
Р.В.Павелків

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Підручник

*Затверджено Міністерством освіти і науки України
як підручник для студентів вищих навчальних закладів*

Видання третє, доповнене

Київ
КОНДОР



2009

УДК 159.9
ББК 88.3я73
П 12

*Затверджено Міністерством освіти і науки України
як підручник для студентів вищих навчальних закладів
(Лист МОНУ №1.4/18-Г-2991 від 31.12.2008 р.)*

Рецензенти:

С.Д.Максименко — дійсний член АПН України, доктор психологічних наук, професор, інститут психології ім. Г.С. Костюка, директор;

А.Б.Коваленко — доктор психологічних наук, професор, Київський державний національний університет ім. Т.Г. Шевченка.

Р.В. Павелків

П 12 Загальна психологія. Підручник. — К.: Кондор, 2009. — 576 с.

ISBN 978-966-351-281-5

Підручник є комплексним виданням для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Він містить теоретичний матеріал з основних тем курсу „Загальна психологія”, поданий у формі курсу лекцій, планів практичних занять і задач, які навчають студентів застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності.

Підручник розрахований на студентів вищих навчальних закладів, а також усіх, хто цікавиться психологією.

ББК88.3я73

ISBN 978-966-351-281-5

© Павелків Р.В., 2009

© Кондор, 2009

ЗМІСТ

ЧАСТИНА 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. Курс лекцій.. 10
РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ..... 11

<i>ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ ТА ЗАВДАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....</i>	<i>11</i>
1.1.Предмет загальної психології.....	11
1.2.Рефлекторний характер психіки.....	21
1.3.Завдання сучасної психології.....	25
1.4.Сучасна психологія та її місце в системі наук.....	26
1.5.Галузі психології.....	30

<i>ТЕМА 2. МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЇ.....</i>	<i>32</i>
2.1.Загальна характеристика методів психологічного дослідження.....	32
2.2.Організаційні методи.....	34
2.3.Метод спостереження.....	36
2.4.Метод експерименту.....	39
2.5.Метод аналізу продуктів діяльності.....	43
2.6.Метод опитування.....	44
2.7.Тестування.....	48

<i>ТЕМА 3. ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХІКИ.....</i>	<i>51</i>
3.1.Виникнення та розвиток психіки у нижчих тварин.....	51
3.2.Розвиток психіки у хребетних тварин.....	54
3.3.Особливості психічної діяльності вищих тварин.....	57
3.4.Відмінності психіки людини і тварин.....	59
3.5.Походження та розвиток свідомості людини.....	61
3.6.Свідомість та несвідоме.....	64

<i>ТЕМА 4. МОЗОК І ПСИХІКА.....</i>	<i>68</i>
4.1.Загальна будова та функції нервової системи.....	68

4.2. Мозок як фізіологічний орган.....	73
4.3. Мозок як орган психіки.....	79
4.4. Співвідношення психічних і фізіологічних процесів та явищ.....	86
ТЕМА 5. ДІЯЛЬНІСТЬ.....	92
5.1. Загальна характеристика діяльності людини.....	92
5.2. Види діяльності.....	98
5.3. Будова діяльності людини.....	106
5.4. Знання, уміння та навички.....	109
ТЕМА 6. ОСОБИСТІСТЬ.....	115
6.1. Поняття особистості в психології.....	115
6.2. Теорії особистості	118
6.3. Взаємозв'язок біологічного та соціального в особистості.....	128
6.4. Структура особистості.....	131
6.5. Мотиваційно-потребнісна сфера особистості....	134
6.6. Спрямованість особистості.....	136
6.7. Самооцінка та рівень домагань особистості.....	138
6.8. Формування та розвиток особистості в онтогенезі.....	139
РОЗДІЛ 2. ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ..	145
ТЕМА 1. УВАГА.....	145
1.1. Поняття уваги.....	145
1.2. Фізіологічні основи уваги.....	146
1.3. Теорії уваги.....	150
1.4. Види уваги.....	154
1.5. Властивості уваги.....	160
1.6. Розвиток уваги.....	165
ТЕМА 2. ВІДЧУТТЯ.....	168
2.1. Поняття відчуття.....	168
2.2. Фізіологічні основи відчуттів.....	170
2.3. Види відчуттів.....	171

Зміст

2.4. Загальні властивості відчуттів.....	177
2.5. Пороги відчуття. Чутливість.....	178
2.6. Явище адаптації.....	181
2.7. Взаємодія відчуттів.....	182
2.8. Явище післядії в аналізаторах.....	184
ТЕМА 3. СПРИЙМАННЯ.....	185
3.1. Поняття сприймання.....	185
3.2. Фізіологічні основи сприймання.....	187
3.3. Властивості сприймання.....	188
3.4. Класифікація сприймань	194
3.5. Складні форми сприймання.....	196
3.6. Ілюзії сприймання.....	202
ТЕМА 4. ПАМ'ЯТЬ.....	213
4.1. Поняття про пам'ять.....	213
4.2. Теорії пам'яті.....	215
4.3. Види пам'яті.....	220
4.4. Характеристики пам'яті.....	226
4.5. Процеси пам'яті.....	227
4.5. Індивідуальні особливості пам'яті та її розвиток.....	241
ТЕМА 5. МИСЛЕННЯ.....	244
5.1. Поняття мислення.....	244
5.2. Головні характеристики мислення.....	248
5.3. Передумови виникнення мислення у філо- та онтогенезі.....	252
5.4. Форми мислення.....	255
5.5. Мислення як процес розв'язання задач.....	259
5.6. Види мислення.....	269
5.7. Індивідуальні особливості мислення.....	279
5.8. Методи моделювання творчої діяльності та формування творчого мислення.....	284
ТЕМА 6. МОВЛЕННЯ.....	291
6.1. Загальне поняття про мовлення.....	291

6.2. Історичний розвиток мовлення та його основні функції.....	294
6.3. Фізіологічні механізми мовлення.....	299
6.4. Види мовлення та їх характеристика.....	304
6.5. Розвиток мовлення у дітей.....	307
ТЕМА 7. УЯВА.....	310
7.1. Поняття уяви.....	310
7.2. Фізіологічні механізми уяви.....	314
7.3. Типи уяви.....	320
7.4. Види уяви.....	321
7.5. Психологічні механізми уяви.....	325
7.6. Розвиток уяви.....	327
РОЗДІЛ 3. ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ.....	329
ТЕМА 1. ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ.....	329
1.1. Загальна характеристика.....	329
1.2. Функції емоцій та почуттів.....	335
1.3. Вияв емоцій та почуттів.....	338
1.4. Фізіологічні основи емоцій.....	339
1.5. Форми переживання почуттів.....	342
1.6. Характеристика вищих почуттів.....	347
1.7. Формування емоцій та почуттів.....	354
ТЕМА 2. ВОЛЯ.....	357
2.1. Загальне поняття про волю.....	357
2.2. Природа волі.....	360
2.3. Характеристика вольових дій.....	362
2.4. Структура вольового акту.....	363
2.5. Вольові якості особистості.....	365
2.6. Розвиток та виховання вольової активності людини.....	367

