

Друкується за рішенням  
Ученої ради Південноукраїнського  
державного педагогічного  
університету ім.К.Д.Ушинського  
Протокол №9 від 29 квітня 1999 р.  
Затверджено постановою президії  
Вищої атестаційної комісії України  
від 09 червня 1999 р. № 1-05/7

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

- Головний редактор - дійсний член АПН України,  
доктор педагогічних наук, професор Богущ А.М.  
Заст.редактора - кандидат педагогічних наук Яцій О.М.  
Члени редколегії:  
доктор педагогічних наук, професор Карпова Е.Е.  
доктор педагогічних наук, професор Курлянд З.Н.  
доктор психологічних наук, професор Саннікова О.П.  
доктор педагогічних наук, професор Хмелюк Р.І.  
дійсний член АПН України, доктор психологічних наук,  
професор Чебикін О.Я.  
доктор педагогічних наук, професор Нагорна Г.О.  
доктор педагогічних наук, доцент Ліненко А.Ф.  
доктор психологічних наук, доцент Вісковата Т.П.  
доктор психологічних наук, професор Цуканов Б.Й.  
доктор психологічних наук, професор Белявський І.Г.

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
ІМ. К.Д.УШИНСЬКОГО

## ЗМІСТ

### ПЕДАГОГІКА

- Орищенко В.Г. Зміст стандартизації і гуманізації вищої професійно-педагогічної освіти на рівні навчальних планів та програм.....5  
Ємельянова Н.Л. Слово як структурно-семантична одиниця мови.....11  
Дмитришена Л.Н. Роль дисциплін базового етапу в підготовці студентів морських спеціальностей.....16  
Завгородня Т.К. Проблема індивідуалізації процесу навчання у творчому доробку галицьких педагогів (1919-1939 роки).....20  
Шевченко Л.М. Внутренние субъективные предпосылки инноваций.....27  
Чепелюк Н.І. Характеристика словникового запасу учнів 2-го класу.34  
Долинський Б.Т. Атмосфера України: деякі аспекти екологічного виховання школярів.....40  
Ковальчук В.В. виховання школярів.....40  
Перебудова К.П. Виховна роль музики в розвитку творчої особистості студентів музпеду.....45  
Дідусь Н.І. Психомічна техніка вчителя.....49  
Федюк О.В. Формирование экологического сознания будущих учителей.....53  
Ницеля О.В. Теоретические исследования двигательной активности у детей с нарушением зрения.....60  
Татарина И.А. Специфика речевой деятельности студентов факультетов иностранных языков.....66  
Біла О.М. Концептуальний статус рідномовних обов'язків І.Огієнка.....70  
Ємельянова Н.Л. Збагачення словника дітей дошкільного віку засобами народознавства.....76  
Пан И.В. Состояние и перспективы развития социальной и сравнительной педагогики в современной Германии...83  
Луцан Н.І. Місце словесних ігор у розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку.....86  
Козак С.В. Профессионализм преподавателя иностранного языка как фактор интенсификации процесса формирования у будущих специалистов иноязычной коммуникативной компетенции.....92  
Орищенко В.Г. Науково-практичний комплекс навчальних дисциплін як теоретико-методологічне забезпечення процесів стандартизації і гуманізації вищої педагогічної освіти..96  
Цокур О.С. Лекция-визуализация как активная форма обучения студентов в педагогическом вузе.....104  
Цимбалюк І.М. Вивчення організаційної структури курсового підвищення кваліфікації.....110  
Белоус М.В.. Специфика рефлексивного управления учебно-познавательной деятельностью студентов.....119

операцій, необхідних для правильного вирішення. Ускладнення тестових завдань відбувається також за рахунок різного комбінування певних операцій.

