** розуміють кількість об'єктів, які можуть бути охоплені увагою і сприйняті в найкоротший час. За цією ознакою увага може бути **вузькою** та **широкою**.

Широта обсягу уваги залежить від спорідненості сприйманого матеріалу, а також від вікових особливостей людини.

Якщо сприйманий матеріал легко асоціюється, тобто взаємопов'язується, то обсяг уваги збільшується. Дослідженнями встановлено, що обсяг уваги дорослої людини при сприйманні не пов'язаного за змістом матеріалу (незрозумілі сполучення літер, фігури, окремі літери) становить 4–6 об'єктів при сприйманні його впродовж 0,1–0,2 секунди. Обсяг же уваги дітей при сприйманні такого самого матеріалу й за такої самої швидкості експозиції дорівнює 2–3 об'єкти. Попереднє ознайомлення з матеріалом збільшує обсяг уваги.

Особливості виявлення властивостей уваги залежать від стану, інтенсивності, спрямованості та мотивації як пізнавальної, так і емоційно-вольової діяльності.

Властивості уваги виявляються різними способами. Найдоступніший метод дослідження уваги – спостереження діяльності особистості. Воно дає можливість спостерігати інтенсивність і тривалість зосередження, відволікання. Кількість та тривалість відволікань упродовж уроку є показником інтенсивності зосередження.

Для дослідження обсягу і розподілу уваги широко використовують *тахістоскоп* – прилад, за допомогою якого можна нетривалий час експонувати матеріал. Кількість сприйнятого матеріалу – одноманітного або різного за змістом та формою, поданого одночасно, є показником обсягу або розподілу уваги. Використання тесту Бурдона (метод коректурної проби), який полягає у викреслюванні певних літер серед неорганізованого тексту або певних фігур серед багатьох фігур, дає можливість дослідити і зосередженість, і розподіл, і переключення уваги.

2. Раціональні форми освоєння дійсності

а) Пам'ять

Закріплення, зберігання та наступне відтворення людиною її попереднього досвіду називається пам'яттю.

У пам'яті розрізняють такі основні процеси: **запам'ятовування, зберігання, відтворення та забування.**

Види пам'яті

За змістом залежно від того, що запам'ятовується і відтворюється, розрізняють чотири види пам'яті – образну, словесно-логічну, рухову та емоційну.

Образна пам'ять виявляється в запам'ятовуванні образів, уявлень конкретних предметів, явищ, їх властивостей, наочно даних зв'язків і відносин між ними.

Залежно від того, якими аналізаторами сприймаються об'єкти при їх запам'ятовуванні, образна пам'ять **буває зоровою, слуховою, дотиковою, нюховою** тощо.

Зміст **словесно-логічної пам'яті** – це думки, поняття, судження, умовиводи, які відображають предмети й явища в їх істотних зв'язках та відносинах, у загальних властивостях. Думки не існують без мови, тому пам'ять на них і називається словесно-логічною.

Рухова пам'ять полягає у запам'ятовуванні та відтворенні людиною рухів.

Емоційна пам'ять полягає у запам'ятовуванні й відтворенні людиною емоцій та почуттів. Запам'ятовуються не самі емоції, а й предмети і явища, що їх викликають. Наприклад, переживання почуття ностальгії при спогадах про країну, в якій людина виросла, але з якихось причин залишила її. Залежно від характеру перебігу процесів пам'яті останню поділяють на мимовільну та довільну. Про **мимовільну пам'ять** говорять тоді, коли людина щось запам'ятовує і відтворює, не ставлячи перед собою спеціальної мети щось запам'ятати або відтворити. Коли людина ставить таку мету, йдеться про довільну пам'ять.

Мимовільна і довільна пам'ять – шаблі розвитку пам'яті людини в онтогенезі. Пам'ять поділяють також на короткочасну, довготривалу та оперативну.

Короткочасною називають пам'ять, яка характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, його відтворенням і нетривалим зберіганням. Вона, як правило, обслуговує актуальні потреби діяльності й обмежена за обсягом.

Довготривала пам'ять виявляється у процесі набування й закріплення знань, умінь і навичок, розрахованих на їх тривале збереження та наступне використання в діяльності людини.

Оперативною називають пам'ять, яка забезпечує запам'ятовування і відтворення оперативної інформації, потрібної для використання в поточній діяльності (наприклад, утримання в пам'яті проміжних числових результатів при виконанні складних обчислювальних дій). Виконавши свою функцію, така інформація може забуватися.

Механічним є таке запам'ятовування, яке здійснюється без розуміння суті. Воно призводить до формального засвоєння знань.

Смислове (логічне) запам'ятовування спирається на розуміння матеріалу в процесі дії з ним, оскільки тільки діючи з матеріалом, ми запам'ятовуємо його.

б) Мислення

Мислення – це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях.

Операції мислення – порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація.

Порівняння – пізнаються схожі та відмітні ознаки і властивості об'єктів. Порівнянню належить важлива роль у розкритті істотних ознак предметів.

Аналіз і синтез. **Аналіз** – це уявне розчленування об'єктів свідомості, виокремлення в них частин, боків, аспектів, елементів, ознак та властивостей.

Аналіз необхідний для розуміння сутності будь-якого предмета, але сам його не забезпечує.

Розуміння потребує не лише аналізу, а й синтезу. Аналіз і синтез – це протилежні й водночас нерозривно взаємопов'язані процеси.

Синтез – це уявне поєднання окремих частин, сторін, аспектів, елементів, ознак і властивостей об'єктів в єдине, якісно нове ціле.

Синтезувати можна елементи, думки, образи, уявлення. Аналіз і синтез – основні розумові операції, що в єдності забезпечують повне та глибоке пізнання дійсності.

Абстрагування й узагальнення. Розумовий аналіз переходить в **абстрагування** («абстрагувати» від лат. – відволікати, відвертати), тобто уявне відокремлення одних ознак і властивостей предметів від інших та від самих предметів, яким вони властиві.

Виокремлені у процесі абстрагування ознаки предмета розуміються незалежно від інших його ознак і стають самостійним об'єктом мислення. Так, спостерігаючи переміщення у просторі різних за характером об'єктів – машини, людини, птаха, хмаринки, небесних тіл, людина виокремлює рух як спільну для них властивість й осмислює його як самостійну категорію.

Узагальнення – це продовження і поглиблення синтезуючої діяльності мозку за допомогою слова. Слово виконує узагальнюючу функцію, спираючись на знакову природу відображуваних ним істотних властивостей та відносин, що наявні в об'єктах.

Узагальнення виокремлених ознак предметів і явищ дає можливість групувати об'єкти за видовими, родовими та іншими ознаками. Така операція називається **класифікацією** – виокремлення й подальше об'єднання об'єктів на основі спільних істотних ознак. Класифікація сприяє впорядкуванню знань і глибшому розумінню їх змістової структури. Щоб здійснити класифікацію, треба чітко визначити її мету, виокремити ознаки об'єктів, що підлягають класифікації, порівняти об'єкти; за особливими ознаками визначити загальні основи класифікації, згрупувати об'єкти за певним принципом. Упорядкування знань на основі гранично широких спільних ознак груп об'єктів називається **систематизацією**.

Систематизація забезпечує виокремлення та подальше об'єднання не окремих об'єктів, як це спостерігається при класифікації, а їх груп і класів.

Форми мислення

Результати процесу мислення (думки) існують у формі суджень, міркувань, умовиводів та понять.

Судження – це форма уявного відображення об'єктивної дійсності, яка полягає в тому, що людина стверджує наявність або відсутність ознак, властивостей чи відносин у певних об'єктах, напр.: «Сума внутрішніх кутів трикутника дорівнює 180 градусам»; «Ця квітка – блакитна»; «Це вагомий доказ».

Міркування – це низка взаємопов'язаних суджень, спрямованих на те, щоб з'ясувати істинність якоїсь думки, довести її або заперечити. Прикладом міркування є доведення теореми. У процесі міркування людина з одних суджень виводить нові шляхом умовиводів.

Умовиводом називається така форма мислення, в якій з одного або кількох суджень виводиться нове, напр.: «Срібло, залізо, мідь – метали; срібло, залізо, мідь при нагріванні розширюються; отже, метали при нагріванні розширюються».

Поняття виникають на ґрунті чуттєвого досвіду. Він є передумовою формування змістових понять. Поняття відбивають світ глибше, повніше, ніж уявлення.

Поняття завжди існує й виявляється у слові, через яке повідомляється іншим людям. За допомогою мови утворюються системи понять, з яких складаються різні галузі наук.

Немає поняття без слова, але не кожне слово є поняттям, наприклад, «вечоріє», «так» – це слова, але не поняття.

Іноді поняття виражається кількома словами, наприклад, поняття «єдність організму та середовища» виражене словосполученням.

Види мислення – наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне, або абстрактне.

Наочно-дійове мислення характеризується тим, що при цьому розв'язання завдання безпосередньо міститься в самій діяльності. В елементарній формі воно властиве дітям раннього віку, які думають, діючи з предметами і, маніпулюючи ними, розкривають нові істотні їх властивості.

Наочно-дійове мислення в розвиненому вигляді властиве й дорослій людині. Особливо необхідне воно тоді, коли найефективніший розв'язок завдання можливий саме у процесі практичної діяльності. Наочно-дійове мислення притаманне людям тих професій, які за змістом потребують практичного аналізу, різноманітного комбінування та конструювання, наприклад, шахістам, конструкторам, винахідникам. Важливу роль наочно-дійове мислення відіграє там, де продуктивне й економічне розв'язання завдання пов'язане із застосуванням предметно-практичних процедур.

Наочно-образне мислення характеризується тим, що змістом розумового завдання є образний матеріал, маніпулюючи яким людина аналізує, порівнює чи узагальнює істотні аспекти у предметах та явищах. Наочно-образне мислення значно розширює пізнавальні можливості особистості, дає їй змогу змістовніше й різноманітніше відображати реальність. Великі можливості цього різновиду мислення виявляються, зокрема в образотворчому мистецтві. Ілюстрацією цієї тези є різні напрями абстракціонізму та модернізму, де змістове навантаження образів передається в адекватно сконструйованих митцем символах.

Схематизація й символічне відображення дійсності виявляються

продуктивними і в інших видах людської діяльності, допомагаючи з більшою точністю та узагальненістю відображати реальність, наприклад, при складанні моделей сітьового планування діяльності, при розв'язанні конструкторсько-технічних завдань тощо.

Словесно-логічне, або абстрактне, мислення здійснюється у словесній формі за допомогою понять, які не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, властивого сприйманню та уявленню. Більшість понять, котрими виражаються економічні, суспільно-історичні, наукові категорії, є продуктами великої абстрагуючої діяльності мислення, в яких не простежується їх безпосередній зв'язок з чуттєвою реальністю. Саме цей вид мислення дає можливість установлювати загальні закономірності природи та суспільства, на рівні найвищих узагальнень розв'язувати розумові завдання, будувати наукові теорії й гіпотези.

Індивідуальні відмінності мислення – самостійність, критичність, гнучкість, глибина, широта, послідовність, швидкість.

Самостійність мислення характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не вдаючись до допомоги інших людей. Самостійність мислення ґрунтується на врахуванні знань і досвіду інших людей, але людина, якій властива ця якість, творчо підходить до пізнання дійсності, знаходить нові, власні шляхи і способи розв'язання пізнавальних та інших проблем. Самостійність мислення тісно пов'язана з критичністю.

Критичність мислення виявляється у здатності суб'єкта пізнавальної діяльності не потрапляти під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища чи факту, виявляти цінне й помилкове в них. Людина з критичним розумом вимогливо оцінює власні думки, ретельно перевіряє рішення, зважає всі «за» і «проти», виявляючи тим самим самокритичне ставлення до власних дій. Критичність та самостійність мислення великою мірою залежать від життєвого досвіду людини, багатства й глибини знань.

Гнучкість мислення виявляється в умінні швидко змінювати свої дії при зміні ситуації діяльності, звільняючись від залежності закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язання аналогічних завдань. Гнучкість мислення розкривається в готовності швидко переключатися з одного способу розв'язання завдань на інший, змінювати тактику й стратегію їх розв'язання, знаходити нові, нестандартні способи дій за змінених умов.

Глибина мислення виявляється в умінні проникати в сутність складних питань, розкривати причини явищ, приховані за нашаруваннями неістотних проявів, бачити проблему там, де її не помічають інші, передбачати можливі наслідки подій і процесів. Саме ця риса властива особистостям з глибоким розумом, які у простих, добре відомих фактах уміють помічати суперечності й на цій основі розкривати закономірності природи та суспільного життя.

Широта мислення виявляється у 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 виявляється в умінні дотримуватися логічної наступності при висловлюванні суджень, їх обґрунтуванні. Послідовним можна назвати мислення людини, яка суворо дотримується теми міркування, не відхиляється вбік, не «перестрибує» з однієї думки на іншу, не підмінює предмет міркування. Для послідовного мислення характерне дотримання певних принципів розгляду питання, ясність плану, відсутність суперечностей і логічних помилок в аргументації думки, доказовість та об'єктивність у висновках.

Швидкість мислення – це здатність швидко розібратися у складній ситуації, швидко обдумати правильне рішення й прийняти його. Швидкість мислення залежить від знань, міри сформованості розумових навичок, досвіду у відповідній діяльності та рухливості нервових процесів. Швидкість мислення слід відрізнити від квапливості, похапливості, що їх демонструють деякі люди, не продумуючи належно рішень, які вони приймають, не прогнозуючи можливих наслідків наспіх прийнятих рішень.

в) Уява

Уява – це процес створення людиною на основі попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона ніколи не сприймала.

Процес створення образів уяви

Найелементарнішою формою створення нових образів є **аглютинація** (від лат. – склеювання). Це створення образу шляхом поєднання якостей, властивостей або частин, узятих з різних об'єктів. Наприклад, такими є казкові образи русалки – напівжінки, напівриби; кентавра – напівчоловіка, напівконя; у технічній творчості – тролейбуса: сполучення властивостей трамваю та автомобіля, танка-амфібії, що поєднує властивості танка і човна.

Прийомом створення нових образів є **аналогія**. Суть цього прийому полягає в тому, що створюваний новий образ схожий на реально існуючий об'єкт, але в ньому проектується принципово нова модель явища чи факту. На принципі аналогії базується нова галузь інженерної справи – **біоніка**. Біоніка виокремлює деякі властивості живих організмів, які стають засадовими стосовно конструювання нових технічних систем. Так було створено багато різних приладів – локатор, «електронне око» тощо.

Нові образи можуть створюватися за допомогою **наголошування**. Цей прийом полягає в навмисному посиленні в об'єкті певних ознак, які виявляються домінуючими на тлі інших. Малюючи дружній шарж чи карикатуру, художник знаходить у характері чи зовнішності людини

щось неповторне, притаманне тільки їй, і наголошує на цьому художніми засобами.

Створити нові образи можна шляхом **перебільшення** (або **применшення**) характеристик об'єкта. Цей прийом широко використовується в казках, народній творчості, коли герої наділяються надприродною силою (Микита Кожум'яка, Котигорошко) та здійснюють подвиги.

Найскладнішим способом утворення образів уяви є **створення типових образів**. Цей спосіб потребує тривалої творчої роботи. Художник створює попередні ескізи, письменник – варіанти твору. Так, при малюванні картини «З'явлення Христа народіві» художник О. Іванов зробив близько 200 ескізів.

Перебіг творчого процесу пов'язаний з виникненням багатьох **асоціацій**. Їх актуалізація підпорядковується меті, потребам і мотивам, які домінують в актах творчості.

Велику роль у створенні образів уяви відіграє **практична діяльність**. Доки створений образ існує тільки «у голові», він не завжди зрозумілий до кінця. Втілюючи цей образ у малюнку чи моделі, людина перевіряє його реальність.

Види уяви. Залежно від участі волі в діяльності уяви, її поділяють на мимовільну та довільну.

Мимовільною є така уява, коли створення нових образів не спрямовується спеціальною метою уявити певні предмети чи події. Прикладом мимовільного виникнення образів уяви є сновидіння. У стані сну, коли свідомий контроль за психічною діяльністю відсутній, сліди від різноманітних вражень, що зберігаються в мозку, легко розгальмовуються й утворюють поєднання, що характеризуються неприродністю та невизначеністю.

Процес уяви може відбуватись як довільний, коли він спрямовується спеціальною метою створити образ певного об'єкта, можливої ситуації, уявити чи передбачити сценарій розвитку подій. Здійснення **довільної уяви** у процесі пізнання зумовлене потребою свідомої регуляції побудови образу відповідно до завдання та характеру виконуваної діяльності. Довільне створення образів спостерігається переважно у творчій діяльності людини.

Залежно від характеру діяльності людини, її уяву поділяють на **творчу** та **репродуктивну**.

Уява, яка включається у творчу діяльність і допомагає людині створювати нові оригінальні образи, називається **творчою**.

Уява, яка включається у процес засвоєння того, що вже створили й описали інші люди, називається **відтворювальною**, або **репродуктивною**.

Так, у конструктора-винахідника, який створює нову машину, уява творча, а в інженера, який за словесним описом або кресленням створює

образ цієї машини, – репродуктивна.

Творча уява активізується там, де людина відкриває щось нове, знаходить нові способи праці, створює нові, оригінальні, цінні для суспільства матеріальні та духовні продукти.

Репродуктивна уява – це процес створення людиною образів нових об'єктів на основі їх словесного опису чи графічного зображення. Репродуктивна уява необхідна при читанні художньої літератури, при роботі з навчальними підручниками з географії, біології, анатомії тощо. Образи об'єктів формуються також на основі їх графічного опису, наприклад, в інженерній справі, при користуванні схемами, картами.

Залежно від змісту діяльності й характеру праці людини, уява поділяється на художню, технічну, наукову та ін.

Художня уява має переважно чуттєві (зорові, слухові, дотикові та ін.) образи, надзвичайно яскраві й детальні. Так, І. Рєпін, малюючи картину «Запорожці пишуть листа турецькому султану», писав, що голова обертом іде від їхнього гумору і галасу. Г. Флобер говорив, що він гостро відчував у роті присмак миш'яку, коли описував сцену самогубства мадам Боварі. Художникові, письменникові завдяки яскравості чуттєвих образів здається, що вони безпосередньо сприймають те, що зображують у своїх творах.

Для **технічної уяви** характерними є створення образів просторових відношень у вигляді геометричних фігур і побудов, їх легке дисоціювання та об'єднання в нові сполучення, уявне перенесення їх у різні ситуації. Образи технічної уяви найчастіше реалізуються у кресленнях, схеми, на основі яких потім створюються нові машини, об'єкти.

Наукова уява виявляється у побудові гіпотез, проведенні експериментів, в узагальненнях, що їх роблять при створенні понять. Фантазія відіграє важливу роль у плануванні наукового дослідження, побудові експериментальної ситуації, у передбаченні перебігу експерименту. При побудові наукової системи уява необхідна, щоб доповнити відсутні, не знайдені ще ланки в ланцюжку фактів.

Особливою формою уяви є мрія. **Мрія** – це процес створення людиною образів бажаного майбутнього.

Мрія є елементом наукового передбачення, прогнозу та планування діяльності.

3. Мислення як основна функція психіки, розвиток мислення

І. Павлов неодноразово стверджував, що фізіологічною основою мислення є тимчасові нервові зв'язки, які утворюються в корі великих півкуль. Ці умовні рефлекси виникають під впливом слів, думок, що відображають реальну дійсність, але обов'язково на основі першої сигнальної системи (відчуттів, сприймань, уявлень). За його твердженням, кінестетичні подразнення, що надходять до кори від мовних органів, є другими сигналами, тобто сигналами сигналів. Вони є абстрагуванням від дійсності й допускають узагальнення, що становить суто людське, найдосконаліше мислення.

У процесі мислення обидві сигнальні системи тісно пов'язані. Якщо цей зв'язок послаблений, слова для людини не мають реального значення, не співвідносяться з конкретними предметами й явищами, то вони перестають бути сигналами дійсності. Мислення відбувається нормально лише за участю обох сигнальних систем за провідної ролі другої, оскільки слово-сигнал багатше за змістом і пов'язане з процесами узагальнення та абстрагування. Деякі вчені не поділяють такого погляду. Одні з них вважають, що мозок лише приймає й обробляє чужі думки, а не продукує власні. Інші твердять, що люди думають не лише мозком, а й усім тілом. Нервова система, на їх думку, відіграє провідну роль у процесі мислення, але органи чуття, м'язи та інші органи теж виконують важливі функції у розумовому процесі.

Розвиток мислення. Захопленість, зацікавленість проблемою, оптимальна мотивація – важливі фактори продуктивності мислення.

Для активізації мислення можна використовувати спеціальні форми організації розумового процесу, наприклад, «мозковий штурм». Розвивати та стимулювати мислення можна за допомогою розв'язання різних задач.

4. Зв'язок мислення з мовою

Мислення людини тісно пов'язане з мовою. У цьому його принципова відмінність від примітивного мислення тварин, яке перебуває лише на наочно дійовому рівні та не може бути опосередкованим мовою, реалізуючись як пізнання. Мова є носієм пізнаного й водночас знаряддям пізнання нового.

Будь-яка думка виникає і розвивається у нерозривному зв'язку з мовленням. У слові вона дістає матеріальне вираження й стає доступною для інших людей. Це свідчить, що мова є засобом вираження думки, формою її існування та тривалого збереження. Чим ґрунтовніше продумана думка, тим чіткіше вона виражається в словах.

Знаряддям формування думки є приховані мовні реакції (внутрішнє мовлення), котре як внутрішнє промовляння шепотіння тощо завжди супроводжують процес мислення. Завдяки слову вможлиблюється розгорнуте, послідовне міркування, тобто чітке і правильне зіставлення основних думок.

Суспільна природа мислення передбачає його тісний зв'язок із мовою. Виникнувши в процесі трудової діяльності людини, мислення стало могутнім засобом формування індивідуального й суспільного досвіду. Суспільно історична зумовленість мислення визначається тим, що в кожному акті пізнання людина спирається на досвід, попередніх поколінь. Розвиток особистості відбувається шляхом присвоєння нею культурно-історичного досвіду людства, який закріплений у знаннях і передається з покоління в покоління. Хоча мислення кожної людини формується та розвивається в процесі активної пізнавальної діяльності, його зміст і характер залежать від загального рівня пізнання, який на кожному етапі суспільного розвитку має свої особливості.

Питання для самоконтролю:

1. Чому психічний процес «відчуття» належить до чуттєвого пізнання?
2. За якими принципами відчуття поділяють на різновиди?
3. У чому полягає спільне та відмінне між сприйманням і відчуттям?
4. У чому виявляється увага?
5. Як взаємопов'язані увага та діяльність людини?
6. Схарактеризуйте роль пам'яті у психічному житті людини.

7. За якими принципами пам'ять поділяють на види?
8. У чому виявляються індивідуальні особливості пам'яті?
9. Схарактеризуйте основні розумові операції.
10. За якими принципами мислення можна поділити на види?
11. Чим зумовлена діяльність людської уяви?
12. Від чого залежить багатство створюваних людиною образів уяви?

Лекція 10.

Емоційно-вольова сфера

Мета: розглянути емоційно-вольову сферу людини.

План:

1. Види емоцій і почуттів та їх місце в діяльності особистості.
2. Воля як психологічний феномен і її аналіз.

Література:

1. Загальна психологія: Хрестоматія : Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. – К. : Каравела, 2007. – С.63–147; 168–274; 338–370.
2. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка / В. С. Лозниця. – К., 2003. – С.126–167.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – К. : Центр навч. літ., 2008. – С.141–206; 217–230.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – 3-є вид., перероб. та допов. – К. : Центр учбової л-ри, 2010. – 272 с.
5. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1977. – С.93–117.
6. Психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1968. – С.422–433.
7. Психологія: Навч. пос. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Злишков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – Київ: Фірма ІНКІОС, 2009. – С.185–211.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М. : Педагогика, 1989. – С.64–93.
9. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.
10. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2005. – С.109–194.

1. Види емоцій і почуттів та їх місце в діяльності особистості

Діяльність людини, її поведінка завжди викликають **позитивне** або **негативне** ставлення до неї. Ставлення до дійсності відображається в мозку й переживається як задоволення або незадоволення, радість, сум, гнів, сором. Такі переживання називаються **емоціями, почуттями**.

Емоції та почуття здійснюють сигнальну і регулювальну функції, спонукають людину до знань, праці, вчинків або стримують її.

Емоції й почуття органічно взаємопов'язані, але за змістом і формою переживання вони не тотожні.

Емоція – це загальна активна форма переживання організмом своєї життєдіяльності. Розрізняють **прості та складні** емоції. Переживання задоволення від їжі, бадьорості, втоми, болю – це *прості емоції*. Вони властиві й людям, і тваринам. Прості емоції в людському житті перетворилися на складні емоції та почуття. Характерна ознака *складних емоцій* полягає в тому, що вони виникають у результаті усвідомлення об'єкта, що викликав їх, розуміння їхнього життєвого значення (наприклад, переживання задоволення при сприйманні музики, пейзажу).

Почуття – це специфічні людські, узагальнені переживання ставлення до людських потреб, задоволення або незадоволення яких викликає позитивні або негативні емоції – радість, любов, гордість або сум, гнів, сором тощо.

Умови життя і діяльності викликають почуття різного рівня активності розрізняють **стенічні** емоції та почуття – ті, що посилюють активність, спонукають до діяльності, й **астенічні** – ті, що пригнічують людину, зменшують її активність, демобілізують.

Залежно від індивідуальних особливостей особистості, її стану і ставлення до ситуації та об'єктів, що викликають переживання, емоції й почуття виявляються більш-менш *інтенсивно*, бувають **довготривалими** або **короткочасними**.

Характерна особливість емоцій і почуттів полягає в тому, що вони цілковито захоплюють особистість. Здійснюючи майже блискавичну інтеграцію, тобто об'єднання в ціле всіх функцій організму, емоції сигналізують про корисні або шкідливі впливи на організм, завдяки чому мають універсальне значення для життя організму. Охоплюючи всі різновиди переживань людини – від глибоко травмуючих страждань до високих форм радості та соціального відчуття життя, емоції стають як позитивним чинником у життєдіяльності, підносячи активність організму, так і негативним, пригнічуючи всі його функції. Відомий фізіолог П. Анохін вважає, що емоції, а саме довготривалі негативні емоції (страх, переживання болю тощо), відіграють вирішальну роль у розвитку так званих неврогенних захворювань.

Природа емоцій і почуттів органічно пов'язана з потребами. Потреба як нужда в чомусь завжди супроводжується позитивними або негативними переживаннями в різних їх варіаціях. Характер переживань зумовлюється ставленням особистості до потреб, обставин, які сприяють або не сприяють їх задоволенню.

Потреби людини й тварин відрізняються за змістом, інтенсивністю та способом їх задоволення, а це зумовлює відмінність в емоціях людей і

тварин, навіть у таких, які є спільними для них, – гнів, страх, радість, сум тощо. Людські емоції докорінно змінилися у процесі історичного розвитку людини, вони олюднилися, набули своєрідних особливостей. Голод, наприклад, переживається людиною не так, як твариною. Людина залежно від обставин може стримувати голод, відмовлятися від їжі.

У людини як суспільної істоти виникли *вищі, духовні потреби*, а з ними й *вищі почуття* – моральні, естетичні, пізнавальні, які не *властиві тварині*. Тваринні емоції залишилися на рівні інстинктивних форм життєдіяльності. Почуття сорому, вказував Ч. Дарвін, властиве лише людині. Емоції, почуття людини пов'язані з її діяльністю: діяльність викликає різні переживання у зв'язку зі ставленням до неї та успіхами у виконанні, а емоції й почуття, у свою чергу, стимулюють людину до діяльності, наснажують її, стають внутрішньою спонукою, її мотивами. Почуття збагачують життя людини. Ідеї без почуттів – холодні, «світять, та не гріють», позбавлені життєвості й енергії, не здатні перейти в діло. Переконаність у чомусь без почуттів неможлива.

2. Воля як психологічний феномен та її аналіз

Вольові дії людини визначаються свідомо поставленою **метою**. Діючи, людина ставить перед собою завдання, планує їх виконання, добирає засоби, за допомогою яких вони здійснюються. Щоб успішно навчатися, учень повинен усвідомлювати мету навчання, свої шкільні завдання, вміти організовувати їх виконання, бути наполегливішим.

Кожна вольова дія чимось мотивується. **Мотив** – це рушійна сила, яка спонукає людину до дії, до боротьби за досягнення поставленої мети. Мотивами дій є людські потреби, почуття, інтереси, усвідомлення необхідності діяти.

Вольові дії бувають прості та складні. **Простою вольовою** є така **дія**, яка не потребує особливого напруження сил і спеціальної організації дії. Вона характеризується безпосереднім переходом бажання в рішення та у здійснення цього рішення. Наприклад, захотівши пити, людина відразу наливає води у склянку й п'є; якщо їй холодно, вона вдягає пальто тощо. Ці дії не потребують складних засобів для їх виконання.

Складна вольова дія потребує значного напруження сил, терплячості, наполегливості, вміння організувати себе на виконання дії. Так, учень, розв'язуючи математичні завдання, щоб досягти бажаного успіху, повинен здійснювати низку вольових дій. Складність вольової дії залежить від складності завдання, на виконання якого вона спрямована.

Прагнення людини, що є засадовими стосовно її дії, іноді виявляється у формі **потягів**. Як правило, потяги бувають невиразними, малоусвідомлюваними. Людина кудись поривається, але чого саме їй забалося, вона виразно не усвідомлює. Прагнення, що виявляються лише у формі потягів, не ведуть до цілеспрямованої вольової дії.

Усвідомлюючи свої потяги, людина тим самим перетворює їх на **бажання**. Бажаючи чогось, людина вже більш-менш виразно бачить мету свого прагнення, напрям своєї діяльності.

Проте, усвідомивши мету своєї діяльності, людина може ще й не бачити шляху, яким треба йти, щоб успішно її здійснити, не мати в руках засобів для її досягнення. Добираючи потрібні шляхи та засоби, людина в цьому процесі глибше усвідомлює свої прагнення. Глибоко усвідомлене прагнення, при якому в людини виразно вимальовуються не тільки мета діяльності, а й шляхи та засоби її здійснення, зумовлює **воління**, активне бажання.

За волінням часто-густо йде сама дія, якою завершується вольовий акт. Однак це буває не завжди. Іноді людина вагається, чи то діяти, чи то ні. У цьому разі спостерігається той особливий, проміжний стан у розвитку вольового акту, який називається **боротьбою мотивів**. Це трапляється тоді, коли у людини є суперечливі бажання, з яких одні спонукають її до певної дії, а інші відвертають від неї. Наприклад, в учня може відбуватися боротьба між бажанням узятися за виконання домашнього завдання та бажанням піти в кінотеатр з приятелями. У результаті цієї боротьби мотивів людина приймає певне **рішення**. Воно виявляється як намір діяти або як намір відмовитися від дії.

Рішення, як глибоко усвідомлене, переходить у дію. Спочатку дія планується, вибираються необхідні для цього засоби, потім виконується завдання і, нарешті, завершується. Так, учень, вирішивши сконструювати радіоприймач, ознайомлюється із системами радіоприймачів, креслить схему, дістає потрібні для радіоприймача деталі й, нарешті, монтує його. Так закінчується прийняте рішення.

Будь-яка дія відбувається успішніше, якщо стає звичною. Навички та звички сприяють легшому подоланню труднощів і успішному завершенню дії.

Питання для самоконтролю:

1. Проаналізуйте вплив волі на діяльність людини.
2. Розкрийте шляхи формування волі.
3. Які прийоми роботи над собою можуть сприяти формуванню вольових якостей?
4. У чому полягає відмінність емоцій від почуттів?
5. Чи згодні Ви з твердженням, що багатство емоційного життя людини залежить тільки від багатства її контактів з об'єктивним світом?

Лекція 11-12.

Темперамент та характер

Мета: З'ясувати сутність темпераменту та основні класифікації його типів. Розглянути специфіку формування характеру людини.

План:

1. Характеристика темпераменту.
2. Основні класифікації типів темпераменту.
3. Поняття про характер. Фактори формування характеру.
4. Поняття акцентуації характеру. Типи акцентуацій.

Література:

1. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – К. : Центр навч. літ., 2008. – С.235–247; 259–267.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / С. Д. Максименко. – 3-є вид., перероб. та допов. – К. : Центр учбової л-ри, 2010. – 272 с.
3. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2001. – С.397–452.
4. Загальна психологія: Хрестоматія : Навч. посіб. Для студ. вищих навч. закл. – К.: Каравела, 2007. – С. 557-617.
5. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1977.
6. Психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1968.
7. Психологія: Навч. пос. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – Київ: Фірма ІНКІС, 2009. – С.231–249.
8. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.
9. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2005. – С.194–231.
10. Столяренко Л. Д. Основы психологи / Л. Д. Столяренко. – Р.-н.-Д.: Феникс, 1997. – С. 71–261.

1. Характеристика темпераменту

Діяльність і поведінка людини зумовлюються не лише соціальними умовами життя, а й індивідуальними особливостями її психофізичної організації. Це виразно виявляється в **темпераменті** особистості.

Темперамент (від лат. *temperare* – змішувати в належних співвідношеннях, підігрівати, охолоджувати, уповільнювати, керувати)

характеризує **динамічний** бік психічних реакцій людини – їх **темп, швидкість, ритм, інтенсивність**. На однакові за змістом і метою дії подразники кожна людина реагує по-своєму, індивідуально. Одні реагують активно, жваво, глибоко емоційно, довго переживають вплив подразника, а інші – спокійно, повільно, швидко забуваючи про те, що на них впливало. Деякі люди надто афективно реагують на події, на ставлення до них – спалахують гнівом, діють агресивно, а дехто в цьому разі виявляє боязкість, не чинить жодного опору там, де він потрібний. Отже, темперамент можна визначити як індивідуальну особливість людини, що виявляється в її збудливості, емоційній вразливості, врівноваженості та швидкості перебігу психічної діяльності.

Фізіологічне підґрунтя темпераменту

Учення І. Павлова про типи нервової системи та вищої нервової діяльності внесло істотні зміни в наукове розуміння темпераменту. Поєднання різного ступеня сили, врівноваженості й рухливості процесів збудження і гальмування дало підставу виокремити чотири основні типи нервової системи.

1. Сильний, урівноважений, але рухливий – **жвавий тип**.
2. Сильний, урівноважений, але інертний – **спокійний**, проте **малорухливий тип**.
3. Сильний, неуврівноважений з переважанням збудження над гальмуванням – **збудливий, нестриманий тип**.
4. **Слабкий тип**.

Зв'язок типів темпераменту та типів вищої нервової діяльності стисло наведено в таблиці. Характеристика темпераментів

Зв'язок типів темпераменту та типів вищої нервової діяльності			
Холерик	Сильний	Неуврівноважений	Рухливий
Сангвінік	Сильний	Урівноважений	Рухливий
Флегматик	Сильний	Урівноважений	Малорухливий
Меланхолік	Слабкий	Неуврівноважений	Інертний

Окреслену типологію нервової системи І. Павлов пов'язував з темпераментом. Користуючись термінологією темпераментів Гіппократа, він писав, що **сангвінік** – палкий, урівноважений, продуктивний тип, але лише тоді, коли у нього є багато цікавих справ, які його збуджують. **Флегматик** – урівноважений, наполегливий, продуктивний працівник. **Холерик** – яскраво бойовий тип, задержуватий, легко й швидко збуджується. **Меланхолік** – помітно гальмівний тип нервової системи, для представників якого кожне явище в житті стає гальмівним агентом, він недовірливий, у всьому бачить погане, небезпечне.

Холеричний і меланхолійний темпераменти І. Павлов розглядав як крайні, в котрих несприятливі ситуації та умови життя можуть викликати психопатологічні прояви – неврастенію у холерика й істерію

у меланхоліка. У золотій середині, за виразом І. Павлова, стоять сангвінічний і флегматичний темпераменти – їх урівноваженість є проявом здорової, по-справжньому життєздатної нервової системи.