РОЗДІЛ 4. ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	370
ТЕМА 1. ТЕМПЕРАМЕНТ.....	370
1.1.Поняття темпераменту.....	370
1.2.Історія вчень про темперамент.....	372
1.3.Головні властивості темпераменту.....	381
1.4.Характеристика типів темпераменту.....	382
1.5.Проблема мінливості темпераменту.....	388
1.6.Роль темпераменту в навчальній діяльності	392
ТЕМА 2. ХАРАКТЕР.....	394
2.1.Поняття характеру.....	394
2.2.Вчення про характер.....	395
2.3.Риси характеру.....	398
2.4.Характер і темперамент.....	400
2.5.Акцентуації характеру.....	401
2.6.Формування характеру.....	407
ТЕМА 3. ЗДІБНОСТІ.....	410
3.1.Поняття здібностей	410
3.2.Здібності та задатки. Природа здібностей.....	412
3.3.Види здібностей.....	419
3.4.Структура здібностей.....	422
3.5.Розвиток здібностей та їх рівні.....	426
ЧАСТИНА 2. ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ З КУРСУ „ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ”.....	434
Вступ.....	435
РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ.....	437
ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ ТА ЗАВДАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	437
ТЕМА 2.МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЇ.....	440
ТЕМА 3.ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХІКИ.....	442

<i>ТЕМА 4. МОЗОК І ПСИХІКА</i>	444
<i>ТЕМА 5. ДІЯЛЬНІСТЬ</i>	446
<i>ТЕМА 6. ОСОБИСТІСТЬ</i>	448
РОЗДІЛ 2. ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ ..	455
<i>ТЕМА 1. УВАГА</i>	455
<i>ТЕМА 2. ВІДЧУТТЯ</i>	459
<i>ТЕМА 3. СПРИЙМАННЯ</i>	463
<i>ТЕМА 4. ПАМ'ЯТЬ</i>	466
<i>ТЕМА 5. МИСЛЕННЯ</i>	471
<i>ТЕМА 6. МОВЛЕННЯ</i>	475
<i>ТЕМА 7. УЯВА</i>	479
РОЗДІЛ 3. ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ	482
<i>ТЕМА 1. ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ</i>	482
<i>ТЕМА 2. ВОЛЯ</i>	488
РОЗДІЛ 4. ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ	490
<i>ТЕМА 1. ТЕМПЕРАМЕНТ</i>	490
<i>ТЕМА 2. ХАРАКТЕР</i>	496
<i>ТЕМА 3. ЗДІБНОСТІ</i>	505
ЧАСТИНА 3. ЗАДАЧІ З КУРСУ «ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»	513
РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ	514
<i>ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ ТА ЗАВДАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ</i>	514
<i>ТЕМА 2. МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЇ</i>	515
<i>ТЕМА 3. ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХІКИ</i>	517
<i>ТЕМА 4. МОЗОК І ПСИХІКА</i>	520
<i>ТЕМА 5. ДІЯЛЬНІСТЬ</i>	523

Зміст

<i>ТЕМА 6. ОСОБИСТІТЬ.....</i>	<i>525</i>
<i>РОЗДІЛ 2. ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ..</i>	<i>528</i>
<i>ТЕМА 1. УВАГА.....</i>	<i>528</i>
<i>ТЕМА 2. ВІДЧУТТЯ.....</i>	<i>530</i>
<i>ТЕМА 3. СПРИЙМАННЯ.....</i>	<i>533</i>
<i>ТЕМА 4. ПАМ'ЯТЬ.....</i>	<i>537</i>
<i>ТЕМА 5. МИСЛЕННЯ.....</i>	<i>540</i>
<i>ТЕМА 6. МОВЛЕННЯ.....</i>	<i>543</i>
<i>ТЕМА 7. УЯВА.....</i>	<i>545</i>
<i>РОЗДІЛ 3. ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА</i>	
<i>ОСОБИСТОСТІ.....</i>	<i>549</i>
<i>ТЕМА 1. ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ.....</i>	<i>549</i>
<i>ТЕМА 2. ВОЛЯ.....</i>	<i>552</i>
<i>РОЗДІЛ 4. ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ</i>	
<i>ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....</i>	<i>558</i>
<i>ТЕМА 1. ТЕМПЕРАМЕНТ.....</i>	<i>558</i>
<i>ТЕМА 2. ХАРАКТЕР.....</i>	<i>561</i>
<i>ТЕМА 3. ЗДІБНОСТІ.....</i>	<i>566</i>

ЧАСТИНА 1

**ЗАГАЛЬНА
ПСИХОЛОГІЯ**

КУРС ЛЕКЦІЙ

РОЗДІЛ

1

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

Тема 1

ПРЕДМЕТ ТА ЗАВДАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Предмет загальної психології

Протягом віків людина є предметом вивчення багатьох наук. Людство намагається пізнати власну історію, походження, біологічну природу, мову, звичаї та ін. У цьому пізнанні психології відводиться особливе місце. Немає для людини цікавішого об'єкта, за словами древнього мудреця, ніж інша людина. Вірність цього судження підтверджена історією науки. Інтерес до людської психіки, умов її розвитку і формування в людському суспільстві, особливостей міжособистісної взаємодії – усе це є підґрунтям розвитку психології. Психологія настільки глибоко проникла в

наше життя, що без знання і розуміння психологічних закономірностей неможливо здійснювати багато видів діяльності на виробництві, у науці, медицині, мистецтві, викладанні, у грі та спорті. Система психологічних знань стає все більш необхідною для всього суспільного розвитку.

Психологія здавна усвідомлювалася людським розумом як наука про незвичайні та загадкові явища. Як приклад можна назвати глибоко укорінене уявлення про душу як особливу істоту, відділену від тіла. У зв'язку з цим людину уявляли як єдність двох частин — тіла і душі; поки людина живе, її душа знаходиться в тілі, а коли вона покидає тіло — людина вмирає. Коли ж людина спить, то душа ненадовго покидає тіло і переноситься в інше місце. Таким чином, задовго до виникнення психології як науки накопичувалися житейські психологічні знання людей самих про себе.