Найважливішим етапом для успішного вирішення завдань є перший - встановлення принципу, за яким добираються фігури. Саме він потребує застосування найбільшої кількості операцій. Складність даного стану полягає також у тому, що всередині нього під час реалізації повторюється та ж сама послідовність мисленевого процесу: аналіз компонентів - висунення гіпотези - перевірка гіпотези. Цей процес всередині означеного етапу буде повторюватися доти, поки не буде знайдено правильне рішення. Другий етап - візуалізація образу в свідомості піддослідного - є значно простішим. Якщо перший етап є поступовим, то другий етап вже має готову схему рішення. Єдина складність полягає в необхідності чіткого дотримання знайденого плану побудови. Помилка, що може трапитися на даному етапі, залежить від піддослідного. Найпростішим з точки зору операціональної складності є третій етап. Вибір необхідної фігури із запропонованого ряду передбачає використання порівняння на основі аналізу сукупності елементів. Ці операції є досить простими. Збільшення кількості запропонованих фігур та елементів у них викликає лише збільшення частоти застосування циклів порівняння.

Графіки результативності виконання субтестів методики Равена учнями 4-6 класів демонструють прямопропорційну залежність успішності рішень від складності завдань. Така залежність дозволяє дійти висновку про те, що операційна сфера візуального мислення молодших підлітків ще не повністю сформована. Діти цієї вікової групи добре оволоділи окремими операціями, тому застосування принципу, в основі якого лежить одна або дві послідовних операції, є для них досить легкими. Значне утруднення викликає у цих піддослідних комбінування різних операцій (а саме - на комбінуванні, а не на збільшенні кількості операцій базуються субтести А, В, С). Цікаво відзначити, що в роботах старших підлітків така явна залежність успішності від складності і при виконанні серій А, В, С не спостерігається. Так, розбіжність показників у даних серіях учнів 7-8 класів є незначною, а в 9-класників результативність цих субтестів наближається до 100%. Це свідчить, що розвиток мислення молодших підлітків знаходиться на етапі виконання окремих операцій, в той час як у старших підлітків розвивається здатність оперування сукупністю простих елементів як єдиним мисленевим процесом. Якщо вважати доречним порівняння з мовою, то можна сказати, що молодші підлітки навчилися говорити словами, а старші - будувати речення.

Зовсім інші результати показують субтести Д і Е. В усіх вікових групах підлітків спостерігається значне зниження кількості правильних рішень. Завдання цих серій потребують побудови за допомогою різних сполучень компонентів значної логічної низки, що передбачає вихід на якісно новий ступінь складності. Дуже низькі показники у молодших підлітків свідчать, що в них тільки з'являються перші передумови для розвитку складних логічних конструкцій. Середня успішність учнів 7-9 класів є показником того, що в даному віці почався перехід до концептуального рівня мислення, але він ще не завершений і знаходиться на етапі формування.

Важливе значення для аналізу генезису мислення має його динамічна структура. В даній структурі основним показником розвитку є швидкість, з якою людина може пристосувати елементи та операції до конкретних завдань. В методиці Равена таким показником є час виконання тестів. Кількість часу,

затрачена на вирішення завдань, є оберненопропорційною здатності гнучко користуватися засвоєними операціями, швидко переключатися з одного об'єкта на інший. Продуктивність мислення залежить також від рівня автоматизованості даних операцій. Час, показаний піддослідними учнями, свідчить про достатньо високу динамічність мисленевих процесів. Всі молодші підлітки вклалися в норму часу (макс. 30 хвилин), в учнів старших класів спостерігалось зростання швидкості вирішення до 20, в окремих випадках до 15 хвилин.

Узагальнюючи аналіз досліджень, проведених за методиками Равена (прогресивні матриці) та Фідлера (пиктограма), можна дійти висновку, що формування абстрактнологічних факторів візуального мислення знаходиться в тісному зв'язку з віковим зростанням, але відбувається не рівномірно, а стрибкоподібно (значний розрив у показниках 4-6 та 7-9 класів).