Однак пояснювати природу темпераменту з позицій типологічних особливостей нервової системи недостатньо. Центральна нервова система функціонує у взаємозв'язку з ендокринною та гуморальною системами організму. Гіпофункція щитовидної залози, наприклад, спричиняє млявість, монотонність рухів, а гіперфункція мозкового придатка викликає зниження імпульсивності, вповільнення рухової реакції. Діяльність статевих залоз – статеве дозрівання, старіння, кастрація – помітно позначається на функціях усього організму, в тому числі й на особливостях темпераменту. Молодечтво підлітків, їхні невмотивовані вчинки – це динамічні прояви темпераменту під впливом статевого дозрівання.

2. Основні класифікації типів темпераменту

Учення про темперамент започатковане славнозвісним **давньогрецьким лікарем і філософом Гіппократом**. Він та його послідовники (римський лікар Гален й інші) обстоювали **гуморальну теорію** (від лат. *humor* – рідина, соки організму – кров, флегма, жовч), згідно з якою тип темпераменту спричинює перевага в організмі певної рідини. Гіппократ вважав, що життєдіяльність організму визначається співвідношенням між кров'ю, жовчю та слизом (лімфа, флегма). На основі цього погляду сформувалося вчення про чотири типи темпераменту: **сангвінічний** (від лат. *sanguis* – кров, перевага в організмі крові), **флегматичний** (від грецьк. *phlegma* – слиз, перевага в організмі слизу), **холеричний** (від грецьк. *chole* – жовч, перевага в організмі жовчі) й **меланхолійний** (від грецьк. *melas* – чорний, похмурий та *chole* – жовч, перевага в організмі чорної жовчі).

Сьогодні це вчення цікаве тільки з історичного погляду. Але описані Гіппократом характерні риси темпераменту досить точно визначають особливості окремих типів темпераменту. *І. Павлов, розглядаючи проблему темпераменту, писав, що геніальний спостерігач людини – Гіппократ – у класифікації темпераментів підійшов до істини найближче.*

Німецький філософ-ідеаліст **І. Кант**, поділяючи погляди на темперамент представників гуморальної теорії, вперше дав своєрідну психологічну характеристику темпераментів. Він вважав, що флегматикам бракує моральних почуттів, меланхоліки – справжня доброчинність; у холериків найрозвиненіше почуття честі, а у сангвініків – почуття прекрасного. Але І. Кант у своєму розумінні темпераменту плував його риси з характером.

Вітчизняний учений, лікар і педагог **П. Лесгафт** пояснював темперамент особливостями кровообігу, які залежать від діаметра

отвору та товщини й гнучкості стінок судин. Калібр судин і товщина їх стінок, на думку П. Лесгафта, зумовлюють швидкість та силу кровообігу, невеликому діаметру судин відповідає сангвінічний темперамент, а великому діаметру й товстим стінкам його судин – меланхолійний; флегматичний темперамент зумовлюється великим діаметром і тонкими стінками судин.

Німецький психіатр **Е. Кречмер** обстоював залежність психічного складу особистості від будови (конституції) тіла. Він запропонував власну класифікацію типів конституції (**пікнічний, астеничний, атлетичний, дисплатичний**) і вважав, що кожному з них властивий певний темперамент.

Гуморальна та морфологічна теорії темпераменту мають серйозні недоліки.

✓ Вони обстоюють як першооснову темпераменту системи організму, які не мають для цього потрібних властивостей.

✓ Крім того, ці теорії стирають межі між темпераментами здорового та хворого організму, пояснюють темперамент лише біологічними чинниками, а тому не все розкривають у його сутності.

Але зовсім ігнорувати ці теорії в поясненні проявів темпераменту не можна. Відомо, що порушення функції гуморальної та ендокринної систем організму зумовлюють деякі психопатії, що позначаються на особливостях типів темпераменту, наприклад шизофренічні, маніакально-депресивні психози, невмотивовані настрої й ін.

Типи темпераменту. У сучасній психології користуються Гіппократовою класифікацією типів темпераменту: сангвінік, холерик, флегматик і меланхолік. Кожному з цих типів властиві своєрідні психологічні особливості.

Сангвініку притаманні досить висока нервово-психічна активність, багатство міміки та рухів, емоційність, вразливість, лабільність. Разом з тим емоційні переживання сангвініка здебільшого неглибокі, а його рухливість при незадовільних виховних впливах спричиняє недостатню зосередженість, похапливість, а то й поверховість.

Холерику властиві високий рівень нервово-психічної активності та енергії дій, різкість і поривчастість рухів, сильна імпульсивність і яскравість емоційних переживань. Недостатня емоційна й рухова врівноваженість холерика може виявитися за відсутності належного виховання в нестриманості, запальності, нездатності контролювати себе в емоціогенних обставинах.

Флегматик характеризується порівняно низьким рівнем активності поведінки, ускладненням переключення, повільністю й спокійністю дій, міміки і мовлення, рівними, постійними та глибокими почуттями і настроями. Невдале виховання може сприяти формуванню у флегматика таких негативних рис, як млявість, збідненість та слабкість емоцій, схильність до виконання лише звичних дій.

Меланхоліку властиві низький рівень нервово-психічної активності, стриманість і приглушеність моторики та мовлення, значна емоційна реактивність, глибина й стійкість почуттів, але слабка їх зовнішня вираженість. При недостатньому вихованні у меланхоліка можуть розвинути такі негативні риси, як підвищена аж до хворобливості емоційна вразливість, замкнутість, відчуженість, схильність до тяжких внутрішніх переживань за таких життєвих обставин, які на це не заслуговують.

3. Поняття про характер. Фактори формування характеру

Характер – це сукупність стійких індивідуально-психологічних властивостей людини, які виявляються в її діяльності та суспільній поведінці, у ставленні до колективу, до інших людей, праці, навколишньої дійсності й самої себе.

Термін «характер» (від грецьк. – «риса», «прикмета», «відбиток»). Уведений він для позначення цих властивостей людини другом Арістотеля Теофрастом, який у «Характеристиках» описав з позицій мораліста 31 тип людських характерів – людей хвалькуватих, базік, нещирих, нудних у розмові, улесливих та інших. Пізніше філософи й психологи засадовими стосовно пояснень і класифікації людських характерів робили або особливості будови та функцій тіла, або морально-етичні особливості суспільних стосунків людей, або їхні розумові властивості й досвід.

Характер найбільше пов'язується з темпераментом, котрий, як

відомо, визначає зовнішню, динамічну форму його вираження.

Характер людини можна зрозуміти тільки в її суспільній діяльності, суспільних відносинах.

Знати характер людини дуже важливо. Це дає можливість передбачати, як людина поводитиме себе за певних умов, чого від неї можна чекати, як вона виконуватиме дані їй доручення. Художня література дає прекрасні описи поведінки людей з різними характерами. Історія знає багатьох політичних, громадських і військових діячів, які завдяки силі позитивних рис свого характеру сприяли прогресу суспільства, натомість особи з негативними рисами характеру або слабохарактерні спричинили його занепад.

Основні риси типового характеру. Носієм характеру є людина. Риси її характеру позначаються на діяльності, стосунках, способах дії в найширшому їх розумінні – в сім'ї, трудовому колективі, в управлінні виробництвом, державою.

Особливості типового характеру виявляються при позитивному або негативному ставленні до праці, інших людей, самого себе, предметів та явищ дійсності.

Ставлення до праці є однією з найістотніших рис характеру людини. Воно виявляється в повазі до праці, працелюбності або ж у зневазі до праці й працівників. Важливі риси у ставленні до праці – акуратність, сумлінність, дисциплінованість, організованість.

Ставлення до інших людей виникають у міжособистісних контактах і зумовлюються суспільними умовами життя, які складаються історично й розкриваються в колективі. Рисам характеру, в яких виявляється ставлення особистості до інших людей, властиві значна варіативність за змістом та формою їх виявлення, залежність від рівня культурного розвитку народу і духовного багатства особистості. Ставлення до інших людей має оцінний характер, причому інтелектуальне оцінювання залежить від емоційного ставлення до рис характеру, що виявляються в суспільних контактах. Оцінне ставлення до людей виявляється в різному змісті рис характеру та різній формі їх прояву. Схвалення та осуд, підтримка та заперечення виявляються у ввічливій, тактовній, доброзичливій формі або ж формально, улесливо, а то й брутально, грубо, іронічно, саркастично, образливо.

Ставлення до інших виявляється залежно від обставин та характеру оцінювання вчинків і в позитивних, і в негативних рисах характеру. **Позитивними рисами характеру** культурної людини є справедливість, дотримання слова, щедрість, доброзичливість, чесність, принциповість. Засадові стосовно них – гуманістичні моральні якості людей, ідейні переконання, прогресивні прагнення.

До **негативних рис характеру** належать відчуженість, замкнутість, заздрість, скупість, зневага до інших, хвалькуватість, гордіня, схильність до безпідставного кепкування та глузування,

причіпливість, схильність до пустопорожніх суперечок, заперечення істини, дріб'язковість, мізантропія. Негативні риси характеру дуже шкодять позитивному спілкуванню людей, їхнім прагненням до спільної боротьби з несправедливістю, спілкуванню в праці.

Ставлячись до вчинків і поведінки інших, людина формує власні риси характеру за аналогією чи протиставленням. **Ставлення до самої 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 себе, свої сили колективу, державі, свідчать про високий рівень розвитку самосвідомості особистості.

Разом з тим, деяким людям притаманні негативні риси: нескромність, хвалькуватість, кар'єризм, гордіня, самовпевненість тощо.

Формування характеру – це процес становлення стійких психологічних утворень особистості під впливом об'єктивних і спеціально створених для цього умов, коли її дії та вчинки в результаті їх багаторазових повторень стають звичними й визначають типову модель її поведінки.

Характер людини формується в процесі її індивідуального життя під провідним впливом суспільних умов. Особливо важливу роль у вихованні характеру відіграє активна діяльність особистості й передусім праця як середовище суспільного буття, спілкування, як необхідна умова її самопізнання і самореалізації. В процесі праці виявляються моральні, інтелектуальні, вольові та інші якості особистості, що, закріплюючись під впливом певних умов життя, набувають рис характеру.

Серед чинників, які мають для людини життєве значення і впливають на формування її характеру, особлива роль належить вихованню. Виховання організовує обставини життя й спрямовує в потрібному напрямі життєві впливи, підкріплює їх, створює відповідне ставлення до навколишньої дійсності особистості, що формується. Разом з тим воно гальмує негативні впливи, перешкоджає закріпленню небажаних звичок та рис її поведінки.

На певному, достатньо високому етапі розвитку особистості починають діяти самовиховання й саморегулювання процесу становлення характеру. Сформовані в процесі виховання потреби, ідеали, установки особистості стають підґрунтям її вимог як до зовнішніх умов життя, так і до самої себе. Вона сама починає організовувати своє життя та виховувати себе, керуючись при цьому власними і суспільними ціннісними орієнтирами. Повною мірою здатність до самовиховання характеру виявляється тоді, коли особистість набуває життєвого досвіду, оволодіває засадами психологічної культури, коли у неї формується світогляд і остаточно складаються ідеали, відповідно до яких вона починає свідомо планувати своє життя й визначати в ньому своє місце.

Дослідженнями формування характеру доведено, що особливо дієвими чинниками є самостійність і самодіяльність у праці, навчанні. При цьому необхідно поставити юнака чи дівчину в такі умови, за яких вони могли б виявити колективізм, мужність, витримку, працьовитість. Але буде великою помилкою, якщо виховання в колективі нівелюватиме індивідуальні якості особистості. В колективі потрібно розкривати й зміцнювати кращі риси характеру кожного члена колективу, формувати яскраву індивідуальність.

Успішне формування рис характеру потребує єдності виховних заходів сім'ї, школи та соціального середовища, громадськості.

4. Поняття акцентуації характеру. Типи акцентуацій

Крайню інтенсивність певних рис людини називають їх **акцентуацією**. Розглянемо найхарактерніші прояви акцентуації, як-от: **застрявання** в стані збудження на впертості, недовірливості, нетерпимості до заперечень у дискусіях. У спокійному стані такі люди виявляють відповідальність і розсудливість при розгляді справ.

Педантизм виявляється в крайньому, нічим не виправданому формалізмі при вирішенні справи, в дотриманні «букви», хоча це й шкодить справі, у міркуванні типу «коли б чого не трапилось».

Демонстративні характери виявляють амбіційність, їм властиве хизування, зухвалість; де потрібно погодитися, вони заперечують очевидне: «це неможливо», «я цього не розумію». За звичайних умов такі особистості здатні погоджуватися, досягати значних творчих успіхів.

Екзальтовані особистості надмірно захоплюються, вихваляють те, що на це не заслуговує, легко збуджуються в radoщах або сумують аж до розпачу, їхні реакції на вчинки свої або інших людей є загострено емоційними, афективними.

Тривожні характери в усьому чекають небезпеку, виявляють підвищену боязливість, соромливість, розгубленість, здатні сховатися від небезпечного, поступитися навіть слабшому, втекти від нього, якщо він чимось погрожує.

Інтровертовані особистості замкнуті, свої думки та переживання спрямовують на самих себе, на свій внутрішній світ, уникають контактів з іншими, не пристосовані до обставин. Уважають, що **аутизм** підлітків більше властивий інтровертованим особистостям.

Екстравертовані особистості прагнуть до спілкування, контактів з іншими, багато говорять про себе, хвалькуваті, зосереджуються переважно на зовнішніх явищах, а не на собі, схильні погоджуватися з усім, що їм пропонують.

Питання для самоконтролю:

1. Що являє собою темперамент? Назвіть його основні типи.
2. Які особливості спілкування носіїв різних типів темпераменту Ви можете назвати?
3. Розкрийте фізіологічне підґрунтя темпераменту згідно з ученням І. П. Павлова.
4. Чи можна за бажанням змінити тип темпераменту?
5. Уявіть, що Ви керівник фірми і набираєте працівників. Осіб якого типу темпераменту Ви б хотіли бачити на посадах секретаря, референта, водія транспорту, агента з реклами, бухгалтера, охоронця?
6. Проаналізуйте відмінності між темпераментом і характером людини.
7. Для чого необхідно вивчати характер людини?
8. Чи можна вважати, що соціальний чинник справляє вирішальний вплив на формування характеру?
9. Чи можна погодитися з твердженням, що деякі риси характеру можуть передаватися спадково?

Лекція 13.

Розвиток особистості. «Я-концепція». Психологічний захист

Мета: з'ясувати сутність та фактори психічного розвитку людини. Ознайомитися з явищем «Я-концепції», розглянути сутність і механізми психологічного захисту.

План:

1. Психічний розвиток людини та його фактори.
2. Періодизації психічного розвитку.
3. Гетерохронність і сенситивні періоди розвитку.
4. «Я-концепція» як соціально-психологічний феномен.
5. Поняття соціальної адаптації. Психологічний захист.

Література:

1. Немов Р. С. Психологія / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1. – С.461–496.
2. Психологія/ За ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2003. – С.134–181.
3. Психологія: Навч. пос. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков та ін.; За наук. ред. О. В. Винославської. – Київ: Фірма ІНКОС, 2009. – С.257–277.
4. Савчин М. В. Загальна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.
5. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – С.92–97.
6. Цимбалюк І. М. Психологія / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – С.32–43.

1. Психічний розвиток особистості та його фактори

Розвиток психіки людини неперервний протягом життя, тобто відбувається в процесі всього її *онтогенезу* – розвитку організму від моменту утворення зародку й до смерті. (Термін «онтогенез» був уведений німецьким біологом Е.Геккелем та широко застосовується сучасною наукою).

Між ученими здавна точилися суперечки про природу як самої психіки, так і її розвитку. Це – одна з центральних проблем психології, розв'язання якої визначає і теоретичний, і практичний фундамент цієї науки.

Традиційно спостерігаємо зіткнення двох концепцій. Згідно з однією, «соціологізаторською», головним фактором психічного розвитку визнавалося середовище, а роль природжених, біологічних факторів заперечувалася. Згідно з іншою, «біологізаторською», природа є ідеальним творцем, і розвиток іде самостійним шляхом, якому не треба заважати.

Сучасна психологія розвитку відмовилася від протиставлення біологічних і середовищних (соціальних, культурних) факторів на користь розуміння важливості тих та інших у психічному розвитку людини. Про їхню органічну єдність свідчать, зокрема, дані лонгітюдних досліджень психогенетики – допоміжної психологічної дисципліни.

У розпорядженні сучасної психології наявний значний обсяг знань про розвиток людини, починаючи з пренатального (внутрішньоутробного) періоду. Цей процес розглядається як проходження нею низки *стадій* – сутнісних змін у характеристиках індивіда, що реорганізують його поведінку. Відповідно до концепції американського вченого Дж. Флеллелла, стадії розвитку відповідають таким критеріям:

– Стадії виділяються на основі якісних змін. Вони пов'язані не стільки з можливістю робити щось більше і краще, скільки з тим, щоб робити це інакше. Наприклад, дитина спершу починає пересуватися повзком, а потім учить ходити. Це якісно новий тип пересування, тому цей аспект моторного розвитку є однією з характеристик стадії розвитку.

– Перехід від однієї стадії до іншої відзначається чималою кількістю одномоментних змін різних аспектів дитячої поведінки. Так, коли діти вчать говорити, це передбачає насамперед розуміння символічного значення слів. Та водночас вони починають застосовувати у грі символічні властивості об'єктів, уявляючи, що стілець – це машина, а лялька – людина тощо. Таким чином, на цій стадії спостерігається значне поширення ефекту освоєння психологічних функцій.

– Переходи між стадіями звичайно відбуваються дуже швидко. Наочним прикладом є стрімке збільшення розмірів тіла підлітка.

Психологи, які приймають концепцію стадійного розвитку (Ж. Піаже, З. Фрейд, Л. Виготський, Д. Ельконін, Е. Еріксон та інші), далеко не в всьому згодні один з одним. Проте вони визнають, що стадійність розвитку не виключає, а швидше передбачає неперервність цього процесу. Більше того, неперервність процесу розвитку і забезпечує наступність на різних стадіях.

2. Періодизація психічного розвитку людини

Розвиток людини індивідуальний. У її онтогенезі реалізуються як загальні закономірності розвитку представника роду людського, так й індивідуальні особливості розвитку кожної людини.

Кожна людина має унікальні варіації генетичних програм та унікальні обставини, в яких ці програми реалізуються. Таким чином, у розвитку людини можна розглядати універсальні й індивідуальні закономірності життєвого циклу, формування психічних властивостей і становлення психіки в цілому. Однією із закономірностей розвитку людини є його циклічність. Періодизація психічного розвитку – це спроба виділити загальні закономірності, яким підпорядковується життєвий цикл людини.

Розвиток має складну часову організацію. Цінність кожного року й навіть місяця життя людини має різне значення, що визначається насамперед тим, яке місце цей часовий діапазон посідає в циклі розвитку. Так, відставання в інтелектуальному розвитку на шість місяців для дворічної дитини є серйозним показником неблагополуччя, тоді як у шість років це вже буде тільки незначним відставанням у розвитку, а в шістнадцять – уважатиметься неістотним.

Споконвіку люди намагалися певним чином класифікувати вікові періоди. Ось деякі з цих класифікацій.

Давньокитайська класифікація

Молодість до 20 років

Шлюбний вік до 30 років

Вік виконання суспільних обов'язків до 40 років

Пізнання власних оман до 50 років

Останній період творчого життя до 60 років

Бажаний вік до 70 років

Старість від 70 років

Класифікація віку життя за Піфагором (VI ст. до н.е.)

Період становлення 0–20 років (весна)

Молода людина 20–40 років (літо)

Людина в розквіті сил 40–60 років (осінь)

Стара і згасаюча людина 60–80 років (зима)

Традиційний поділ життєвого циклу за Ж. Годфруа (1992)

На сьогодні життєвий цикл традиційно поділяється на чотири великі періоди, кожен з яких складається із трьох своєрідних стадій.

1. Пренатальний період	266 днів
Стадія зиготи	Від моменту запліднення до 14 днів
Стадія ембріона	Від 14 днів до 2 місяців; анатомічне та фізіологічне диференціювання органів
Стадія плода	Від 3 місяців до моменту пологів; розвиток систем і функцій, необхідних для життя в зовнішньому середовищі (з 7-го місяця плід набуває можливості вижити в повітряному середовищі)
2. Дитинство	
Стадія першого дитинства	Від народження до 3-ох років; розвиток функціональної незалежності й мовлення
Стадія другого дитинства	3–6 років; розвиток особистості дитини і когнітивних процесів
Стадія третього дитинства	6–12 років; набуття основних когнітивних та соціальних навичок
3. Отроцтво	
Пубертатний вік	12–16 років; статеве дозрівання, формування нових уявлень про себе
Ювенільний вік	16–18 років; пристосування підлітків до сім'ї, школи, до ровесників
Юність	18–20 років; перехід від отроцтва до зрілості, властиве відчуття психологічної незалежності та соціальної відповідальності
4. Зрілість	
Стадія ранньої зрілості	20–40 років; інтенсивне особисте життя, професійна діяльність
Зрілий вік	40–60 років; стабільність і продуктивність у професійному й соціальному відношенні
Завершальний період зрілості	60-65 років; відхід від активного життя
Перша старість	65–75 років
Похилий вік	Після 75 років

3. Гетерохронність і сенситивні періоди розвитку

Розвиток є *гетерохронним*, тобто нерівномірним як по відношенню до різних психічних процесів, так і до окремих аспектів індивідуального розвитку людини. Скажімо, процесам сприйняття властиві ранні строки розвитку, тоді як розвиток естетичного сприйняття людини відбувається в зрілий період її життя.

Гетерохронність може проявлятися також у розбіжності між фізичним, хронологічним та психологічним віком; спостерігаються також нерівномірності розумового, соціально-психологічного й емоційного аспектів розвитку. Наприклад, інтелектуально розвинена доросла людина може демонструвати соціально неадекватні форми поведінки, властиві підлітковому вікові.

Гетерохронність розвитку пов'язана зі *сенситивними* періодами розвитку. **Сенситивний період – це часовий діапазон, максимально сприятливий для розвитку тієї чи іншої функції, тієї чи іншої здібності людини.** Наприклад, сенситивним періодом у розвитку мовлення є вік від 1,5 місяців до трьох років. Це не означає, що мовленнєва функція не розвивалась ні до, ні після цього віку. Але саме в цей період дитина повинна мати досвід мовленнєвого спілкування, підтримку і заохочення дорослих у її мовленнєвих спробах, бажання виразити свої почуття мовленнєвим способом.

4. «Я-концепція» як соціально-психологічний феномен

Свідомість людини зорієнтована не тільки на відображення зовнішніх об'єктів – вона може бути спрямована на пізнання себе (внутрішнього світу, діяльності). Усвідомлення людиною самої себе як особистості (своїх якостей і рис, стосунків з іншими людьми, місця й ролі в суспільстві) називають *самосвідомістю*.

Самосвідомість дає змогу осмислити свої дії, почуття, думки, мотиви поведінки, своє місце в суспільстві. Її об'єктом є сама особистість. Завдяки їй людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, відокремлену від природи та інших людей. Через самопізнання людина здобуває певні знання про себе. Спочатку вони постають як ситуативні образи власного Я, котрі виникають у конкретних умовах діяльності й спілкування. Потім ці образи поступово інтегруються у цілісний, адекватний, суб'єктивний образ свого Я. Результатом самопізнання є створення *Я-концепції* особистості.

Термін «Я-концепція» з'явився в науковому обігу на межі XIX та XX ст. у зв'язку з уявленнями про дуальну природу людини як суб'єкта, так і об'єкта пізнання. Американський психолог В. Джемс (1842–1910) першим запропонував ідею Я-концепції й зробив істотний внесок у її розроблення. Згідно з Джемсом, глобальне Я (особистість) містить у собі два аспекти: емпіричного об'єкта, що пізнається суб'єктивною оцінюючою свідомістю. «Я» як об'єкт містить у собі чотири аспекти: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я, тілесне Я. Ці аспекти утворюють для кожної людини унікальний образ, або сукупність уявлень про себе як особистість.

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

Я-концепція розглядається сучасною психологією як динамічна система уявлень людини про себе, на основі котрої вона вибудовує взаємовідносини з іншими людьми.

Як будь-яка установка, вона має три компоненти:

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

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

3) *поведінковий* – прагнення завоювати авторитет, підвищити свій статус і намагатися бути непомітним, приховати свої недоліки.

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

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

Центральним компонентом Я-концепції є *самооцінка*, що формується у порівнянні своїх якостей із відповідними якостями інших людей як оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей та якостей.

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

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

Рівень домагань – це прагнення досягти мети тієї складності, на яку людина вважає себе здатною. Формуючись на основі самооцінки, він є важливим внутрішнім чинником саморозвитку й самореалізації особистості. Залежно від самооцінки, він теж може бути адекватним можливостям людини, заниженим або завищеним. Людина із заниженим рівнем, зустрівшись із новими завданнями, переживає невпевненість, тривогу, боїться втратити свій авторитет, а тому намагається відмовитися від них. Тому й не використовує свої потенційні можливості. При завищеному рівні домагань індивід береться розв'язувати непосильні проблеми, а тому часто зазнає невдач.

Самосвідомість особистості через механізм самооцінки чутлива до співвідношення рівня домагань і реальних досягнень. З цим феноменом пов'язана *самоповага*. Будучи важливим компонентом образу Я, вона визначає відношення домагань людини до того, на що вона претендує. Термін «самоповага» не визначають, а використовують у побутовому розумінні як компонент самосвідомості, у котрому виражається бережливе та шанобливе ставлення до власного Я. Особистість завжди характеризує піклування про себе.

На думку В. Джемса, самоповагу можна представити формулою «самоповага = успіх : домагання». Для збереження самоповаги людина в одному випадку повинна виявити більшу активність, аби досягти успіху, що є непростим завданням. В іншому – знизити рівень домагань, за якого самоповагу буде збережено навіть за незначного успіху. Другий шлях є один із випадків психологічного захисту свого образу Я, причому захисту пасивного.

5. Поняття соціальної адаптації. Психологічний захист

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

Психологічний захист – регулятивна система, яку особистість використовує для усунення психологічного дискомфорту, переживань, що загрожують Я-образу, і яка зберігає його на бажаному й можливому за певних обставин рівні.

Захисні механізми вступають у дію, коли особистість за певних умов не може досягти поставленої мети. Ці механізми можуть бути менш зрілими (заперечення, витіснення, регресія) та більш зрілими (проекція, ідентифікація, раціоналізація, заміщення, сублімація, гумор тощо).

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

Регресія – повернення до онтогенетично більш ранніх, інфантильних стратегій поведінки (плаксивість, демонстрація безпорадності).

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

Проекція – неусвідомлене перенесення своїх власних бажань і переживань, у яких людина не хоче зізнатися собі через їх соціальну неприйнятність, на інших людей.

Ідентифікація – ототожнення з реальним чи вигаданим персонажем з метою приписування собі бажаних якостей.

Раціоналізація – псевдорозумне пояснення людиною своїх бажань, вчинків, зумовлене причинами, визнання яких загрожувало б утратою самоповаги (як у байці Езопа «Лисиця і виноград»).

Заміщення – перенесення дії з недосяжного об'єкта на такий, якого можна досягти.

Сублімація – перетворення енергії інстинктивних прагнень у соціально прийнятні способи діяльності (художньої, винахідницької, професійної).

Гумор – зниження напруженості за допомогою апеляції до гумористичних виразів, розповідей, анекдотів.

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

Важливим процесом узгодження внутрішніх домагань із соціальними вимогами є *соціальна адаптація* – процес ефективної взаємодії із соціальним середовищем. Вона співвідноситься із *соціалізацією* – процесом взаємодії із соціальним середовищем, в ході якого індивід оволодіває механізмами соціальної поведінки і засвоює її норми, що мають адаптивне значення. Стан взаємин особистості й групи, коли особистість без тривалих зовнішніх та внутрішніх конфліктів продуктивно включається до провідної діяльності, задовольняє основні соціогенні потреби, йде назустріч рольовим сподіванням, які виявляє щодо неї група, переживає стан самоствердження та свободи виявлення творчих здібностей, називається соціально-психологічною адаптованістю.

У ситуації, де відчувається наявність зовнішніх і внутрішніх бар'єрів, адаптація здійснюється за допомогою вже згаданих захисних механізмів. Там же, де таких бар'єрів немає, адаптація відбувається за допомогою конструктивних механізмів (пізнавальних процесів, цілеутворення, цілепокладання, конформної поведінки).

Конструктивні механізми дозволяють адекватно реагувати на зміну соціальних умов життя, використовуючи можливість здійснювати оцінювання ситуації, аналіз, синтез і прогноз подій, антиципацію наслідків діяльності.

Російський психолог М. І. Бобнева (1933–1996) виділила наступні механізми адаптації:

– соціальна уява – здатність розуміти свій досвід і визначати свою долю, подумки вміщуючи себе в реальні рамки цього періоду розвитку суспільства, й усвідомлювати свої можливості;

– соціальний інтелект – здатність помічати і відзначати складні відносини та залежності в соціальному середовищі;

– реалістична спрямованість свідомості;

– орієнтування на те, як має бути.

Ці механізми сприяють узгодженню особистого й соціального, зняттю суперечностей між ними, усувають і попереджують внутрішні та зовнішні конфлікти, здатні істотно порушити внутрішню рівновагу особистості, негативно вплинути на її Я-концепцію.

Питання для самоконтролю:

1. Що таке онтогенез?
2. Як співвідносяться соціальне та біологічне в розвитку особистості?
3. Чи є будь-які суперечності рушійною силою психічного розвитку особистості?
4. Назвіть періодизації психічного розвитку. Схарактеризуйте найбільш доцільну з вашої точки зору класифікацію людського життя.
5. Назвіть найвідоміші періодизації когнітивного (інтелектуального) розвитку людини.
6. Що є основними складовими життєвого плану?
7. Що таке свідомість?
8. Як співвідносяться свідомість і самосвідомість?
9. Що таке Я-концепція?
10. Дайте характеристику структурних компонентів самосвідомості.
11. Що таке психологічний захист?
12. Що спільного між соціальною адаптацією та соціалізацією?

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 2. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ

Лекція 14.

Предмет, завдання, методи вікової та педагогічної психології

Мета: з'ясувати сутність вікової і педагогічної психології як науки, їхній предмет, завдання, місце в системі наук, основні галузі, методи дослідження.

План:

1. Предмет вікової та педагогічної психології.
2. Значення вікової психології, її зв'язок з іншими науками.
3. Завдання вікової та педагогічної психології.
4. Методи дослідження у віковій психології.
5. Методи дослідження в педагогічній психології

Література:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова .– М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – С.6–12.
2. Безруких М. М. Возрастная психология (физиология развития ребенка) : Учеб. пособие для студ. вузов / М.М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. – М. : Академия, 2003. – 416 с.
3. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Олександр Григорович Видра; Чернігів. нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченко. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
4. Вікова психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка ; Київ. ун-т імені Бориса Грінченко. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 384 с.
5. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / автори: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 3-є вид., випр. і допов. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.

6. Заброцький М. М. Основи вікової психології: Навч. посібник / М. М. Заброцький . – Тернопіль: Навч. книга. – Богдан, 2006. – С.5–19.
7. Немов Р. С. Психологія: Учеб. для студентів высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 2 / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001.– С.7–18.
8. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин, Леся Павлівна Василенко. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2009. – 360 с.

1. Предмет вікової психології

Вікова психологія – галузь психологічної науки про індивідуальний розвиток людини в онтогенезі.

Педагогічна психологія – галузь психологічної науки, що вивчає психологічні закономірності навчання і виховання.

Вікова психологія відрізняється від інших галузей психології акцентом на динаміці розвитку. Тому її називають *генетичною* психологією (від грецької «генезис» – походження, становлення).

Отже, вікова психологія, розглядаючи процес розвитку, даючи характеристику різних вікових періодів, оперує такими поняттями, як «вік» і «дитинство». *Вік*, або віковий період, – це цикл розвитку, що має свою структуру та динаміку.

По-перше, психологічний вік не завжди збігається з хронологічним, записаним у свідоцтві про народження, а потім – у паспорті. Віковий період має певні кордони. Але ці хронологічні кордони можуть зсуватися, тому одна людина вступає в новий віковий період раніше, а інша – пізніше. Особливо відчутно «плавають» кордони вікових етапів зрілості.

По-друге, початкові вікові періоди становлять дитинство – цілу епоху, яка за своєю суттю є підготовкою до дорослого життя, самостійної праці. *Дитинство* – явище історичне: і його зміст, і тривалість змінювалися протягом віків. Дитинство в первісному суспільстві було коротким, у середньовіччі протікало довше, дитинство сучасної дитини ще більш розтягнулося у часі і наповнилося складними видами діяльності – діти копіюють у своїх іграх стосунки дорослих (сімейні, професійні), освоюють основи наук. Специфіка дитинства визначається рівнем соціально-економічного та культурного розвитку суспільства, у якому живе, виховується і навчається дитина.

Педагогічна психологія вивчає процес формування особистості учня, загальні закономірності та індивідуальні відмінності, вплив різних виховних заходів на її розвиток, взаємозв'язок стосунків між учителем і учнями, між учнями в колективі та психологічні основи самовиховання, відхилення в поведінці учнів і їхні причини.

Педагогічна психологія вивчає специфіку праці й особистості вчителя, розглядає психологічні умови формування та розвитку

педагогічних здібностей, умінь і навичок.

Педагогічна психологія розкриває співвідношення між природними (спадковим та вродженим) і соціальними факторами розвитку людського індивіда, показує провідну роль у ньому навчання та виховання, з'ясовує вплив історично продукованих суспільних цінностей, надбань науки, техніки, культури, вироблених і закріплених норм поведінки на формування людини як соціальної істоти.

Предметом вікової психології є вивчення закономірностей та механізмів психічного розвитку людини і її особистісного формування від народження до старості.

Предмет педагогічної психології – вивчення рушійних сил розвитку та рушійних сил активності особистості під впливом навчання і виховання в процесі різних видів діяльності: дослідження закономірностей переходу від нижчих форм пізнавальної активності до вищих, самостійних творчих форм пізнання, а також формування емоційно-вольової сфери та індивідуально-типологічних особливостей підростаючої особистості під впливом навчально-виховних заходів.

Об'єктом вивчення вікової та педагогічної психології є людина.

Галузі вікової психології: дитяча психологія, психологія молодшого школяра, психологія підлітка, психологія ранньої юності, психологія дорослої людини, геронтопсихологія.

Розділи педагогічної психології: психологія навчання, психологія виховання, психологія учителя. Розділ, присвячений проблемам навчання та розвитку, однаково, належить віковій і педагогічній психології. Отже, вікова та педагогічна психологія утворює нерозривну єдність: дитину розглядають у процесі навчання і виховання, у той же час навчання і виховання не можуть бути розглянуті самі по собі, поза об'єктом навчання і виховання, тобто дитиною.

Єдність вікової і педагогічної психології пояснюють спільним об'єктом вивчення – дитиною, підлітком, юнаком, які є об'єктами вивчення вікової психології, якщо їх вивчають у плані динаміки вікового розвитку, і об'єктами вивчення педагогічної психології, якщо розглядають як навчаючий і виховуючий у процесі цілеспрямованих впливів педагога.

2. Значення вікової психології, її зв'язок з іншими предметами

Найбільше значення вікова психологія має для теорії та практики навчання і виховання підростаючих поколінь. Щоб успішно навчати та виховувати дітей, підлітків, молодь, треба вміти виявляти, знати їхні вікові й індивідуальні особливості, позитивні розумові, емоційні, вольові якості та недоліки, здійснювати індивідуальний підхід до кожного вихованця.

Вікова психологія пов'язана з такими галузями психології: загальною психологією, психологією особистості, соціальною, педагогічною і диференційною психологією.

Як відомо, в *загальній психології* досліджуються психічні функції – сприймання, мислення, мова, пам'ять, увага, уява. У віковій психології простежується процес розвитку кожної психічної функції і зміни міжфункційних зв'язків на різних вікових етапах.

У *психології особистості* розглядаються такі особистісні утворення, як мотивація, самооцінка та рівень домагань, ціннісні орієнтації, світогляд тощо, а вікова психологія відповідає на питання, коли ці утворення з'являються, які їхні особливості в певному віці.

Зв'язок між віковою психологією та *соціальною* дає можливість з'ясувати залежність розвитку і поведінки дитини а потім дорослої людини від специфіки тих груп, до яких вона належить: від сім'ї, групи дитячого садка, шкільного класу, підліткової компанії та ін.