Певне уявлення про психіку людини дає людині і її життєвий досвід. Житейські психологічні відомості утворюють донаукові психологічні знання, зумовлені необхідністю розуміти іншу людину в процесі спільної праці, спільного життя, правильно реагувати на її дії та вчинки. Ці досить широкі знання можуть сприяти орієнтуванню в поведінці оточуючих людей. Вони можуть бути правильними, хоча загалом позбавлені систематичності, глибини, доказовості, адже ми засвоюємо їх не тільки завдяки власному досвіду, але й із художньої літератури, приказок, прислів'їв, казок, легенд тощо. Саме в них полягають витoki майже всіх психологічних теорій і галузей сучасної психології.

Психологія дуже стара і водночас молода наука. Маючи тисячолітнє минуле, вона тим самим уся ще в майбутньому, її існування як самостійної наукової дисципліни ледь чи налічує століття, але головна проблематика займає філософську думку з тих пір, як існує філософія.

Своєю назвою і першим визначенням психологія зобов'язана грецькій міфології. Ерот, син Афродіти, закохався в дуже красиву молоду жінку Психею. На жаль, Афродіта була дуже незадоволена тим, що її син, небожитель, захотів поєднати свою долю

з простою смертною, і докладала всіх зусиль, щоб розлучити закоханих. Для цього вона змушувала Психею пройти через низку випробувань. Але кохання Психеї було таким сильним, а її прагнення знову зустрітися з Еротом таким великим, що це справило глибоке враження на богинь і богів. Вони вирішили допомогти їй виконати всі вимоги Афродіти. Ероту, у свою чергу, вдалося переконати Зевса – верховне божество греків – перетворити Психею в богиню, зробивши її безсмертною. Таким чином закохані поєдналися навіки.

Для греків цей міф був класичним зразком справжнього кохання, вищої реалізації людської душі. Тому Психея – смертна, яка набула безсмертя – стала символом душі, що шукає свій ідеал.

Що стосується слова психологія, то походить воно від грецьких слів «psyche» (душа) і «logos» (наука), уперше з'явилося в XIV ст. І тільки в кінці XVIII ст. почалося виокремлення психології в окрему науку. Згідно з дуже поширеним уявленням перші психологічні погляди пов'язані з релігійними уявленнями. Насправді ж, як свідчить справжня історія науки, уже ранні уявлення древніх грецьких філософів виникають у процесі практичного пізнання людини в тісному зв'язку з накопиченням перших знань і розвиваються в боротьбі наукової думки, що зароджувалася, проти релігії з її міфологічними уявленнями про світ взагалі, про душу – зокрема. Вивчення, пояснення душі і є першим станом становлення предмета психології. Отже, спочатку психологія визначалася як *наука про душу*. Але відповісти на питання, що таке душа, виявилось не так просто. У різні історичні епохи вчені вкладали різний зміст у це слово. Становлення і розвиток наукових поглядів на сутність психіки завжди були пов'язані з розв'язанням основного питання філософії – співвідношення матерії та свідомості, матеріальної та духовної субстанцій.

Саме навколо розв'язання цього питання і виникло два діаметрально протилежні філософські напрями: ідеалістичний та матеріалістичний. Представники *ідеалістичної* філософії розглядали психіку як дещо первинне, що існує самостійно, не-

залежно від матерії. Вони визнають існування особливого духовного начала, незалежного від матерії, розглядають психічну діяльність як вияв матеріальної і безсмертної душі. А всі матеріальні речі і процеси тлумачать лише як наші відчуття і уявлення або ж як деякий загадковий вияв якогось „абсолютного духу”, „світової волі”, „ідеї”. Ідеалізм зародився тоді, коли люди, не маючи правильних уявлень про будову і функції тіла, думали, що психічні явища являють собою діяльність особливої, надприродної істоти — душі і духу, яка нібито вселяється в людину в момент народження і покидає її в момент сну і смерті. Спочатку душа уявлялась у вигляді особливого тонкого тіла або істоти, що живе в різних органах. Коли з'явилася релігія, то душа стала розумітися як своєрідний двійник тіла, як безтілесна і безсмертна духовна сутність, пов'язана з якимось „потойбічним світом”, де вона живе вічно, покидаючи людину. На цих засадах і виникли різні ідеалістичні системи філософії, які стверджували, що ідеї, дух, свідомість є первинним началом всього існуючого, а природа, матерія — вторинними, похідними від духа, ідей, свідомості.

Матеріалістичне розуміння психіки виявляється в тому, що психіка розглядалася як явище вторинне, похідне від матерії. Матеріалістичний підхід до розуміння психіки людини був на багато років витіснений ідеалістичною філософією, яка розглядала психіку людини як вияв її духовного життя, вважаючи, що вона не підпорядковується тим самим законам, що і вся матеріальна природа. І які б метаморфози не відбувалися з уявленням про душу, незмінним залишалося переконання в тому, що вона є рушійною силою життєдіяльності. Тільки в XVII ст. Рене Декарт почав нову епоху в розвитку психологічних знань. Він показав, що не тільки робота внутрішніх органів, але й поведінка організму — його взаємодія з іншими зовнішніми тілами — не мають потреби в душі. Особливо великий вплив його ідеї справили на подальшу долю психологічної науки. Р.Декарт увів одночасно два поняття: рефлекс і свідомість. Але у своєму вченні він протиставляє душу та тіло, стверджуючи, що існують дві незалежні одна від одної субстанції — матерія та дух. Тому в історії

психології це вчення одержало назву «дуалізм» (від лат. dualis — „подвійний”). З точки зору дуалістів психічне не є функцією мозку, його продуктом, а існує саме по собі, поза мозком, незалежно від нього. У філософії цей напрям одержав назву суб’єктивного ідеалізму.