Основними категоріями візуального мислення підлітків до 12 років виступають такі прості елементи, як образи та уявлення. Це вказує на домінування у візуальному мисленні молодших підлітків образних компонентів. Якщо врахувати, що в роботах навіть наймолодшої вікової групи представлений практично весь спектр образних категорій (таблиця використаних категорій за методикою Торенса), то можна дійти висновку, що в молодших підлітків повністю сформована уява про основні об'єкти та явища оточуючого світу. Таким чином, формування допонятійного мислення, яке відбувається за допомогою оперування образами та уявленнями, досягає свого завершення у віці близько 12 років. Подальший розвиток мислення потребує переходу на якісно новий рівень. Стрибок показників, зареєстрований між 6 та 7 класом, свідчить, що саме в період 12-13 років відбувається інтенсивний перехід від образного до понятійного мислення. Цей перехід здійснюється через формування образних схем як проміжної ланки між уявленнями та поняттями. Такий висновок підтверджує наявність тенденції до спрощення, схематизації образів, яка спостерігається в пиктограмах старших підлітків, використання графічних символів.

Отже, у мірі вдосконалення мисленевого процесу в ньому як компоненти виступають не тільки поняття, але й такі більш складні утворення, як судження та умовивисновки. Крім того, збільшується довжина низки, яку людина може побудувати з цих елементів.

## СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Созонюк О. С.,  
УДК: 378.95

В статье изложен опыт структурного анализа готовности учителя к педагогической деятельности как основы его психологической культуры.

There is experience of the structure analysis of the psychological readiness of the teach for pedagogical activity in the article. Readiness is the base of his psychological culture.

Професійне становлення вчителя є складним і тривалим процесом.

Психологічна культура, готовність до педагогічної праці є однією з умов забезпечення його ефективності.

Психологія формування готовності до професійної праці плідно вивчалася українськими дослідниками (Г.О.Балл, Г.С.Костюк, Є.О.Мілерян, В.О.Моляко, П.С.Перепелиця, В.В.Рибалка, М.Л.Смульсон та ін.). Вони дійшли висновку, що комплексна здібність до діяльності певного типу є основою професійної готовності вчителя. Значна увага науковців зосереджена на вивченні професійного становлення вчителя, організації психологічної підготовки до педагогічної праці. У зв'язку з цим становлять певний інтерес спеціальні дослідження формування у вчителів професійної готовності до педагогічної діяльності (О.А.Абруліна, С.Л.Братченко, К.М.Дурай-Новакова, О.С.Карпов, В.В.Каплінський, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, Г.О.Нагорна, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спірін, Т.С.Яценко та ін.).

У психологічних і педагогічних працях окремих учених у основу поняття готовності покладено феномен установки. Так, О.В.Імедадзе [1], Д.О.Леонтьев [2], О.С.Прангішвілі [3], Д.М.Узнадзе [4], розуміють установку як готовність до активності, що виникає в результаті взаємодії потреби і довкілля. Соціальні психологи Ф.Знанецькі і У.Томас [5,6] аналізують поняття готовності під кутом зору соціальної установки, психологічного процесу, дотично соціального світу і у зв'язку із соціальними цінностями. Психологічний підхід до визначення сутності поняття готовності обґрунтовують у своїх працях Д.Кац [7], О.Ф.Лазурський [8], вони пов'язують його зі ставленням як одним з регуляційних механізмів поведінки людини, її діяльності.

Загальним для понять установки і ставлення є те що вони виражають готовність, мобілізацію внутрішніх сил індивіда на діяльність. Активність як основа готовності на рівні ставлення, - вибіркова, тоді як на рівні установки вона фіксована в певному напрямі. Необхідно звернути увагу на те, що в науковій літературі ще не прийнято єдиного тлумачення цього явища. Його визначають по-різному, як «психічний стан», «цілісне», «особистісне», «властивість особистості», «якість».

Узагальнюючи різні визначення поняття готовності, ми вважаємо, що вони не взаємовиключають одне одне, а розширюють і поглиблюють уявлення про складність і багатогранність готовності. Існуючі відмінності породжуються, на нашу думку, кількома причинами. Одна з них полягає в тому, що стан готовності досліджується на різних рівнях психічних процесів, що регулюють поведінку індивіда у навколишній дійсності. В одних випадках вона розглядається на рівні психофізіологічних реакцій, в інших - на рівні участі в діяльності, у третій - на рівні регуляції соціальної поведінки індивіда, у четвертій - довільне тлумачення деякими авторами (Н.Ф.Наумова [9], Л.Я.Гозман [11], Ю.С.Козелєцький [10]) стану готовності щодо таких категорій, як явище, компонент, критерій та ряду інших.