Кожен вік – це свій, особливий вплив на дитину оточуючих людей, дорослих і ровесників. Цілеспрямований вплив дорослих, які виховують та навчають дитину, вивчає *педагогічна психологія*. Вікова і педагогічна психологія ніби дивляться на процес взаємодії між дитиною та дорослим з різних сторін: вікова психологія – з погляду дитини, педагогічна – вихователя, вчителя.

Окрім вікових закономірностей розвитку існують індивідуальні відмінності, якими займається *диференційна психологія*; діти одного віку можуть мати різний рівень інтелекту й різні особистісні якості. Вікова психологія вивчає вікові закономірності, спільні для всіх. Але при цьому розглядає і можливі відхилення в той чи той бік від магістральної лінії розвитку, у тому числі різні лінії розвитку в дорослому віці.

Вікова психологія пов'язана з педагогікою, адже не можна вивчати етапи психічного розвитку людини, не знаючи виховних і навчальних методів та прийомів, під впливом яких цей розвиток передовсім і проходить.

Онтогенез людини – цілісний процес, що виражається в різних формах (морфологічній, фізіологічній, психічній, соціальній). У ньому психічний розвиток пов'язаний з дозріванням організму, з розвитком нервової системи, її функцій. Нормальне функціонування нервової системи – необхідна умова повноцінного психічного розвитку індивіда. Тому вікова психологія пов'язана з *віковою анатомією й фізіологією, дитячою гігієною, педіатрією та психоневрологією*.

Вікова психологія пов'язана з *дефектологією, психологією аномальних дітей*, яка вивчає особливості розвитку психічної діяльності при наявності дефектів окремих аналізаторів (зорового, слухового) і НС.

3. Завдання вікової та педагогічної психології

Вікова психологія вивчає:

1) виникнення і розвиток психічних процесів та властивостей у дітей, підлітків, юнаків, дорослих і людей похилого віку (тобто вікова психологія вивчає на всіх зазначених вікових етапах життя особливості відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення та ін. психічних функцій, вона вивчає як змінюються ці функції з віком людей), формування психічних якостей підростаючої особистості, вікові можливості засвоєння знань, головні фактори розвитку та формування особистості;

2) розвиток у людини на різних вікових етапах гри, навчання, праці, спілкування тощо, формування психічних якостей підростаючої особистості, появу новоутворень, які виникають з віком у психіці дітей, підлітків, юнаків, дорослих і людей похилого віку;

3) співвідношення між природними факторами (спадковість, визрівання організму тощо) і суспільними засобами, за допомогою яких реалізуються можливості психічного розвитку людини;

4) рушійні сили індивідуального розвитку психіки людини, закономірності переходу від попередніх до наступних періодів розвитку психічних функцій, індивідуально психологічні відмінності в розвитку людей різних вікових груп;

5) структурні зміни, новоутворення, які виникають з віком у психічній діяльності людини і свідчать про переходи від нижчих до вищих ступенів розвитку;

6) роль історично вироблених суспільством цінностей (мови, досягнень науки, техніки, мистецтва тощо) у формуванні людського індивіда як особистості.

Завдання педагогічної психології:

1) розкриття механізмів і закономірностей навчального та виховного впливу на інтелект і особистісний розвиток того, хто навчається;

2) визначення механізмів та закономірностей освоєння соціокультурного досвіду, його структурування, збереження (упорядкування) в індивідуальній свідомості людини, яка навчається, і використання в різних ситуаціях;

3) визначення зв'язку між рівнем інтелектуального й особистісного розвитку людини, яка навчається;

4) визначення особливості організації і управління навчальної діяльності і вплив цих процесів на інтелект, особистісний розвиток і учбово-пізнавальну активність людей які навчаються;

5) вивчення психологічних основ діяльності педагога, його індивідуально-психологічних і професіональних якостей;

6) визначення механізмів, закономірностей розвиваючого навчання, зокрема розвитку наукового, теоретичного мислення;

7) з'ясування закономірностей умов, критеріїв засвоєння знань;

8) визначення психологічних основ діагностики рівня і якостей засвоєння знань та їхнє співвіднесення з загально освітніми стандартами;

9) розробка психологічних основ подальшого удосконалення загальноосвітнього процесу на всіх рівнях загальноосвітньої системи.

4. Методи дослідження у віковій психології

Метод зрізів: у великих групах за допомогою конкретних методик вивчається певний аспект розвитку, н-лад рівень розвитку інтелекту. В результаті отримують дані, характерні для певної групи – дітей одного віку або школярів, що навчаються за однією шкільною програмою. Коли роблять кілька зрізів, підключаються **порівняльний метод:** дані кожної групи порівнюють і доходять висновку про те, які тенденції розвитку спостерігаються і чим вони зумовлені. Так, вивчаючи інтелект, ми можемо виявити вікові тенденції шляхом порівняння особливості мислення дошкільників у групі дитячого садка (5 років), молодших школярів початкової школи (9 років) і підлітків із середніх класів (13 років). Щоб отримати такий матеріал, необхідно відповідно до дослідницького завдання підібрати групи дітей, що відрізняються за віком. Якщо ж завдання інше – визначити залежність розвитку інтелекту від типу навчання, слід підбирати і порівнювати інші групи – дітей одного віку, які навчаються за різними програмами. У цьому випадку можна дійти іншого висновку: там, де отримано кращі результати, навчання більш ефективно; діти, які навчаються за певною програмою, швидше розвиваються інтелектуально, і можна говорити про розвиваючий ефект навчання.

Лонгітюдний метод – простежується розвиток однієї і тієї ж дитини протягом тривалого часу. Дослідження дозволяють виявити більш тонкі тенденції розвитку, невеликі зміни, що проходять в інтервалах, які не охоплюють «поперечні» зрізи.

Спостереження – *суцільним* – коли психолога цікавлять усі особливості поведінки дитини, або *вибірковим*, коли фіксується тільки деякі із них.

Вимоги до спостереження:

- 1) чітко поставлена мета;
- 2) схема спостереження (той, хто спостерігає, знає, що саме він може побачити і як це фіксувати, а крім того, вміє швидко описати явище, яке спостерігається);
- 3) об'єктивність спостереження (описується сам факт – дія, фраза або емоційна реакція дитини, а не її суб'єктивне тлумачення психологом);
- 4) систематичність спостережень (при епізодичних можна виявити не характерні для дитини моменти, а випадкові, які залежать від ситуації, стану);
- 5) спостереження за природною поведінкою дитини (дитина не повинна знати про те, що за нею спостерігає дорослий, інакше її поведінка зміниться)

Зазвичай спостереження поєднують із експериментом.

Експеримент з дітьми проводять у звичних умовах. У *констатуючому експерименті* визначається рівень і особливості розвитку дітей, що характеризують їх у цей час. Це стосується як особистого розвитку і ставлення дитини до оточуючих, так і інтелектуального розвитку. Обираючи ту чи ту методику, психолог виходить із завдання, яке стоїть перед ним, віку дітей (різні методики розраховані на різний вік) і умов проведення експерименту, які він може забезпечити.

Розвиток особистості вивчають за допомогою бесід, письмових опитувань, проєктивних методів. **Проєктивні методи** засновані на принципі проєкції – перенесення на інших людей своїх особистих потреб, стосунків, якостей. Дитина, яка подивилася на картинку із нечітким зображенням на ній фігур (дитячий варіант тематичного апперцептивного тесту), розповідає про них, виходячи із свого життєвого досвіду, наділяючи їх своїми турботами і переживаннями. Н-лад, молодший школяр, у якого головна проблема – успішність, часто уявляє собі ці ситуації як навчальні: учень. Котрий має незадовільні оцінки, поєднує історію про те, як хлопчика-ледаря батько лає за вкотре отриману двійку, а охайна відмінниця наділяє того ж персонажа прямо протилежними якостями та розповідає про його видатні успіхи.

Соціометричний метод застосовують для з'ясування стосунків, що склалися у групі дитячого садка чи шкільному колективі. Дитині надають можливість обрати тих ровесників, до яких вона краще ставиться, відповідаючи на питання: «З ким ти хочеш сидіти за однією партою?..» Вибори дітей, взаємні і невзаємні, розкривають структуру стосунків у групі: найбільше виборів отримують «лідери» (6 і більше виборів) – найпопулярніші діти; є «прийняті» діти (3–5 виборів); «неприйняті» (1–2 вибори) – діти, яких мало хто обирає, для них особливо важлива взаємна симпатія; і ізольовані (0 виборів) – їх ніхто не обирає, вони найбільше потребують допомоги.

Стандартизовані тести – з їхньою допомогою вивчають інтелектуальний розвиток.

Перший в історії дитячої психології тест Біне-Сімона включав низку завдань, представлених у вербальній (словесній) формі і призначених для певного віку. На великій кількості дітей, охоплених Альфреда Біне, були встановлені норми розумового розвитку. Зараз при роботі з дітьми від 2 до 16 років використовують удосконалений варіант цього тесту – тест Стенфорд-Біне.

Поруч з різними констатуючими експериментами у віковій психології використовують **формуючий експеримент**. Завдяки створенню спеціальних умов, він дозволяє простежити динаміку розвитку певної психічної функції. Л. С. Виготський спостерігав таким чином процес становлення в дитини понять (експериментально-генетичний метод). У наш час будують складні формуючі експерименти, по суті – навчальні, у ході яких протягом року чи кількох років у дошкільників розвивається сприймання (створення системи розливальних завдань та ігор), у молодших школярів – теоретичного мислення (розроблення експериментальних навчальних програм).

5. Методи дослідження в педагогічній психології

Педагогічна психологія використовує різноманітні методи, частина з яких є загальнонауковими – спостереження і експеримент, частина – загальнопсихологічними, а деякі – власне психолого-педагогічними.

Спостереження. Дотримання вимог щодо планування способу та процедури проведення робить його дієвим і незамінним у цілій низці психолого-педагогічних досліджень. На основі спостереження може бути дана експертна оцінка. Результати спостереження заносять у спеціальні протоколи, де зазначають прізвища піддослідного/(них), число, час, мету. Протокольні дані піддають якісній і кількісній обробці.

Самоспостереження – метод спостереження людиною за собою на основі рефлексивного мислення (об'єктом самоспостереження можуть бути цілі, мотиви поведінки, результати діяльності). Цей метод лежить в основі самозвітів. Через надмірну суб'єктивність, його використовують найчастіше як додатковий.

Знання про внутрішній світ учнів, уподобання, труднощі в навчанні, наміри щодо майбутнього може дати **бесіда**. Специфічною ознакою бесіди як методу педагогічної психології є те, що її, як правило, проводять за певною темою і метою дослідження, в процесі бесіди уточнюють попередньо визначені питання. Бесіда може бути як самостійним методом вивчення людини, так і допоміжним, н.-д., що випереджає експеримент, терапію та ін.

Немає принципівих відмінностей між бесідою та інтерв'ю. Різниця в тому, що в **інтерв'ю**, найчастіше програмоване, чітко формулюються запитання, фіксується їхня кількість. Процедура інтерв'ю будується за принципом питання – відповідь, а під час бесіди можуть бути монологи.

Близьким до інтерв'ю є **анкетування**. Анкету, відміну від бесіди та інтерв'ю, можна застосовувати одночасно до великої групи досліджуваних, що дозволяє зібрати більше матеріалу за досить короткий час.

Підготовка анкети. При складанні анкети враховують:

- ✓ зміст запитань;
- ✓ їхню форму – відкриті і закриті, на останні слід відповісти «так» чи «ні»;
- ✓ їхнє формулювання (ясність, без підказування відповіді і т.ін.);
- ✓ кількість і порядок запитань.

У педагогічній практиці на анкетування відводять не більше 30–40 хв.

Анкетування може бути усним, письмовим, індивідуальним, груповим, але в будь-якому випадку воно повинно **відповідати двом вимогам:**

- ✓ репрезентативності ;
- ✓ однорідності вибірки.

Матеріал анкетування піддають кількісній і якісній обробці.

Цінний матеріал з найрізноманітніших питань дозволяє одержати застосування **методу психологічних тестів**.

Комп'ютерна тестова діагностика в нормативно орієнтованому тестуванні найбільш повно представлена системою НОРТ. Розробник системи Ерофеев підкреслює, що користувач системи НОРТ обов'язково повинен знати:

- ✓ основні принципи нормативно-орієнтованого тестування;
- ✓ типи тестів і сфери їхнього використання;
- ✓ основи психометрики (тобто те, у яких одиницях вимірюються у цій системі психологічні якості);
 - ✓ критерії якості тесту (методи визначення валідності та надійності тесту);
 - ✓ етичні норми психологічного тестування й особливості ситуацій експертизи та консультування.

Використання тестів у педагогічній психології дає вчителю багатий матеріал, який не можна одержати іншими методами.

Аналіз продуктів діяльності. Це може бути аналіз самого процесу діяльності та його результатів. Наприклад, докладний аналіз учнівських творів. У ході наукового дослідження цей метод передбачає певну ціль, гіпотезу і способи аналізу кожного специфічного продукту (н.-д., тексту, малюнка, музичного твору).

На аналізі процесу та результату певної діяльності базуються *проективні методи*, основним завданням яких є розкриття сутності особистості – її прагнень, потреб, спрямованості емоційних станів.

Особливістю проективного методу є те, що досліджуваний дає про себе інформацію, не усвідомлюючи її характеру.

Досить великого поширення набув у педагогічних дослідженнях **метод соціометрії**. Позитивним у цьому методі є те, що можна досить глибоко визначити структуру стосунків у класі без прямих запитань.

Соціометрія дає важливу інформацію про соціально-психологічний клімат у класі, задоволеність учня своїм становищем у колективі, рівнем своєї успішності, які можуть бути вагомими навчально-виховними факторами.

У педагогічній психології виділяють **близнюковий метод** – порівняльне вивчення умов розвитку та навчання близнюків. Суть його становить співставлення особливостей розвитку й успішності в засвоєнні ними знань. Зважаючи на те, що монозиготні (однойцеві) близнята мають однаковий генетичний код, різниця в їхньому розвитку та поведінці дає підставу для висновку про роль впливу певних факторів середовища, зокрема навчально-виховних, на розвиток психічних функцій.

Розвиток педагогічної психології пов'язаний з **методом експерименту**. Можливість математичної обробки даних, стандартизація, контрольованість результатів експерименту з боку інших дослідників роблять його найпрогресивнішим методом педагогічної психології.

Існують два *різновиди експерименту*:

- ✓ констатуєчий
- ✓ формуючий.

Констатуєчий експеримент ставить за мету з'ясувати закономірності існування певного психологічного факту, особливості психологічного процесу, особистісних рис, характеристики соц. взаємодії та ін., тобто діагностики, констатації наявності тих чи тих явищ. Мета формуючого експерименту – формування психічних явищ, створення умов не лише для їхнього вияву, а й самої їхньої появи. Залежно від того, з якою метою проводиться формування, експеримент може бути навчаючим або виховуючим. Якщо йдеться про формування певних розумових, перцептивних, мнемічних та інших якостей безпосередньо в ході вивчення, то експеримент називається **навчаючим**, а якщо метою є формування деяких особистісних рис, то це – **виховуючий** експеримент.

Формуючий експеримент складається з таких етапів:

- ✓ підготовчі процедури;
- ✓ попередній зріз;
- ✓ власне констатуєчий експеримент (тобто діагностика вихідного рівня розвитку явища, що вивчається);
- ✓ система впливів на формування цього явища (власне формуючий експеримент);
- ✓ підсумкова констатація – діагностика, досягнутого рівня розвитку.

Результати експерименту строго і точно фіксують у спеціальних протоколах, де зазначають прізвище піддослідного, необхідні відомості про нього, число, час, ціль. Дані експерименту обробляють кількісно, піддають якісній інтерпретації. Експеримент може бути індивідуальним, груповим, короткочасним або довготривалим.

Усе розглянуте показує, що педагогічна психологія – багатогранна галузь психологічного знання, врахування особливостей, закономірностей, змісту і методів дослідження який може надати суттєву допомогу в реалізації психолого-педагогічних завдань виховного і розвивального навчання в будь-якій освітній системі.

Слід відмітити етичний аспект використання методів.

Від дослідника може залежати доля дитини, недостатньо розвиненої в розумовому плані. Якщо, використовуючи інтелектуальні тести і не з'ясувавши причини відставання, психолог рекомендує перевести таку дитину із масової школи в допоміжну (для розумово відсталих), він тим самим позбавляє її повноцінного майбутнього. Дитина може бути інтелектуально збереженою, але педагогічно запущеною – з нею мало спілкувалися вдома, недостатньо працювали, отже вона не в змозі самостійно розв'язати тестові задачі.

Не всі дані про розвиток дитини можна повідомляти батькам, вихователям, учителям, іншим дітям. Не можна розголошувати,

наприклад, дані соціометрії – це приведе до серії конфліктів у групі, ускладненню становища «відторгнутих».

Що стосується вивчення розвитку дорослої людини, то специфічних методів немає. В основному використовують метод зрізів, який дозволяє встановити вікові зміни і функціонування пам'яті, уваги, мислення та інше.

Питання для самоконтролю:

1. Що є предметом вікової психології?
2. Що є предметом педагогічної психології?
3. Які основні завдання стоять перед віковою психологією?
4. Які основні завдання стоять перед педагогічною психологією?
5. Назвіть галузі вікової психології.
6. Назвіть розділи педагогічної психології.
7. З якими галузями психології пов'язана вікова психологія?
8. Чи згодні Ви з твердженням, що вікова психологія має найважливіше значення в навчанні та вихованні підростаючих поколінь?
9. Назвіть методи вікової психології.
10. Назвіть методи педагогічної психології.

Лекція № 15-16.

Основні закономірності психічного розвитку

Мета: розглянути основні закономірності психічного розвитку

План:

1. Поняття психічний розвиток людини.
2. Підходи до вирішення питання про рушійні сили психічного розвитку.
3. Фактори психічного розвитку.
4. Сензитивний період розвитку.
5. Стабільні періоди та кризи в психічному розвитку.
6. Психічні новоутворення.
7. Провідний вид діяльності.
8. Соціальна ситуація розвитку.
9. Психологічна періодизація людського життя.

Література:

1. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Олександр Григорович Видра; Чернігів. нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / автори: О. В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 3-є вид., випр. і допов. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.
3. Вікова психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка; Київ, ун-т імені Бориса Грінченка. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 384 с.
4. Заброцький М. М. Основи вікової психології : Навч. посібник / М. М. Заброцький . – Тернопіль: Навч. книга. – Богдан, 2002. – С.21–33.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. вузов В. С. Мухина. – М. : Академія, 2000. – С.10–20.
6. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Валерій Миколайович Поліщук; Глухів. держ. пед. ун-т. – Суми : Університетська книга, 2007. – 330 с.

1. Загальне поняття про психічний розвиток

Проблема психічного розвитку дитини – центр вікової і педагогічної психології – неоднозначно розв'язувалася протягом усього періоду становлення цих галузей психології та має вирішальний вплив на стратегію побудови навчально-виховного процесу.

Розвиток – це якісні зміни, поява новоутворень, нових механізмів, процесів, структур.

Психічний розвиток – це закономірні зміни психічного в часі, які виражаються в їхніх якісних, структурних перетвореннях.

Розвиток – засвоєння дитиною знань і досвіду, нагромадженого людством.

Онтогенез – процес індивідуального розвитку організму від стадії запліднення до кінця індивідуального життя.

Загальні закономірності психічного розвитку:

1. *Нерівномірність, гетерохронність.* Кожна психічна функція має особливий темп і ритм становлення.

Одні психічні функції йдуть попереду інших, створюють підґрунтя для інших. Потім ті, що відставали, набувають пріоритету в розвитку. Наприклад, ПВД в ранньому віці є предметно-маніпулятивна, в ній розвивається мова, наочно-дійове мислення.

2. Психічний розвиток протікає *стадіально*. Кожна вікова стадія має свій темп і ритм, які не збігаються з темпом та ритмом часу.

Наприклад, перші 3 роки життя мають надзвичайно важливе значення, дитина здобуває більше, ніж за все інше життя.

Стадії психічного розвитку певним чином ідуть одна за одною, їх послідовність не можна змінити за бажанням дорослих. Кожна стадія робить неповторний внесок у психічний розвиток дитини.

Характеристики стадій психічного розвитку:

- соціальна ситуація розвитку.
- основні новоутворення;
- ПВД.

3. У ході психічного розвитку відбувається *диференціація та інтеграція процесів, властивостей, якостей.*

Диференціація: процеси відділяються один від одного, перетворюючись у самостійні форми або діяльність.

Наприклад, пам'ять невіддільна від сприймання.

Інтеграція – забезпечення встановлення взаємозв'язків між окремими сторонами психіки.

Наприклад, пізнавальний процес спочатку диференціація – встановлюються взаємозв'язки на більш високому, якісно новому рівні.

Зв'язок пам'яті, мови, мислення – інтелектуальний розвиток.

4. Протягом психічного розвитку відбувається *зміна причин (детермінант)*, які його визначають. Наприклад, спочатку на психічний розвиток дитини впливає близький дорослий. У дошкільному – ровесник.

5. *Пластичність* психіки – дає можливість для її зміни під впливом умов, засвоєння досвіду. Наприклад, дитина може оволодіти будь-якою мовою, незалежно від національності.

2. Підходи до вирішення питання про рушійні сили психічного розвитку

Теорія преформізму. Рушійні сили розвитку самі розвивалися в ході цього процесу, набуваючи нового змісту та нових форм прояву. На ранніх етапах розвитку особистості суперечності не усвідомлюються нею і лише поступово стають предметом свідомості та самосвідомості і переживаються у формі невдоволення, прагнення подолати їх. Навчання та виховання сприяють не лише успішному подоланню суперечностей, але й їхньому виникненню.

Розвиток з самого початку визначається спадковими задатками. Розвиток розглядається як поступове розгортання цих властивостей.

Зміна періодів розвитку, порядок появи тих або тих психічних процесів і властивостей, рівень якого вони досягають у ході розвитку, – все це визначається спадково

Представники даної теорії зводять весь психічний розвиток до росту, кількісні зміни властивостей які вже існують і тим самим відкидає розвиток як появу нових якостей.

Чи може психічний розвиток визначати лише спадкові фактори?

Теорія «чистої дошки». Дитина в момент народження є «чистою дошкою» (*tabula rasa*). Під впливом зовнішніх умов у ній поступово виникають усі психічні якості, властиві людині. Вирішальну роль відіграють зовнішні впливи. Теорії розглядають дитину як пасивний об'єкт зовнішніх впливів.

Теорія конвергенції (запропонував В. Штерн). Згідно з цією теорією процес психічного розвитку визначається взаємодією спадковості. Однак з'єднання в одній теорії основних положень помилкових теорій, не може привести до більш правильного розуміння процесів психічного розвитку дитини.

Л. С. Виготський. За Виготським, рушійною силою психічного розвитку є навчання.

Розвиток – це процес формування людини. Він здійснюється шляхом виникнення на кожному етапі нових якостей, специфічних для людини, у підготовлених усім попереднім ходом розвитку дитини, але таких, що не існують у готовому вигляді на більш ранніх етапах.

Д. Б. Ельконін. Діти, незалежно від конкретних соціально-економічних умов, у яких вони народжуються, мають на момент народження однакові загальнолюдські особливості, які складають основу для подальшого психічного розвитку і забезпечують досягнення такого його рівня, якого вимагають конкретні суспільно-історичні умови життя суспільства (які вимоги суспільства, такий рівень психічного розвитку в дітей). Дитина не пасивно пристосовується до навколишнього світу людських предметів, а активно присвоює собі всі досягнення людства, оволодіває ними. Конкретними носіями всього, чим повинна володіти дитина в житті, є дорослі, які виховують і навчають її. Діяльність дитини по відношенню до предметної дійсності завжди опосередкована стосунками дитини і дорослого.

Рушійні сили розвитку в ході цього процесу набувають нового змісту та нових форм прояву. На ранніх етапах розвитку особистості суперечності не усвідомлюються нею і лише поступово стають предметом свідомості та самосвідомості і переживаються у формі невдоволення, прагнення подолати їх.

Навчання та виховання сприяють не лише успішному подоланню суперечностей, але й їхньому виникненню.

3. Фактори психічного розвитку

Фактори – постійно чинні обставини, що мають істотне і навіть вирішальне значення в розвитку явища, яке вивчається.

Фактори психічного розвитку:

- біологічні (спадкові, вроджені);
- соціальні (соціальне середовище).

Онтогенез організму визначається спадковістю (певною програмою розвитку заданою генотипом).

Генотипом визначається анатоμο-фізіологічна структура організму, будова нервової системи, стать, група крові, особливості обміну речовин, анатомічні і фізіологічні аномалії, деякі безумовно-рефлекторні зв'язки для задоволення певних потреб.

Проте роль біологічного фактора в психічному розвитку дитини не зводять до спадковості. Діти з'являються на світ з багатьма вродженими індивідуальними ознаками (їх не мали батьки). Цих особливостей дитина набула у процесі свого внутрішньоутробного життя.

Протягом 9 місяців утробного існування зародок зазнає систематичних впливів середовища, в якому живе, тобто материнського організму.

Спосіб життя матері, характер її харчування, режим праці і відпочинку, хвороби, нервові потрясіння – усі ці впливи зумовлюють ті чи ті зміни у функціонуванні, а часом і анатомічній будові організму зародка – **природжені риси**.

Середовище.

Природне середовище – це:

- ✓ клімат;
- ✓ рослинність;
- ✓ географічні умови.

Природне середовище впливає опосередковано на психічний розвиток насамперед через спосіб життя, через працю дорослих. Звички, спрямованість інтересів дітей, традиції, звичаї, коло знань різне, бо вони відображають життя людей, що оточують їх у конкретних умовах природного середовища.

Соціальне середовище:

- ✓ сім'я;
- ✓ заклади освіти;
- ✓ позашкільні установи;
- ✓ предмети праці, культури, радіо, телебачення, газети.

Різні елементи соціального середовища нерівноцінні і мають неоднозначний вплив на дитину в різні періоди її розвитку (н-лад, дошкільник – сім'я; підліток – товариші).

4. Сензитивний період розвитку

Для формування та розвитку кожної психічної й поведінкової якості індивіда є свій специфічний період, коли найдоцільніше починати і здійснювати навчання та виховання дитини. Цей період називають **сензитивним** – період розвитку людини, коли створюються найсприятливіші умови для формування в неї певних психологічних властивостей, тобто людина є особливо чутливою до впливів певних явищ навколишньої дійсності.

Сензитивний період – це період оптимальних термінів розвитку певних властивостей психіки і психічних процесів. Н-лад, 1,5–3 роки – сензитивний період до засвоєння мови. В цей період мова засвоюється досить легко і вносить принципові зміни в поведінку дітей та в психічні процеси. Якщо через якісь причини дитина до 3 років не почала говорити, в подальшому засвоєння мови проходить з великими труднощами. До 4–5 років – сензитивний період до сенсорного розвитку, засвоєння норм порядку. 5 років – розвиток фонематичного слуху, 5–6 – оволодіння читанням, 6–10 – оволодіння учбовою діяльністю (авторитет

учителя, віра в правдивість всього чому вчать). Підліток – до діяльності з ровесником, поява потреби у самоствердженні. Старший шкільний вік – до пізнання свого внутрішнього світу, властива велика внутрішня праця.

Існує думка, що з віком, в міру розвитку, внутрішні умови розвитку стають в усіх відносинах сприятливі. Але потрібно пам'ятати, що кожен період особливо сприятливий (сензитивний) для розвитку в певному напрямку.

5. Стабільні періоди та кризи в психічному розвитку

Психічний розвиток дитини відбувається нерівномірно. Є періоди відносно повільних, поступових змін, коли дитина протягом тривалого часу (кілька років) зберігає одні й ті ж основні риси психіки, – **стабільні**. Під час стабільних періодів не відбувається ніяких фундаментальних, різких зрушень та змін, які б змінили всю особистість дитини. Стабільними періодами позначена більша частина дитинства. Розвиток проходить плавно, поступово і, на перший погляд, непомітно. Однак, коли порівняти дитину на початку і в кінці стабільного періоду, то зміни, які сталися з нею, – разючі.

Поряд із стабільними періодами в розвитку дитини є періоди різких, стрибкоподібних змін, пов'язаних з відмиранням, зникненням старих і появою нових психічних рис, які часто роблять дитину невпізнанною для оточення. Ці стрибкоподібні переходи називаються **кризами розвитку**. Кризи виникають у всіх дітей, які живуть в подібних умовах, приблизно в одному й тому ж віці, і дозволяють ділити періоди дитинства на кілька вікових етапів.

Кризові періоди розвитку протилежні стабільному періодові. У **кризові періоди** за відносно короткий час (декілька місяців, 1 або 2 років) відбуваються різкі, великі зрушення, зміни, перелом в особистості дитини; розвиток набуває бурхливого, стрімкого характеру.

Перебіг криз дозволяє виділити такі вікові етапи:

- ✓ немовля;
- ✓ раннє дитинство;
- ✓ дошкільник.

Особливості кризових періодів:

1) кордони, які визначають початок і закінчення кризи, нечіткі. Криза виникає непомітно – важко визначити, коли вона починається і закінчується.

2) у значної частини дітей під час кризи виявляється важковиховуваність. Розвиток дитини під час кризи супроводжується більш або менш гострими конфліктами з оточенням. Внутрішнє життя дитини нерідко пов'язане з хворобливими переживаннями, внутрішніми конфліктами. У шкільному віці в критичні періоди знижується успішність дитини, працездатність послаблюється інтерес до шкільних занять. Але це зустрічається не завжди. Інколи криза проходить більш спокійно.

Спільні риси: у кризові періоди діти стають неслухняними, вередливими, дратівливими; часто вступають у конфлікти з дорослими, особливо батьками і вчителями; у них виникає негативне ставлення до раніше приємливих вимог, яке доходить до впертості та негативізму.

1) Дитина в кризові періоди здається не стільки набуває, скільки втрачає з набутого раніше. В цей час не з'являються нові інтереси, нові прагнення, нові види діяльності, нові форми внутрішнього життя. Тому говорять про негативний характер кризових періодів. Однак – це лише зворотня, тіньова сторона позитивних змін особистості.

2) Виникнення кризи свідчить про те, що в організмі і психіці дитини протікають істотні зміни, що на шляху нормального фізичного і психічного розвитку виникли деякі проблеми, які дитина самотійно не в змозі вирішити. Подолання кризи – крок уперед на шляху розвитку, перехід дитини на більш високий рівень.

Від народження і до вступу до школи діти проходять такі кризові моменти:

- ✓ криза народження;
- ✓ криза 1 року;
- ✓ криза 3–4 років;
- ✓ криза 7 років;

Результати кризи:

- ✓ перехід до нового типу взаємин дитини з дорослими, в яких враховуються більші можливості дитини;
- ✓ зміна соціальної ситуації розвитку;
- ✓ зміна діяльності;
- ✓ перебудова всієї структури свідомості дитини.

Тривалість криз суб'єктивна (залежить від дитини, зокрема її індивідуальних особливостей та ін.): новонародженого – 1 міс., криза 3 років – 0,5 років, вступу до школи – від 2 міс. – до 2 років.

6. Психічне новоутворення

Новий тип будови особистості та її діяльності, психічні і соціальні зміни, які виникають в цьому віці, і визначають перетворення в свідомості дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє та зовнішнє життя, весь хід її розвитку. Це ті позитивні набутки, які дозволяють перейти до нової стадії розвитку. Н-лад, від 0-1 потреба у спілкуванні, 1-3 оволодіння мовою, 3-7 потреба у суспільній значимості, суспільній оцінці.

7. Провідний вид діяльності

Особливу роль у розумінні вікового розвитку відіграють поняття «провідний вид діяльності» і «провідний вид спілкування».

Провідним називається такий вид діяльності, який визначає найбільші успіхи в розвитку її пізнавальних процесів.

Провідній для кожного вікового періоду діяльності властиві такі ознаки (за Олексійком Миколайовичем Леонтєвим (1903–1979):

1) в її умовах виникають і диференціюються інші, нові види діяльності (н-лад, у грі (провідний вид діяльності дошкільнят) виникає учіння; у спілкуванні підлітків у різних видах спілкування суспільнокорисної діяльності зароджується готовність до праці, інтерес до професії);

2) у процесі діяльності формуються і перебудовуються окремі психічні процеси (н-лад, у грі формується увага, мислення);

3) Від провідної діяльності залежать основні психологічні зміни особистості дитини на певному віковому етапі (н-лад, у грі дошкільники засвоюють суспільні функції та відповідні норми поведінки людини, що є важливим моментом формування особистості).

Провідна діяльність за О. М. Леонтєвим – це така діяльність, у якій складаються найсприятливіші умови для розвитку дитини певного віку і формуються ті психологічні новоутворення, які забезпечують її готовність до переходу на наступний віковий щабель розвитку.

Провідна діяльність (О. В. Проскура) – це просто діяльність, яку найчастіше виконують на певному щаблі розвитку. Гра, н-лад, зовсім не забирає найбільше часу в дитини. В середньому вона грається близько 3–4 годин на день.

Схема зміни провідної діяльності за Д. Б. Ельконіним:

1) *для немовлят (0–1)* – безпосереднє емоційне спілкування з дорослими, в процесі якого в дітей виникає потреба в постійних контактах з ними. Ці контакти стають необхідною формою всього наступного процесу засвоєння дітьми досвіду дорослих.

2) *ранній вік (1–3)* – предметно-маніпулятивна діяльність з різними іграшками та довколишніми предметами. За допомогою і всередині цієї діяльності дитина засвоює суспільно-вироблені способи використання різних речей.

3) *дошкільний (3–7)* – гра, через сюжети та ролі дитина відкриває й пізнає наявність у людей певних суспільних функцій і норм поведінки, що формує в неї потребу орієнтуватися на ці функції і норми під час співставлення з ними власних дій та вчинків; у грі розвивається уява і символічна функція мислення (здатність замінити одні предмети іншими, що готує ґрунт для засвоєння знакових заміщень у навчальній діяльності школярів – буквенного позначення числових величин, формули як замітника змістовних закономірностей).

4) *молодший шкільний вік (7–10)* – навчальна діяльність, у процесі якої у дитячій психіці виникають новоутворення, що забезпечують формування основ теоретичного ставлення до дійсності, вміння орієнтуватись у теоретичних формах відображення речей, суспільних стосунках між людьми, зокрема вміння оперувати абстрактними поняттями.

5) *підлітковий (10–15)* – спілкування, яке полягає в побудові особистісних взаємин з товаришами на основі певних морально-етичних норм.

6) *старший шкільний вік (15–17)* – навчально-професійна діяльність.

8. Соціальна ситуація розвитку

Соціальна ситуація розвитку – соціальні умови, в яких відбуваються психічний і поведінковий розвиток людини. Включає систему факторів, від яких залежить розвиток. Соціальна ситуація розвитку – особливі та неповторні зв'язки і взаємини дітей з дорослими, із соціальним середовищем у цілому, які складаються на цьому віковому етапі.

Для аналізу соціальної ситуації розвитку дитини потрібно одночасно врахувати кілька планів взаємин (складники):

➤ Взаємини з так званим «суспільним дорослим», як представником соціальної функції (вихователем, учителем, лікарем та ін.), який, насамперед, втілює у своїй поведінці соціальні норми й вимоги, суспільні види діяльності;

➤ Індивідуальні, особистісні взаємини з близькими дорослими (головно в родині).

➤ Стосунки з дітьми, особливо однолітками у групі, класі. Наприклад, для дошкільника головний дорослий – мама. Саме взаєминами в сім'ї визначається їхня загальна і пізнавальна активність, психологічна захищеність, життєва комфортність. Вихователя дошкільники люблять або не люблять залежно від того, наскільки його ставлення до них нагадує материнське. 7 років – переорієнтація у ставленні до дорослих – головним стає вчитель. Поміж 7-річних, як правило, немає таких, які не люблять свого вчителя, незалежно від його

ставлення до них.

➤ Кожна дитина незалежно від особливостей її індивідуального розвитку, досягнувши певного віку, займає певне становище і тим самим потрапляє в систему об'єктивних умов, які визначають характер її життя і діяльність на цьому віковому етапі. Відповідати цим умовам для дитини дуже важливо, оскільки при цьому вона може почувати себе на висоті, відчувати емоційне благополуччя.

Отже, **соціальна ситуація розвитку** – особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, типових для кожного вікового етапу.