На ґрунті дуалістичних учень у психології ХІХ ст. одержала широке поширення ідеалістична теорія так званого *психофізичного паралелізму*, яка стверджувала, що психічне і фізичне існують паралельно, незалежно одне від одного, але спільно. Головними представниками цього напрямку в психології є В.Вундт, Еббінгауз, Спенсер, Т.Рібо, А.Біне, У.Джемс та інші. Приблизно з цього часу виникає і нове уявлення про предмет психології. Здатність думати, відчувати, бажати стали називати *свідомістю*. Таким чином, психіку було прирівняно до свідомості. На зміну психології душі прийшла так звана психологія свідомості. Однак свідомість ще довго розумілась як явище особливого роду, уособлене від усіх інших природних процесів. Філософи порізного тлумачили свідоме життя, вважаючи його виявом божественного розуму або результатом суб’єктивних відчуттів, де вони вбачали найпростіші „елементи”, з яких складається свідомість. Однак усіх філософів-ідеалістів об’єднувало спільне переконання в тому, що психічне життя — вияв особливого суб’єктивного світу, який пізнається тільки шляхом самоспостереження, недоступного ні для об’єктивного наукового аналізу, ні для причинного пояснення. Таке розуміння набуло дуже широкого поширення, а підхід став відомий під назвою інтроспективного тлумачення свідомості. Згідно з цією традицією психічне ототожнювалося зі свідомістю. У результаті такого розуміння свідомість виявлялася замкненою в самій собі, що означало повний відрив психічного від об’єктивного буття і самого суб’єкта.

Розвиток психології з часу її оформлення як самостійної науки у другій половині ХІХ ст. відбувався в безперервній боротьбі теорій, які приходили на зміну одна одній і ставили перед собою різні цілі, користувалися різними способами дослідження. Од-

нак майже всі теорії кінця ХІХ ст. і частина теорій ХХ ст. розроблялися в рамках інтроспективної психології свідомості. Характерним для цих теорій є обмеження предмета психологічних досліджень сферою усвідомлюваних переживань людини, які розглядалися відірвано від навколишньої дійсності і практичної діяльності людей. Питання про співвідношення свідомості та мозку розв'язувалося цими теоріями з позицій дуалізму.

У рамках інтроспективної психології відмінності між теоріями зводилися до різних характеристик свідомості з боку її структури, змісту та міри активності. Одна з характеристик виокремлювалася як провідна. На цих засадах прийнято виокремлювати п'ять різновидів ідеалістичної психології свідомості:

- теорія елементів свідомості, основоположники В.Вундт і Е.Тітченер, сюди ж частково належить Вюрцбурзька психологічна школа;
- психологія актів свідомості, пов'язана з іменем Франца Brentano;
- теорія потоку свідомості, створена Уільямом Джемсом;
- гештальттеорія – теорія феноменальних полів;
- описова психологія В.Дільтея.

Спільним для всіх цих теорій є те, що на місце реальної людини, яка активно взаємодіє з навколишнім світом, ставиться свідомість: у ній нібито розчиняється справжня людська істота. Уся діяльність зводиться до активності свідомості.

Головна особливість зазначених теорій полягає в характерному для них описовому підході до психіки, а не в пояснювальному, хоча до цього часу в психологію вже ввійшов експериментальний метод. У 1879 р. В.Вундтом у Лейпцігу була організована перша експериментальна психологічна лабораторія. У психології свідомості стає можливим і експеримент, який полягає в тому, що дослідник створює певну зовнішню умову і спостерігає, як при цьому відбувається перебіг процесів. Однак ці спостереження носять специфічний характер, будучи спостереженнями людини за самою собою, за власним внутрішнім станом, почуттями, думками. Вони одержали назву інтроспекції („заглядання всередину”). Звичайно, таке спостереження поз-

бавлене головної наукової вимоги — об'єктивності. У результаті на початку ХХ ст. під впливом запитів розвитку наукового об'єктивного знання, з одного боку, і соціально-економічних вимог, з іншого, — виникла криза інтроспективної психології.

„Психологія свідомості” виявлялася безсилою перед численними практичними проблемами, зумовленими розвитком капіталістичного способу виробництва, що вимагало розробки засобів, які б дали змогу контролювати поведінку людини. Це призвело до того, що в другому десятилітті ХХ ст. виник новий напрям психології, представники якого оголосили і новий предмет психології. Ним стала не психіка, не свідомість, а *поведінка*, що розумілася як сукупність переважно рухових реакцій людини, які можна спостерігати зовні. Цей напрям одержав назву „біхевіоризм” (від англ. behaviour — „поведінка”). Це вже третій етап у розвитку уявлень про предмет психології. Основоположник біхевіоризму Дж. Уотсон убачав завдання психології в дослідженні поведінки живої істоти, яка адаптується до навколишнього середовища. За одне десятиліття біхевіоризм поширився по всьому світу і став одним з найбільш впливових напрямів психологічної науки.

Отже, спочатку психологія — наука про душу, потім — наука про свідомість без душі, і нарешті — наука про поведінку без свідомості. Таке розуміння предмета психології дуже швидко призвело до наступної кризи. Спостерігаючи за поведінкою, ми дійсно досліджуємо об'єктивні факти, але така об'єктивність оманлива, оскільки за кожним вчинком, поведінковим актом стоять думки, почуття, бажання людини. І неможливо вивчати поведінку, не вивчаючи думки, почуття, прагнення.

Причина криз у розумінні психології полягає в тих філософських методологічних позиціях, на яких ґрунтувалися названі теорії. Так, психологія свідомості розв'язувала основні питання про співвідношення між буттям та свідомістю, між об'єктивним та суб'єктивним з позицій ідеалізму. Біхевіористи вирішували ті самі проблеми з позицій вульгарного матеріалізму. Для них психічне зовсім не відрізнялося від матеріального. Так, неправильні вихідні філософські позиції закривали для психології шляхи до визначення її предмета.

Вихід з цього тупика відкрила філософія діалектичного матеріалізму, яка визнає лише одне начало всього існуючого — матерію, а психіку, мислення, свідомість розглядає як вторинне, похідне від матерії. Філософський матеріалізм є моністичним ученням, матеріалістичним монізмом (від грецького „монос” — один). Він ґрунтується на даних науки і практики і в міру їх розвитку уточнює і поглиблює свої висновки.

З точки зору діалектичного матеріалізму первинною є матерія; психіка, свідомість — це вторинне, відображення мозком об’єктивної дійсності. У цьому значенні матеріальне (предмети і явища дійсності) та ідеальне (відображення їх у вигляді відчуттів, думок тощо) протилежні один одному.

У системі категорій діалектичного матеріалізму, на які спирається вітчизняна психологія, головне місце належить категорії відображення. Саме за допомогою цієї категорії розкриваються найбільш істотні і суттєві характеристики психіки: психічні явища розглядаються як різні форми і рівні суб’єктивного відображення об’єктивної дійсності. Теорія відображення в психології виступає в ролі загальної методологічної платформи, яка дає змогу зрозуміти факти, поняття, концепції, визначити предмет психологічної науки, розробити методи дослідження.