Наприклад, А.Ф.Линенко вирізняє такі прояви готовності як позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками, самостійність у розв'язанні професійних завдань, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості і моральні риси особистості [12;129].

Ми вважаємо за можливе взяти за основу структуру готовності вчителів за А.Ф.Линенко [12;131]. Компоненти структури готовності доцільно розглядати через ставлення до діяльності або установку (для ситуаційної

готовності), мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практичного втілення. Стосовно готовності до педагогічної діяльності, то, на нашу думку, її структура може бути конкретизована за такими ознаками: позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання); емоційна насиченість позитивного ставлення педагога, його особистісна зацікавленість; знання про структуру особистості, її вікові зміни, мету та способи педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку; педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального і виховного впливу на особистість, яка формується; прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей.

Формування готовності до педагогічної діяльності перебуває у прямій залежності від рівня сформованості психологічної культури вчителя. Узагальнюючи судження багатьох учених щодо особистісного рівня аналізу психологічної готовності вчителя до професійної діяльності, можна констатувати тісний взаємозв'язок компонентів готовності до педагогічної діяльності і психологічної культури вчителя як загальних і спеціальних. Вищезазначене зводиться до таких інтегративних характеристик – професійно-педагогічної спрямованості, здібностей, умінь та навичок.

Професійно-педагогічна спрямованість є особистісним утворенням, яке обумовлює самореалізацію в педагогічній діяльності, забезпечує «злиття» особистості з професією. Формування психологічної культури вчителя у процесі педагогічної діяльності в значною мірою залежить від професійного спрямування особистості педагога (А.В.Дмитрієв, В.В.Лісовський, Є.К.Матлін, В.О.Сластьонін, Л.В.Долинська, Ю.Д.Ритков, І.В.Фастовець).

Л.В.Долинська розглядає «особистісне зростання майбутнього вчителя як рух особистості від потреби в самопізнанні до повної психологічної зрілості, показником якої є максимальна самоактуалізація та переключення інтересу до себе на конструктивну діяльність» [13]. Оптимізувати цей процес можна, на думку автора, активізацією інтересу майбутнього педагога до себе та до інших, усвідомленням своїх особистісних та професійних якостей, формуванням упевненості в можливості особистісно-професійного зростання, забезпеченням активності кожного включенням почуттєвої сфери в усі ланки процесу [13].

В.І.Загв'язинський (1987), аналізуючи діяльність таких відомих педагогів як Ш.О.Амонашвілі, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, звертає увагу на найхарактернішу рису, що визначала і об'єднувала прагнення і діяльність названих педагогів: першочергове ставлення до дитини як до громадянина, віра в можливість кожного, опора на розвиток позитивного в особистості. Лише така орієнтація вчителя, як зазначає В.І.Загв'язинський, може зробити педагогічну працю гуманною і перспективною [14;131].

Говорячи про гуманістичну педагогічну взаємодію, А.Б.Орлов (1988) вводить поняття «особистісної центрації вчителя» і трактує її як смислову ієрархію інтересів учасників педагогічної системи, яка регулює дії і вчинки вчителя. Залежно від того, які інтереси учасника педагогічної системи будуть домінувати в центрації вчителя, він називає шість основних її типів: 1) центрація на власних інтересах; 2) на інтересах адміністрації; 3) на інтересах батьків; 4) на інтересах колег; 5) на інтересах навчального предмета; 6) на інтересах учнів. Центрація вчителя, як пише автор, це не просто його спрямованість, але і зацікавленість, стурбованість інтересами тих чи інших учасників педагогічної

системи, своєрідна психологічна «зверненість» учителя до них і, відповідно, на стільки ж і вибіркоче служіння їх інтересам. Дослідник вважає за необхідне децентрацію вихователів з усіх інтересів, які не збігаються з інтересами учнів. Основний шлях такої децентрації для вчителя полягає в поступовому оволодінні ціннісними технологічними аспектами принципів гуманізації педагогічної взаємодії.