9. Психологічна періодизація людського життя

Якщо до Вас звернуться з проханням, що можна зробити, якщо дитина, н-лад, надто рухлива, зовсім некерована. Яке питання Ви поставите людині, перш ніж дати йому пораду?

Так у свій час Д. Б. Ельконін пояснював, чому з погляду дитячої психології важлива категорія віку: періодизація психічного розвитку в дитячому віці – фундаментальна проблема дитячої психології. Її розробка має важливе теоретичне значення, тому, що лише через визначення періодів психічного розвитку і через з'ясування закономірностей переходів від одного періоду до іншого можна вирішити проблему рушійних сил психічного розвитку. Від неправильного вирішення проблеми періодизації багато в чому залежить стратегія побудови навчання та виховання підростаючого покоління.

Детальний аналіз і систематизацію підходів до вікової періодизації маємо в роботах **Виготського Л. С.** Він запропонував в науці схеми періодизації дитячого розвитку, виділивши **3 групи**:

1) Характерним є побудова періодизації на основі зовнішнього, але зв'язаного з самим процесом розвитку критерія. Н-лад, періодизація Р. Заззо. У ній етапи дитинства збігаються з ступенями виховання і навчання дитини. Після стадії раннього дитинства (до 3 років) починається стадія дошкільного віку (3–6 років), основним змістом якої є виховання в сім'ї чи дошкільному закладі. Далі стадія молодшого шкільного віку (6–12), на якій дитина набуває основні інтелектуальні навички; стадія навчання в середній школі (12–16 років), коли вона отримує загальну освіту; і пізніше – стадія вищої чи університетської освіти. У зв'язку з тим, що розвиток та виховання взаємопов'язані і структура освіти створена на базі великого практичного досвіду, кордони періодів, встановлених за педагогічним принципом, майже збігаються з переломними моментами в дитячому розвитку.

2) Основним критерієм поділу є не зовнішній, а внутрішній критерій. Цим критерієм стає якийсь один бік розвитку, н-лад, розвиток

кісткових тканин у періодизації Павла Петровича Блонського.

П. П. Блонський будував **періодизацію** на основі дентиції, тобто появи та зміни зубів. Відповідно до цього: дитинство ділиться на 3 епохи:

- Беззубе дитинство (до 8 міс. – 2–2,5 років);
- Молочнозубе дитинство (приблизно до 6,5 років)
- Дитинство постійних зубів, яке закінчується з появою третіх задніх корінних зубів (до появи зубів мудрості).

3) періоди вікового розвитку виділяються на основі кількох суттєвих особливостей цього розвитку. Н-лад, періодизації Льва Семеновича Виготського і Данила Борисовича Ельконіна, які буде розглянуто нижче.

Періодизація В. Штерна.

- Раннє дитинство (до 6 років), коли дитина виявляє лише ігрову діяльність;

- Період свідомого учіння з розподілом гри та праці (6–13 років);
- Період юнацького дозрівання (14–18 років) з розвитком самостійності особистості та планів на подальше життя.

Спроби періодизації дитячого розвитку, які пов'язані з прагненням від симптоматичного й описового принципу до виділення суттєвих особливостей дитячого розвитку.

А. Гезелл усе дитинство розчленовує на окремі ритмічні періоди. Уявляє динаміку дитячого розвитку як процес поступового уповільнення росту. Раннє дитинство є найвищою інстанцією для розуміння особистості. Все найважливіше в розвитку дитини відбувається в перші роки і навіть перші місяці життя. Все інше не важливе.

З позиції Виготського Л. С. критерієм для визначення епох дитячого розвитку та віку є новоутворення, які характеризують сутність кожного віку.

Виготський звертає увагу на те, що вікові зміни можуть відбуватися як поступово, так і різко, критично. Велике значення в розвитку дитини має соціальна ситуація розвитку.

Вікова періодизація Л. С. Виготського:

- криза новонародженості;
- немовля (2 м.-1 р.);
- криза 1 року;
- раннє дитинство (1–3 роки);
- криза 3 років;
- дошкільний вік (3–7 років);
- криза 7 років;
- шкільний вік (8–12 років);
- криза 13 років;
- пубертатний вік (14–17);
- криза 17 років.

Періодизація Д. Б. Ельконіна – дитинство (від народження до закінчення школи) охоплює 7 періодів:

- 1) немовля (0–1 рік);
- 2) раннє дитинство (1-3 роки);
- 3) молодший і середній дошкільний вік (3 – 4–5 років);
- 4) старший дошкільний вік (4–5 – 6–7);
- 5) молодший шкільний вік (6–7 – 10–11);
- 6) підлітковий (10–11 – 13–14);
- 7) ранньої юності (13–14 – 16–17).

Кожен віковий період має свої особливості, кордони, вимагає певного стилю спілкування з дітьми, застосування особливих прийомів та методів навчання і виховання.

В основі вікової періодизації Ельконіна лежить *ідея провідного виду діяльності*, яка ґрунтується на положенні про те, що кожному віку притаманний певний тип провідної діяльності. Зміна типів провідної діяльності характеризує зміну вікових періодів, а їхня наступність єдність психічного розвитку людини.

Отже, основні періоди психічного розвитку дітей Д. Б. Ельконін поєднує з типами провідної діяльності. Вікова періодизація психічного розвитку дітей, побудована на основі психологічного критерію – поняття провідна діяльність належить до числа найцінніших наукових досягнень сучасної психології. Провідна діяльність є змістовною характеристикою певного, вже завершеного періоду дитинства, однак лише на неї важко орієнтуватися під час аналізу перехідних моментів, скажімо, від дошкільного до молодшого шкільного віку, коли гра вичерпує свої функції провідної, а учіння ще тільки починає формуватися і через певний час досягне тієї структури, де розглядатиметься як провідна діяльність молодших школярів.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте характеристику психічного розвитку людини.
2. Охарактеризуйте підходи до вирішення питання про рушійні сили психічного розвитку.
3. Назвіть фактори психічного розвитку.
4. Дайте визначення сенситивного періоду розвитку.
5. Схарактеризуйте стабільні періоди та кризи в психічному розвитку.
6. Дайте визначення психічного новоутворення.
7. Дайте визначення провідного виду діяльності.
8. Дайте визначення соціальної ситуації розвитку.
9. Назвіть психологічні періодизації людського життя.

Лекція 17-20.

Психологічні особливості розвитку особистості в онтогенезі

Мета: з'ясувати сутність та фактори психічного розвитку дітей дошкільного, молодшого шкільного, підліткового, юнацького, зрілого віку.

План:

1. Психологічні особливості дітей дошкільного віку.
 - 1.1. Психічний розвиток немовляти.
 - 1.2. Психічний розвиток дітей раннього віку.
 - 1.3. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку.
 - 1.4. Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці.
 - 1.5. Гра як провідний вид діяльності дошкільника.
 - 1.5.1. Продуктивні види діяльності в дошкільному дитинстві.
2. Психічний розвиток і формування особистості молодшого школяра.
 - 2.1. Анатомо-фізіологічні особливості молодшого школяра.
 - 2.2. Провідний вид діяльності молодших школярів. Структура учбової діяльності.
 - 2.3. Мотивація і самооцінка.
 - 2.4. Трудова діяльність молодших школярів.
 - 2.5. Здібності учнів початкових класів та їхній розвиток.
 - 2.6. Темперамент та вияви характеру в молодшому шкільному віці.
3. Психологічні особливості підліткового віку.
 - 3.1. Загальна характеристика особливостей розвитку підлітків.
 - 3.2. Новоутворення особистості.
 - 3.3. Сутність «кризи» підліткового віку.
 - 3.4. Стосунки з однолітками та дорослими.
 - 3.5. Розвиток пізнавальних процесів.
 - 3.6. Формування особистості підлітка.
4. Психологічні особливості юнацького віку.
 - 4.1. Загальна характеристика ранньої юності.
 - 4.2. Розвиток пізнавальних процесів.
 - 4.3. Проблема вибору професії.
 - 4.4. Психосексуальний розвиток та взаємостосунки між статями в старшому шкільному віці.
 - 4.5. Взаємостосунки з дорослими та однолітками.
 - 4.6. Формування особистості в період ранньої юності.

Література:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : Учебное пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова.– М. : Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – С.80–98; 162–170.
3. Безруких М. М. Возрастная психология (физиология развития ребенка) : Учеб. пособие для студ. вузов / М.М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. – М. : Академия, 2003. – 416 с.
4. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Олександр Григорович Видра; Чернігів. нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченко. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
5. Вікова психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека; Київ. ун-т імені Бориса Грінченко. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 384 с.
6. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / автори: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 3-є вид., випр. і допов. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.
7. Заброцький М. М. Основи вікової психології : Навч. посібник / М. М. Заброцький. – Тернопіль: Навч. книга. – Богдан, 2006. – С.33–57; 61–64; 69–70; 76–89.
8. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія : Курс лекцій: Навч. посіб. для студ. вузів / В. П. Кутішенко ; Ін-т соціальної роботи та управління НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 128 с.
9. Немов Р. С. Психологія : Учеб. для студентов высш. пед учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 2 / Р. С. Немов.– М. : ВЛАДОС, 2001.– С.79–117; 133–138; 178–208.
10. Цимбалюк І. М. Психологія / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – С.176–200.

1. Психологічні особливості дітей дошкільного віку

1.1. Психічний розвиток немовляти

Процес народження – складний, переломний момент у житті дитини. Народжуючись, дитина фізично відокремлюється від матері. Вона потрапляє в інші умови: холод, яскраве освітлення, повітряне середовище, що вимагає іншого типу дихання, зміни типу харчування. Пристосуватися до нових умов дитині допомагають спадково закріплені механізми – безумовні рефлексі (смоктальні, захисні, орієнтувальні). У кінці 1 місяця життя з'являються перші умовні рефлексі (реагування на позу годування – як тільки дитина потрапляє в певне положення на колінах у матері, у неї виникають смоктальні рухи).

Важливі події у психічному житті дитини – поява *слухового і*

зорового зосередження. Слухове зосередження (2–3 тиждень). Різкий звук, н-лад, стук дверима, викликає припинення рухів дитини, вона завмирає і затихає; на 3–4 тижні така ж реакція виникає на голос людини. Дитина не лише зосереджується на звукові, а й повертає голову в бік його джерела. Зорове зосередження, 3–5 тиждень, виявляється зовнішньо: дитина завмирає і затримує погляд (недовго) на яскравому предметі.

Новонароджений проводить час у сні чи дріманні. Постійно із цього стану починають виділятися основні моменти, короткі періоди бадьорості.

У 2–3 місяці дитина, яка бачить маму, зупиняє погляд на її обличчі, простягає ручки, швидко рухає ніжками, видає голосні звуки й починає посміхатися. Ця бурхлива емоційна реакція називається *комплексом пожвавлення*. Саме посмішка – свідчення появи першої соціальної потреби – потреби у спілкуванні. Це є свідченням переходу дитини до нового періоду – періоду немовлячого віку.

Немовля. Дитина інтенсивно росте. За 1 рік життя зріст збільшується в 1,5 рази, а вага – майже у 2 рази. Дитина починає все більше та інтенсивніше рухатися і, значить, набуває більше можливостей для пізнання довкілля.

Сприймання. До 3 міс. зорове зосередження – 7–8 сек. У 4 міс. дитина не просто бачить, а вже дивиться: активно реагує на побачене, рухається, видає радісні звуки.

До 2–3 міс діти виявляють інтерес до об'єктів, які якоюсь мірою відрізняються від тих, що спостерігалися нею раніше. Реакція вузька. Дитина, бачачи предмети, які значно відрізняються від раніше побачених, може виявляти тривогу, переляк чи плач.

У 3–4 міс. може реагувати на колір: якщо його годувати тільки із червоної пляшечки, вона безпомилково вибере її з-поміж пляшечок іншого кольору. Але це реакція умовно-рефлекторна. Активний інтерес до кольору з'являється з 6 міс.

Рухи і дії. У 5–6 міс. дитина може схопити предмет, що вимагає складних зорово-рухових координацій. Значення цього моменту для подальшого розвитку велике: хапання – перша цілеспрямована дія дитини, вона є обов'язковою умовою, основою освоєння маніпуляцій з предметами.

Після 7 міс. – «співвідносні» дії: дитина вкладає маленькі предмети у великі, відкриває і закриває кришки коробків. Після 10 місяців з'являються перші *функціональні дії*, що дозволяють правильно використовувати предмети, наслідуючи дії дорослих. Дитина стукає в барабан, підносить до рота чашку із соком.

Дитина починає пізнавати світ в наочно-дійовому плані.

Пам'ять. Першими виявами є впізнавання. Якщо дитина, отримавши нову ляльку, якийсь час розглядала її, на наступний день вона може її впізнати. В 3–4 міс. впізнає ту іграшку, яку показував їй дорослий, надаючи їй перевагу, порівняно з тими, що знаходяться в полі її зору; 4 міс. – розрізняє знайоме обличчя від не знайомого. До 1 року діти заховану іграшку знаходять через 1–3 сек. після того, як її заховали. Отже, після 8 міс. з'являється *відтворення* – відтворення в пам'яті образу, якщо перед дитиною немає схожого об'єкта.

Криза 1 року. Перехідний період між немовлячим і раннім дитинством звичайно називають кризою 1 року. Пов'язана ця криза з сплеском самостійності, появою афективних реакцій, які виникають, коли дорослі не розуміють бажань дитини, її слів, жестів і міміки або розуміють, але не виконують те, що вона хоче. Дитина повзає або ходить, – різко зростає кількість речей, до яких вона може дотягтися. Але не всі бажання дитини виконують, тому що ці бажання можуть спричинити шкоду її здоров'ю чи оточенню. Слово «не можна» в кризовий період набуває особливого значення; почувши його, діти кричать, падають на підлогу, б'ють по ній руками і ногами. Частіше за все поява сильних афектів у дитини пов'язана з певним стилем виховання в сім'ї. Це або зайвий тиск, або обмеження будь-яких виявів самостійності, або непослідовність у вимогах дорослих: сьогодні можна, а завтра – ні, чи можна при бабусі, а при таткові – не можна. Встановлення нових стосунків з дитиною, надання їй певної самостійності, терпіння і витримка близьких дорослих пом'якшують кризу, допомагають дитині позбавитися від гострих емоційних реакцій.

Отже, дитина в 1 рік: ходить, або намагається ходити, виконує різні дії з предметами, її дії і сприймання можна організовувати за допомогою мови, адже вона вже розуміє звернену до неї мову дорослого. Дитина починає говорити і, хоча мова її ситуативна, незрозуміла для більшості, її можливості спілкування з близькими людьми розширюються. Пізнавальний і емоційний розвиток дитини базується передовсім на потребі спілкування з дорослими – центральному новоутворенню цього вікового періоду.

1.2. Психічний розвиток дітей раннього віку

Підвищується працездатність нервової системи, збільшується загальна вага мозку, зростає регулятивна роль кори великих півкуль та контроль з її боку над підкорковими центрами.

Розвиток психіки залежить від низки факторів:

– оволодіння дітьми прямоходінням, що робить їхнє спілкування з оточенням самостійним, розширює коло речей, що стають об'єктами пізнання, розвиває спроможність орієнтуватися у просторі та маніпулювати з предметами;

– оволодіння предметною діяльністю.

Досвід, нагромаджений у предметній діяльності, слугує основою для розвитку мови. *Цей період є синзитивним для розвитку мови.*

Опановуючи рідну мову, діти оволодівають як фонематичною, так і семантичною стороною. Вимова слів стає більш правильною, дитина поступово перестає користуватися викривленими словами і словами – уривками. Цьому сприяє і те, що до 3 років засвоюються всі основні звуки мови. Важлива зміна у мові – слово набуває для дитини предметного значення. Дитина маркує одним словом предмети, що відрізняються за своїми зовнішніми якостями, але схожі за якоюсь суттєвою ознакою чи способом дії з ним. З появою предметних значень слів пов'язані перші узагальнення.

Швидко зростає пасивний словник – кількість слів, які дитина розуміє. До 2 років дитина розуміє майже всі слова, які вимовляє дорослий, називаючи з його оточення предмети. Починає розуміти і пояснення дорослого (інструкції) відносно спільних дій. У 2–3 роки виникає розуміння і мови-розповіді. Легше розуміються розповіді, що стосуються речей та предметів, що оточують дитину.

Іntenсивно розвивається активна мова: зростає активний словник, з'являються перші фрази, перші запитання, звернені до дорослих. До 3 років активний словник досягає 1500 слів. Речення в 1,5 років складаються із 2–3 слів. Це частіш за все суб'єкт і його дії: «Мама йде», дії і об'єкт дії: «Дай булку», або дія і місце дії: «Книга там». До 3 років засвоюються основні граматичні форми і основні синтаксичні конструкції рідної мови. У мові зустрічаються майже всі частини мови, різні типи речень, н-лад, «Пам'ятаєш, як ми на річку ходили, татко і Маша купались, а мама де була?»

Мовленнєва активність дитини різко зростає між 2 і 3 роками. Розширюється коло її спілкування – вона вже може спілкуватися за допомогою мови не лише з близькими людьми, а й з іншими дорослими, з дітьми.

Оснoву розумового розвитку становить оволодіння дітьми сприйманням та розумовими діями.

Сприймання у цьому віці розвивається за рахунок дій, що виробляються в предметній діяльності. Добираючи різні предмети (за формою, кольором, розміром), дитина оволодіває зовнішніми орієнтувальними діями. Значна частина іграшок для дітей цього віку влаштована так, що в їхню будову ніби закладено необхідність приміряти частини одна до одної – без правильного підбирання результат отримати не можливо. Мотрійки, коробки з прорізами певної форми, куди вставляються відповідні фігурки вони самі вчать дитину зовнішнім орієнтувальним діям. І якщо дитина спочатку намагається досягнути результату силою (втиснути, забити деталі, які не підходять), то скоро сама чи з невеликою допомогою дорослих переходить до порівняння. Зовнішні орієнтувальні дії утворюються в дитини також під час оволодіння орудійними діями. Так, намагаючись достати віддалений предмет за допомогою палиці і переконавшись, що вона не підходить, дитина заміняє її довшою, співставляючи таким чином віддаленість предмета з довжиною палиці. Від порівняння властивостей предметів з допомогою таких дій дитина поступово переходить до зорового порівняння, у неї формується *зорове сприймання*. Якість одного предмета перетворюється для дитини в зразок, мірку, за допомогою якої вона вимірює якості інших предметів. Величина одного кільця пірамідки стає міркою для інших кілець, довжина ломаки – міркою для відстані.

Оволодіння новими діями сприймання виявляється в тому, що дитина, виконуючи предметні дії, переходить до *зорового орієнтування*. Вона відбирає потрібні предмети і їхні частини за допомогою зорового аналізатора та виконує дію відразу правильно, без попереднього примірювання.

Мислення. Здійснюється за допомогою зовнішніх орієнтувальних дій (*наочно-дійове*). Діти використовують наочно-дійове мислення для дослідження різних зв'язків, що існують у довкіллі. Так, двоє дітей, граючись з водою, а саме, набираючи її та переносячи до пісочниці, помічають, що хлопчик, котрий користується кухлем, переносить води більше, ніж той, що використовує консервну баночку з дірками. Хлопчик здивований. Чому він менше води переносить? Дитина ще і ще раз намагається перенести воду, неуспіх. Випадково хлопчик руками закриває дірочки в банці, вода перестає витікати.

У дитини виникають розумові дії, що виконуються в умі, без зовнішніх спроб. Так, познайомившись з використанням палиці для доставання певного предмета, дитина здогадується використати її для того, щоб вийняти м'ячик, який закотився під диван. В основі такого продумування лежить спроба, пророблена в умі. В процесі її дитина діяла не з реальними предметами, а з образами. Мислення дитини, у якому розв'язання завдання проходить у результаті внутрішніх дій з образами, наз. *наочно-образним*. Основою для узагальнень є засвоєння мови, оскільки значення слів, розуміння і застосування яких вчать

дитину дорослі, завжди містять у собі узагальнення. Н-лад, слово *годинник* дитину вчать відносити до маленького ручного годинника, і до будильника, і до великого настільного годинника.

Формується знакова (чи символічна) функція свідомості. Знакова функція полягає в можливості використати один об'єкт як заміник іншого. Так, наприклад, знакова функція перебудовує малювання дитини, дає поштовх до перетворення каракуль у зображувальну діяльність, завдяки їй дитина починає бачити в нанесених каракулях зображення предметів.

Криза 3 років. Кордон між раннім і дошкільним віком – один із найбільш складних моментів у житті дитини. Це руйнування, перебудова старої системи соціальних відносин, криза виділення свого «Я», за Ельконіним.

Лев Семенович Виготський описує 7 характеристик кризи 3 років:

1) *негативізм*. Дитина дає негативну реакцію не на саму дію, яку вона відмовляється виконувати, а на вимогу чи прохання дорослого. На перший погляд здається, що так веде себе неслухняна дитина. При звичайній неслухняності дитина щось не хоче робити тому, що цього їй робити не хочеться – повертатися додому з вулиці, лягати ввечері спати. Якщо дитині запропонувати інше заняття, цікаве і приємне для неї, вона тут же погодиться. При негативізмі події розвиваються по-іншому – хлопчик, у якого затяглася криза, вирішив помалювати, але замість очікуваної відмови дорослого отримав схвалення. З одного боку, малювати йому хочеться, з іншої – ще більше хочеться зробити навпаки. Хлопчик знайшов вихід із цього складного становища: почав плакати, вимагаючи, щоб малювати йому заборонили. Після виконання цього бажання він із задоволенням почав малювати.

2) *упертість*. Це реакція дитини, яка наполягає на чомусь не тому, що їй так хочеться, а тому, що вона сама про це сказала дорослим і вимагає, щоб з її думкою рахувались. Дитину кличуть додому і вона відмовляється йти з вулиці, заявляючи, що буде кататися на велосипеді. Вона справді буде продовжувати кататися на велосипеді, чим би її не зваблювали (іграшками, цукерками).

3) *наровливість*. Спрямована не проти конкретного дорослого, а проти всієї системи стосунків, що утворилася в ранньому дитинстві, проти прийнятих в сім'ї норм виховання. Дитина намагається наполягати на своїх бажаннях і не задоволена всім, що їй пропонують і роблять інші. «Та ну!» – найпоширеніша реакція в таких випадках.

4) *свавілля*. Дитина все хоче робити і вирішувати самостійно, але це часто неадекватне можливостям дитини і викликає додаткові конфлікти з дорослими.

5) *протест-бунт*. У деяких дітей конфлікти з батьками стають постійними; вони ніби постійно знаходяться у стані війни з дорослими.

6) *У сім'ї з єдиною дитиною може появитися деспотизм*. Дитина жорстко виявляє свою владу над дорослими, що її оточують, диктуючи, що вона буде їсти, а що ні. Якщо в сім'ї кілька дітей, замість деспотизму

можуть виникати *ревнощі*: таж тенденція до влади тут виступає як джерело ревнивого, нестерпного ставлення до інших дітей, які не мають майже ніяких прав у сім'ї з погляду юного деспота.

7) *знецінення*. Знецінюється в очах дитини те, що раніше було правильним, цікавим, значущим. Трирічна дитина може викинути або навіть поламати улюблену іграшку, запропоновану не вчасно (знецінюється старе прив'язування до речей).

Отже, в основі кризи лежить суперечність між новою тенденцією дитини до самостійного задоволення своїх потреб та прагненням дорослих зберегти старий стиль стосунків і обмежити тим самим активність дитини. Задоволення дитиною цієї потреби робить її упевненою у собі, допомагає усвідомити свою значущість для інших. Усе це сприяє формуванню в дитини почуття самоповаги. Незадоволення потреби у самостійності веде до виникнення негативних тенденцій – пасивність, агресивність, почуття приниження, безпорадності, які у своїй цілісності формують різні компенсаторні та невротичні механізми, що виявляються у більш пізньому віці.

Отже, криза є тимчасовою, але пов'язані з нею новоутворення (відокремлення себе від оточення, порівняння себе з іншими тощо) – важливий етап у психічному розвитку дитини.

1.3. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку

Перші узагальнення в дітей 2-6 років пов'язані з діями. *Дитина думає «діючи»*.

Н-лад, якщо дитині у віці 4-5 років пропонують визначити, що спільне і у чому різниця між грушою та яблуком, то вона швидше і легше виконає цю операцію, якщо триматиме їх у руках, і повільніше, якщо їй пропонують зробити це подумки.

Друга особливість *дитячого мислення* – його *наочність*, яка виявляється в конкретності мислення. Дитина мислить, спираючись на одиничні факти, які їй відомі із власного досвіду чи спостережень за іншими людьми. Н-лад, на запитання «Чому не можна пити сиру воду?» дитина відповідає, спираючись на конкретний факт: «Один хлопчик пив сиру воду і захворів».

З'являється нова форма мислення – образно-мовне, яке спирається на образи уяви за допомогою слів. Це свідчить про те, що мислення набуває певної самостійності, відділяється від практичних дій, стає розумовою дією, спрямованою на розв'язання пізнавального мислительного завдання.

Зростає роль мовлення у функціонуванні мислення, воно допомагає дитині подумки («про себе») оперувати об'єктами, зіставляти їхні властивості та відношення, виражаючи цей процес та його результати в судженнях і міркуваннях.

У розвитку розумових операцій у дітей Ж. Піаже виділяв 4 стадії.

Так, **перша стадія** – це стадія *сенсомоторного інтелекту* (здібність сприймати і пізнавати предмети через безпосередній чуттєвий контакт). Охоплює період життя дитини від 1 до 2 років життя.

На кінець першої стадії дитина стає суб'єктом, тобто виділяє себе із оточення, усвідомлює своє «Я». У неї спостерігаються перші ознаки вольового керування своєю поведінкою, дитина починає пізнавати саму себе.

Друга стадія розвитку розумових операцій у дітей – стадія доопераційного мислення (діти віком від 2 до 7 років) – активний процес інтеріоризації зовнішніх дій з предметами і формування наочних уявлень.

Розвиток мислення пов'язаний із зрушеннями у мовленні дошкільнят. Так, до 7 років словник зростає до 3500–4000 слів. Окрім іменників та дієслів, у ньому з'являються прикметники, займенники, числівники, службові слова.

Перший етап розвитку мови дитини, пов'язаний з практичним узагальненням мовленнєвих фактів. У віці від 2,5 до 4,5 років дитина не задумується про морфологію чи синтаксис мови. Її успіхи в оволодінні мовою пов'язані з практичним узагальненням мовленнєвих фактів. Ці практичні узагальнення не є усвідомленими граматичними поняттями, оскільки вони «будуються за зразком», тобто засновані на відтворенні дитиною уже відомих їй слів. Основним «джерелом» нових слів є дорослі. У своїй мові дитина починає активно використовувати слова, які чує від дорослих. Отже, своєрідність лексики дитини визначається тими словами, які найбільше вживають ближні дорослі.

Разом з тим, мова не є простим наслідування. Дитина проявляє творчість у формуванні нових слів. Н-лад, кажучи «зовсім маленький жираф», дитина, як і дорослий буде неологізми, говорить по аналогії «жирафчик».

Другий етап розвитку мови дитини, пов'язаний з формуванням у неї логічного мислення (4–5 років) – розвиток мови тісно пов'язаний з формуванням логічного мислення. Дитина переходить від простих речень, до складних. Оформляються причинні («тому що»), цільові («щоб»), наслідкові («якщо») та інші зв'язки в реченнях, із яких складається мова дитини. На кінець 6 року діти повністю засвоюють фонетику мови. Семантичний бік мови бідний. Значення слів недостатньо точні: або вузьке, або широке.

Дітям складно зробити мову предметом свого аналізу. Н-лад, дитина, яка добре володіє звуковим складом мови, до початку навчання читання з великими труднощами справляється із завданням мимовільного поділу слова на звукові компоненти. Дитині складно при визначенні смислового значення слів і словосполучень, близьких за своїм звучанням («син учителя» – «учитель сина»).

Третій етап розвитку мови, пов'язаний з початком вивчення мови – починається в кінці дошкільного віку, але його найбільш суттєві якості чітко проявляються уже при вивченні рідної мови в школі.

Розвиток внутрішньої мови (вид мови, що забезпечує процеси мислення і саморегуляцію поведінки). Ця мова дозволяє оперувати «поняттями». Спочатку вона обслуговує автономну діяльність дитини з розв'язанням практичних завдань у наочно-дійовому чи наочно-образному плані. Н-лад, виконуючи якусь діяльність, дитина супроводжує її словами. Спочатку ці слова вимовляються в голос, потім у вигляді внутрішньої мови. Так, підсовуючи стілець до столу, у більшості випадків вона вимовляє про себе назву предметів, якими користується, тобто говорить: «стілець», «стіл».

Ця мова у внутрішній, словесній формі фіксує результати діяльності, сприяє зосередженню і збереженню уваги дитини на окремих моментах діяльності та слугує засобом управління короткочасною і оперативною пам'яттю.

1.4. Соціальна ситуація розвитку в дошкільному дитинстві

Спілкування дитини з дорослими. Характер оцінних впливів на дитину має важливе значення у формуванні в неї уявлення про свої можливості.

Рівень точності уявлень дошкільника про себе пропорційний рівню адекватності оцінних впливів дорослого.

Занижена оцінка дорослих негативно впливає на точність визначення дітьми результатів своїх дій. Вона викликає в дітей недовіру, незгоду і навіть відмову від діяльності.

Завищена оцінка дорослих двояко впливає на поведінку дошкільника:

1) вона викривлює уяву дитини в бік перебільшення результатів своєї діяльності;

2) мобілізує її сили, стимулює оптимізм і віру дитини в досягнення кращих результатів.

Досвід спілкування з дорослими є для дитини головним джерелом оцінних впливів, завдяки яким у неї формується ставлення до реального світу, самого себе і інших людей. Крім того, спілкування дитини з дорослими організовує її індивідуальний досвід, виконуючи при цьому три основні функції:

➤ цей досвід спілкування висуває перед дитиною ціль усвідомлення, а інколи і вербалізацію свого індивідуального досвіду;

➤ підказує дитині в деяких випадках спосіб розв'язання різних задач в індивідуальному досвіді;

➤ сприяє систематизації і узагальненню всього нагромадженого дитиною досвіду.

Досвід спілкування з дорослими – це і засіб порівняння себе з еталоном чи ідеалом, до якого можна лише прагнути.

Спілкування з дорослими набуває нових форм:

– від зовнішнього контакту дитина переходить до свідомого й добровільного підкорення дорослим;

– поруч із практичним спілкуванням з дорослими, виникає співробітництво інтелектуального характеру (знаходить свій вияв у дитячих запитаннях).

Змінюються взаємини з дорослими, дії поступово замінюються самостійним виконанням вказівок.

Спілкування дитини з ровесниками. Розвивається потреба у спілкуванні з ровесниками. Поштовхи до ініціативних контактів з ними дають спільні сюжетні ігри. На відміну від ігрових дій, що їх дитина виконує з предметами, сюжетно-рольова гра потребує співучасників (для виконання н-лад, функцій водія, пасажирів та ін.).

У процесі формування в дитини уявлень про свої можливості досвід її спілкування з ровесниками є для неї передовсім:

– контекстом для порівняння з «подібними собі істотами» і є основою для набуття дитиною основних навичок колективного життя;

- засобом обміну оцінними механізмами, завдяки яким дитина отримує можливість бачити себе очима своїх ровесників.

На певному етапі розвитку дитина не задовольняється іграшками і навіть дорослими як партнерами по грі. Н-лад, 6-річна дівчинка на заяву матері, що вона замінить відсутність у грі партнера, реагувала так: «Мені треба дитину, а ти не дитина».

1.5. Гра як провідний вид діяльності дошкільника

Гра – важливий засіб розвитку дитини, підготовки її до школи, до майбутнього життя.

У грі відбувається:

- розвиток моторики: гра створює сприятливі умови для удосконалення рухів дитини (О. В. Запорожець);

- формування довільності пам'яті: у грі діти запам'ятовують і пригадують більше слів, ніж у будь-якій іншій діяльності (З. М. Істоміна);

- вироблення вміння дошкільника підкорятися правилам, утворюється механізм керування своєю поведінкою, гартується воля (З. В. Мануйленко);

- складання довільності психічних процесів;

- формування особистості дитини.

Отже, гра є провідною діяльністю дітей. Звідси впливає її особливе значення для розвитку дошкільників. Гра – найдоступніша для дошкільнят діяльність, оскільки найбільше відповідає їх фізичним і психічним можливостям. Вона ніколи не ставить недоступних вимог, але разом з тим завжди вимагає деякого напруження сил, що підтримує бадьорість, життєрадісність дитини, забезпечує її здоров'я.

1.5.1. Продуктивні види діяльності в дошкільному дитинстві

Поруч з грою суттєву роль у психічному розвитку дошкільника відіграє продуктивна діяльність – малювання, ліпка, аплікація, конструювання. Кожна з них характеризується спрямованістю на отримання результату (малюнка, будівлі та ін.), притаманним певним заданим якостям. Від дитини вимагається, щоб вона вміла досягти необхідного результату навіть у тому випадку, якщо сам процес діяльності у цей момент її не цікавить, щоб вона вміла створити і послідовно втілити задум. Спочатку дитину зацікавлює не стільки результат, скільки сам процес діяльності – складання кубиків, зміни форм глини, поява слідів на папері під час користування олівцем. Спрямованість на отримання результату виникає поступово під час оволодіння діяльністю. І в міру формування цієї спрямованості дитина оволодіває необхідними зовнішніми, внутрішніми, практичними, психічними видами дій, у неї формуються естетичні переживання та творчі здібності.

Увагу психологів та педагогів найчастіше привертають до себе дитячі малюнки.

Зображувальна діяльність дорослого і дитини відрізняється, а саме:

дорослий: головне отримати результат, тобто щось зробити;

діти: результат – вторинне, головне – процес створення малюнка:

– малюють з великим задоволенням, багато говорять і жестикулюють;

– часто викидають свої малюнки тільки-но вони закінчені;

– не запам'ятовують, що саме вони малюють; дитячі малюнки відображають не лише зорове сприймання, а й увесь сенсорний досвід та уявлення про предмет (тому важливо, що дитина малює);

– характер зображень визначається тим, що виділяє дитина для себе в предметі і що знає про нього (н-лад, одяг зображуваної людини може бути «прозорим», тому дитина знає, що під ним знаходяться руки та ноги, деякі частини тіла можуть бути зовсім відсутні – для дитини вони неважливі (вуха, волосся, пальці);

– у дитини, як правило, немає потреби в спостереженні природи (майже не дивиться на предмет, який малює).

Поступово малюнки дітей стають усе більш схожими на дійсність.

Але, як зазначає В. С. Мухіна, дитячим малюнкам притаманна тенденція до закріплення традиційних графічних образів, які швидко перетворюються в шаблони. Найпоширенішими шаблонами є зображення будинків, дерев, квітів.

Закріплення графічних образів і перетворення їх у шаблони – велика небезпека для розвитку дитячих малюнків. Дитина може так і не навчитися малювати нічого, крім деяких засвоєних схем.

Завдання в навчанні малювання – руйнування шаблонів і стимулювання дітей до творчості.

Іншою формою продуктивної діяльності дошкільників є конструювання – цілеспрямований процес створення певного результату (будівлі з кубиків, конструктора). У процесі конструювальної діяльності діти вчаться співвідносити розмір і форму різних деталей, з'ясовувати їхні конструктивні властивості.

Виділяють **3 види конструювальної діяльності:**

1) елементарний – конструювання за зразком. Дітям пропонують зразок майбутньої споруди або показують, як потрібно будувати, і просять відтворити заданий зразок.

Така діяльність не потребує особливого розумового чи творчого напруження, але вимагає уваги, зосередження і головне прийняття самого завдання – «діяти за зразком».

2) конструювання за *умовами*. Діти будують не на основі зразка, а на основі умов, які висуваються завданням гри або дорослим. Таке конструювання вимагає чіткої організації діяльності, розвитку творчої ініціативи. Н-лад, отримавши завдання побудувати парканчик навколо 4 будиночків таким чином, щоб один будиночок (найбільший – будиночок лисиці) був відгородженим від решти трьох (будиночків гусей); дитина розуміє, що вона не має права переставляти будиночки з місця на місце, підлаштовуючи їх до парканчика, що будується.