Будь-яка матерія характеризується властивістю відображення. Будучи властивістю матерії, функцією мозку, психіка виступає як особлива форма відображення, як передумова розвитку психіки. Будучи специфічною формою відображення, психіка виникла в процесі розвитку матерії, переходячи від одних форм руху до інших. Виникнувши закономірно в ході біологічної еволюції, психіка стала найважливішим її чинником. Завдяки відображенню забезпечуються більш широкі різноманітні зв’язки організму з середовищем.

Внутрішнє психічне життя не існує без зовнішнього, фізичного. Тобто психіка, свідомість відображають об’єктивну реальність, яка існує зовні і незалежно від неї. Своєрідність психічного саме в тому й полягає, що воно є і реальною стороною буття, і його відображенням.

Отже, функція психіки полягає у відображенні властивостей і зв'язків дійсності і в регулюванні на цих засадах поведінки і діяльності людини. Виходячи з цього, предметом психології є *конкретні факти психічного життя*. Найскладнішим для психології є завдання виявлення законів психіки, розкриття тих зв'язків і відношень, які можна було б кваліфікувати як закономірні. Науковий підхід вимагає не тільки виявити об'єктивний закон, але й окреслити сферу його дії, а також умови, за яких він лише може діяти. Тому предметом вивчення в психології разом з психологічними фактами стають *психологічні закони*.

Але знання закономірних зв'язків саме по собі не розкриває конкретних механізмів, за допомогою яких закономірність може виявлятися. У завдання психології входить поряд з психологічними фактами і закономірностями встановлення механізмів психічної діяльності. А оскільки механізми передбачають роботу конкретних анатомо-фізіологічних апаратів, за допомогою яких здійснюється той чи інший психологічний процес, то *природу і дію* цих механізмів психологія вивчає спільно з іншими науками.

Для того, щоб досить повно відповісти на питання про предмет психології, необхідно побудувати класифікацію психічних явищ. Ми будемо поділяти психічні явища на три основні класи: психічні процеси, психічні стани і психічні властивості особистості.

Психічні процеси є первинними регуляторами поведінки людини. Вони мають певний початок, перебіг та кінець, тобто мають певні динамічні характеристики, до яких насамперед належать параметри, що визначають тривалість та стійкість психічного процесу. На ґрунті психічних процесів формуються певні стани, відбувається формування знань, умінь та навичок. У свою чергу, психічні процеси можуть поділятися на групи: пізнавальні, емоційні та вольові.

До *пізнавальних психічних процесів* належать ті процеси, які пов'язані зі сприйманням та обробкою інформації: увага, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, уява. Завдяки цим процесам людина одержує інформацію про навколишній

світ та про себе. Однак самі по собі ці відомості або знання для людини не відіграють ніякої ролі, якщо вони для неї незначущі. Мабуть, кожен з вас звертав увагу на те, що одні події залишаються в пам'яті надовго, а про інші ми забуваємо відразу. Певна інформація може взагалі залишитися для людини непоміченою. Це може бути пов'язано також з тим, що будь-яка інформація має або не має емоційного забарвлення. Тому поряд з пізнавальними психічними процесами виокремлюють *емоційні психічні процеси*. До них належать такі психічні явища, як емоції, почуття, афекти, настрої та стрес.

Як правило, супроводження певних подій позитивними емоціями позитивно впливає на діяльність та стан людини, і навпаки, негативні емоції утруднюють виконання діяльності та погіршують стан людини. Але в деяких випадках певні перешкоди на шляху до досягнення мети підвищують активність людини, стимулюють долати перешкоди, що виникли. Це свідчить про важливість для формування поведінки людини не лише емоційних психічних процесів, а й *вольових*, які пов'язані з поведінкою людини в ситуації долання труднощів, регуляції своєї поведінки.

Психічні процеси тісно пов'язані між собою і виступають первинними чинниками формування психічних станів людини. *Психічний стан* характеризує стан психіки загалом, має свою динаміку, яка характеризується тривалістю, спрямованістю, стійкістю та інтенсивністю. Водночас психічні стани впливають на перебіг та результат психічних процесів і можуть підвищувати ефективність діяльності або гальмувати її. До психічних станів належать такі явища, як страх, бадьорість, пригнічення, піднесення, втома тощо.

Наступний клас психічних явищ – психічні властивості людини. *Психічні властивості* – це найсуттєвіші особливості особистості, що забезпечують певний кількісний і якісний рівень діяльності та поведінки людини. До психічних властивостей належать темперамент, характер і здібності. Рівень розвитку цих властивостей, особливості розвитку психічних процесів та пе-

ревання певних психічних станів визначають неповторність людини, її індивідуальність.

Таким чином, психологія — це наука, що вивчає факти, закономірності та механізми психіки.

Узагальнюючи вищесказане, можна виокремити чотири етапи у тлумаченні предмета психології.

Перший етап — психологія як *наука про душу*. Таке визначення психології було дано понад два тисячоліття тому. Наявністю душі намагалися пояснити всі незрозумілі явища в житті людини.

Другий етап — психологія як *наука про свідомість*. Виникає в XVI ст. у зв'язку з розвитком природничих наук. Здатність думати, відчувати, бажати називали свідомістю. Основним методом дослідження вважалося самоспостереження та опис фактів.

Третій етап — психологія як *наука про поведінку* (XX ст.). Завдання психології — ставити експерименти і спостерігати за тим, що можна безпосередньо побачити, — поведінку, вчинки, реакції людини (мотиви, які викликають вчинки, не враховуються).

Четвертий етап — психологія як *наука про об'єктивні закономірності, прояви і механізми психіки*.

1.2. Рефлекторний характер психіки

Учені, що вивчали анатомію людини, ще в древності висловили припущення щодо зв'язку психічних явищ з діяльністю мозку і розглядали психічні хвороби як результат порушень його діяльності. Істотним підґрунтям цих поглядів були спостереження за хворими з тими чи іншими порушеннями головного мозку в результаті поранення чи захворювання. У таких хворих спостерігаються різні порушення психічної діяльності: страждають зір, слух, пам'ять, мислення і мова, порушуються довільні рухи тощо. Однак встановлення зв'язку психічної діяльності з діяльністю мозку стало лише першим кроком на шляху наукового дослідження психіки. Але ці факти ще не пояснюють, які фізіологічні механізми лежать в основі психічної діяльності.