Таким чином, професійно-педагогічну спрямованість необхідно розглядати як особистісне утворення, яке інтегрує в собі всю систему мотивів, цінностей, переконань особистості педагога, що актуалізуються у педагогічній діяльності і зумовлюють цілеспрямованість, наполегливість та рішучість при вирішенні проблем, готовність до прийняття відповідальності за кінцевий результат.

Складовою частиною загальної характеристики психологічної готовності до педагогічної діяльності є педагогічні здібності. Єдиної думки з приводу визначення змісту і структури педагогічних здібностей не існує. Вихідним у даній роботі є те, що структура особистості вчителя відображає структуру професійно-педагогічної діяльності. В цьому відношенні викликають інтерес дослідження Ф.М.Гоноболіна, Н.В.Кузьміної, В.А.Крутецького, С.В.Кондрат'євої. Так, Н.В.Кузьміна (1985) визначає здібності як індивідуальні, стійкі властивості особистості, які знаходяться у специфічній чутливості до об'єкта, засобів, умов діяльності і знаходження найбільш продуктивних способів отримання необхідних результатів. В цьому аспекті виділяється два взаємопов'язаних рівні педагогічних здібностей: рефлексивний - пов'язаний з особливою чутливістю до учня (суб'єкта-об'єкта діяльності вчителя); проєктивний - звернений до способів і моделей перетворення суб'єкта-об'єкта, до методів педагогічного впливу. Теорія педагогічних здібностей Н.В.Кузьміної пронизана ідеєю випереджувочого відображення педагогом своєї діяльності, причому ця ідея проходить і на рефлексивному, і на проєктивному рівнях педагогічних здібностей [15;8].

В.А. Крутецький (1986) визначає педагогічні здібності як складну, синтезовану і багатогранну психологічну категорію, у структурі якої можна виділити часткові здібності. Узагальнюючи дослідження психологів і свої власні, він умовно всі педагогічні здібності класифікує у три групи - особистісні, зв'язані із ставленням до дітей, дидактичні, зв'язані з передачею інформації дітям, організаційно-комунікативні, зв'язані з організаційською функцією і спілкуванням. Крім загальних педагогічних здібностей, виділяються і спеціальні, пов'язані з викладанням певного предмета (математичні, літературні, лінгвістичні, музичні, конструктивно-технічні та ін.). На думку С.В. Кондрат'євої (1991), спеціальні здібності позитивно впливають на вирішення педагогічних задач лише при достатньо високому рівні розвитку педагогічних здібностей. Цей дослідник вважає доцільним вирізнити загальні здібності (загальна обдарованість учителя) та власне педагогічні (соціально-перцептивні, рефлексивні, управлінські), наголосити на взаємодії загальної обдарованості вчителя з педагогічними здібностями (це породжує педагогічне мислення, що входить до структури всіх означених здібностей).

Даний підхід доповнює описані вище класифікації педагогічних здібностей і дозволяє акцентувати увагу на значимих для нашого дослідження твердженнях: 1) високий рівень розвитку педагогічних здібностей властивий вчителем з розвинутою професійно-педагогічною спрямованістю; 2) у вчителів-майстрів особливо виражений зв'язок соціально-перцептивних здібностей з

іншими, у вчителів-немайстрів цей зв'язок виражений слабше; 3) передумовами формування педагогічних здібностей в педагогічному вчінні і практичній діяльності є ті психічні властивості особистості, які сформувалися на більш ранніх етапах онтогенезу (емоційна вразливість та емоційна стійкість, ранні прояви емпатії, схильність до роботи з людьми, особливо з дітьми, організаторські здібності); наявність цих передумов важливо якнайраніше встановлювати за допомогою спеціальних діагностичних методик та шляхом спостереження.