3) конструювання за *здумом*; найчастіше присутнє у грі, де використовується не лише будівельний матеріал, а й інші предмети з довкілля. Гра часто передбачає споруди, якими дитина могла б користуватися особисто. Діти споруджують будиночки, в які вони хочуть заходити, у яких вони хочуть мешкати.

Конструювання об'єднує дітей, вони вчаться спільно обговорювати план побудови, доходити спільної думки, підкоряти свої бажання конструктивним задумам, які підтримує більшість, відстоювати свій більш вдалий варіант конструкції.

Аплікація, ліпка; їхнє психологічне значення схоже на значення зображувальної і конструктивної діяльності. Отже, всі продуктивні види діяльності сприяють розвитку в дітей здібності наперед уявляти собі, що повинно бути зроблено, розвитку здібності до планування діяльності.

2. Психічний розвиток і формування особистості молодшого школяра

2.1. Анатомо-фізіологічні особливості молодшого школяра

До семи років завершується морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль, що створює сприятливі умови для здійснення довільної поведінки, планування та виконання певної програми дій.

До 6–7 років зростає рухливість нервових процесів, збільшується врівноваженість процесів збудження і гальмування (однак перші ще довго продовжують домінувати, що зумовлює непосидючість та підвищену емоційну збудливість дітей).

Зростає роль другої сигнальної системи в аналізі та синтезі вражень зовнішнього світу, в утворенні тимчасових зв'язків, виробленні нових дій та операцій, у формуванні динамічних стереотипів.

Отже, у дітей молодшого шкільного віку особливості нервової системи за своїми характеристиками наближаються до властивостей нервової системи дорослої людини, хоч ці характеристики ще не дуже стійкі.

У цьому віці відбуваються істотні зміни в органах і тканинах тіла, що підвищує фізичну витривалість дитини. Дрібні м'язи розвиваються досить повільно, внаслідок чого дітям важко виконувати рухи, які вимагають чіткої координації.

2.2. Провідний вид діяльності молодших школярів. Структура учбової діяльності

Під **провідною діяльністю** розуміють діяльність, у процесі якої проходить формування основних психічних процесів і якостей особистості, з'являються головні новоутворення віку (довільність, рефлексія, самоконтроль, внутрішній план дій та ін.).

Д. Б. Ельконін писав, що «свою провідну функцію та чи та діяльність здійснює найбільш повно в період, коли вона складається, формується». Молодший шкільний вік і є періодом найбільш інтенсивного формування учбової діяльності.

Зміст учбової діяльності і відповідно взаємини з учителем настільки важливі для першокласника, що він переносить їх і на інші види своєї поза навчальної діяльності. Н-лад, діти не лише навчають ляльок, тварин, грають «у школу», а й при цьому «у всьому копіюють вчителя». Шляхом гри «в школу» проходить засвоєння дітьми «специфічних норм спілкування в процесі навчальної діяльності».

Як навчання впливає на розвиток пізнавальних процесів?

За Д. Б. Ельконіним виділяють такі **компоненти учбової діяльності**.

1. Мотивація. З-поміж них є мотиви, найбільш адекватні учбовим завданням; якщо вони формуються в школяра, його учбова робота стає усвідомленою і ефективною. Ельконін називає їх учбово-пізнавальними. В їх основі лежать пізнавальні потреби та потреби в саморозвитку. Це інтерес до того, що вивчається, до процесу діяльності – як, яким способом досягаються результати, вирішуються учбові задачі. Дитина повинна бути мотивована не тільки результатом, а й самим процесом учбової діяльності. Це також мотив особистого росту, самовдосконалення, розвитку своїх здібностей.

2. Учбова задача – система завдань, при виконанні яких дитина засвоює найбільш загальні способи дій. Учбову задачу слід відрізнити від окремих завдань. Зазвичай діти, розв'язуючи багато конкретних задач, стихійно відкривають для себе загальний спосіб їхньої розв'язки. Розвивальне навчання передбачає спільне «відкриття» і формування дітьми та вчителем загального способу розв'язання цілого класу задач. У цьому випадку загальний спосіб засвоюється як зразок і легше

переноситься на інші задачі класу, учбова діяльність стає більш продуктивною. Прикладом учбової задачі може служити морфосемантичний аналіз на уроках української мови. Дитина повинна встановити зв'язки між формою та значенням слова. Для цього вона засвоює загальні способи дії з словом: потрібно змінити слово, порівняти його з тим, що утворилося за формою і значенням, виявити зв'язок між змінами форми та значення.

3. Учбові операції є низками способу дій. Операції і учбова задача – основні структурні компоненти учбової діяльності.

У наведеному вище прикладі операторним змістом будуть ті конкретні дії, які здійснює дитина, розв'язуючи завдання: знайти корінь, префікс, суфікс і закінчення в заданих словах. Що робить школяр, знаючи загальний спосіб розв'язання цих завдань? Передовсім змінює слово так, щоб отримати його варіантні форми (скажем: лісна, лісні, лісному), порівнює їхні значення і виділяє закінчення у вихідному слові. Потім, добираючи слова, отримує однокоріневі слова, проводить порівняння значень, виділяє корінь та інші морфеми.

Кожна учбова операція повинна бути відпрацьована.

4. Контроль. Спочатку учбову роботу дітей контролює учитель. Поступово учні починають контролювати її самі. Недостатньо контролювати роботу лише за кінцевим результатом (правильно чи неправильно виконано завдання). Дитині необхідний поопераційний контроль, тобто контроль за процесом учбової діяльності.

5. Оцінка. Дитина, контролюючи свою роботу, повинна навчитися й адекватно її оцінювати. При цьому також недостатньо загальної оцінки – наскільки правильно і якісно виконано завдання; потрібна оцінка своїх дій – спосіб розв'язання задач засвоєно чи ні, які операції ще не відпрацьовано.

Учитель, оцінюючи роботу учнів, не обмежується виставлянням оцінки. Для розвитку саморегуляції дітей важлива не оцінка як така, а змістовна оцінка – пояснення, чому поставлена ця оцінка, які плюси і мінуси має відповідь чи письмова робота. Змістовно оцінюючи учбову діяльність, її результати та процес, учитель задає певні орієнтири – критерії оцінки, які повинні бути засвоєні дітьми. Учні навчають оцінювати не лише свою роботу, а й роботу однокласників за єдиними для всіх критеріями. Часто використовуються такі прийоми, як взаємне рецензування, колективне обговорення відповідей і т. ін.

Отже, специфіка самої учбової діяльності дитини впливає на розвиток її психічних функцій, особистісних новоутворень та довільної поведінки.

2.3. Мотивація і самооцінка

У силу своєї динамічності мотиваційна сфера дитини представляє великі можливості для формування та розвитку в неї мотивів, необхідних для ефективного навчання.

Мотиваційна сфера, як вважає А. Н. Леонтьєв, є ядром особистості.

Л. І. Божович встановила, що учбову діяльність дітей збуджують 2 види мотивів:

– одні породжуються самою учбовою діяльністю і безпосередньо пов'язані із змістом та процесом учіння – **пізнавальні мотиви**;

– інші «лежать ніби за межами учбового процесу». Ці мотиви, – «породжуються всією системою відносин, які існують між дітьми і довколишньою дійсністю» – **соціальні мотиви**.

Пізнавальні мотиви поступово формуються в процесі самого учіння, відповідальність за це покладається на вчителя і батьків.

Структура учбово-пізнавальних мотивів молодших школярів

Виділяють дві підгрупи:

1. Мотиви, пов'язані зі змістом учіння (мотивація змісту). Розуміють потяг дітей до пізнання нових фактів, суті явищ, їхнього погодження. Дітей цікавить головне те, що вони отримують від учителя. Поступово, до 3–4 кл., у міру нагромадження знань інтерес дітей спрямовується на науковий зміст навчального предмета, їх починають цікавити пояснення фактів, встановлення причинних залежностей.

2. Мотиви, пов'язані з процесом учіння (мотивація процесу), процесом здійснення дій, а інколи і можливістю творити.

Особливістю мотивації є те, що дітей передовсім цікавить сам процес учіння, їм подобається читати, писати, малювати, ліпити.

У системі мотивів, що стимулюють молодшого школяра до учбової діяльності, головне місце посідає значимість самого процесу учіння як соціально-цінної діяльності.

Що ж рухає дитину, які бажання в неї виникають? На початку свого шкільного життя, маючи внутрішню позицію учня, вона хоче вчитися, до того ж – гарно, на відмінно. Отримати високу оцінку – мета дитини; за цією метою можуть стояти різні мотиви. Один із них – **соціальний мотив учіння** – статусний, чи позиційний, мотив «бути учнем» – є домінантним при вступі до школи та протягом першого року навчання. Це визначається зовнішньою атрибутикою статусу школяра – різним навчальним обладнанням, ранцем і тощо. При цьому на уроках дітей більше захоплюють серйозні заняття; проте мало приваблюють ті види робіт, які їм нагадують заняття дошкільного типу. Як правило, до 2-го, а інколи і до 3-го класу в більшості дітей цей мотив вичерпує себе і

навчання стає обов'язком.

Мотив гарної оцінки – провідний мотив навчання, за даними Л. І. Божович, більше ніж у половини молодших школярів.

Мотив ствердження в колективі і класі, бажання до визнання ровесниками. На початкових стадіях навчання переважає мотив – «бути кращим, ніж усі» – або мотив суперництва, конкуренції, що свідчить про все ще егоцентричну позицію дитини.

До **широких соціальних мотивів учіння** окрім статусу гарного учня належить також відповідальність, почуття обов'язку, необхідність отримати освіту і т. ін.

Широкі соціальні мотиви учіння відповідають тим ціннісним орієнтаціям, які діти запозичують у дорослих, головним чином засвоюють у сім'ї. Що найцінніше найвагомніше в шкільному навчанні? Першокласників, які провчилися лише одну четверть, запитували про те, що їм подобається і що не подобається в школі. Майбутні відмінники з самого початку цінують навчальний зміст і шкільні правила: «Подобаються уроки. Не подобається, що хлопці ображають Маргариту Павлівну своїм не бажанням вчити уроки». Майбутні трієчники і невстигаючі дають інші відповіді: «Подобається, що в школі бувають канікули». Починаючи своє шкільне життя, вони ще не набули «дорослих» цінностей, не орієнтуються на суттєві сторони навчання.

Мотивація досягнень у початкових класах нерідко стає домінуючою. У дітей з високою успішністю яскраво виражена *мотивація досягнення успіху* – бажання гарно вчитися, правильно виконати завдання, отримати бажаний результат. І хоча зазвичай поєднується з мотивом отримання високої оцінки своєї праці (оцінки і схвалення дорослих), усе ж орієнтує дитину на якість і результативність навчальних дій незалежно від цієї зовнішньої оцінки, тим самим сприяючи формуванню саморегуляції.

Престижна мотивація, характерна для дітей із завищеною самооцінкою і лідерськими нахилами. Вона стимулює школяра вчитися краще ніж однокласники, виділятися з-поміж них, бути першими. Якщо цій мотивації відповідають розвинені здібності, вона стає могутнім поштовхом розвитку відмінника, який буде на основі своєї працездатності добиватися найкращих навчальних результатів. Індивідуалізм, постійне суперництво зі здібними ровесниками і зневажливе ставлення до інших викривляють розвиток особистості такої дитини.

Престижна мотивація, поєднана із середніми здібностями, глибока невпевненість у собі, звичайно не усвідомлювана дитиною, – із завищеним рівнем домагань, призводить до афективних реакцій у ситуації неуспіху.

У невстигаючих учнів престижна мотивація не розвивається.

У мотивації досягнення виявляється мотивація уникання неуспіху.

Діти намагаються уникнути двійки і наслідків від її отримання – незадоволення вчителя, санкції батьків (заборонять гуляти, дивитися телевізор і т. ін.). Ця мотивація інтенсивно розвивається протягом усього неуспішного навчання в початкових класах, і до закінчення початкової школи невстигаючі школярі частіш за все позбавляються мотиву досягнення успіху та бажання отримувати високі оцінки (хоча продовжують розраховувати на похвалу), а мотивація неуспіху набуває значної сили. Вона супроводжується тривожністю, страхом в оціночних ситуаціях і надає навчальній діяльності негативного емоційного забарвлення.

Невстигаючі учні третього класу мають особливу *компенсаторну мотивацію*. Це побічні по відношенню до навчальної діяльності мотиви, що дозволяють ствердитися в іншій галузі – у занятті спортом, музикою, малюванням тощо. Якщо потреба самоствердитися задовольняється в якійсь сфері діяльності, низька успішність не стає джерелом важких переживань дитини.

Отже, практично всі діти приходять до школи з бажанням гарно вчитися. У процесі навчання в них формуються різні навчальні мотиви, у кожної створюється своя мотиваційна система. Наприкінці молодшого шкільного віку в частини дітей ставлення до навчання змінюється, негативне ставлення складається у постійно не встигаючих учнів.

Самооцінка. Проблема шкільної успішності, оцінка результатів навчальної роботи дітей – центральна в молодшому шкільному віці. *Шкільна оцінка* впливає на становлення самооцінки першокласників. Діти, орієнтуючись на оцінку вчителя, самі вважають себе і своїх ровесників відмінниками, двієчниками, трієчниками, гарними і середніми учнями, наділяючи представників кожної групи відповідними якостями. Оцінка успішності на початку шкільного навчання, по суті, є оцінкою особистості в цілому та визначає соціальний статус дитини. У відмінників і тих, хто навчається гарно, складається завищена самооцінка. У невстигаючих і вкрай слабких учнів систематичні неуспіхи та низькі оцінки знижують їх впевненість у собі, у своїх можливостях.

Як переживають важку учбову ситуацію молодші школярі? У дітей із заниженою і низькою самооцінкою часто виникає почуття особистої неповноцінності, навіть безнадійності. Знижує гостроту цих переживань *компенсаторна мотивація* – спрямованість не на учбову діяльність, а на інші види діяльності. Стверджуючись у посильних для дитини видах діяльності, дитина набуває неадекватно завищеної самооцінки, що має компенсаторний характер.

Для розвитку в дітей адекватної самооцінки та почуття компетентності необхідно створити в класі атмосферу психологічного комфорту і підтримки. Учитель, який оцінює лише конкретну роботу, а не особистість, не порівнює дітей між собою, не закликає всіх наслідувати відмінників, орієнтує учнів на індивідуальні досягнення: щоб робота завтрішня була краще вчорашньої. Він не захвалює гарних

учнів, особливо тих, що досягають високих результатів без особливої праці. І навпаки, заохочує найменше просування в навчанні слабкої, але старанної дитини.

Велике значення у становленні самооцінки має *стиль сімейного виховання, прийняті у сім'ї цінності*. Діти із завищеною самооцінкою виховуються за принципом кумиру сім'ї, в обстановці некритичності і рано усвідомлюють свою неповторність. У сім'ях, де ростуть діти з високою, але не завищеною самооцінкою, увага до особистості дитини (її інтересів, смаків) поєднуються з достатньою вимогливістю. Тут не принижують покараннями, а хвалять, коли дитина того заслуговує. Діти зі зниженою (не обов'язково з дуже низькою) самооцінкою користуються вдома великою свободою, але ця свобода, по суті, – безконтрольність, наслідок байдужості батьків до дітей.

Ставлення до себе як до учня значною мірою визначається сімейними цінностями. У дитини на перший план виходять ті її якості, які більш за все хвилюють батьків, – підтримка престижу (розмови вдома: «А хто ще в класі отримав п'ятірку?»), слухняності («Тебе сьогодні не лаяли?») та ін. У самосвідомості маленького школяра зміщуються акценти, коли батьків хвилюють не учбові, а побутові моменти його шкільного життя («У класі із вікон не дме?», «Що вам давали на сніданок?»), або взагалі майже нічого не хвилює – шкільне життя взагалі не обговорюється чи обговорюється формально («Що було сьогодні в школі?»).

Батьки задають і вихідний *рівень домагань* дитини – те, на що вона претендує в учбовій діяльності і стосунках. Діти з високим рівнем домагань, завищеною самооцінкою розраховують лише на успіх і разом з мамою чи бабусею переживають добре як трагедію.

2.4. Трудова діяльність молодших школярів

Трудова діяльність є психологічною основою для прищеплення дитині поваги до праці дорослих, готовності до довготривалого фізичного навантаження.

Форми трудової діяльності:

- самообслуговування;
- виготовлення поробок – виконуючи нескладні поробки із паперу, роблячи іграшки для маленьких дітей і таке інше молодші школярі включаються в суспільно корисну трудову діяльність.

Оцінки, які школярі отримують за роботу на уроках праці, набувають не тільки особистий, а й суспільний зміст і мають велике значення для формування відповідального ставлення школяра до праці. При правильній організації уроку праці школяр уже в початковій школі переконається на власному досвіді та досвіді інших, що необхідно відповідати за ті предмети, які вони виготовляють, що вони повинні бережно ставитися до робочого часу, працювати не тільки гарно, а й швидко. «Оля зробила тільки пів закладки, тому хтось не отримав подарунок» або «Коля зробив гарну закладку і зробив її швидко, він буде моїм помічником», – говорить учитель.

Правильне ставлення до праці включає в себе творче ставлення до справи. Ця якість має виключне значення для розвитку особистості школяра: привчає дітей не лише бути гарними виконавцями, але і в якійсь мірі організаторами, які вміють самостійно думати, елементарно планувати свою діяльність.

Досвід шкіл свідчить, що навчання плануванню при виготовленні предметів можливо уже з 1 класу.

Спочатку планування проходить спільно з учителем, а потім діти роблять це самостійно.

Включення школярів в працю викликає в них повагу до праці дорослих, розуміння її значення, цінності, бережне ставлення до всіх речей до яких школярі дотичні.

Учні 3, 4 класів розширюють і поглиблюють своє ставлення до праці. Н-лад, вони здатні бачити більш віддалену мету своєї праці; їх більше цікавить та користь, яку можуть принести виготовлені ними предмети.

Дітям початкових класів подобається виконувати обв'язки чергового, прибирати клас, спальню.

Велике значення для розвитку особистості молодшого школяра має колективне виготовлення речей. Діти вчаться працювати спільно, розвивається наполегливість, організованість, витримка. Вони усвідомлюють, що робота одного залежить від роботи іншого, а результат усієї роботи – від зусиль колективу в цілому.

Третьюокласників, а особливо четвертоокласників цікавить значимість продуктів праці, важливість їх для інших людей, сам процес виконання. Учні починають розуміти значення праці і з бажанням йдуть на заняття.

У процесі праці розвивається уміння переборювати труднощі, витримка, дисциплінованість, наполегливість, самоконтроль, самооцінка тощо.

2.5. Здібності учнів початкових класів та їхній розвиток

Уже на початку навчання учні відрізняються знаннями, індивідуальними особливостями в учбовій діяльності.

Свідоме й активне оволодіння молодшими школярами знаннями, уміннями і навичками, передбаченими шкільними програмами, є основним фактором розвитку їхніх здібностей. У процесі навчання їхні здібності не лише використовуються, а й розвиваються. Вробляються уважність, спостережливість, якості пам'яті, уяви, мислення й мовлення, емоційні та вольові властивості. Вони виявляються в тому, як учні розуміють навчальний матеріал, яких висновків доходять як узагальнюють, застосовують свої знання в нових навчальних ситуаціях, як розв'язують мислительні, мовні, уявні, практичні та ін. дії.

Показниками здібностей є:

- самостійність;
- швидкість розв'язування задач, ступінь допомоги, якої потребують учні при цьому.

Виявляється диференціація здібностей. В окремих випадках в учнів виявляються значні здібності до читання, письма, математики, малювання, тощо.

Математичні здібності виявляються, н-лад у швидкому оволодінні складними обчисленнями в умі, самостійному знаходженні узагальнених способів розв'язання задач, оволодінні основами алгебри.

Здібності учнів виявляються й ефективніше розвиваються при такій побудові навчання, коли вони не просто запам'ятовують готові істини, а й самостійно аналізують дані, узагальнюють, роблять висновки, застосовують їх у нових ситуаціях, розв'язуючи нові пізнавальні завдання, виявляють розумові зусилля, ініціативу й елементи творчості, переборюють труднощі.

Важливе значення у виявленні та розвитку здібностей належить індивідуальному підходу в процесі навчання, який ґрунтується на знанні їхніх індивідуальних особливостей, сильних і слабких сторін їхньої учбової діяльності. Він полягає в диференціації учбових завдань, що їх отримують учні для самостійного виконання, способів індивідуальної допомоги тим учням, які її потребують, у регулюванні навчального навантаження кожного школяра відповідно до його можливостей. Важливим моментом індивідуального підходу до учнів є увага вчителя до мотиваційної сторони їхньої учбової діяльності, різні способи

заохочення школярів до роботи на повну силу, зміцнення їхньої віри в свої сили. Індивідуального підходу потребують усі учні: і сильні, і слабкі.

2.6. Темперамент та вияви характеру в молодшому шкільному віці

Завдання вчителя – враховувати особливості динаміки вищої нервової діяльності і виховувати темперамент школярів, допомагати їм переборювати негативні їхні сторони, виробляти вміння володіти своїм темпераментом.

Діти із **сангвінічним темпераментом** характеризуються легкою збудливістю почуттів. Почуття не дуже міцні, але стійкі. Швидкі й рухливі, але менше ніж дорослі сангвініки. Енергійні, активні, однак довго не витримують одноманітної ситуації, не соромливі, але стримані. Здебільшого легко спілкуються, користуються повагою ровесників – не образливі.

За сприятливих умов виховання – спокійні, в міру рухливі, вміють адекватно реагувати на зміну обставин, а за *несприятливих* – байдужі, безвідповідальні, несамокритичні. Правила поведінки та вміння їх дотримуватися ці діти засвоюють легко, але без систематичних вправ швидко їх втрачають. Завдяки своїй рухливості легко піддаються як позитивному так і негативному впливові. На покарання дорослими реагують спокійно, не чинять опору.

Діти-сангвініки не повинні сидіти на уроці без діла.

Діти **холеричного темпераменту** характеризуються легкою збудливістю почуттів, силою й стійкістю їх у часі. Поведінка їхня енергійна й різка. Сильно реагують на всі подразники, над силу переключаються на спокійну справу, перебувають у постійному русі. У класному колективі виділяються прагненням до самоствердження, люблять організовувати ігри.

За правильних умов виховання ці діти виявляють активність та наполегливість у роботі, а за *неправильних* – стають неслухняними, запальними, образливими. Стягнення, зауваження дорослих часто діють на них негативно, ще більше збуджують, роблять їх грубими, викликають намагання робити «на зло». Більшість «важких» дітей – діти холеричного темпераменту. У роботі з ними потрібно зважати на їхні особливості, спокійними, доброзичливими, але вимогливими стосунками формувати в них стриманість.

Учитель повинен організувати діяльність дітей-холериків таким чином, щоб полегшити їм успішне переключення уваги з того чи того навчального об'єкта і виховати вміння її переключати. Виховувати гальмівні механізми.

У дітей **флегматичного темпераменту** почуття важко збуджувані, однак тривалі й стійкі. Молодший школяр повільний, неохоче спілкується, часто нехтує справами, що вимагають від нього швидкості, турбот, зайвих рухів. Уникає доручень, доставши їх, виконує з бажанням, але не поспішаючи, дотримується порядку, організованості. Ухиляється від конфліктів, важко образити, але коли вступає в конфлікт, то переживає глибоко, хоч зовні це не виявляється так яскраво, як у дітей вищезгаданих типів. Щоб посилити активність флегматика, слід залучати його до ігор, спорту.

За *сприятливих виховних умов*, вдумливі, слухняні, організовані, добре сприймають зауваження дорослих і виправляють свої помилки. За *несприятливих* – ліниві, байдужі, апатичні.

Діти з **меланхолійним темпераментом** – чутливі, почуття виникають легко, міцні й стійкі у часі. Сором'язливі, малоактивні, важко пристосовуються до нових обставин. Притаманна хвороблива вразливість, невпевненість у своїх силах, погана пристосовуваність до нових обставин, знижений настрій, страх перед труднощами. Бояться образ, плачуть і намагаються гратися самотньо. Побоюються труднощів, невпевнені у своїх силах, це сприяє тому, що ці діти розгублюються при опитуванні, виконанні контрольних робіт, хоч і мають хороші знання. Чуйне ставлення учителів і батьків, постійне підбадьорювання, доброзичлива та своєчасна допомога сприяють створенню в них життєрадісного настрою, зміцнюють їхню волю і прагнення до успіху.

Позитивні риси – глибина та стійкість почуттів.

Негативні – замкненість, сором'язливість.

Учні меланхоліки потребують спокійного, вільного від сильних подразників оточення, суворо продуманого режиму, який передбачає поступовий перехід від одних умов життя і звичних дій до іншого способу життя та інших видів діяльності. Для них дуже небезпечним є перенапруження розумової діяльності.

У молодших школярів **характер** ще не сформувався. Лише окреслюють деякі його риси. Проте окремі з них бувають уже досить помітними. З-поміж молодших школярів можна виділити більш рішучих, енергійних та наполегливих і – менш вольових, менш самостійних, таких, що відчутніше піддаються навіюванню.

Досить помітні відмінності в емоційних рисах характеру молодших школярів. Яскрава риса учнів 1–2 класів – імпульсивність. Водночас є й школярі більш схильні до обдумування.

Під впливом навчання та виховання у дітей формуються такі риси характеру, як цілеспрямованість, охайність, любов до праці тощо.

Важливою умовою формування рис характеру є життя учнів у шкільному колективі. Успіх у формуванні характеру залежить від багатьох умов, з-поміж яких провідне місце посідає єдність вимог школи і сім'ї, позитивний приклад дорослих, розумне застосування ними заохочень і покарань.

3. Психологічні особливості підліткового віку

3.1. Загальна характеристика особливостей розвитку підлітків

Підлітковий вік пов'язаний з перебудовою всього організму дитини, зумовленою насамперед статевим дозріванням. Активізація діяльності статевих та інших залоз внутрішньої секреції спричинює інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток.

Вага головного мозку майже така, як у дорослої людини. Продовжують розвиватися специфічно людські ділянки мозку (лобні, чолоскроневі й тім'яні), відбувається внутрішньоклітинне вдосконалення кори головного мозку, збагачуються асоціативні зв'язки між різними його ділянками. Досконалішими стають гальмівні процеси. Інтенсивно розвивається друга сигнальна система. Усе це виражається в розумовій активності підлітка, зростанні контрольної діяльності кори великих півкуль стосовно підкірки тощо.

Водночас підлітки надмірно збудливі, їхня поведінка нестійка, імпульсивна, дії часто некеровані, безконтрольні, неадекватні стимулам.

Бурхливий ріст та перебудова організму спричинюють стрімке підвищення інтересу до своєї зовнішності. Формується новий образ свого фізичного «Я». Через його гіпертрофоване значення підлітки дуже болісно переживають вади (справжні та надмірні) своєї зовнішності. Непропорційний розвиток окремих частин тіла, зайва вага або худорлявість – усе це дратує і нерідко призводить до виникнення почуття власної неповноцінності, зумовлюючи замкнутість, а то й неврози.

Важкі емоційні розлади, пов'язані з реакціями підлітків на свою зовнішність, пом'якшуються за умови теплих, довірливих стосунків із близькими.

3.2. Новоутворення особистості

Найважливішим **новоутворенням** підліткового віку є становлення самосвідомості: відчуттям дорослості і «Я-концепція». Коли говорять, що дитина дорослішає, мають на увазі становлення її готовності до життя у суспільстві дорослих людей, причому як рівноправного учасника цього життя. Дитині ще далеко до істинної дорослості – і фізично, і психологічно, і соціально. Вона об'єктивно не може включитися в доросле життя, але намагається наблизитися до нього і претендує на рівні з дорослими права. Нова позиція виявляється в різних сферах, найчастіше – у зовнішності, манерах. Ще зовсім недавно хлопчик, який рухався вільно, легко починає ходити врозвалку, опустивши руки глибоко в кишені і плюючи через плече. У нього можуть з'явитися цигарки й обов'язково – нові висловлювання. Дівчинка починає з ревнощами порівнювати свій одяг та зачіску із зразками, які вона бачить на вулиці, обгортках журналів, виливаючи на маму емоції з приводу якихось розходжень.

Зовнішній вигляд підлітка часто стає джерелом постійних непорозумінь, навіть конфліктів у сім'ї. Наслідування дорослих іде і по лінії розваг, романтичних стосунків. Незалежно від змісту цих стосунків наслідується «доросла» форма: побачення, записки, поїздки за місто, дискотеки і т. ін.

Поруч з зовнішніми, об'єктивними виявами дорослості виникає і почуття дорослості – ставлення підлітка до себе як до дорослого, відчуття та усвідомлення себе якоюсь мірою дорослою людиною. Ця сторона дорослості вважається центральним новоутворенням молодшого підліткового віку (11–13 років).

Як виявляється почуття дорослості в підлітка?

Перш за все, у бажанні, щоб усі – і дорослі і ровесники – ставилися до нього не як до маленького, а як до дорослого. Він претендує на рівноправність у стосунках зі старшими і йде на конфлікти, відстоюючи свою «дорослу» позицію. Почуття дорослості виявляється і в намаганні бути самостійним, в бажанні відмежувати деякі сторони свого життя від втручання дорослих. Це стосується питань зовнішності, стосунків з ровесниками, інколи навчання.

Почуття дорослості пов'язано з етичними нормами поведінки, які засвоюють діти в цей час. З'являється моральний «кодекс», що дає підліткам чіткий стиль поведінки у дружніх стосунках з ровесниками.

Однак варто зауважити, що зводити почуття дорослості лише до бажання наслідувати дорослих, хоча це справді має місце в поведінці підлітків, – це обмежуватися лише зовнішнім боком явища, не розкриваючи його психологічної сутності. Підліток суб'єктивно пов'язує дорослість не стільки з наслідуванням, скільки із приналежністю до світу дорослих (Д. І. Фельдштейн). Підліток намагається посісти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього і

мужність, і сміливість, і одяг важливі передусім у зв'язку з цією соціальною позицією.

Об'єктивної дорослості в підлітка ще немає. Суб'єктивно ж вона виявляється:

1. *В емансипації від батьків.* Підлітки вимагають суверенності, незалежності, поваги до своїх таємниць. Виділяються сфери впливу батьків і однолітків. У питаннях стилю одягу, зачіски, часу повернення додому, дозвілля, вирішення шкільних та матеріальних проблем підлітки більше орієнтуються не на батьків, а на однолітків. Однак у їхньому ставленні до фундаментальних аспектів соціального життя головним усе ж таки залишається вплив батьків.

2. *У новому ставленні до навчання.* У підлітків розвивається прагнення до самоосвіти, причому часто не пов'язане з навчанням у школі. Багато хто стає байдужим до оцінок. Іноді спостерігається розходження між інтелектуальними можливостями й успіхами в школі: можливості високі, а успіхи низькі.

3. *У романтичних стосунках з однолітками іншої статі.* Тут має значення не стільки факт симпатії, скільки форма стосунків, запозичена в дорослих (побачення, розваги тощо).

4. *У зовнішньому вигляді й манері одягатися.* Підліток прагне визнання своєї самостійності, рівності з дорослими, хоча для цього відсутні реальні передумови – і фізичні, й інтелектуальні, й соціальні. Лише в спеціально організованій діяльності можна створювати ситуації, в яких взаємини з дорослим (й однолітками також) відповідали б претензіям та потребам підлітків. Провідною діяльністю в цей період стає інтимно-особистісне спілкування.

Після пошуків себе, особистісної нестабільності в підлітка формується «Я-концепція» – система внутрішньо узгоджених уявлень про себе, образів «Я».

Приблизно в 11–12 р. виникає інтерес до свого внутрішнього світу, а потім відбувається поступове ускладнення і поглиблення самопізнання. Підліток відкриває для себе свій внутрішній світ. Складні переживання, пов'язані з новими стосунками, свої особистісні якості, вчинки аналізує пристрасно; хоче зрозуміти, який він на справді, і уявляє, яким би він хотів бути.

Самоаналіз, іноді надмірний, який переходить у «самокопання», приводить до незадоволення собою. Самооцінка стає низькою за своїм загальним рівнем і нестійкою.

Підлітки, вивчаючи себе, уявляють, що інші люди також постійно спостерігають за ними, оцінюють їх.

Пізнання себе, своїх різних якостей спричиняє формування когнітивного (пізнавального) компоненту «Я-концепції». З ним пов'язані ще два – оцінковий і поведінковий. Для підлітка важливо не тільки знати, який він насправді, а й наскільки значимі його індивідуальні можливості. Оцінка своїх якостей залежить від системи цінностей, що складаються головним чином завдяки впливу сім'ї і ровесникам. Тому різні підлітки тому по-різному переживають відсутність краси, блискучого інтелекту чи фізичної сили.

Окрім реального «Я», «Я-концепція» включає в себе й ідеальне «Я». При високому рівні домагань та недостатньому усвідомленні своїх можливостей ідеальне «Я» може значно відрізнитися від реального. Тоді розрив між ідеальним образом і справжнім станом призводить до невпевненості в собі, що зовнішньо може виражатися в образливості, агресивності, впертості. Коли ідеальний образ є осяжним, він стимулює до самовиховання.

У кінці підліткового віку уявлення про себе стабілізуються і утворюють цілісну систему – «Я-концепцію».

3.3. Сутність «кризи» підліткового віку

Ламання старих психологічних структур, характерне для цього віку, призводить до справжнього вибуху непокори, зухвальства та важковихованості (так звана криза тринадцяти років).

Основну причину таких бурхливих виявів одні психологи вбачають у тому, що дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в підлітків прагнення до нових форм взаємин із батьками та вчителями (Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін). Інші розглядають *кризу тринадцяти років* як пряме відображення процесу статевого дозрівання, мало пов'язане з особливостями виховання, а треті вважають, що така криза не є загальною і в багатьох підлітків її просто не буває (Т. П. Гаврилова).

Нагадаємо, що суть кризи, за Виготським, полягає в глибокій, якісній зміні всього процесу психічного розвитку людини, а не в якихось яскраво виражених зовнішніх ознаках цієї зміни.

Відповідно до теоретичних уявлень Л. С. Виготського і Л. І. Божович, одиницею соціальної ситуації розвитку особистості, де нерозривно пов'язані психічні особливості дитини і соціальне середовище, є переживання, які відображають актуальні потреби дитини та рівень їхнього задоволення. Внаслідок того, що в критичні періоди розвитку змінюються провідні переживання дитини, перебудову системи переживань можна вважати критерієм кризи психічного розвитку. Саме з такою перебудовою ми зустрічаємось у підлітковому віці.

Вираженими *симптомами* названої кризи є:

1. *Зниження продуктивності навчальної діяльності* (а також спроможності нею займатися) навіть у тих сферах, де підліток обдарований. Регрес виявляється при виконанні творчих завдань, а здатність виконувати механічні завдання зберігається. Зумовлено це переходом від конкретного до логічного мислення.

2. *Негативізм*. Підліток ніби відштовхується від оточення, схильний до сварок, порушень дисципліни, переживаючи водночас внутрішнє занепокоєння, невдоволення, прагнення до самотності та самоізоляції.

3.4. Стосунки з однолітками й дорослими

У всіх працях із проблем психології підліткового віку автори так чи так визнають ту роль, яку відіграють стосунки з однолітками та дорослими у формуванні соціальної ситуації розвитку підлітка.

Центральне місце в житті підлітка посідає спілкування з товаришами. Якщо основою для об'єднань молодших школярів найчастіше виступає спільна діяльність, то тепер, навпаки, привабливість тих чи тих занять визначається передусім їхніми можливостями для спілкування з однолітками (Л. І. Божович).

Слід мати на увазі, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками – вони прагнуть зайняти у їхньому середовищі те становище, яке б відповідало їхнім претензіям. Для одних це бажання бути лідером, для інших – користуватись авторитетом у якійсь справі, треті намагаються знайти близького друга тощо. Однак завжди це прагнення є провідним мотивом поведінки у підлітковому віці.

Спілкування з однолітками дедалі більше виходить за межі шкільного життя і навчальної діяльності, охоплюючи нові інтереси, види діяльності, стосунки, виділяючись в окрему, самостійну та надзвичайно важливу для підлітка сферу життя. Це пояснює, з одного боку, підвищений конформізм підлітків щодо компаній однолітків, і, з другого, їхню недисциплінованість і навіть правопорушення через невміння досягти бажаного становища у таких компаніях.