Обґрунтування рефлекторної природи всіх видів психічної діяльності є заслугою російської фізіології, і насамперед двох її великих представників – І.М.Сеченова та І.П.Павлова.

У своїй праці „Рефлекси головного мозку” (1863) *І.М.Сеченов* поширив *рефлекторний принцип* на всю діяльність головного мозку і тим самим – на всю психічну діяльність людини. Він показав, що „всі акти свідомого і несвідомого життя за способом свого походження суть рефлекси”. Це була перша спроба рефлекторного розуміння психіки. Детально аналізуючи рефлекси головного мозку людини, І.М.Сеченов виокремлює в них три головні ланки: початкову ланку – зовнішній подразник і перетворення його органами чуття в процес нервового збудження, що передається в мозок; середню ланку – процеси збудження і гальмування в мозку і виникнення на цьому підґрунті психічних станів (відчуттів, думок, почуттів тощо); кінцеву ланку – зовнішній рух. І.М.Сеченов відзначав, що середня ланка рефлексу з його психічним елементом не може бути відокремлена від двох інших ланок (зовнішнього подразника і дії-відповіді), які є його природним початком і кінцем. Тому всі психічні явища – це невіддільна частина всього рефлекторного процесу. Положення І.М.Сеченова про нерозривний зв’язок усіх ланок рефлексу має важливе значення для наукового розуміння психічної діяльності. Психічна діяльність не може розглядатися ізольовано ні від зовнішніх впливів, ні від дій людини. Вона не може бути тільки суб’єктивним переживанням: якби це було так, то психічні явища не мали б жодного реального життєвого значення.

Послідовно аналізуючи психічні явища, І.М.Сеченов показав, що всі вони включені в цілісний рефлекторний акт, у цілісну відповідь організму на вплив навколишнього середовища, що регулюється головним мозком людини. Рефлекторний принцип психічної діяльності дав змогу І.М.Сеченову зробити важливий у науковому плані висновок про детермінованість, причинну зумовленість усіх дій і вчинків людини зовнішніми впливами. При цьому він попереджав проти спрощеного розуміння дій зовнішніми умовами, відзначаючи, що тут мають значення не тільки

зовнішні впливи, але й уся система попередніх впливів на людину, весь її попередній досвід.

Психічні процеси при цьому виконують функцію сигналу або регулятора, яка робить дію відповідною до умов, що змінюються. Психічне є регулятором діяльності не саме по собі, а як властивість, функція відповідних ділянок мозку, куди спрямовується, де зберігається і обробляється інформація про зовнішній світ. Психічне явище – це відповідь мозку на зовнішні (навколишнє середовище) і внутрішні (стан організму як фізіологічної системи) впливи. Іншими словами, психічні явища – це постійні регулятори діяльності, що виникають як відповідь на подразнення, що діють у даний час (відчуття і сприймання) і були колись у минулому досвіді (пам'ять), узагальнюють ці впливи чи передбачають результати, до яких вони приведуть (мислення і уява). Таким чином, І.М.Сеченов висунув ідею рефлекторності психіки і психічного регулювання діяльності.

Розвиток і експериментальне обґрунтування рефлекторний принцип діяльності одержав у працях *І.П.Павлова* та його колеґ. І.П.Павлов експериментально довів правильність розуміння І.М.Сеченовим психічної діяльності як рефлекторної діяльності мозку, розкрив її головні фізіологічні закони, створив нову галузь науки – *фізіологію вищої нервової діяльності*, учення про умовні рефлекс.

На думку І.П.Павлова, між впливом подразника, що діє на організм, і реакцією організму утворюються тимчасові зв'язки, їх утворення є важливою функцією кори головного мозку. Для будь-якого виду психічної діяльності як діяльності мозку *тимчасовий нервовий зв'язок* є головним фізіологічним механізмом. Будь-який психічний процес не може виникнути сам по собі, без дії на мозок тих чи інших подразників. Кінцевий же результат будь-яких психічних процесів і будь-якого тимчасового зв'язку є зовнішній вияв дії як відповіді на зовнішній вплив. Психічна діяльність є діяльністю відображення, рефлекторною діяльністю мозку, що є наслідком впливу предметів та явищ дійсності. Усі ці положення розкривають механізм відображення об'єктив-

ної реальності. Таким чином, учення про вищу нервову діяльність є природничо-науковим фундаментом матеріалістичного розуміння психічних явищ.

Визнання важливого значення тимчасових нервових зв'язків як фізіологічного механізму будь-якої психічної діяльності не означає ототожнення психічних явищ з фізіологічними. Психічна діяльність характеризується не тільки фізіологічним механізмом, але й її змістом, тобто тим, що саме відображається мозком у реальності. Уся сукупність поглядів І.П.Павлова на закономірності регуляції мозком взаємодії тварин і людини із зовнішнім середовищем одержало назву *вчення про дві сигнальні системи*. Образ предмета є для тварини сигналом певного безумовного подразника, що веде до зміни поведінки за типом умовного рефлексу. *Умовний рефлекс* викликається тим, що який-небудь умовний подразник (наприклад, дзвінок) поєднується з дією безумовного подразника (їжа), у результаті чого в головному мозку виникає тимчасовий нервовий зв'язок між двома центрами (слуховий і харчовий), і дві діяльності тварини (слухова і харчова) виявляються об'єднаними. Звук дзвінка стає сигналом годування, який викликає виділення слини. У своїй поведінці тварини керуються сигналами, які І.П.Павлов називав сигналами першої сигнальної системи. Уся психічна діяльність тварин здійснюється на рівні *першої сигнальної системи*.

У людини сигнали першої сигнальної системи також відіграють важливу роль, регулюючи і спрямовуючи поведінку (наприклад, світлофор). Але, на відміну від тварин, поряд з першою сигнальною системою у людини є *друга сигнальна система*. Сигналами другої сигнальної системи є слова, які можуть заміщати сигнали першої сигнальної системи. Слово може викликати ті самі дії, що й сигнали першої сигнальної системи, тобто слово — це „сигнал сигналів”.

Таким чином, психічне є властивістю мозку. Відчуття, думка, свідомість є вищим продуктом особливим чином організованої матерії. Психічна діяльність організму здійснюється за допомогою великої кількості спеціальних тілесних пристроїв. Одні

з них сприймають впливи, інші – перетворюють їх у сигнали, будують плани поведінки і контролюють їх, треті – вводять у дію м’язи. Уся ця складна робота забезпечує активну орієнтацію людини в середовищі.