Не менш важливими для педагогічної діяльності є організаторські здібності. До специфічних організаторських здібностей Л.І Уманський відносить: 1) психологічну вибіркочість, тобто здатність відображати психологію членів групи в цілому; практично-психологічний розум, тобто готовність використовувати дані про психологічні феномени у практиці вирішення організаторських задач; психологічний такт - здібність проявляти почуття міри у взаємовідносинах з організовуваними.

Організаторські здібності дають можливість учителю успішно здійснювати роль практичного виконавця і реалізатора тих «проєктів», які він конструює (Ю.М. Кулоткін, Г.С. Сухобська, 1981). Ці функції професійно-педагогічної діяльності Н.В. Кузьміна (1970) визначає як конструктивну і організаторську. Остання реалізується у двох аспектах: через організацію самостійної діяльності учнів і організацію діяльності педагога. Протягом останніх років активізувалася розробка деяких питань самоорганізації вчителя: підвищення працездатності, вдосконалення персонального робочого стилю, оволодіння технікою самоменеджменту (Р.В.Овчарова, 1996). Ці дані мають знайти своє місце у психологічній підготовці майбутніх педагогів, адже, як свідчить практика, значна частина вчителів не володіє належною мірою раціональними методами і прийомами організації власної діяльності.

Суттєвим моментом дослідження особистості вчителя і його готовності до педагогічної діяльності є педагогічні вміння та навички. Серед всього комплексу педагогічних умінь дослідники і педагоги-практики виділяють психотехніку.

Оволодіння психотехнікою допомагає вчителю використовувати відповідні компоненти психічної діяльності для створення оптимальних умов перебігу навчально-виховного процесу: сприятливого емоційного і психологічного мікроклімату в класі, попередження конфліктних ситуацій, встановлення довірливих взаєностосунків з учнями тощо. Уміння психотехніки закладені у фундаменті професійної діяльності вчителя, в певній мірі визначають і рівень його психологічної культури.

Література з питань психології вчителя містить міркування про те, що рівень розвитку педагогічних умінь виступає показником професійної роботи. Так, Н.В.Кузьміна (1976) за результативністю педагогічної праці визначає такі рівні (причому кожен наступний рівень включає в себе всі попередні): 1) репродуктивний рівень: учитель може і вміє розповісти іншим те, що знає сам; 2) адаптивний рівень: учитель вміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії; 3) локально-моделюючий рівень: вчитель володіє стратегіями навчання знанням, умінням, навикам з окремих розділів курсу, вміє формулювати педагогічну мету, передбачати результат і створювати систему навчально-пізнавальної діяльності; 4) системно-моделюючий: вчитель володіє стратегіями формування необхідної системи знань, умінь і навичок учнів зі свого предмета в цілому; 5) системно-моделюючий діяльність і

поведінку рівень: учитель володіє стратегіями перетворення свого предмета в засіб формування особистості учнів, їх потреб в самовихованні, самоосвіті і саморозвитку. Дослідниця підкреслює взаємозалежність між рівнем розвитку педагогічних умінь і педагогічних здібностей: вчителі, які знаходяться на перших двох рівнях, не мають спеціальних педагогічних здібностей, лише при переході на третій рівень у вчителя проявляються педагогічні здібності тим більше, чим вище його рівень [15;19].

Х.Й.Лійметс показав, як відбувається своєрідний перерозподіл окремих компонентів у діяльності вчителя: спочатку він оволодіває технічними прийомами (вмінням тримати себе перед класом, мовою, інтонацією, мімікою і т.п.), потім у центрі його уваги зміст матеріалу і логіка викладу і лише тоді - взаємодія з учнями. Ці дані свідчать про те, що професійне становлення вчителя знаходиться в постійній динаміці, оскільки структура педагогічної діяльності зазнає постійних змін і трансформації.

Таким чином, педагогічна професія вимагає від спеціаліста розвитку підструктури професійно важливих властивостей та якостей особистості – професійно-педагогічної спрямованості, педагогічних здібностей, педагогічних умінь та навичок. Детально розглянувши коло даних понять, можна дійти висновку, що зміст навчання у всьому має бути таким, щоб передбачити цілеспрямоване формування психологічної культури особистості педагога-практика.