Суб'єктивне значення для підлітка сфери спілкування з однолітками істотно відрізняється від її оцінки дорослими, особливо вчителями (С. К. Масгутова). Підлітки вважають свої переживання з цього приводу найбільш типовими й суттєвими, тоді як учителі думають, що для підлітків найважливішими є стосунки з ними, а батьки приписують таке ж значення взаєминам у сім'ї. Спілкування з товаришами у цьому віці набуває такої цінності, що нерідко відтісняє на другий план і навчання, і навіть стосунки з рідними. Однією з головних причин зниження успішності та порушень поведінки, різних афективних переживань є невдоволення підлітків своїми стосунками з однолітками, а це часто не усвідомлюють ні дорослі, ні самі підлітки.

З-поміж мотивів навчання спілкування з однолітками посідає

також одне з чільних місць. Коли учнів п'ятих-шостих класів запитали, чи хотіли б вони навчатися вдома, відповіді були дуже однотипними: «У школі друзі, із ними цікаво», «У школі, коли щось не знаєш, можна запитати інших», «У школі краще, там усілякі цікаві справи, походи, екскурсії», «Ні, я не хочу вчитися сам, тоді не знаєш, як вчать інші».

Отже, наведені відповіді підтверджують, що в підлітковому віці процес навчання привертає увагу не стільки своїм змістом, скільки можливостями спілкування з однолітками.

Суттєво змінюються мотиви спілкування з товаришами та зумовлені ним переживання впродовж підліткового віку. Якщо в 4 класі домінує бажання просто бути поміж однолітків, гратися з ними, щось разом робити, то в 5–7 класах основним стає прагнення набутти певного статусу в їхньому колективі, а вже у 7–8 класах йдеться про потребу підлітка в автономії та визнанні власної цінності в очах однолітків. Дослідження свідчать, що саме фрустрація потреби бути авторитетним поміж товаришів у багатьох підлітків спричиняє найважчі негативні переживання (С. К. Масгутова).

З роками також змінюються критерії оцінки однолітків. Якщо в молодших класах вони передусім пов'язані з тим, як дитина виконує вимоги дорослих (успішність, поведінка, громадська активність тощо), то в підлітків на перший план виходять особисті якості, і найважливіші з-поміж них – товариськість, сміливість, уміння керувати собою, знання (а не просто успішність) тощо.

У підлітковому віці розвивається вміння орієнтуватися на вимоги товаришів, враховувати їх. Поміж таких вимог особливе місце посідає необхідність дотримання певного кодексу товариськості (як правило, його нормами є повага гідності, рівність, чесність, допомога товаришам та ін.). Цікаво, що підлітковий кодекс товариськості інтернаціональний за своїм характером, а порушення його норм завжди і скрізь зауважується та засуджується однолітками. Так звані «ізолювані» підлітки мають характерну особливість: на думку однолітків, у них відсутні якості «хорошого товариша», що не може бути виправдано нічим іншим.

У підлітковому віці інтенсивно починають формуватися групи. Спочатку вони невеликі і складаються з представників однієї статі, згодом виникає тенденція до об'єднання подібних угруповань у більші компанії. З часом такі групи стають змішаними.

У психології існує *поняття референтна група*. Її специфіка полягає в тому, що цінності й думки референтної групи підліток схильний вважати своїми власними. У його свідомості вони створюють опозицію дорослому суспільству. Багато дослідників наголошують на існуванні субкультури дитячого суспільства, носіями якої, власне, є референтні групи. Дорослі не мають доступу до них – отже, їх вплив дуже обмежений. Як наслідок, поширені в цих групах цінності мало узгоджені з цінностями дорослого світу.

Типовою рисою підліткових груп є надзвичайно високий конформізм її членів. Зумовлено це тим, що розмите, дифузне *Я* підлітка потребує опори з боку сильного, однозначного *Ми* референтної групи однолітків.

Важливу роль у розвитку особистості підлітка відіграють взаємини з товаришами та близьким другом. До дружніх стосунків ставляться особливі вимоги: взаємна відвертість та розуміння, рівність, чуйність, здатність співпереживати, вміння зберігати таємниці тощо.

Підлітки схильні встановлювати дуже близькі (як правило, тимчасові) стосунки з різними однолітками – триває пошук друга. З кожним роком потреба у взаєминах із ним стає дедалі гострішою.

Спілкування з близьким другом – тема особливих розмірковувань підлітка. Саме тут (побудова стосунків з другом та дії в їхніх рамках) відбувається пізнання підлітком іншої людини і самого себе, розвиваються засоби такого пізнання (уміння порівнювати, аналізувати та узагальнювати вчинки друга й власні, бачити їхню етичну сутність, оцінювати її; розширення уявлень про власну особистість та особу товариша, зміни в оцінюванні інших і самооцінка тощо).

Підлітки дорожать дружбою, будучи водночас украй ревливими, вимогливими та схильними до образ.

Істотно змінюються взаємини хлопчиків та дівчаток. З'являється взаємне зацікавлення, бажання сподобатись і, як наслідок, розвивається інтерес до власної зовнішності та стурбованість із цього приводу.

Інтерес до однолітків протилежної статі сприяє розвитку вибіркової спостережливості: зауважуються навіть незначні зміни в поведінці, настроях, переживаннях та реакціях людини, яка подобається. Зростає увага до власних психоемоційних станів, зумовлених спілкуванням із симпатичними однолітками.

Стосунки з батьками. Вплив батьків обмежений – вони не охоплюють усі сфери життя, як це було в молодшому шкільному віці. Думки ровесників зазвичай важливі у питаннях товариських стосунків з хлопчиками та дівчатками, у питаннях, пов'язаних з розвагами,

молодіжною модою, сучасною музикою і т. ін. Але ціннісні орієнтації підлітка, розуміння ним соціальних проблем, моральні оцінки подій і вчинків залежать передовсім від позиції батьків.

Для підлітків характерна емансипація від близьких дорослих. Потреба в батьках, їхній любові і турботі, у їхній думці, поєднується з великим бажанням бути самостійними, рівними з ними в правах. Те, як ускладнюються стосунки у цей непростий для обох сторін період, залежить від стилю виховання у сім'ї та можливостей батьків перебудуватися – прийняти почуття дорослості своєї дитини.

3.5. Розвиток пізнавальних процесів

Підлітковий період – надзвичайно складний етап психічного розвитку. З одного боку, за рівнем та особливостями психічного розвитку підлітки ще не розпрощалися з дитинством; з іншого – вони вже стоять на порозі дорослого життя, і в їхній поведінці реально виражається спрямованість на дорослі форми взаємин та поведінки.

Важливим психічним новоутворенням підліткового віку є розвиток **довільності** всіх психічних процесів, спричинений передусім новими, значно вищими вимогами навчальної діяльності. Підліток уже в змозі самостійно концентрувати свою увагу, розвивати пам'ять, мислення, уяву, певною мірою регулювати власні емоційно-вольові процеси тощо.

Увага підлітків розвивається внаслідок формування уміння вчитися і працювати. Підліток може свідомо спрямовувати увагу на певні об'єкти, тривалий час на них зосереджуватися і не відволікатися, переключати увагу на нові завдання та розподіляти її, тобто формуються вищі довільні форми уваги. Пов'язані такі зміни із загальним психічним розвитком підлітка, зокрема, із розвитком його мислення.

Зростає обсяг уваги, її концентрація та стійкість. Підліток здатний зосереджуватися не лише на наочних об'єктах, але й на уявних. Водночас підліткам ще важко керувати увагою в умовах підвищених вимог до себе, що зумовлено певною імпульсивністю, властивою цьому віку.

Удосконалюється вміння розподіляти та переключати увагу, зростають елементи самоконтролю й саморегуляції. Окрім того, увага підлітків характеризується специфічною вибірковістю.

Розвиток уваги в цьому віці безпосередньо пов'язаний з формуванням наполегливості, а її довільність є прямим проявом вольової активності підлітка.

Відчуття й сприймання підлітка розвиваються та функціонують в органічному взаємозв'язку. Удосконалення чутливості й сприймання *відчуттів* знаходить своє відображення в повноті та детальності сприймань. Тоншими і диференційованішими стають відчуття, і водночас змістовнішим – сприймання. Усе це зумовлює трансформацію процесів відчуття та сприймання у цілеспрямовані сенсорні й перцептивні дії.

Удосконалення сприймання в цьому віці пов'язане як з розвитком уміння краще і продуктивніше використовувати свої органи чуттів, так і з формуванням здатності до складніших форм аналізу та синтезу, спрямованих насамперед на з'ясування внутрішніх властивостей об'єктів сприйняття. Інтелектуалізація процесів сприймання – необхідна умова успішного засвоєння будь-якого навчального матеріалу.

Сприймання щоразу більше характеризується планомірністю й послідовністю.

Значно зростає обсяг **пам'яті**, причому не лише за рахунок кращого запам'ятовування матеріалу, але і його логічного осмислення. Пам'ять підлітків, як і їхня увага, поступово набуває характеру організованого, регульованого та керованого процесу. Швидко формується смислова, логічна пам'ять.

Саме в цьому віці пам'ять розвивається в напрямку інтелектуалізації. Багато школярів застосовують прийоми опосередкованого запам'ятовування. Збільшується кількість таких прийомів, а їхнє використання стає усвідомленішим, довільнішим і цілеспрямованішим. Наголосимо, що існує пряма залежність між використанням таких прийомів та рівнем продуктивності запам'ятовування й відтворення матеріалу.

Мислення. Зміни в інтелектуальній сфері виражаються передусім у розвитку абстрактного мислення, тобто у зміні співвідношень між конкретно-образним та абстрактним мисленням на користь останнього, в формуванні **понятійного** мислення. Таке мислення (теоретичне, рефлексивне) характерне переважно для юнацького віку, але починає розвиватись уже в молодших підлітків.

Мислення продукує гіпотетично-дедуктивні судження (тобто логічні міркування будуються на основі висунутих гіпотез). Розвивається здатність до розумових експериментів, до мисленого розв'язання завдань на основі припущень тощо.

Уміння оперувати гіпотезами при вирішенні інтелектуальних завдань – найважливіше досягнення підлітків в аналізі дійсності.

В одному з експериментів Ж. Піаже простежується процес вирішення підлітками складних пізнавальних завдань. Діти отримали 5 посудин із рідинами різного кольору. Завдання полягало в тому, щоб знайти комбінацію рідин, яка дає жовтий колір. На відміну від молодших школярів, які в аналогічній ситуації змішували рідини довільно, підлітки не діяли методом спроб і помилок. Навпаки, вони розраховували можливі комбінації змішування рідин, висували гіпотези про можливі результати і планомірно їх перевіряли. Провівши практичну перевірку своїх припущень, вони одержували результат, що був заздалегідь логічно обґрунтований.

Специфіка цього рівня мислення полягає й у тому, що його предметом є не лише розв'язання зовнішніх завдань, але й сам процес мислення, тобто воно стає **рефлексивним**.

Важлива особливість цього віку – формування активного, самостійного, творчого мислення.

Уява. Розширюється зміст її образів, оскільки уява бере участь у процесах сприймання художніх творів, читання технічних креслень, описів історичних подій, у переходах думки від конкретного до абстрактного, в різних видах творчої діяльності тощо. Власне, завдяки цьому і створюються можливості для розвитку уяви. Розширюються способи утворення її образів, провідним поміж яких стає мовлення, особливо внутрішнє.

Процеси уяви набувають довільності, поступово перетворюючись в особливі **імажинативні** дії, спрямовані на побудову образів ще не сприйманих суб'єктом предметів, ситуацій, конструкцій тощо. Ці дії стають характерними як для творчої, так і для репродуктивної уяви.

Зростає вимогливість підлітків до утворень своєї уяви. Важливою формою уяви стає мрія, яка творить образи бажаного майбутнього.

Мовлення. Підлітки оволодівають рідною мовою, її лексичними, граматичними, фонетичними можливостями. Розвивається мовлення і як засіб спілкування з іншими людьми, і як спосіб набування знань, і як інструмент творення та засіб вираження емоційних станів і вольової регуляції поведінки, і як об'єкт вивчення.

Основним у цьому віці є удосконалення мовлення як засобу спілкування.

Посилюється інтерес до оволодіння засобами виразності мови, оскільки багато хто з підлітків вбачає в цьому свою інтелектуальну силу.

Розвивається чутливість до художнього слова, часто виникає потяг до написання віршів. Водночас красномовність здебільшого не притаманна підліткам. Зумовлено це не бідністю словникового запасу, а тим, що у цьому віці ще бракує уміння використовувати мову відповідно до своїх переживань, почуттів, мрій. Ця проблема вирішується лише у старших класах у процесі вивчення художньої літератури.

Мовні дії стають контрольованішими. Зменшується кількість «зайвих» слів? («ну», «от», «значить» та ін.), проте обмеженість мовних засобів ще довго залишається характерним недоліком мови багатьох підлітків. За своєю формою вона здебільшого уривчаста, а інтонації неадекватно відображають переживання, настрої (тон часто буває занадто різким, підвищеним або недоречно глухим, тихим). Ця невідповідність особливо помітна, коли підліток хвилюється, виражаючи свої почуття, мрії, намагається запозичити форму з художньої літератури тощо.

Виконуючи регулятивну функцію в житті підлітків, мова стає формою існування самосвідомості їхньої особистості.

Збагачується словниковий запас, нагромаджується досвід активного використання різноманітних мовних категорій, ускладнюється граматична й синтаксична форми мовлення.

У структурі усного мовлення підлітків спостерігається істотніше збільшення різних типів та видів речень, ніж у структурі писемного. Усна мова дещо нагадує внутрішню з її характерними «рваними» закінченнями, оскільки підлітки ще не в змозі мову «для себе» перевести у мову «для аудиторії» (І. О. Синиця), вдаючись через це до багатослівності. Речення у структурі усного мовлення, як правило, довші, що свідчить про характерну для цього віку кращу розвиненість усної мови порівняно з писемною.

Мовлення стає контекстним, менше пов'язаним із конкретною ситуацією, хоч елементи ситуативності ще зберігаються.

Внаслідок підвищення загального рівня розумового розвитку вдосконалюється і писемне мовлення підлітків, наближаючись до літературної мови, формується здатність адекватно виражати абстрактні думки.

Навчальна діяльність. Навчальна діяльність зазнає значних змістовних і організаційних змін, зумовлених зростанням самостійності підлітків: у процесі вивчення основ наук вони переходять від емпіричних узагальнень до теоретичних понять (В. В. Давидов).

Ускладнення змістовної сторони знань вимагає від учнів досконаліших способів їхнього здобуття. Зростає рівень абстрагування та узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань і умовиводів, які стають усвідомленішими, обґрунтованішими, логічно досконалішими.

Змінюється співвідношення між зовнішніми і внутрішніми діями на користь останніх. Відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мисленевий план, формуються розумові дії, виступаючи компонентами вмінь навчатись.

Якісних змін зазнає і мотивація навчальної діяльності підлітків.

3.5. Формування особистості підлітка

Підлітковий період – це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослої особи, переосмислення цінностей.

Поява відчуття *дорослості* як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка, тією якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу в цілому. Саме воно визначає спрямованість та зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання й афективні реакції.

Складність полягає в тому, що підлітки, прагнучи визнання власної дорослості з боку оточення, ще не відчувають себе (а тим більше, ще не є) дорослими повною мірою. Та все ж саме це відчуття є тим новим, прогресивним в особистості, що обов'язково розвиватиметься, і саме на нього слід спиратись у педагогічній практиці.

Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світові дорослих. Власне, йдеться про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі, вироблення особистісних новоутворень, які відіграють особливу та вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого (Д. І. Фельдштейн).

Зростає прагнення підлітка бути самостійним, зумовлене всім ходом психічного розвитку, набутим життєвим досвідом та змінами в організмі унаслідок його дозрівання. Водночас підлітки гостро потребують доброзичливої й тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомагала реалізації їхнього прагнення до самостійності.

Помітно відрізняються прояви прагнення до самостійності в молодших і старших підлітків. У поведінці перших ще переважають дитячі риси, їх цікавить передусім зовнішня сторона життя дорослих і те враження, яке їхні вчинки справляють на інших. Самі вчинки часто бувають імпульсивними й безконтрольними.

Молодші підлітки ще недостатньо усвідомлюють власні дії, не

прагнуть до самоаналізу, а, отже, часто не визнають очевидної провини, намагаючись будь-що виправдатись. Проблема полягає в тому, що їм украй важко визнати свою провину публічно, оскільки це рівноцінно руйнуванню підвалин власної особистості. Водночас вони, як правило, розуміють і глибоко переживають ситуацію.

Ставлення старших підлітків до своїх вчинків більш свідоме. Вони вже схильні до самоаналізу, хоча не завжди здатні справитися з ним. Старших підлітків цікавить не лише зовнішня сторона життя дорослих, але й їхній внутрішній світ, духовні якості.

Інтенсивно формується здатність переходити від одного виду діяльності до іншого, що ґрунтується на засвоєнні загальних закономірностей будови людської діяльності. Це означає, що підліток уже вміє ставити перед собою мету, складати план дій, може оцінити та підібрати необхідні засоби, співвіднести їх із діями інших людей тощо. Орієнтуючись на інших, він уміє враховувати їхні почуття та інтереси, бажання й характери, може зрозуміти інших та самого себе.

Освоєння змісту різних видів діяльності пов'язане також із формуванням у підлітків моторних навичок. Фізіологічні особливості підлітків уже дозволяють їм освоювати складні рухи. Якщо в цьому віці не навчитися їздити на велосипеді, танцювати, працювати різними інструментами і т.п., то пізніше це буде зробити набагато важче, а інколи й неможливо.

Розвиваються специфічні особливості самосвідомості, що проявляються в **самооцінці** підлітка, його оцінці ефективності різних видів власної діяльності та своїх стосунків із дорослими й однолітками. Механізмом розвитку самосвідомості виступає рефлексія.

Самооцінка в цьому віці набуває не меншого значення, ніж оцінки дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки. Переважна орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана передусім із його прагненням до самостійності та незалежності, із самоповагою, вимогливістю до себе (Є. І. Савонько).

Починаючи із шостого класу, інтенсивно розвивається особистісна та міжособова рефлексія, внаслідок чого підлітки вбачають причини конфліктів чи, навпаки, успіхів у спілкуванні з товаришами в сутності власної особистості (Н. І. Гуткіна).

Характерна для молодшого школяра рівновага позитивних і негативних самооцінок поступається місцем різкому невдоволенню собою, що поширюється і на навчальну діяльність, і на систему взаємин з оточенням у цілому. Можна говорити про своєрідну кризу самооцінки, більшою мірою притаманну хлопчикам.

Виникає інтерес до себе та оточення, прагнення зрозуміти особливості людини та її взаємини з іншими людьми, мотиви її вчинків та переживання. Яскраво виражена установка на порівняння себе з іншими. Особливо це стосується вчинків, адже саме вони виражають ставлення людини до чогось або ж до когось.

Розмірковування підлітка про себе, про своє життя не абстрактні,

як це характерно для ранньої юності, а стосуються головно того, що відбувається з ним, його стосунків з іншими людьми, життєвих планів тощо.

Приблизно в 11–12 років виникає інтерес до свого внутрішнього світу, у подальшому відбувається поступове ускладнення й поглиблення самопізнання. Завдяки інтенсивному інтелектуальному розвитку з'являється схильність до самоаналізу. Образи «Я», що створює у своїй свідомості підліток, відображають усе багатство його життя. Уявлення про фізичне «Я», свій розум, здібності в різних сферах, силу характеру, товариськість, доброту та інші якості, інтегруючись, утворюють когнітивний компонент «Я-концепції» підлітка. З ним тісно пов'язані оціночний і поведінковий компоненти. Для підлітка важливо не просто знати, який він насправді, але й розуміти, наскільки значущими є його індивідуальні особливості. Їхня оцінка істотно залежить від системи цінностей, що складається, завдяки впливу родини й однолітків.

Підліток оцінює власні вчинки, прагнучи осмислити їх наслідки в майбутньому. Він намагається зрозуміти свої особливості, усвідомити власні недоліки, що зумовлено потребою правильно будувати взаємини з дорослими й однолітками, відповідати вимогам інших людей та своїм власним. Останнє зумовлює домінуючу орієнтацію підлітка на позитивне в іншій людині (точніше, на те, що він вважає таким), готовність брати з неї приклад. Орієнтація на певні зразки багато в чому визначає зміст нової системи життєвих цінностей та загальну спрямованість формування особистості підлітка.

Підлітка приваблюють зовнішні ознаки дорослості, в яких він вбачає характерні риси й переваги цього статусу (куріння, випивка, доросла мода в одязі, косметика, форми відпочинку, флірт тощо). Освоєння подібних ознак часто ототожнюється з утвердженням і демонстрацією власної дорослості найлегшим шляхом – через наслідування. Поступово розширюються та поглиблюються уявлення підлітків про себе, однак інших людей вони поки що оцінюють повніше й правильніше, ніж себе. Особливо це стосується тих, із ким у них склалися близькі стосунки. Підлітки відкриті для спілкування з людьми – однолітками та дорослими, а замкнутість зумовлена відчуттям, що їх не розуміють, переживанням несправедливості чи неповаги щодо себе.

У цьому віці особливо яскраво виражена залежність від думки та ставлення оточення. Підлітки намагаються демонструвати свої кращі риси, заслужити схвальні відгуки – особливо від тих, чия думка для них важлива. Страх виявити незнання або невміння може стати причиною надмірної сором'язливості та невпевненості в собі, набути хворобливого характеру. Усе це часто маскується вдаваною розкутістю, бравадою й грубістю, які покликані прикрити внутрішню невпевненість.

Цей вік характеризується емоційною нестабільністю та імпульсивністю поведінки. Підлітки часто спочатку діють, а вже потім думають про наслідки, хоча усвідомлюють при цьому, що варто було б вчинити навпаки.

Помітного розвитку набувають **вольові** якості – наполегливість, цілеспрямованість, вміння долати перешкоди і труднощі тощо.

Підлітки, на відміну від молодших школярів, здатні не лише на окремі вольові дії, але й на вольову діяльність. Вони вже в змозі самі поставити перед собою мету та спланувати її досягнення.

Недостатність волі полягає передусім у тому, що, проявляючи величезну наполегливість в одному виді діяльності, підлітки можуть не виявляти її в інших видах.

Ще Л. С. Виготський зазначав, що в підлітків найчастіше спостерігається не слабкість волі, а слабкість цілей, коли їм просто немає заради чого долати різні перешкоди, включаючи і власні лінощі. Поява ж важливої мети вирішує і проблеми волі.

Бурхливо розвивається **емоційна** сфера, що характеризується різкими переходами від надмірної рухливості до спокою, від піднесення до байдужості. Підвищена емоційність підлітків зумовлена статевим дозріванням та неврівноваженістю процесів збудження й гальмування.

Переживання набувають дедалі більшої стійкості. У підлітковому віці спостерігається подальший розвиток **почуттів** як узагальнених і відносно стійких переживань (інтелектуальних, моральних, естетичних та ін.) Почуття стають тривалішими й стійкішими, що зумовлює посилення їхнього впливу на різноманітні сторони життя підлітків.

Інтенсивно формуються моральні почуття. У підлітковому віці поступово відбувається перехід від ситуативного переживання краси явищ природи, музичних і літературних творів живопису до стійких естетичних почуттів, які є наслідком систематичного виховання.

Аналіз змісту та динаміки переживань підлітків протягом цього вікового періоду свідчить, що і для молодших, і (особливо) для старших підлітків негативні переживання пов'язані з пізнанням самого себе. Причому з віком кількість таких переживань невпинно зростає.

Є всі підстави вважати, що зумовлено це не стільки віковими особливостями, скільки є результатом інтеріоризації, засвоєння підлітками тих уявлень і оцінок, які дають їм інші люди, передовсім батьки та вчителі (Н. Н. Толстих). Для цих оцінок характерні такі особливості: висловлювання дорослих про позитивні риси підлітків, як правило, дуже скупі, мають у край абстрактний характер і не змінюються з віком; судження про недоліки, навпаки, гранично конкретні, різноманітні, змінюються з віком. Саме вони максимально впливають на процес особистісного самовизначення підлітків, хоча психологи переконані, що у становленні особистісної самоідентичності дуже важливо спиратися на позитивні сторони свого «Я».

Переживання підлітків, котрі, як правило, мають позитивний характер, – це ті, що пов'язані із самореалізацією, з активною роботою щодо розвитку власної особистості.

Характеризуючи *інтереси* підлітка, найперше зазначимо, що, в порівнянні з молодшим шкільним віком, вони набувають більшої цілеспрямованості, активності та глибини. З іншого боку, інтереси багато в чому мінливі, й лише у старших підлітків набувають певної стійкості.

Саме в цьому віці формуються домінанти *спрямованості* пізнавальних та інших інтересів особистості.

Нерідко можна спостерігати і визначеність професійних намірів, що супроводжується серйозними зусиллями, спрямованими на підготовку до омріяного майбутнього. Чим конкретніші та стійкіші професійні наміри підлітка, тим диференційованіше його ставлення до навчальних предметів (останні чітко розмежовуються на «*потрібні*» й «*непотрібні*»).

Самостійна діяльність таких підлітків дедалі більше набуває характеру самоосвіти в певному напрямку і з чіткою метою – оволодіти знаннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності.

Підлітковий вік – дуже важливий період у розвитку *ідеалів* особистості. Якщо для молодших підлітків такими ідеалами виступають образи конкретних людей, то у старших підлітків вони набувають синтетичного характеру, базуючись на узагальненні уявлень про людей, якості, яких їм імпонують. Ідеали стають взірцем для наслідування, правилом, згідно, з яким намагаються діяти підлітки.

4. Психологічні особливості юнацького віку

4.1. Загальна характеристика ранньої юності

Рання юність (від 14–15 до 18 років) – це період завершення фізичного дозрівання організму, завершальний етап початкової соціалізації особистості.

Фізичний розвиток старшокласників характеризується подальшими анатомічними та фізіологічними змінами, тісно пов'язаними між собою. Темпи збільшення зросту та ваги сповільнюються, причому юнаки надолужують недавнє відставання від дівчат.

Остаточного зросту дівчата досягають у середньому між 16 і 17 (відхилення в той чи той бік до 13 місяців), а юнаки – між 17 і 18 (відхилення – до 10 місяців) роками.

В основному завершується окостеніння скелета, вдосконалюється м'язова система, паралельно збільшується і м'язова сила. Інтенсивно розвивається серцево-судинна система, нервова регуляція її діяльності.

Продовжується функціональний розвиток нервових клітин головного мозку. До 15 років в основному завершується дозрівання кори великих півкуль та формування нейронного апарату усіх ділянок головного мозку. Повного розвитку досягає система зв'язків між різними відділами мозку і завдяки його структурному дозріванню зростають можливості для виникнення нових зв'язків, нових асоціацій. Умовні зв'язки в цьому віці характеризуються більшою стійкістю та більшими можливостями переключення.

У 15–18 років у більшості юнаків і дівчат завершується статеве дозрівання організму. У дівчат уже сформовані вторинні статеві ознаки, а внутрішні статеві органи продовжують інтенсивно рости. Менструальний цикл у нормі набуває регулярного характеру. Завершується формування жіночого типу статури. У юнаків процес статевого розвитку виражений чіткіше у зв'язку з тим, що розпочався він пізніше (у середньому на 2 роки). Інтенсивно формуються вторинні статеві ознаки, чоловічий тип статури. У статевих залозах утворюються чоловічі статеві клітини, періодично відбуваються полюції.

Основне соціальне завдання на цьому етапі – вибір професії, соціальне та особистісне **самовизначення**. До моменту закінчення школи юнаки й дівчата вже мають бути психологічно готовими до дорослого життя. Йдеться про сформованість властивостей, здібностей та потреб, які дозволили б молодій людині повною мірою реалізувати себе в праці, громадському житті, майбутній сім'ї. Передусім – це розвиток потреби в спілкуванні та освоєння способів його здійснення, формування теоретичного мислення й уміння орієнтуватись у різних його формах (науковому, художньому, етичному, правовому тощо), що знаходить своє вираження в основах наукового та громадянського світогляду; розвиток рефлексії, яка забезпечує усвідомлене й критичне ставлення до себе, становлення готовності до трудової діяльності (В. В. Давидов).

Якщо ці якості сформовані, то молода людина має необхідну психологічну базу для **самовизначення** – центрального новоутворення

раннього юнацького віку, основою якого є потреба зайняти внутрішню позицію дорослого, усвідомити себе членом суспільства, визначитися, тобто зрозуміти себе, свої можливості, своє місце й покликання в житті (Л. І. Божович, Л. С. Славіна). Провідною на цьому етапі стає **навчально-професійна діяльність**.

Зазначимо, що перехідний, маргінальний характер соціального становища та статусу ранньої юності визначає і характерні психічні особливості юнацтва. Актуальними залишаються успадковані від підліткового віку проблеми: захист права на автономію, власне вікова специфіка та ін. З іншого боку, самовизначення потребує не стільки автономії від світу дорослих, скільки визначення в ньому свого місця, орієнтації в ньому (І. С. Кон). Останнє вимагає диференціації розумових здібностей та інтересів, розвитку інтегральних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду, життєвої позиції тощо.

Самовизначення на цьому етапі ще не є завершеним, остаточним, оскільки воно не пройшло перевірки життям. Тому до юності відносять і вікову групу від 18 до 23–25 років, яку умовно називають «*початком дорослості*» (І. С. Кон). На цьому етапі людина вже цілком доросла як у біологічному, так і в соціальному плані. Вона – головний суб'єкт трудової діяльності (освіта на цьому етапі вже не загальна, а професійна, і її можна розглядати як особливий різновид праці). Соціально-психологічні властивості у цьому випадку детермінуються не стільки віком, скільки соціально-професійним статусом людини.

4.2. Розвиток пізнавальних процесів

У ранньому юнацькому віці закріплюються і вдосконалюються психічні властивості, набуті раніше. Водночас відбуваються подальші якісні зміни всіх сторін психічної діяльності, які і є основою становлення особистості на цьому етапі розвитку.

Сприймання. Розвиток сприймання в період ранньої юності виявляється найперше в довільних його формах, в перцептивних діях, актах планомірного спостереження за певними об'єктами, які спрямовуються пізнавальними і практичними цілями. Сприймання стає складним *інтелектуальним* процесом, опосередкованим попереднім досвідом, наявними знаннями та інтелектуальним потенціалом.

Розвиток *уваги* в цьому віці дуже суперечливий. Зростає обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність та переключати з одного об'єкта на інший; водночас зростає і вибірковість уваги та її залежність від спрямованості інтересів, що зумовлює характерну для багатьох юнаків і дівчат неспроможність сконцентруватися на чомусь одному, майже постійну неухважність (П. Я. Гальперін).

Варто зазначити, що названі особливості уваги (невміння зосереджуватись, переключатися та відволікатися від тих чи тих стимулів і подразників), – одна з основних причин низької успішності та цілої низки різноманітних емоційних проблем цього віку, включаючи пияцтво, наркоманію і гедонізм (Д. Хемілтон). У низці досліджень засвідчено, що розвиток довільності уваги, її стійкості та зосередженості в юнацькому віці передусім пов'язаний з формуванням логічного мислення, освоєнням узагальнених способів мислення (І. В. Страхів, Є. О. Мілерян).

Удосконалюється спроможність переключати увагу в зв'язку з переходами від одних навчальних і практичних завдань до інших, а також через необхідність підпорядковувати близькі цілі віддаленішим. Розвивається також здатність розподіляти увагу, що робить можливим одночасне виконання різних дій.

У навчальній і практичній діяльності зростає роль післядовільної уваги (довільна увага, яка підтримується без вольових зусиль, майже як мимовільна). Головно це спостерігається за умов, коли діяльність мотивується спеціальними інтересами. Відповідно і тривалість післядовільної уваги зумовлена стійкістю останніх.

Основна тенденція в розвитку *пам'яті* на цьому етапі полягає в подальшому зростанні та зміцненні її довільності. Зокрема, довільне запам'ятовування стає значно продуктивнішим за мимовільне, накреслюється спеціалізація пам'яті, зумовлена провідними інтересами. Удосконалюються способи запам'ятовування шляхом свідомого використання раціональних прийомів.

Від організації розумової діяльності залежить також продуктивність мимовільної пам'яті, причому її роль не зменшується, а успішно реалізується за певних умов. Мимовільно запам'ятовується передусім те, що пов'язано з інтересами, потребами і планами на майбутнє, що викликає сильний емоційний відгук (П. І. Зінченко).

Мислення. В інтенсивному інтелектуальному дозріванні, характерному і для ранньої юності, провідну роль відіграє розвиток **мислення**. Зумовлено це насамперед тим, що навчальна діяльність у старших класах створює сприятливі умови для переходу до вищих рівнів абстрактного та узагальнюючого мислення.

Наукові поняття – не тільки предметом вивчення, але й інструмент пізнання об'єктивної дійсності в її закономірних зв'язках і відношеннях.

Мислення стає системнішим, тобто знання утворюють певну систему, яка поступово трансформується в когнітивну модель світу, що слугує основою формування світогляду. Розвивається потреба в теоретичному обґрунтуванні явищ дійсності, виведенні часткових зв'язків із загального закону або підведення його під певну закономірність тощо.

Характерною особливістю пізнавальних функцій та інтелекту в період ранньої юності є яскраво виражена схильність до теоретизування, творення абстрактних теорій, захоплення філософськими міркуваннями (М. С. Лейтес, Ж. Піаже).

Змінюється співвідношення між можливим і дійсним на користь сфери можливого, що зумовлює інтелектуальне експериментаторство, своєрідну гру в поняття та формули. Абстрактна можливість стає цікавішою та важливішою за дійсність, оскільки вона не знає ніяких обмежень, окрім суто логічних. Можна говорити не лише про розвиток нової інтелектуальної якості, а й про формування відповідної потреби.

Варто зазначити, що схильність до абстрактних розмірковувань на світоглядно-філософську тематику притаманна більшою мірою юнакам. Пізнавальні інтереси дівчат менш виражені і гірше диференційовані. Дівчата краще розв'язують практичні завдання, художньо-гуманітарні інтереси в них, як правило, домінують над природничими.

Широта інтелектуальних інтересів часто поєднується з відсутністю системи та методу. Характерна схильність перебільшувати рівень своїх знань і особливо розумових можливостей.

Підкреслимо, що інтелектуальний розвиток у період ранньої юності полягає не стільки в нагромадженні нових умінь та перетвореннях окремих властивостей інтелекту, скільки у формуванні **індивідуального стилю розумової діяльності**, тобто стійкої сукупності індивідуальних варіацій у способах сприймання, запам'ятовування і мислення, за якими стоять різні шляхи набування, нагромадження, переробки та використання інформації.

Важливо наголосити, що стиль мислення в цьому віці залежить також від типу нервової системи (Н. Малкова), причому одні її особливості можуть компенсуватись іншими.

Уява. Якщо для дітей єдиною усвідомленою реальністю є зовнішній світ, куди вони проєктують і свою фантазію, то рання юність прикметна відкриттям власного внутрішнього світу, розвитком здатності заглиблюватися в себе, у світ своїх переживань і психічних станів. Значне місце у психічному житті в цьому віці посідають мрії, які стають особливо конкретними і дієвими. Порівняно з підлітковим віком ставлення до витворів власної уяви стає критичнішим, посилюється самоконтроль. Удосконалюється репродуктивна уява. Водночас розвивається і творча уява, що знаходить своє відображення в різноманітних видах творчої діяльності (наукової, художньої, технічної та ін.).

4.3. Проблема вибору професії

Вибір професії передбачає наявність у школярів інформації двоякого роду: про світ професій (у цілому) взагалі та можливості і вимоги кожної з них (про себе, свої здібності та інтереси). І такої інформації старшокласникові не вистачає. Суттєві *фактори професійного самовизначення* – це віковий період, у якому здійснюється вибір професії, рівень інформованості і рівень домагань старшокласника.

Вибір професії – складний та довгий процес, під час якого існує певна небезпека. Н-лад, відкладання у часі професійного самовизначення у зв'язку з відсутністю стійких інтересів.

Звичайно, невизначене майбутнє не дає можливості йти до нього. Спроби батьків прискорити цей процес за допомогою прямого психологічного впливу, як правило, дають негативні результати, викликаючи у старшокласників зростання тривожності, а іноді й відмову від будь-якого самовизначення, небажання взагалі щось вибирати.