1.3. Завдання сучасної психології

Нині спостерігається бурхливий розвиток психологічної науки, що зумовлено різноманітністю теоретичних та практичних завдань, які постають перед нею. Головним завданням психології є вивчення законів психічної діяльності в її розвитку. Протягом останніх десятиліть значно розширилася тематика психологічних досліджень, з’явилися нові наукові напрями та дисципліни. Змінився понятійний апарат психологічної науки, відбувається постійне її збагачення новими емпіричними даними.

Психологія вивчає великий обсяг явищ, до яких насамперед належать процеси, стани і властивості людини, що мають різну міру складності – від елементарного розрізнення окремих ознак об’єкта, що впливає на органи чуття, до боротьби мотивів особистості. Одні з них досить детально вивчені, а дослідження інших зводиться лише до простої фіксації спостережень. Багато хто вважає, що узагальнення і абстрактний опис явищ та їх зв’язків – це вже і є теорія. Однак цим теоретична робота не вичерпується, вона містить також зіставлення та інтеграцію накопичених знань, їх систематизацію тощо, її мета полягає в тому, щоб розкрити сутність явищ, що вивчаються. У зв’язку з цим і виникають методологічні проблеми. Якщо теоретичне дослідження спирається на нечітку методологічну (філософську) позицію, то виникає небезпека підміни теоретичного знання емпіричним.

Як відомо, попередні десятиліття психологія була переважно теоретичною (світоглядною) дисципліною. Нині її роль у суспільному житті суттєво змінилася. Вона все більше стає сферою особливої професійної практичної діяльності в системі освіти, у

промисловості, державному управлінні, медицині, культурі, спорті тощо. Включення психологічної науки до процесу розв'язання практичних завдань істотно змінює й умови розвитку її теорії. Завдання, розв'язання яких вимагає психологічної компетентності, виникають у тій чи іншій формі у всіх сферах життя суспільства, визначаючись зростаючою роллю так званого людського чинника. Під „людським чинником” розуміється широке коло соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних властивостей, які мають люди і які так чи інакше виявляються в їхній конкретній діяльності.

У всіх ланках системи освіти (дошкільна освіта, середня загальноосвітня школа, середня спеціальна освіта, вища школа) виникають проблеми, що стосуються психології. Дослідження практично всієї системи психічних явищ — від елементарних відчуттів і до психічних властивостей особистості — спрямоване на розкриття об'єктивних законів, яким вони підпорядковуються, має першочергове значення для створення наукової бази, розв'язання суспільних завдань, удосконалення організації навчання і виховання.

Усвідомлення суспільством ролі прикладних завдань, які розв'язуються психологічною наукою, привело до ідеї створення розгалуженої психологічної служби в органах народної освіти. Нині така служба знаходиться на стадії оформлення і практичного застосування її результатів.

1.4. Сучасна психологія та її місце в системі наук

Розуміння можливостей використання психологічних даних в інших науках і розуміння можливостей використання психологією результатів інших наук залежить від того, яке місце відводиться психології в системі наук. У різні історичні періоди місце психології в системі наук залежало від рівня розвитку психологічних знань, а також від загальнофілософської спрямованості самої класифікаційної схеми. В історії духовного розвитку суспільства жодна галузь знання не змінювала свого місця в сис-

темі наук так часто, як психологія. Нині загальноприйнятою вважається *нелінійна класифікація академіка Б.М.Кедрова*. Вона відображає багатоплановість зв'язків між науками, зумовлених їхньою предметною близькістю. Схема Б.М.Кедрова має форму трикутника, вершинами якого є природничі, соціальні та філософські науки. У центрі, на межі цих трьох головних груп наук, знаходиться психологія. Таке її положення зумовлене реальною близькістю предмета та методу кожної з цих основних груп наук з предметом і методом психології, орієнтованим залежно від поставленого завдання в бік однієї з вершин трикутника.

Найважливіша функція психології, на думку Б.Ф.Ломова, полягає в тому, що вона, синтезуючи досягнення інших галузей наукового знання, є інтегратором більшості наукових дисциплін, об'єктом дослідження яких є людина.

Головним завданням психології є вивчення законів психічної діяльності в її розвитку. Ці закони розкривають, яким чином об'єктивний світ відображається в мозку людини, як через це регулюються його дії, розвивається психічна діяльність і формуються психічні властивості особистості. Психіка, як відомо, є відображенням об'єктивної дійсності, і тому вивчення психологічних законів означає, насамперед, встановлення залежності психічних явищ від об'єктивних умов життя та діяльності людини.

Водночас будь-яка діяльність людей завжди закономірно залежить не тільки від об'єктивних умов життя людини, але й від співвідношення їх із суб'єктивними моментами. Психологічна наука дає дійсне наукове обґрунтування взаємодії суб'єктивних і об'єктивних умов, виходячи з того, що матеріальним підґрунтям усіх психічних явищ, якими б складними вони не були, є системи тимчасових зв'язків у корі головного мозку. Завдяки утворенню і функціонуванню цих зв'язків психічні явища можуть впливати на діяльність людини — регулювати і спрямовувати її дії, впливати на відображення людиною об'єктів дійсності.

Таким чином, встановлюючи закономірності залежності психічних явищ від об'єктивних умов життя і діяльності людини, психологія повинна розкрити і фізіологічні механізми відобра-

ження цих впливів. Тому психологія повинна зберігати найтісніший зв'язок з *фізіологією*, зокрема, з фізіологією вищої нервової діяльності.

Фізіологія, як відомо, вивчає механізми здійснення тих чи інших функцій організму, а фізіологія вищої нервової діяльності – механізми функціонування нервової системи, що забезпечують „урівноваження” організму з середовищем. Знання тієї ролі, яку в цьому процесі відіграють закони роботи нервової тканини, що необхідно для того, щоб психолог, котрий вивчає основні види психічної діяльності людини, не обмежувався їх простим описом, а уявляв, на які механізми спираються ці складні форми діяльності, якими апаратами вони здійснюються, у яких системах протікають. Але для оволодіння основами психологічної науки знання тільки фізіології недостатньо.