#### Література

1. Имедадзе А.В. Установка как системообразующий фактор деятельности // Теория установок и актуальные проблемы психологии. – Тбилиси: Мецниереба, 1990. – 130с.
2. Леонтьев Д.А. Установка как механизм смысловой регуляции деятельности // Теория установки и актуальные проблемы психологии. – Тбилиси: Мецниереба, 1990. – 180с.,
3. Прангишвили А.С. Психологические очерки. – Тбилиси: Мецниереба, 1975. – 111с.
4. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 449с.
5. Знанецки Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444с.
6. Томас У., Знанецки Ф. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284с.
7. Кац Д. Элементарная педагогика // Психологический журнал. – 1982. - №6. – 151с.
8. Лазурский А.Ф. Альтруизм // Психология личности: Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 86с.
9. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988. – 197с.
10. Козелецкий Ю.С. Человек многомерный. – К.: Лыбидь, 1991. – 285с.
11. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 174с.
12. Линенко А.Ф. Готовность майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. - №1. – 150с.
13. Долинська Л.В. Развитие коммуникативных умений майбутніх вчителів початкових класів // Тези Міжнарод. наук Костюківських читань "Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність". – НДІ психології України. – К.,

1992. – Т.1. – 181с.

14. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 80с.

15. Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя. – Л., 1985. - 32с.

#### УМОВИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ УСПАДКУВАННЯ ПСИХІЧНИХ ФУНКЦІЙ І ШЛЯХИ ЇХ КОРЕКЦІЇ

Ю.В.Серьогін

Експериментальне вивчення умов і закономірностей успадкування психіки й її окремих функцій, дають автору підстави для відповіді не тільки на поставленні перед експериментом запитання про можливість успадкування людиною психіки, але і вказують на обґрунтовані шляхи формування нових психологічних і педагогічних підходів до навчання і виховання дітей.

Experimental study of conditions and laws of inheritance of mentality and separate functions, give to the author of the basis for the answer not only on the questions, put before experiment, on an opportunity of inheritance by the man of mentality, but also specify the proved ways of formation of the new psychological and pedagogical approaches to training and education of children.

Реальне існування індивідуально-психологічних особливостей розвитку у дитини психіки, психічних функцій і мови завжди служили об'єктивними передумовами вивчення впливу факторів спадковості і навколишнього світу на процеси становлення особистості. Проте, у своїй більшості автори таких досліджень, виходячи з різних концептуальних підстав, будували свої теорії спіраючись, як правило, не на експериментальні дослідження, а на логічні схеми й умовні висновки.

Так, частина дослідників, що утворюють нативістську течію, розвиток у людини психіки бачили у послідовному розгортанні в неї окремих її елементів, які закладені в саму структуру організму: мозок і тіло, що дані людині від народження. Цим вони підкреслювали домінуючий вплив факторів спадковості на процеси розвитку й вдосконалення в людини психіки, негативно ставилися до процесів навчання.

Найбільш характерними в цьому плані є дослідження К. Юнга, який вивчав основи розвитку психіки в людини, і відзначив (1995, с. 45), що народжуючись, людська дитина успадковує не тільки біологічні, видові ознаки, але і психіку. Причому, розглядаючи у структурі душі людини (psyche) такі її складові як колективне-несвідоме (ядро psyche), індивідуальне несвідоме, інвазії, афекти, суб'єктивні компоненти функцій, пам'ять, інтуїцію, почуття, мислення і відчуття, К. Юнг особливо виділяє *колективне несвідоме*. На його думку, саме (1991, с. 83) "*колективне несвідоме*" несе в собі зміст, "який у мінімальному ступені формується особистістю, а у своїй сутності взагалі не є індивідуальним надбанням, воно, по суті, однаково всюди і не змінюється при переході від людини до людини. Це несвідоме - як повітря, що однаково скрізь, яким дихають усі, але яке не належить нікому. Його зміст (архетипи) - первинна умова або паттерни психічного