Раннє самовизначення вважається позитивним, хоча теж має свої недоліки. Підліткові захоплення нерідко зумовлюються випадковими факторами. Категоричність вибору та небажання розглянути інші варіанти часто слугують психологічним захисним механізмом, засобом втечі від сумнівів. У майбутньому це може призвести до розчарування. Іноді рання професіоналізація пов'язана з несприятливими сімейними умовами, низькою успішністю та іншими негативними факторами, які знижують рівень свідомого та добровільного вибору.

Вибір професії відображає певний рівень особистісних домагань. Він включає оцінку своїх об'єктивних можливостей (людині, яка в дитинстві не вчилася музиці, важко вступити до консерваторії) та оцінку своїх здібностей. На старшокласника впливає суб'єктивний рівень вимог, які він пред'являє до професії, нерідко завищений. Найчастіше це стимулює людину до подолання труднощів. Гірше, якщо рівень запитів занижений, і юнак ні до чого не прагне.

4.4. Психосексуальний розвиток та взаємостосунки між статями в старшому шкільному віці

Різко посилюється потреба в індивідуальній інтимній дружбі. Відчутно активізуються міжстатеві взаємини: розширюється сфера дружніх стосунків, розвивається нагальна потреба в коханні, з'являються серйозні захоплення, багато хто розпочинає статеве життя.

Юнацькі мрії про кохання відображають насамперед потребу в емоційному теплі, душевній близькості, розумінні. Як правило, вони не збігаються (особливо в юнаків) із чуттєвістю, зумовленою статевим дозріванням. Як пише І. С. Кон, юнак не любить жінку, до якої відчуває хіть, і не відчуває потягу до жінки, яку він кохає. Закохуючись, юнаки досить правильно називають почуття, що виникає, дружбою; водночас вони відчувають сильний, позбавлений тонкого психологічного змісту еротизм як вираження біологічної сексуальної потреби. Юнаки часто перебільшують фізичні аспекти сексуальності, а деякі намагаються відсторонитися від них. У таких випадках, зазвичай, психологічним захистом слугує аскетизм чи інтелектуалізм. Замість того, щоб навчитися контролювати прояви своєї чуттєвості, вони прагнуть цілком відмовитися від них: аскети – тому, що чуттєвість «брудна», а інтелектуали – тому, що вона «нецікава».

Здібність до інтимної юнацької дружби і романтичного кохання, що з'являється в цей період, відобразиться в майбутньому дорослому житті. Ці найбільш глибокі стосунки визначають важливі сторони розвитку особистості, моральне самовизначення і те, кого і як буде кохати вже доросла людина.

4.5. Взаємостосунки з дорослими та однолітками

Одна з центральних проблем підліткового віку – перебудова взаємин із дорослими – залишається актуальною і в період ранньої юності.

Старшокласники прагнуть звільнитися від контролю та надмірної опіки зі сторони батьків і вчителів, а також від установлених ними норм та порядків. Розрізняють домагання автономії у сфері поведінки (потреба і право самостійно вирішувати особисті проблеми), емоційної автономії (потреба і право мати власні, самостійно обрані уподобання) та нормативної автономії (потреба й право на власні норми та цінності) (І. С. Кон).

Найлегше досягти незалежності в поведінці, зрозуміло, в певних межах, у сфері дозвілля. Юнаки та дівчата дедалі частіше проводять вільний час поза домівкою й школою, віддаючи перевагу одноліткам як партнерам зі спільного дозвілля.

Емоційної автономності досягти важче, і цей процес дуже суперечливий. Якщо підлітковий період породжує передусім проблеми, пов'язані з дисципліною, то рання юність дає найбільше емоційних конфліктів, особливо у взаєминах із батьками. Щоб стати дорослою, молода людина має розірвати емоційну залежність від батьків, включити свої стосунки з ними до нової, складнішої системи емоційних уподобань і симпатій, центром якої вже будуть не батьки, а вона сама.

Батьки, як правило, хворобливо реагують на емоційне відчуження з боку своїх дітей, скаржаться на їхню черствість та байдужість. Проте це тимчасове явище, емоційний контакт із батьками відновлюється після завершення кризового періоду на новому рівні, якщо, звичайно, нетактовність і безцеремонність старших не закриють для них внутрішній світ молодої людини надовго, а то й назавжди.

Юнаки та дівчата ревниво захищають своє право на власні переконання, моральні установки й цінності, тому нерідко займають підкреслено максималістські позиції, висловлюють діаметрально протилежні погляди з того чи того питання. Однак за цією зовнішньою стороною можна простежити їхню істотну залежність у серйозних проблемах (вибір професії, політичних поглядів, світогляду тощо) від дорослих, особливо від батьків. Інша річ, коли йдеться про моду, смаки, способи проведення дозвілля та ін.

У відповідях на запитання: «Із ким би ти став радитися в складній життєвій ситуації?» – і юнаки, і дівчата поставили на перше місце матір. На другому місці у юнаків виявився батько, а у дівчат – товариш (подруга).

Отож, прагнучи самостійності, юнаки і дівчата все ж зберігають потребу в життєвому досвіді та допомозі старших; родина залишається тим місцем, де вони почуваються спокійно й упевнено. У цьому віці молодь обговорює з батьками життєві перспективи, головним чином, професійні. З батьком уточнюються найважливіші плани на майбутнє, накреслюються способи досягнення поставлених цілей, аналізуються труднощі, пов'язані з навчанням. Діапазон проблем, що обговорюються з матір'ю, ширший: він включає, окрім планів на майбутнє, стосунки з

ровесниками в школі й поза її межами та особливості життя в родині. Життєві плани юнаки й дівчата можуть обговорювати і з учителями або іншими знайомими дорослими, чия думка для них авторитетна.

Старшокласники ставляться до близьких дорослих як до ідеалу, вбачають у них певні еталони (у сфері людських взаємин, моральних норм, у різних видах діяльності тощо). Юнаки та дівчата ніби звіряють з ними своє ідеальне «Я» – якими їм хотілося б стати в дорослому житті.

Стосунки з дорослими зберігають певну дистанцію. Зміст такого спілкування особистісно важливий для юнаків та дівчат, однак зазвичай не характеризується інтимністю. У спілкуванні з дорослими старшокласники не прагнуть до глибокого саморозкриття, відчуття реальної психологічної близькості. Думки і цінності, що обговорюються з дорослими, потім фільтруються та перевіряються у спілкуванні з однолітками.

Значно складнішими й диференційованішими стають взаємини старшокласників з учителями.

Взаємостосунки з ровесниками. Продовжується процес переорієнтації спілкування з дорослих на ровесників. У його основі лежить суперечлива взаємодія двох потреб – у відособленні та в належності до певної групи. Якщо перша реалізується передусім через прагнення до емансипації від дорослих, то друга – у взаєминах з однолітками.

Загострені відчуття самотності та власної непотрібності, зумовлені віковими суперечностями становлення особистості, викликають у молодих людей нестримне прагнення до об'єднання й спілкування з однолітками, у товаристві яких вони сподіваються знайти таке необхідне емоційне тепло, розуміння, визнання власної значимості тощо.

Характерним для таких компаній є дуже високий рівень конформізму: захист своєї незалежності від старших поєднується з у край некритичним ставленням до уявлень і цінностей власної групи та її лідерів. Індивідуальність утверджують через однаковість (у рамках своєї групи), у спільному протистоянні комусь іншому.

Надзвичайно важливою є потреба не просто входити до складу групи, а бути прийнятим однолітками, відчувати свою необхідність, мати у групі певний авторитет. Низький статус у групі, як правило, корелює з високим рівнем особистісної тривожності.

Стрімко зростає кількість груп і компаній, до яких входить старшокласник, і зокрема, число референтних груп, тобто тих, на які він орієнтується, з якими співвідносить свої оцінки і ціннісні орієнтації.

Юнацькому спілкуванню притаманні дві протилежні тенденції: розширення його сфери та зростаюча індивідуалізація (І. С. Кон, В. О. Лосенков). Перша виявляється, приміром, у збільшенні часу на спілкування з ровесниками (3–4 години в будні, 7–9 годин у вихідні та святкові дні), невпинному розширенні географії й соціального простору такого спілкування, постійному пошукові та готовності до міжособистісних контактів.

Щодо індивідуалізації стосунків, то насамперед вкажемо на чітке розмежування характеру взаємин із різними людьми, високу вибірковість і максималістську вимогливість до друзів.

Потреба самовиразитися, розкрити свої переживання домінує над інтересом до почуттів та переживань іншого, що зумовлює ексцентричність юнацького спілкування, спричиняє напруженість взаємин та невдоволення ними.

Старшокласники, як і підлітки, іноді схильні наслідувати один одного і самоутверджуватися в очах однолітків за допомогою справжніх чи уявних «перемог». Не лише у середніх, але й у старших класах легкі закоханості нагадують епідемії: як тільки з'являється одна пара, відразу закохуються всі інші. Причому багато хто захоплюється однією і тією ж найпопулярнішою в класі дівчиною (чи юнаком).

4.6. Формування особистості в період ранньої юності

Емоційно-вольова сфера. Порівняно з підлітками зростає рівень свідомого *самоконтролю*, хоча саме в цьому віці найчастіше скаржаться на слабкість волі, залежність від зовнішніх впливів і такі характерні риси як примхливість, ненадійність, схильність легко та безпідставно ображатися тощо. Залежність емоційних реакцій підлітків від гормональних і фізіологічних процесів певною мірою зберігається і в період ранньої юності, однак вона вже не є визначальною. Особливості емоційної сфери старшокласників залежать також від соціальних факторів та умов виховання, причому індивідуально-типологічні відмінності часто суттєвіші за вікові.

Усі основні структури темпераменту і його залежність від властивостей нервової системи закладаються ще в підлітковому віці. Рання юність характеризується посиленням інтегральних зв'язків між його елементами, внаслідок чого полегшується управління власними реакціями (В. С. Мерлін). Так, юнаки та дівчата, незалежно від типу нервової системи, значно стриманіші та врівноваженіші порівняно з підлітками (О. В. Кучменко).

Однак саме в цьому віці особливо гостро виявляються окремі властивості характеру, інколи доходячи до рівня **акцентуацій**, які, не будучи самі по собі патологіями, збільшують імовірність психічних травм та провокують відхилення в поведінці. Приміром, загострення такої типової для юнацтва риси як гіпертимність (підвищена активність та надмірна збудженість) нерідко спричиняє нерозбірливість молодих людей у знайомствах, схильність до непродуманих, авантюрних учинків, а типологічне зумовлена замкнутість може перерости у хворобливу самоізоляцію або й почуття власної неповноцінності тощо. У цілому вік від 14 до 18 років є критичним періодом для психопатії (О. Є. Личко).

Варто наголосити, що емоційні труднощі та негаразди не типові для юнацького віку. Імовірніше, тут спостерігається деяка загальна закономірність, а саме: підвищення рівня організації і саморегуляції організму призводить до збільшення емоційної чутливості, але паралельно зростають і можливості психологічного захисту (І. С. Кон).

Загальне емоційне самопочуття вирівнюється. Афективні вибухи, характерні для підлітків через їхню постійну збудженість, зустрічаються рідше. Емоційне життя стає багатшим за змістом і диференційованішим за відтінками почуттів. Інтенсивно розвивається відкритість до емоційних впливів, здатність до співпереживань (емпатія), емоційна чутливість.

Розвиток самосвідомості. У період ранньої юності принципово змінюється ставлення до власної особистості. Якщо для підліткового віку характерним є бурхливий розвиток самосвідомості, то тепер йдеться вже про формування нової якості: усвідомлення себе як неповторної особистості, із власними думками, переживаннями, почуттями, поглядами й оцінками.

Високий рівень розвитку **самосвідомості** породжує інтерес до власної особистості, до форм її організації та саморегулювання.

Основний психологічний здобуток юності – власний внутрішній світ. Зовнішній, фізичний світ тепер – лише одна з можливостей суб'єктивного досвіду, центром якого є власна особистість, власне «Я».

Як відомо, відкриття для себе власного внутрішнього світу розпочинається вже в підлітковому віці. У цей же період розвивається формально-логічне мислення. Інтелектуальний розвиток, що супроводжується нагромадженням і систематизацією знань про світ, і інтерес до власної особистості та розвиток рефлексії стають у ранній юності тією основою, на якій ґрунтується світогляд. Картина світу при цьому може бути матеріалістичною, ідеалістичною, формуватися на базі релігійних уявлень тощо.

Необхідно пам'ятати, що світоглядні проблеми не вирішуються раз і назавжди. Наступні кризи, труднощі, життєві колізії приведуть до перегляду юнацьких позицій. Доросла людина буде повертатися до цих «вічних» проблем, відмовляючись від своїх колишніх рішень або ж утверджуючись у них знову, але вже на іншому, вищому рівні.

Безумовно, не в усіх старшокласників світогляд формується як система чітких, стійких переконань. Окремих учнів учителі характеризують так:

«Безпринципний, ніколи не знаєш, чого від нього сподіватися», «Не має власної думки, завжди наслідує інших» тощо.

Процес відкриття власного «Я» складний і внутрішньо суперечливий. Несподівано виявляється, що «внутрішнє» «Я» не збігається з «зовнішньою» поведінкою, тому актуальною стає проблема самоконтролю. Невизначеність, недостатня диференційованість, розмитість «Я» у цьому віці зумовлюють відчуття стурбованості та внутрішньої порожнечі, яку слід чимось заповнити, що, у свою чергу, породжує посилення потреби у спілкуванні. Водночас зростає вибірковість спілкування та потреба у відособленні від інших.

Уявлення про себе співвідноситься насамперед із певним збірним поняттям «Ми» (образ типового представника свого віку і статі), але ніколи з ним повністю не збігається. Образ власного «Я», як правило, диференційованіший, і включає в себе інші нормативні якості в порівнянні з образом «Ми».

Наприклад, юнаки вважають себе не такими сміливими, комунікабельними та життєрадісними, як однолітки, зате добрішими і спроможними краще зрозуміти іншу людину. Дівчата ж приписують собі меншу комунікабельність, зате більшу щирість, справедливість та вірність (І. С. Кон, В. О. Лосенков). Аналогічну тенденцію виявлено, скажімо, і в молодих французів (Б. Заззо).

Надзвичайно важливий процес у розвитку юнацької самосвідомості – формування особистісної **ідентичності**, відчуття індивідуальної тотожності та цілісності. Найглибше й найдетальніше ця проблема розглядається в працях Е. Еріксона.

Юність, за Еріксоном, – це передусім криза ідентичності, яка полягає в послідовності соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень. Успішно впоравшись із вирішенням відповідних завдань, юнак переходить від пошуку себе до практичної самореалізації.

Нерозв'язаність цих завдань зумовлює формування в молодих людей неадекватної ідентичності. Її розвиток може йти за такими основними напрямками: відмова від психологічної інтимності, уникнення тісних міжособистісних стосунків, неспроможність будувати життєві плани, боязнь ставати дорослим, страх перед перемінами; ослаблення продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси і зосередитися на основній діяльності; формування *«негативної ідентичності»*, відмова від самовизначення та вибір негативних зразків для наслідування.

В інших дослідженнях (Дж. Марша) виділено низку етапів у розвитку ідентичності, детермінованих рівнем професійного, релігійного та політичного самовизначення молоді: *«невизначена, розмита ідентичність»* (індивід ще не має певних чітких переконань, не обрав професії і не зіткнувся з проблемою кризи ідентичності); *«передчасна ідентифікація»* (індивід уже включився в певну систему стосунків, але не з власної волі, внаслідок пережитої кризи та випробувань, а на основі чужих думок, під впливом еталону або авторитету); *«мораторій»* (індивід перебуває в процесі нормативної кризи самовизначення, вибираючи з численних варіантів той єдиний, який можна вважати власним); *«зріла ідентичність»*' – (криза самовизначення завершена, індивід від пошуку себе перейшов до практичної самореалізації).

Істотні відмінності спостерігаються й у стилі спілкування та міжособистісних стосунках. Психологічна інтимність, глибокі почуття і взаємність стосунків притаманні найперше стадіям *«мораторію»* та *«зрілості»*, тоді як для етапів *«невизначеності»* та *«передчасності»* більш характерні стереотипні контакти. З-поміж молодих людей з *«невизначеною»* ідентичністю найбільше *«ізольованих»* (С. Хаузер, Л. Кале).

Важливим моментом стає формування ***відчуття дорослості***, причому не в цілому, як це мало місце в підлітковому віці, а саме чоловічої і, відповідно, жіночої дорослості. Особливо інтенсивно розвивається сприймання себе як особи певної статі з характерними потребами, мотивами, ціннісними орієнтаціями, ставленням до представників протилежної статі та відповідними формами поведінки (І. В. Дубровіна).

Самосвідомість та самооцінки юнаків і дівчат істотно залежать від стереотипних уявлень про нормативні-образи чоловіка та жінки, які визначені історично зафіксованою диференціацією статевих ролей.

Центральним новоутворенням ранньої юності, як уже зазначали, стає **самовизначення** не лише особистісне, але й професійне.

Самовизначення пов'язане зі спрямованістю в майбутнє, тобто сьогодення постійно порівнюється з майбутнім, оцінюється з позицій майбутнього. Нове усвідомлення часу позитивно впливає на формування особистості за наявності впевненості в собі, своїх можливостях та силах.

Динаміка юнацької самооцінки в сучасних умовах свідчить про деякі характерні тенденції. Наприклад, у десятикласників самооцінка, як правило, висока, порівняно безконфліктна і стійка. У цьому віці юнаки та дівчата оптимістично оцінюють себе, власні можливості, і тому не виявляють надмірної тривожності.

У випускному класі ситуація ускладнюється, оскільки вже потрібно здійснювати реальний вибір свого майбутнього. Частина випускників зберігає оптимістичну самооцінку (вона не дуже висока, але гармонійно поєднує наміри з власними можливостями). В інших самооцінка завищена, охоплює всі сторони життя, змішуючи реальність із бажаним, а третім (переважно дівчатам) притаманна низька, конфліктна самооцінка, невпевненість у собі, гостре переживання невідповідності своїх прагнень наявним можливостям (І. Ю. Кулагіна).

Загалом юність – це період стабілізації особистості, формування системи стійких поглядів на світ та своє місце в ньому, особистісного та професійного самовизначення. У юнаків та дівчат вища, порівняно з підлітками, самоповага. Інтенсивно розвивається саморегуляція, зростає контроль за власною поведінкою, виявом емоцій, а настроїв стає стійкішим і усвідомленішим.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте комплекс поживлення.
2. У чому суть кризи одного року?
3. Назвіть фактори розвитку психіки дітей раннього віку.
4. У чому суть кризи трьох років?
5. Які особливості мислення дітей дошкільного віку?
6. У чому виявляється соціальна ситуація розвитку в дошкільному дитинстві?

7. Доведіть значення гри у психічному розвитку дітей дошкільного віку.
8. Назвіть продуктивні види діяльності дошкільника.
9. Що зумовлює непосидючість дітей молодшого шкільного віку?
10. Назвіть компоненти учбової діяльності за Д.Б. Ельконіним.
11. Дайте характеристику пізнавальних мотивів у молодших школярів.
12. Схарактеризуйте соціальні мотиви молодших школярів.
13. У чому суть компенсаторної мотивації дітей молодшого шкільного віку?
14. Що впливає на становлення самооцінки першокласників?
15. Що розуміють під рівнем домагань дитини?
16. Назвіть форми трудової діяльності молодших школярів.
17. Перерахуйте показники здібностей дітей молодшого шкільного віку.
18. Дайте характеристику дітей з сангвінічним, холеричним, флегматичним, меланхолічним темпераментом.
19. Назвіть основні новоутворення підліткового віку.
20. У чому виявляється почуття дорослості в підлітковому віці?
21. Охарактеризуйте розвиток пізнавальних процесів та перебудову навчальної діяльності в підлітковому віці.
22. Перелічіть особливості розвитку самосвідомості підлітка.
23. Назвіть особливості взаємин підлітків з однолітками та дорослими.
24. У яких соціально-психологічних умовах відбувається формування особистості старшокласника?
25. Яка діяльність є провідною для старшокласників?
26. Назвіть основні новоутворення ранньої юності.
27. У чому полягає специфіка пізнавальних процесів у юнаків та дівчат?
28. Як протікає становлення емоційно-вольової сфери в період ранньої юності?
29. У чому виявляються особливості самосвідомості у старшому шкільному віці?
30. Дайте характеристику особливостей стосунків юнаків і дівчат з однолітками та дорослими.

Лекція № 21-22.

Психологія навчання

Мета: розглянути сутність процесу навчання

План:

1. Сутність процесу навчання та типи навчання.
2. Структура учбової діяльності.
3. Поняття про учіння, научіння і навчання.
4. Психологічні фактори успішності учіння.

Література:

1. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Олександр Григорович Видра; Чернігів. нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / автори: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 3-є вид., випр. і допов. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов РФ.– Изд. 2-е / И. А. Зимняя.– М. : Логос, 1999. – С.101–123.
4. Немов Р. С. Психология : Учеб.для студ. высших педагогических учебных заведений : в 3 кн. Кн. 2 / Р. С. Немов. – М. : Педагогика, 1998. – С.230–237.
5. Педагогічна психологія / За ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Вища школа, 1991. – С.87–92.

1. Сутність процесу навчання та типи навчання

Навчання у вітчизняній та зарубіжній психології визначають як передачу суспільно-виробничого досвіду підростаючому поколінню; як групову діяльність, що включає викладання та учіння; як управління засвоєння знань тощо.

У дидактиці (наука про навчання) навчання визнач. як спільну діяльність того, хто навчає, і тих, хто навчається (іноді сюди також включають діяльність усіх тих, хто працює в сфері освіти – директорів шкіл, працівників органів народної освіти, педагогів, методистів тощо).

Структура навчання:

- навчальна діяльність;
- учбова діяльність.

При цьому всі компоненти навчання, включаючи різні знакові і технічні засоби, розглядаються в контексті діяльності вчителя та учнів.

Характер співробітництва між учителем і учнями, на думку Л.С. Виготського, є «центральною для всієї психології навчання моментом, оскільки дає можливість у співробітництві підніматися на вищий ступінь інтелектуальних можливостей, переходу від того, що дитина вміє, до того, що вона не вміє».

Особливості навчальної діяльності: 1) спрямована на оволодіння навчальним матеріалом та розв'язання навчальних завдань; 2) сприяє засвоєнню загальних способів дій і наукових понять, що передують розв'язанню завдань – у цьому полягає принципова відмінність між навчальною діяльністю та учінням методом спроб і помилок, коли програма дій попередньо не засвоєна; 3) Зумовлює зміни в суб'єкті (зміни психологічних властивостей і поведінки від результатів її дій).

Можна виділити *три типи навчання* залежно від того, яка саме частина способу дії виступає як прямий продукт навчання.

При першому типі прямим продуктом навчання виступає виконавча частина способу дії. За такого типу задається:

- зразок розв'язання завдання (учитель розгортає дію або систему дій перед учнем);

- зразок продукту – результат розв'язання учбового завдання.

Приклад, першого типу навчання: вчитель навчає розв'язувати задачі. Після демонстрації розв'язання кількох задач певного типу пропонує учням самостійно розв'язати аналогічні задачі і за необхідності надає допомогу.

При другому типі навчання прямим продуктом є орієнтування на виконавчу частину. Цей тип навчання здійснюється в ситуації, коли засвоєння того чи того способу дії учнем пропонують відповідні алгоритми або детальні вказівки. Поряд з предметним змістом навчального курсу залучається і додатковий зміст, перш за все загальнологічні дії.

При третьому типі навчання прямим продуктом виступає власне орієнтування, яке забезпечує досить високий рівень аналізу умови завдання. За цього типу учні в змозі самостійно відшукати різні шляхи розв'язання, оцінити їхню оптимальність з погляду якості виконуваних операцій з урахуванням їхньої трудоемкості, визначити, які саме дані необхідні та достатні для розв'язання задач певного типу.

2. Структура учбової діяльності

Учбова діяльність – процес, у результаті якого людина набуває навички чи змінює чинні в неї знання, уміння і навички, удосконалює та розвиває свої здібності. Така діяльність дозволяє їй пристосуватися до навколишнього світу, орієнтуватися в ньому, успішніше і повніше задовольняти свої основні потреби, в тому числі потреби інтелектуального зросту і персонального розвитку.

Структура учбової діяльності:

- 1) учбова задача;
- 2) мотив;
- 3) учбові дії;
- 4) контроль, що переходить у самоконтроль;
- 5) оцінка, що переходить у самооцінку.

Основною її одиницею, за Д. Б. Ельконіним, є *учбова задача*. Вона відрізняється від інших задач тим, що мета розв'язання учбової задачі «полягає у зміні самого діючого суб'єкта, тобто в оволодінні певними способами дій». Процес і результат формування самої учбової діяльності, яка активно складається на початку шкільного навчання, залежить від методики навчання та від форм організації учбової роботи дітей.

Не сформованість учбової діяльності в молодших школярів до їхнього переходу в середні класи веде до відставання дітей у розвитку і є однією з основних проблем, з якими зіштовхуються учні-підлітки, приступаючи до вивчення теоретично складних предметів.

Провідною серед них є смислотвірна, саме вона надає навчальній діяльності особистісного змісту та значущості, визначає характер функцій. Навчальну мотивацію визначають такі фактори: освітня система; освітній заклад; організація навчального процесу; об'єктивні особливості тих, хто навчається (вік, стать, інтелект, розвиток, здібності і рівень домагань, самооцінка, тощо); суб'єктивні особливості педагога, насамперед його ставлення до учня, до власної справи; специфіка навчального процесу.

Навчальна діяльність має зовнішню структуру, яка включає: мотив, учбові задачі, учбові дії, контроль, оцінка, що переходить у самооцінку. Це те заради чого здійснюється діяльність (А. І. Божович). До мотиваційної сфери належать потреби учня, його інтереси, переконання, ідеали, уявлення про себе, ціннісні орієнтації.

Розрізняють спонукальну, організуючу та смислотвірну функції **мотивації** навчальної діяльності, які у своїй єдності забезпечують її керівну роль засобом досягнення учбових цілей.

Задача – складна система інформації про якесь явище, об'єкт, процес, у якій чітко визначена лише частина відомостей, а решта невідома. Вона може бути знайдена лише на основі розв'язання задачі чи відомостей, сформульована таким чином, що між окремими поняттями, положеннями є неузгодженість, протиріччя, які вимагають пошуку нових знань, доведення, узгодження і т. ін.

Способом розв'язання задач називається "всяка процедура, яка при її здійсненні розв'язником може забезпечити розв'язання даної задачі (Г. А. Балл).

Етапи розв'язання задач.

1. Розуміння задачі, сформульованої у готовому вигляді вчителем чи обраною самим учнем.

2. Прийняття задачі учнем, він повинен розв'язувати її для себе, вона повинна бути особистісно значущою, а тому зрозуміла і прийнята для розв'язування.

3. Розв'язування задачі повинно визивати емоційні переживання (краще задоволення, ніж розчарування, незадоволеність собою) і бажання поставити і розв'язувати особисту задачу.

Учбові дії. Розв'язання учбової задачі засобом учбових дій предметних і допоміжних. Дії відповідають певній меті.

Види учбових дій.

1. Дії цілепокладання, програмування, планування, виконавчі, дії контролю (самоконтролю), оцінки (самооцінки). Так, будь-яка діяльність починається з усвідомлення мети як відповіді на питання «для чого», «з якою метою я це роблю?» Постановки цих питань, знаходження відповідей і підкорення поведінки цьому рішенню є складною сукупністю дій.

2. Перетворюючі, дослідницькі дії. Ці дії можуть бути двох планів.

1) учбові дії зі знаходження загального, генетично вихідного відношення в особливому матеріалі;

2) учбові дії зі встановлення ступенів конкретності раніше встановленого загального відношення;

3) дослідницько-відтворюючі дії спрямовані на змістовне узагальнення, і є для учнів способом відкрити деяку закономірність, впізнавання, ідентифікація, фільтрація інформації, структурування, збереження та ін.;

4) мислительні, перцептивні, мнемічні дії – інтелектуальні дії, що становлять внутрішню психічну діяльність суб'єкта. Кожна із названих дій розпадається на більш дрібні дії (операції). Так, мислительні дії включають такі операції як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація;

5) репродуктивні і продуктивні дії. До репродуктивних належать виконавчі, відтворюючі дії, до продуктивних – дії цілеутворення, перетворення, створення, контролю, оцінки, аналізу, синтезу, які здійснюються за самостійно сформованими критеріями.

В учбовій діяльності за критерієм продуктивності і репродуктивності можуть бути виділені 3 групи дій.

1) дії, які за їхнім функціональним призначенням виконуються за заданими параметрами, заданим способом, завжди репродуктивні, н-д виконавчі;

2) дії, спрямовані на створення нового, н-д, цілепокладання, – продуктивні;

3) проміжну групу становлять дії, які залежно від умов можуть бути і тими, і тими (н-д, дії контролю).

Контроль учителя – контрольні дії, що переходять у самоконтроль.

Контроль передбачає 3 ланки:

1) модель, образ потрібного, бажаного результату;

2) процес злиття цього образу та реальної дії;

3) прийняття рішення про продовження чи корекцію дії.

Блонський П. П. виділив 4 стадії прояву самоконтролю стосовно засвоєного матеріалу.

1) Характеризується відсутністю будь-якого самоконтролю (учень не засвоїв матеріал і відповідно не може нічого контролювати).

2) Повний самоконтроль (учень перевіряє повноту і правильність засвоєння матеріалу);

3) Вибірковий самоконтроль (учень контролює, перевіряє лише головне з питань);

4) Самоконтроль здійснюється на основі минулого досвіду, якихось незначних деталей, прикмет.

Оцінка вчителя, тобто зовнішні оціночні дії, які переходять у самооцінку. Контроль (самоконтроль) та оцінка (самооцінка) відіграють значну роль у структурі навчальної діяльності. Це зумовлено тим, що будь-яка дія набуває довільного і регульованого характеру лише за наявності контролювання та оцінювання у структурі діяльності.

3. Поняття про учіння, начіння і навчання

Усі поняття належать до змісту учбового процесу.

Навчання – передбачає спільну учбову діяльність учня і вчителя, характеризує процес передачі знань, умінь і навиків або життєвого досвіду від учителя до учня.

Учіння. Використовуючи це поняття, науковці звертають увагу на те, що у складі учбової діяльності припадає на долю учня. Мова йде про використання учнем учбових дій, спрямованих на розвиток здібностей, на набуття необхідних знань, умінь і навиків. Отже учіння відбувається тоді, коли дії людини спрямовує свідомою метою – засвоїти певні знання, навички, вміння, форми поведінки і діяльності.

Коли хочуть підкреслити результат учіння, користуються поняттями **научіння**. Під научуванням розуміють стійку доцільну зміну діяльності, яка виникає завдяки попередній діяльності й безпосередньо не зумовлена вродженими фізіологічними реакціями організму.

Розрізняють такі рівні *научування*:

– *сенсорний*, на якому формуються розрізнення та розпізнавання образів сприймання;

– *моторний*, на якому здійснюється вибір і об'єднання рухів у певні програми, відбувається їхня диференціація, генералізація і систематизація;

– *сенсомоторний* (тобто синтез сенсорного і моторного рівнів), на якому формуються рухові програми під контролем образів сприймання;

– *когнітивний*, на якому формуються процеси висловлення, аналізу, відбору, узагальнення і закріплення істотних властивостей та зв'язків предметів, а також доцільні дії з виявлення цих властивостей і зв'язків.

Научування може бути стихійним – здійснюється в результаті спілкування та взаємодії з іншими людьми і навколишнім світом через включення в різні види діяльності, нагромадження власного досвіду дій з різними предметами тощо.

Поряд з таким спонтанним научуванням, знання, вміння можуть засвоюватися також у спеціально організованих умовах як цілеспрямований процес. У такому разі научування називається навчанням.

4. Вміння самотійно вчитися

Розумова самотійність – здатність особистості здійснювати самоуправління своєю діяльністю.

Рівні розумової самотійності. За складністю навчальних завдань, що розв'язують учні, розрізняють **три рівні**. Перший рівень розвитку самотійності характеризується тим, що учні вміють розв'язувати завдання, які потребують простого відтворення засвоєних на уроці способів використання знань.

Другий рівень означає, що учні виявляють здатність самостійно розв'язувати нестандартні завдання, вдаватися до самостійних пошуків способів, дій, операцій, що потребують встановлення міжпрдмених зв'язків, узагальнення, класифікацій, доведення.

Третій, найвищий, рівень самостійності виявляється у здатності учнів розв'язувати творчі завдання.

5. Психологічні фактори успішності учіння

До цих факторів належать:

- особливості розумової діяльності дитини;
- ставлення до учіння;
- самооцінка своїх успіхів;
- рівень домагань;
- вікові та індивідуальні особливості розвитку;
- метод навчання;
- умови життя та ін.;
- система здібностей до засвоєння знань і способів діяльності.

Ставлення до учіння; уміння вчитися; особливості мислення є **основним фактором успішності учіння.**

Поряд із загальнопсихологічними закономірностями процесу учіння на його успіхах позначаються індивідуально-психологічні особливості в сформованості і розвитку окремих психічних процесів якостей особистості.

Однією із сторін індивідуально-психологічних відмінностей учіння є індивідуальний стиль учбової діяльності, який виявляється:

- у стійких способах учбової роботи,
- у системі навичок, прийомів,
- пристосуванні індивіда до вимог діяльності.

У такій системі недоліки однієї з сторін компенсуються високим рівнем розвитку інших і в цілому система забезпечує продуктивність діяльності.

Індивідуально-психологічні особливості своєю природною передумовою мають типологічні особливості НС (силу, урівноваженість, рухливість), але не вони самі по собі зумовлюють успіхи учня, а залежно від характеру спрямування їхніх функцій в навчально-виховній діяльності, у їх взаємодії з навколишнім середовищем. Індивідуальні особливості виявляються в здібностях, інтересах – є дійовим фактором учіння.

У процесі учіння не тільки виявляється, а й формується індивідуальний стиль учбової діяльності учня, той склад способів і прийомів учіння, який забезпечує його успішність. Наприклад, учень з руховим типом НС успішно виконує завдання контрольної роботи в умовах дефіциту часу за рахунок таких рис, як висока швидкість реакцій,

уміння швидко міняти характер власних дій, прискорювати темп. В свою чергу, учень з *інертним типом* НС досягає успіху, використовуючи такі розумові риси, як наполегливість, підвищена увага, самоконтроль, чіткість та систематичність у роботі.

Питання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте процес навчання та назвіть типи навчання.
2. Назвіть структурні компоненти навчальної діяльності.
3. Розкрийте поняття учіння, начіння і навчання.
4. Дайте характеристику психологічних факторів успішності учіння.

Лекція №23-24.

Психологія педагогічної діяльності

Мета: розкрити сутність педагогічної діяльності

План:

1. Психологічна характеристика педагогічної діяльності.
2. Здібності в структурі суб'єкта педагогічної діяльності.
3. Структура педагогічної діяльності.
4. Характеристика педагогічних умінь.
5. Стилi педагогічної діяльності.

Література:

1. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Олександр Григорович Видра ; Чернігів. нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / автори: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 3-є вид., випр. і допов. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.
3. Заброцький М. М. Педагогічна психологія / М. М. Заброцький. – К. : МАУП, 2000. – С.69–71.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – С. 262-265, 280-286.
5. Педагогічна психологія/ За ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Вища школа, 1991. – С.164–172.
6. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.
7. Степанов О. М. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Олександр Максимович Степанов. – К. : Академвидав, 2011. – 416 с.

1. Характеристика педагогічної діяльності

Педагогічна діяльність – це цілеспрямований виховний та навчальний вплив учителя на учнів з метою особистісного та діяльнісного його розвитку, а також основа його саморозвитку та самовдосконалення.

Залежно від **продуктивності** в педагогічній діяльності виділяють **п'ять рівнів**:

1 – *репродуктивний* (мінімальний) – педагог уміє передавати іншим те, що знає сам;

2 – *адаптивний* (низький, малопродуктивний) – педагог вміє пристосувати своє повідомлення відповідно до особливостей аудиторії;

3 – *локально-моделюючий* (середній, середньо продуктивний) – педагог володіє стратегіями навчання учнів знанням, умінням, навичкам з окремих розділів курсу (тобто формулювати педагогічну мету, розуміти бажаний результат та добирати систему і послідовність включення учнів в учбово-пізнавальну діяльність);

4 – *системно-моделюючий* знання учнів (високий, продуктивний) – педагог володіє стратегіями формування необхідної системи знань, умінь та навичок з цього предмета в цілому;

5 – *системно-моделюючий* діяльність та поведінку учнів (найвищий, високопродуктивний) – педагог володіє стратегіями перетворення свого предмета в засіб формування особистості учня, його потреби в самовихованні, самоосвіті, саморозвитку.

Психологічний зміст педагогічної діяльності включає мотиви, мету, предмет, засоби та результат.

Предметом педагогічної діяльності є організація навчальної діяльності учнів, яка спрямована на засвоєння предметного соціокультурного досвіду.

Засобами педагогічної діяльності є наукові (теоретичні та емпіричні) знання, за допомогою яких формується тезаурус учнів. Носіями знань можуть бути тексти підручників; відповідні уявлення, які виникають в учнів під час цілеспрямованого спостереження (на л/б, практичних) заняттях. *Допоміжними* є технічні, комп'ютерні, графічні та інші засоби.

Засобами передання є пояснення показ (ілюстрація), спільна робота з учнями під час вирішення учбових завдань, безпосередня практик (л/б, польова), тренінги.

Продуктом педагогічної діяльності є індивідуально сформований досвід учня. Його перевіряють та оцінюють на екзаменах, заліках, під час вирішення учбових завдань, контрольних робіт.

Результатом педагогічної діяльності повинен бути особистісний індивідуальний розвиток учня, його вдосконалення.

У педагогічній діяльності виділяють ті ж мотиваційні орієнтації, що і в учбовій.

Зовнішні мотиви (н-д, мотив досягнення, престижу роботи в відповідних навчальних закладах) та *внутрішні мотиви* (орієнтація на процес і результат своєї діяльності, особистісно-професійного росту, самоактуалізації). Специфічним мотивом виступає орієнтація на домінування, мотив влади.

2. Здібності в структурі суб'єкта педагогічної

діяльності

Найбільш цілісно педагогічні здібності представлені В. А. Крутецьким, який дав такі загальні визначення.

1. **Дидактичні здібності** – здібність доступно передавати учням навчальний матеріал, розкривати матеріал як проблему, ясно і зрозуміло, викликати інтерес до предмета, спонукати школярів до активного, самостійного мислення. Учитель з дидактичними здібностями вміє при потребі відповідним чином реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке зробити легким, складне – простим, незрозуміле – зрозумілим.

2. **Академічні здібності** – здібність до відповідної галузі знань (математики, фізики, біології, літератури та ін.).

3. **Перцептивні здібності** – здібності проникати у внутрішній світ учня, вихованця, психологічна спостережливість, яка пов'язана з глибоким розумінням особистості учня, його тимчасових психічних станів.

4. **Мовленнєві здібності** – здібність ясно і чітко висловлювати свої думки та почуття за допомогою мовлення, міміки і пантоміміки. Мова здібностей вчителя на уроці завжди спрямована на учнів. Висловлювання думки ясне, просте, зрозуміле для учнів.

5. **Організаторські здібності** – по-перше, здібності організовувати учнівський колектив, об'єднувати його, надихати на вирішення важливих завдань; по-друге, здібності правильно організувати свою роботу (правильно планувати і самостійно контролювати власну роботу).

6. **Авторитарні здібності** – здібності безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів та вміння на цій основі завоювати в них авторитет (хоча авторитет складається не лише на цій основі, а наприклад, на основі знання предмета, чуйності і такту вчителя). Авторитарні здібності залежать від вольових якостей (рішучість, витримка, наполегливість, вимогливість і т. ін.), а вже потім – від почуття відповідальності за навчання та виховання школярів, від впевненості вчителя в тому, що він правий, від вміння передати цю впевненість своїм вихованцям.

7. **Комунікативні здібності** – здібності до спілкування з дітьми, вміння знайти правильний підхід до учнів, встановити з ним доцільні, з педагогічного погляду, взаємостосунки, наявність педагогічного такту.

8. Педагогічна уява (чи прогностичні здібності) – спеціальні здібності, виражаються в передбачуваності своїх дій, у виховному проектуванні особистості учнів, пов'язаному з уявленнями про те, яким учень буде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих чи тих якостей вихованців.

9. Здібності до розподілу уваги – одночасно між кількома видами діяльності. Вчитель уважно стежить за змістом та формою викладу (чи думки учня) і в той же час тримає в полі зору всіх учнів, чутливо реагує на ознаки втоми, неувважності, помічає всі випадки порушення дисципліни, стежить за своєю поведінкою (позою, мімікою, ходом).

Наведені визначення педагогічних здібностей у своєму змісті мають:

- 1) особистісні якості;
- 2) розглядаються через відповідні дії та вміння.

3. Структура педагогічних здібностей

Н. А. Кузьміна вважає, що педагогічна система включає *5 структурних компонентів* (мета, навчальна інформація, засоби комунікації, учні і педагоги) та *5 функціональних компонентів* (гностичний, проектувальний, власне конструктивний, комунікативний, організаторський).

Гностичний компонент пов'язаний зі сферою знань учителя (ідеться про знання не лише навчального предмета, а й засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей особистості учнів, психології власної діяльності тощо).

Проектувальний – містить віддалені, перспективні цілі навчання та виховання, а також стратегії і способи їхнього досягнення.

Конструктивний – розкриває особливості конструювання вчителем власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням близьких (урок, заняття, цикл занять) цілей навчання і виховання.

Організаторський – характеризує вміння педагога організувати діяльність як школярів, так і власну.

Комунікативний – розкриває специфіку взаємодії вчителя з учнями в контексті досягнення педагогічних цілей, забезпечення ефективності педагогічної діяльності.

Н. А. Кузьміна розглядає «як специфічну форму чутливості педагога до суб'єкта діяльності, по-перше, до об'єкта, процесу та результатів педагогічної діяльності і, по-друге, до учнів, як суб'єктів спілкування, пізнання, праці».

Тому педагогічні здібності можна поділити на 2 рівні:

1. Перцептивно-рефлексивні;
2. Проективні.

Перший включає три види чутливості: почуття об'єкта, пов'язане з емпатією, почуття міри чи такту та почуття приналежності. Ці вияви чутливості є основою педагогічної інтуїції.

Другий, пов'язаний з умінням створення нових, продуктивних способів навчання. Цей рівень включає гностичні, проєкційні, конструктивні, комунікативні та організаторські здібності.

Цікавим є підхід Н. А. Амінова до трактування здібностей взагалі та педагогічних здібностей зокрема. Для Амінова провідним виступає успішність, яка розглядається з двох боків: індивідуальна (досягнення однієї людини стосовно досягнень інших людей) Перший вид – це індивідуальна (ресурсна) успішність – способи досягнення успіху, інструментальні здібності до яких належать загальні (перцептивні) і спеціальні здібності (емоційні, вольові, мнемічні, мажінитивні).

Другий вид – конкурентноздатність.

Термінальна здібність до педагогічної діяльності передбачає здатність до протидії відповідно до розвитку синдрому емоційного спалення (виснаження емоційних ресурсів). Ці здібності забезпечують та підвищують конкурентноздатність.

Таким чином, можна виділити такі складники класифікації педагогічних здібностей:

1. Умови ефективності педагогічної діяльності, покладені в основу трактування М. Д. Левітова, Ф. М. Гоноболіна, В. А. Крутецького.

2. Чутливість до різних компонентів педагогічної діяльності за Н.В.Кузьміною та А. О. Реаном.

3. Валентність результату дії, яка співвідноситься з психофізіологічними особливостями психічних функцій та станів (Н. А. Амінов).

Отже, в педагогічній діяльності чітко виділяються комунікативна, організаторська, конструктивна, гностична, дидактична і виховна її сторони. Всі ці сторони педагогічної діяльності вчителя завжди виявляються в навчанні та вихованні, у їхній єдності і взаємодії.

Комунікативна діяльність учителя виявляється в навчально-виховних контактах з учнями, учительським колективом, батьками, громадськістю. Вона здійснюється в безпосередніх або опосередкованих контактах і зв'язках зі своїми учнями та вихованцями.

Організаторська діяльність здійснюється в різноманітних видах організації навчально-виховного процесу: організація умов навчання і виховання, планування, проведення та перевірка його успіхів, організація навчальної, класної і позакласної роботи, різноманітних видів виховання, організація громадської діяльності учнів та своєї власної.

Конструктивна діяльність виявляється в повсякчасному перетворенні умов, змісту і процесу навчально-виховної роботи. Праця педагога характеризується постійним творчим її конструюванням залежно від завдань, змісту і умов навчання та виховання учнів. Конструктивна діяльність учителя завжди спрямована на те, щоб у найнесприятливіших умовах навчання та виховання були ефективними. Науково-технічний прогрес, необхідність запровадження в навчальну і виховну роботу комп'ютерної системи, нових технічних засобів навчання, проектування навчання та виховання на ближчу і дальшу перспективу ставить великі вимоги до конструктивної діяльності вчителя.

Гностична діяльність учителя полягає в плануванні пізнавальної діяльності учнів та своєї власної. Щоб успішно виховувати особистість, учитель повинен багато знати і вміти, бути ерудованим, іти в ногу з життям. Навчаючи інших, віддаючи знання іншим, він повинен постійно навчатися, поповнювати свої знання. «Учитель живе доти, поки він учиться. Як тільки він перестає вчитися, в ньому вмирає вчитель», – писав К. Д. Ушинський.

Дидактична діяльність учителя полягає в повсякденній навчальній роботі, в її плануванні і організації, в доборі ефективних методів та засобів навчання, в активізації розумової діяльності учнів. Викладання, облік і оцінка знань потребують глибоких знань вікових та індивідуальних особливостей учнів, щоб досягти найбільших успіхів при найменшій затраті сил учителя і учня. Це є одним з основних положень оптимізації навчання та виховання.

Виховна діяльність регламентує кожний крок праці вчителя. Учня виховує все – умови навчання, характер контактів учителя з учнями (його мова, жести, міміка і пантомімічні рухи, звертання, доручення, прохання, вимога, вигляд учителя, класної та шкільної обстановки). Усі ці моменти виховного процесу повинні відповідати віковим та індивідуальним особливостям учнів, умовам навчання і виховання дітей.

4. Характеристика педагогічних умінь

Педагогічні уміння включають у себе сукупність найрізноманітніших дій учителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності.

Найбільш повно *уміння вчителя розкриває А. К. Маркова*. До основних можна віднести 9 груп.

1 – уміння бачити в педагогічній ситуації проблему та оформити її у вигляді педагогічного завдання, орієнтуватися на учня, як на активного співучасника навчально-виховного процесу з власними мотивами та цілями; вивчати й перетворювати педагогічну ситуацію; конкретизувати педагогічні задачі в поетапні та оперативні; гнучко перебудовувати педагогічні цілі й задачі залежно від зміни педагогічної ситуації; достойно виходити зі складних педагогічних ситуацій та ін.

2 групи педагогічних умінь поділяються на 3 підгрупи :

1) Уміння, які відповідають на питання «чому вчити»: працювати зі змістом навчального матеріалу (обізнаність у нових концепціях та технологіях навчання); виділяти ключові ідеї навчального предмета , оновлювати його (за рахунок використання понять, термінів, дискусій у відповідній галузі науки); інтерпретувати інформацію, яка надходить з газет і журналів; встановлювати міжпредметні зв'язки та ін.

2) Уміння, які відповідають на питання «кого вчити»: вивчається стан окремих псих. функцій (пам'яті, мислення, уваги, мовлення та ін.) учнів і цілісних характеристик видів діяльності (навчальної, трудової); вивчаються реальні навчальні можливості школярів, розрізняти успішність та особистісні якості учнів; уміння вчителя розширювати поле для самоорганізації учнів; працювати як зі слабкими, так і з обдарованими дітьми, розробляючи для них індивідуальні програми, та ін.

3) Уміння, які відповідають на запитання «як вчити»: відбирати та застосовувати різні прийоми і форми навчання та виховання; враховувати затрати сил і часу учнів та вчителя; порівнювати й узагальнювати педагогічні ситуації та комбінувати їх, використовувати диференційований й індивідуальний підходи до школярів, організувати їхню самостійну учбову діяльність, знаходити кілька способів вирішення однієї педагогічної задачі.

3 групу утворюють уміння використовувати психолого-педагогічні знання,

передовий педагогічний досвід; співвідносити складнощі учнів з недоліками своєї роботи; виділяти слабкі та сильні сторони своєї праці, оцінювати свій індивідуальний стиль, аналізувати й узагальнювати свій досвід, співвідносити його з досвідом інших учителів; будувати плани розвитку своєї педагогічної діяльності.

4 група умінь – це прийоми постановки широкого спектру комунікативних задач, головними з яких є вміння створювати умови для реалізації внутрішніх резервів партнера зі спілкування та забезпечення його психологічної безпеки.

5 група умінь – прийоми, які сприяють досягненню високих рівнів спілкування. Уміння зрозуміти позицію іншого, проявити інтерес до його особистості; володіти засобами невербального спілкування (міміка, жести); прийняти погляд учня («децентрація» вчителя); використовувати демократичний стиль керівництва; бути готовим подякувати учневі; підтримувати однакове ставлення до всіх дітей та ін.

6 група – це вміння тримати стійку професійну позицію педагога, який розуміє значущість своєї професії та може протидіяти труднощам заради соціальної й загальнолюдської цінності; реалізувати та розвивати свої педагогічні здібності; керувати своїм емоційним станом; сприймати позитивні можливості свої та учнів, отже сприяти ствердженню своєї позитивної Я-концепції; оволодівати педагогічною майстерністю; здійснювати творчий пошук.

7 група – вміння усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку, визначати особливості свого індивідуального стилю, використовувати все позитивне з своїх природних даних; підсилювати свої сильні сторони та знімати слабкі, використовувати компенсаторні можливості здібностей, бути спрямованими на пошук нового, переходити до рівня майстерності, до творчого, новаторського рівня.

8 група об'єднує вміння визначати характеристики знань учнів на початку та в кінці навчального року; причини відставання та здійснювати індивідуальний і диференційований підхід; стимулювати готовність до самонавчання та безперервної освіти.

9 група умінь співвідноситься з оцінкою вчителем стану вихованості школярів: за поведінкою учнів визначати погодженість моральних норм і переконань школярів; створювати умови для стимуляції слаборозвинених рис особистості окремих учнів (н-д., стимулювати активність окремого учня, сприяти зниженню тривожності другого, підтримати прагнення до лідерства третього).

5. Стилi педагогічної діяльності

Стиль діяльності – це стала система способів, прийомів, яка проявляється в різних умовах її здійснення. Зумовлюється специфікою самої діяльності, індивідуально-психологічними особливостями її суб'єкта (І. В. Страхов, Н. Д. Левітов, В. С. Мерлін та ін.).

В. С. Мерлін, відзначає, **що стиль діяльності** – це «індивідуальне своєрідне поєднання прийомів та способів, які забезпечують найкраще виконання діяльності».

А. К. Маркова визначає такі стилі педагогічної діяльності як: авторитарний, демократичний, ліберальний.

Авторитарний стиль. Учень розглядається як об'єкт педагогічного впливу, а не рівноправний партнер. Учитель особисто вирішує, приймає рішення, встановлює жорстокий контроль за виконанням своїх вимог, використовує свої права без врахування ситуації та думок учнів, не пояснює свої дії учням. Головними методами впливу такого вчителя є наказ та повчання.

Демократичний стиль. Учень розглядається як рівноправний партнер зі спілкування, колега у спільному пошуку знань.

Учитель приймає рішення разом з учнями, враховуючи їхню думку, підтримує самостійність суджень, враховує не тільки успішність, але й особистісні якості учнів. Методами впливу є спонукання до дій, порада, прохання.

Ліберальний стиль. Учитель відходить від прийняття рішення, передає ініціативу учням, колегам. Організацію та контроль діяльності учнів здійснює без системи, проявляє нерішучість, коливання.

По відношенню до партнера взаємодії можна визначити характер стилю: від підкорення до партнерства та відсутності спрямованого впливу. При цьому можна побачити, що домінує: монологічна чи діалогічна форма спілкування.

Так, за характером включеності в діяльність педагогічного спілкування, *В. А. Кан-Калік диференціював стилі:*

1) стиль захопленості педагога спільно з учнями творчою діяльністю і є вираженням відношення вчителя до своєї професії;

2) стиль дружнього відношення, яке служить загальним фоном та передумовою успішності взаємодії вчителя з класом (ні в якому разі не переходить у фамільярний).

3) стиль спілкування – дистанція, яка є вираженням авторитарного стилю, який позитивно впливає на зовнішні показники дисципліни, організованості учнів, але може призвести до особистісних змін – конформізму, неадекватності самооцінки, зниження рівня домагань.

4) стиль спілкування – залякування та загравання, що є свідченням професійної недосконалості педагога.

На основі аналізу стилів педагогічної діяльності, залежно від її характеру *А. К. Маркова та А. Я. Ніконова виділяють чотири типи індивідуальних стилів, які характеризують сучасного педагога:*

Емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС). Учителя з ЕІС вирізняє переважна орієнтація на процес навчання. Під час опитування він звертається до великої кількості учнів, в основному сильних, які його цікавлять, опитує їх у швидкому темпі, мало дає їм говорити. Характерно недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу: для викладання на уроці він відбирає найбільш цікавий матеріал; не такий цікавий, але важливий, залишає на самостійне вивчення учнями.

Емоційно-методичний стиль (ЕМС). Характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, висока оперативність. Учитель уважно стежить за рівнем знань усіх учнів (як сильних, так і слабких), у його діяльності постійно представлені закріплення та повторення навчального матеріалу, контроль знань учнів.

Розмірковууче-імпровізаційний стиль (РІС). Характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу. Учитель менше говорить сам, особливо під час опитування, та прагне впливати на учнів непрямим шляхом (за допомогою підказок, уточнень і т. ін.), дає можливість учням детально оформити відповідь.

Розмірковуучо-методичний стиль (РМС). Орієнтуючись переважно на результати навчання і адекватно плануючи навчально-виховний процес, учитель проявляє консерватизм у використанні засобів педагогічної діяльності. Перевагу надає репродуктивній діяльності учнів, нечастим проведенням колективних обговорень. Під час опитування вчитель звертається до невеликої кількості учнів, дає кожному багато часу на відповіді, особливу увагу приділяє слабким учням.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте психологічну характеристику педагогічної діяльності.
2. Розкрийте педагогічні здібності.
3. Розкрийте структуру педагогічної діяльності.
4. Охарактеризуйте педагогічні уміння.
5. Розкрийте стилі педагогічної діяльності.

Лекція № 25.

Психологія виховання

Мета: розкрити сутність психології виховання

План:

1. Сутність психології виховання.
2. Учнівський колектив і його виховний вплив.
3. Психологія індивідуального підходу до дитини у процесі виховання.
4. Вікові аспекти виховання.

Література:

1. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / Олександр Григорович Видра ; Чернігів. нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / автори: О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 3-є вид., випр. і допов. – К. : Каравела, 2012. – 400 с.
3. Гамезо М. В. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / М. В. Гамезо. – М. : Просвещение, 1982. – С.45–67.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учеб. для вузов РФ. – Изд. 2-е. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – С.101–123.
5. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин, Леся Павлівна Василенко. – 2-ге вид., допов. – К. : Академвидав, 2011. – 384 с.
6. Степанов О. М. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Олександр Максимович Степанов. – К. : Академвидав, 2011. – 416 с.

1. Сутність психології виховання

Психологія виховання досліджує психологічні закономірності формування особистості в умовах цілеспрямованого педагогічного процесу.

Завдання психології виховання. Психологія виховання основними своїми завданнями має вивчення закономірностей активного і цілеспрямованого формування особистості людини в онтогенезі. Головне завдання виховання – формування і розвиток дитини як особистості, якій притаманні ті корисні якості, які необхідні їй для життя в суспільстві.

Психологія виховання розв'язує складні питання: джерела, рушійні сили, психологічні механізми формування особистості. Вона з'ясовує, як дитина оволодіває суспільним досвідом, практикою міжлюдських взаємин, перетворення на зрілого, активного члена суспільства.

Виховання починається з визначення його цілей.

Психологічні вимоги до виховного процесу.

- 1) включення особистості у значущу діяльність;
- 2) зміни соціальної позиції особистості в референтній групі;
- 3) урахування домінантної мотивації особистості при конструюванні виховного процесу;
- 4) цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій;
- 5) використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості;
- 6) систематичний аналіз вихованцем власних вчинків і вчинків інших, з'ясування їхніх наслідків для референтної групи.

Цілі виховання не встановлюються назавжди і не є постійними в будь-якому суспільстві. Змінюється система суспільного устрою і соціальні відношення – змінюються і цілі виховання.

До розряду постійних цінностей відносять загальнолюдські моральні цінності. Вони щонайперше і забезпечують собою цілі виховання на всіх етапах соціальної історії. Такі цілі пов'язані з поняттями добра і зла, порядності, гуманності, любові до природи. Це ще й духовність, відповідальність особистості за те, що відбувається з нею і навколо неї, скромність, людяність.

Поряд із загальними цілями виникають і спеціальні соціальні цілі виховання, які ми можемо описати лише приблизно. Спеціальні цілі виховання, що відповідають сучасним тенденціям суспільного прогресу, полягають у тому, щоб виростити школярів ініціативними, творчими людьми, котрі честолюбиво намагаються досягти успіху.

2. Учні́вський колектив і його виховний вплив

Дитячий колектив виступає як найважливіша умова і як засіб формування цілісної особистості дитини, як інструмент ідейно-морального, розумового, трудового та інших сторін виховання.

Виховання здійснюється насамперед через міжособове спілкування людини; його основна мета – розвивати світогляд, мораль, мотивацію, характер особистості, формувати в неї риси та навички соціально прийнятої поведінки.

Методи виховання ґрунтуються на сприйманні й розумінні людини людиною, людської моралі та духовної культури.

Усе викладене дає підстави трактувати виховання як процес організованого і цілеспрямованого впливу на особистість та поведінку дитини з метою формування в неї певних властивостей і якостей, як специфічний процес формування соціальних та духовних цінностей, системи ціннісних орієнтацій і відповідної поведінки, як систему спрямованих впливів, за допомогою яких в індивіда формуються бажані риси та якості.

Виховна ефективність учнівського колективу залежить від того, як співвідносяться між собою потреби самих дітей у спілкуванні, з одного боку, та завдання, що їх ставить дорослий – з іншого. Тут важливо, щоб задоволення потреб дітей у спілкуванні було підпорядковане формуванню в них соціально цінних якостей.

З психологічного погляду, однією з найсуттєвіших умов, що забезпечують результативність виховних впливів учнівського колективу на формування особистості кожного з його членів, є наявність «перспективних ліній» (А. С. Макаренко) життєдіяльності. Здатність дитячого колективу до визначення спрямованих у майбутнє цілей (цілепокладання) розвивається поступово. У колективі учнів молодшого шкільного віку слід вести виховну роботу, яка допомагала б дитині сприймати часткові завдання як етапи на шляху досягнення близьких цілей. Н-д, молодшому школяреві доступне усвідомлення того, що хороше ставлення до нього вчителя, батьків, однокласника можна заслужити належною поведінкою, старанням навчанням, добрим ставленням до товаришів.

3. Психологія індивідуального підходу до дитини у процесі виховання

Індивідуальний підхід передбачає побудову всієї системи виховання з урахуванням фізичних і духовних своєрідностей особистості кожної дитини, що зумовлюється деякими природженими відмінностями (тип ВНД тощо) або тими, що виникають внаслідок специфічних умов життя дитини та особливостей її виховання. Врахування індивідуальних відмінностей дитини є однією з важливих умов успіху у вихованні.

В індивідуальному підході до дитини у процесі виховання можна вичленити два аспекти:

1) *Психологічний* – полягає у встановленні неповторної своєрідності учня, у визначенні його ставлення до себе самого, особливостей суб'єктивного сприймання зовнішніх впливів і специфіки реагування на них.

2) *Педагогічний* – полягає у виборі таких засобів та форм впливу на учня, які найбільш відповідають його психологічним особливостям, психічним станам, настроям у цей момент і завдяки цьому забезпечують оптимальний виховний ефект.

Здійснення індивідуального підходу у процесі виховання означає передусім виявлення загальної спрямованості особистості учнів, їхніх схильностей, змісту інтересів. Їх врахування допомагає учителеві підтримувати і стимулювати розвиток позитивних сторін особистості учнів.

Важливе значення в здійсненні індивідуального підходу до учнів має педагогічна оцінка їхньої діяльності і поведінки. При цьому об'єктом оцінки мають бути мотиви дій та вчинків, а не лише їхні результати.

Однією з вимог індивідуального підходу є чітка диференціація методів і форм виховного впливу на учнів. Н-д, заохочення як засіб стимуляції потрібно застосовувати до кожного учня, але передовсім до тих учнів, у яких вчитель помічає риси нерішучості, відсутності інтересу.

При виборі засобів і форм виховного впливу на учня треба враховувати необхідність у їхньому періодичному варіюванні. Н-д, надто часте використання словесних впливів стосовно одного й того ж учня приводить до його знецінення: учень звикає до них і просто перестає реагувати на них.

Одним із важливих аспектів індивідуального підходу є врахування темпераменту учнів, що зумовлюється типом їхньої нервової системи.

Н-д, стосовно учня-сангвініка доцільно частіше проявляти більше вимог до сталості уподобань, стійкості реакцій на явища оточення. Меланхолік потребує підбадьорювання, схвалення, завдяки чому можна підвищити рівень його упевненості у власних силах. Філегматика, зважаючи на повільність його реакцій, слід тактовно стимулювати (його швидкість рухів, мовлення, варіацію почуттів). У холерика, враховуючи його неврівноваженість, слід формувати стриманість, саморегуляцію своїх дій і вчинків. Урахування цих індивідуальних відмінностей тим важливіше, чим молодший учень (у старшому шкільному віці прояви темпераменту завдяки вихованню і самовихованню стають менш виразними).

Важливу роль в індивідуальному підході відіграє врахування психічних станів учня, настрою, загального фізичного самопочуття, стомлюваності в процесі навчання. Загальною і важливою умовою забезпечення результативності індивідуального підходу є органічне поєднання впливів учителя на окремого учня з впливами на нього колективу ровесників.

4. Вікові аспекти виховання

Дошкільний вік. Цілеспрямоване керування ігровою діяльністю дошкільника є неодмінною передумовою забезпечення успіху її виховної сили. В іграх відбуваються перебудова та удосконалення психологічних процесів, що поступово набирають довільного характеру. Збагачується сфера емоцій, формується особистість дитини в цілому. Важлива роль ігрової діяльності в моральному розвитку дитини. В ній дитина звекає до необхідності враховувати бажання інших людей, підпорядковувати свої дії та вчинки певним правилам поведінки. На цій основі виникають елементарні форми самоконтролю моральної поведінки дитини дошкільного віку.

Молодший шкільний вік. Важлива роль навчальної діяльності як провідної полягає у формуванні особистості дитини, її моральних якостей, в оволодінні нормами поведінки. Колективна форма організації навчальної діяльності дає можливість розвивати в учневі такі риси, як відповідальність, критичне ставлення до процесу і результатів учіння, формувати потребу у взаємодопомозі тощо.

Особливу увагу в організації виховної діяльності слід приділяти розгортанню в класному колективі ініціативи, самостійності, системи взаємоконтролю і виховання на цій основі в дітей стосунків взаємної відповідальності. Це сприяє успішному формуванню в учнів контрольних оцінних функцій, глибокому усвідомленню й оволодінню нормами поведінки. Діти навчаються та звекають аналізувати, співвідносити, порівнювати власні дії і вчинки з поведінкою інших. Діти починають розглядати свою поведінку не лише з погляду інтересів колективу однокласників.

Підлітковий вік. Навчання стає засобом формування дорослості і самоствердження, домагання визнання свого «Я» навколишніми, що є одним з найсуттєвіших новоутворень в особистості підліткового віку.

Підлітковий вік є сприятливим для формування різнобічної та гармонійно розвиненої особистості учнів: виховання їхніх розумових здібностей, трудових умінь, навичок, ідейно-морального, естетичного і фізичного виховання.

В організації виховної роботи зі старшими підлітками слід приділяти увагу вихованню в них здатності самостійно організовуватися в ідейно-політичних, моральних, естетичних та ін. життєво важливих цінностях. Така здатність формується на основі колективного самоврядування підлітків, у якому кожен учень безпосередньо бере участь в активній апробації згаданих цінностей, навчається самостійно і в той же час спільно з ровесниками оцінювати різні явища, критично аналізувати конкретні життєві ситуації, приймати відповідні рішення і визначати шляхи та засоби їхньої реалізації.

Юнацький вік. Провідною діяльністю є учіння, яке стає не лише

засобом здобуття знань, підвищення рівня загальної освіченості, а й необхідною умовою визначення учнем свого життєвого шляху, обрання професії, засобом формування почуттів, волі, ідейно-політичних, моральних переконань, естетичних смаків, ідеалів, світогляду в цілому. Роль навчальної діяльності у вихованні особистості учнів зростає в міру зміцнення її зв'язку з практикою, збагачення соціальної функції.

Праця є засобом входження учнів у світ багатогранних і складних соціально-політичних, виробничих взаємин трудових колективів дорослих. У ній продовжується процес формування у юнаків та дівчат відповідальності, почуття обов'язку, суспільного ставлення до праці як першої життєвої необхідності.

Одним із важливих аспектів виховання в ранньому юнацькому віці є морально-психологічна підготовка старшокласника до сімейного життя. Формування у юнаків та дівчат високоморальних ціннісних орієнтацій у проблемах дружби, кохання, шлюбу, виховання дітей – одне з багатогранних і складних завдань, що стоять перед школою та сім'єю. Від успішного розв'язання цього завдання залежить процес становлення громадянської зрілості юнацтва, його соціально-психологічної моральної готовності до вступу на шлях самостійного життя.

Питання для самоконтролю:

1. Дайте загальну характеристику психології виховання.
2. Який виховний вплив учнівського колективу?
3. Дайте характеристику психології індивідуального підходу до дитини у процесі виховання.
4. Розкрийте вікові аспекти виховання.

ІНТЕРНЕТ – РЕСУРСИ ДО ПЕРШОГО ТА ДРУГОГО МОДУЛІВ

1. http://www.koob.ru/badmaev_b_c/psihologiya_v_rab_uch_1.
2. www.koob.ru/badmaev_b_c/psihologiya_v_rab_uch_2.
3. <http://www.info-library.com.ua/books-book-113.html>.
4. http://www.koob.ru/gamezo_m_v/atlas_psychology.
5. http://www.koob.mhost.ru/books/age_psychology/psychology_d_p.zip.
6. <http://ihtika.net/index.php?qwe=search>.
7. <http://ihtika.net/index.php?qwe=search>.
8. <http://ihtika.net/index.php?qwe=search>.
9. http://www.pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-1.shtml.
10. <http://ihtika.net/index.php?qwe=search>.
11. <http://ihtika.net/index.php?qwe=search>.
12. http://www.koob.ru/books/age_psychology/psychology_1_17.zip.
13. http://www.koob.ru/maklakov_a/obshaya_psihologiya_maklakov.
14. <http://www.pedlib.ru/Books/1/0161/index.shtml>.
15. <http://ihtika.net/index.php?qwe=search>.
16. http://www.koob.ru/rubinshtein/osnovi_obshej_psyhologii.
17. <http://studentam.net.ua/content/category/>.
18. <http://ihtika.net/index.php?qwe=search>.
19. http://www.koob.ru/shapovalenko_i/vozzrastnaya_psihologiya_1.

КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Адаптація – ефективна взаємодія організму із середовищем.

Антропогенез – розвиток людини як виду.

Афект – дуже інтенсивний і короткочасний емоційний стан, що швидко виникає, викликаючись сильним чи особливо значущим для людини стимулом.

Відчуття – процес первинної обробки інформації на рівні окремих властивостей предметів і явищ.

Вік – конкретна, відносно обмежена у часі ступінь психічного розвитку індивіда.

Вікова психологія – галузь психологічної науки, що вивчає вікову динаміку психіки людини.

Вікові кризи – умовне визначення певних станів конфліктності, що виникають у період переходу від одного вікового ступеня до іншого.

Вчинок – дія, пов'язана зі зміною стану, а також умов і характеру діяльності.

Група – об'єднання людей, створене на основі певної спільної для них ознаки, що виявляється в їх спільній діяльності.

Діяльність – процес активного ставлення людини до дійсності, в ході якого відбувається досягнення суб'єктом поставлених раніше цілей, задоволення різноманітних потреб і засвоєння суспільного досвіду.

Екстраверт – людина, реакції та поведінку якої в основному визначають зовнішні враження, а не внутрішні переживання.

Емоція – переживання людиною в цей момент свого ставлення до чого-небудь.

Запам'ятовування – процес пам'яті, внаслідок якого закріплюється новий матеріал шляхом пов'язування його з раніше набутих.

Інтеріоризація – процес перетворення зовнішніх, реальних дій із предметами на внутрішні, ідеальні.

Інтроверт – людина, яка в діях і вчинках більше керується своїми думками й внутрішніми переживаннями, ніж зовнішніми враженнями та впливами.

Колектив – група, в якій міжособистісні стосунки опосередковуються суспільно цінним й особистісно значущим змістом спільної діяльності.

Лідер – особистість, за якою інші члени групи визнають право брати на себе найвідповідальніші рішення, що зачіпають їх інтереси і визначають напрям та характер діяльності всієї групи.

Мислення – процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях.

Мотивація – сукупність психічних процесів, що забезпечують рівень енергетики та спрямованість поведінки.

Мотив – спонукання, що пояснює індивідуально-психологічні відмінності між людьми в перебігу діяльності в ідентичних умовах.

Настрій – слабовиражений стійкий емоційний стан, причина якого може бути незрозуміла.

Онтогенез – індивідуальний розвиток організму з моменту народження до смерті.

Пам'ять – здатність живої системи фіксувати факт взаємодії із середовищем, зберігати результат цієї взаємодії у формі досвіду і використання його в поведінці.

Поведінка – система взаємопов'язаних реакцій і дій людини й тварин у взаємодії з навколишнім середовищем.

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

Почуття – вираження людиною довгочасного оцінного ставлення.

Психіка – властивість високоорганізованої матерії, що проявляється у відображенні об'єктивної дійсності.

Психічні властивості – індивідуально-психологічні особливості, що визначають постійні способи взаємодії людини зі світом.

Психічні процеси – стійкі індивідуально-психічні особливості людини, котрі характеризують її як особистість чи індивідуальність і виявляються в її поведінці.

Психічний стан – внутрішня цілісна характеристика індивідуальної психіки, відносно незмінна в часі.

Психологія – наука, яка вивчає факти, закономірності, механізми психіки як відображеного в мозку людини образу дійсності, за допомогою котрого відбувається управління діяльністю людини.

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

Розвиток психіки – закономірна зміна психічних процесів у часі, що виражається у їх кількісних та структурних перетвореннях.

Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей і якостей.

Самосвідомість – усвідомлення людиною самої себе як особистості, зокрема своїх якостей і рис, стосунків з іншими людьми, місця й ролі в суспільстві.

Свідомість – вищий рівень психічної активності людини як соціальної істоти.

Сенситивні періоди – інтервали розвитку людини, протягом яких організм найбільш чутливий до певних впливів середовища.

Соціальна адаптація – процес ефективної взаємодії із соціальним середовищем.

Соціалізація – оволодіння індивідом у процесі взаємодії із соціальним середовищем механізмами соціальної поведінки і засвоєння його норм, що мають адаптивне значення.

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

Сприйняття – процес обробки сенсорної інформації, результатом котрої є відображення оточуючого світу як сукупності предметів і подій.

Увага – здійснення відбору потрібної інформації, забезпечення вибіркового контролю дій і збереження постійного контролю за їх перебігом.

Уява – процес створення людиною на основі попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона ніколи не сприймала.

Філогенез – історичний розвиток різних родів і видів організмів.

Я-концепція – динамічна система уявлень людини про себе, на основі якої вона вибудовує взаємовідносини з іншими людьми.