Виокремленню психології в самостійну науку сприяв її союз з усіма природничими науками, який був закладений у другій половині XIX ст. До цього ж періоду відноситься і впровадження в психологію експериментального методу (Г.Фехнер). Природничо-наукову теорію психологічних знань склала рефлекторна теорія (І.М.Сеченов, І.П.Павлов, П.К.Анохін, А.А.Ухтомський та ін.). Значний вплив на розробку головних проблем психології мала еволюційна теорія Ч.Дарвіна. Вона дала змогу виявити роль психіки в пристосуванні живих істот до умов середовища, зрозуміти походження вищих форм психічної діяльності з нижчих. Без знань загальних фізіологічних принципів пристосування неможливе чітке розуміння особливостей поведінки тварин, і будь-яка спроба зрозуміти складні форми психічної діяльності людини втратить своє біологічне підґрунтя. При цьому факти, що складають предмет психологічної науки, не можуть бути зведені до фактів біології.

Психологія має тісні зв'язки з *суспільними науками*. Дослідження процесів і явищ, які вивчаються історією, економікою, етнографією, соціологією, мистецтвознавством та іншими суспільними науками, приводить до проблем, які по своїй суті є психологічними. Нерідко соціальні процеси і явища не можуть бути досить повно розкриті без залучення знань про механізми

індивідуальної і групової поведінки людей, закономірності формування стереотипів поведінки, звичок, соціальних установок і орієнтацій, без вивчення психологічних властивостей і особливостей особистості, її здатностей, почуттів, психологічного клімату, без дослідження психологічних властивостей і особливостей особистості, її здібностей, мотивів, характеру, міжособистісних стосунків тощо. Інакше кажучи, у дослідженні соціальних процесів виникає необхідність врахування психологічних чинників, які самі по собі не визначають соціальних процесів, і, навпаки, самі вони можуть бути зрозумілими тільки на засадах аналізу цих процесів. Головні форми психічної діяльності людини виникають в умовах суспільної історії, протікають в умовах предметної діяльності, що склалася історично, спираються на ті засоби, які сформувалися в умовах праці, використання знарядь і мови.

Усе це дає підстави зробити висновок про тісний зв'язок психології з суспільними науками. Наскільки велику роль у формуванні поведінки відіграють біологічні умови існування, настільки ж велику роль у формуванні людини відіграють умови суспільного життя. Тільки ретельне врахування суспільних умов, які формують психічну діяльність людини, дає змогу психології мати надійні наукові засади.

Особливе місце у міждисциплінарних зв'язках психології посідає *педагогіка*. Сама по собі педагогіка без опори на знання про природу психологічних явищ перетворюється в простий набір педагогічних порад, рецептів і перестає бути наукою, здатною допомогти вчителю. Розвиток педагогіки передбачає розв'язання проблем, які вимагають психологічного дослідження, а саме: закономірностей перебігу психічних процесів, особливостей засвоєння знань, формування вмій та навичок, природи здібностей і мотивів. Усі ці психологічні знання повинні стати підґрунтям для визначення змісту освіти на різних ступенях навчання, розробки ефективних методів навчання та виховання тощо.

Таким чином, психологія має досить тісні зв'язки з іншими науками. При цьому вона зберігає свій предмет, теоретичні прин-

ципи та методи дослідження. Психологія як особлива сфера знань об'єднує цілу низку спеціальних галузей, об'єктом дослідження яких є людина, її психічні процеси, стани і властивості.

1.5. Галузі психології

Сучасна психологія є досить розгалуженою системою знань, вона включає систему дисциплін (або галузей), пов'язаних з різними сферами практики. Головним принципом класифікації галузей психології є *принцип розвитку психіки в діяльності*, згідно з яким виокремлюються різні галузі психології залежно від видів людської діяльності.

Загальна психологія займає особливе місце серед інших галузей психології. Вона досліджує найбільш загальні закономірності психічної діяльності дорослої нормальної людини. Змістом загальної психології є головні принципи науки, її методи, система понять, узагальнення і абстрагування результатів досліджень, одержаних у різних галузях психології.

Вікова психологія вивчає закономірності психічного розвитку людини, становлення різних психічних процесів і психічних властивостей особистості. У віковій психології виокремлюються розділи: дитяча психологія, психологія підлітка, психологія юнацького віку, психологія дорослої людини, психологія старості. Завданням вікової психології є розкриття вікових особливостей, встановлення закономірностей переходу від одного вікового періоду до іншого, знаходження сензитивних (найбільш сприятливих) періодів формування різних психічних властивостей особистості.

Педагогічна психологія досліджує психологічні засади навчання і виховання, безпосередньо пов'язана з віковою психологією, оскільки психологічні закономірності навчання і виховання не можуть бути розкриті без урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей. Завданням педагогічної психології є визначення змісту навчання та виховання, виявлення вимог до підручників, пошук та обґрунтування раціональних методів на-

вчання і виховання, які забезпечують керівництво розумовою діяльністю та поведінкою школярів, сприяють їхньому психічному розвитку. Крім цього, педагогічна психологія вивчає взаємовідносини вчителя та учнів, вимоги, які ставляться до особистості вчителя, розкриває зміст та структуру педагогічних здібностей.

Соціальна психологія вивчає явища, які виникають у взаємодії людей у різних суспільних групах (організованих чи неорганізованих), особливості цих груп, положення особистості в них, процеси, пов'язані з функціонуванням групи.

Психологія праці вивчає психологічні особливості трудової діяльності людини, психологічні аспекти наукової організації праці, професійно важливі якості особистості стосовно тієї чи іншої спеціальності, проблеми профорієнтації та профвідбору і має низку розділів, які є разом з тим самостійними галузями психологічної науки: інженерна психологія, авіаційна психологія, космічна психологія.

Психологія мистецтва розглядає психологічні компоненти діяльності, спрямованої на створення творів мистецтва, розкриває закономірності сприймання людиною цих творів, вивчає особливості виникнення та перебігу почуттів, викликаних художнім твором.

Юридична психологія вивчає проблеми, пов'язані з психологічними аспектами слідства, аналізом показань свідків, вимог до допиту, а також психологічні особливості особистості злочинця, мотиви злочину, психологію ув'язненого та засади його перевиховання.

Медична психологія займається питаннями психотерапії, психогієни, проблемами спілкування лікаря та хворого.

Патопсихологія досліджує різні форми порушень нормальної психічної діяльності людей, різні порушення нормального психічного розвитку.

Порівняльна психологія займається вивченням психіки тварин, що дає змогу розкрити передісторію свідомості людини.

Існування великої кількості різноманітних галузей психології є свідченням широкого практичного спектра її використання.

Проблеми, що вивчаються психологією, охоплюють широку гаму проблем, починаючи від досліджень відчуттів та сприймань до вивчення масових психічних явищ. І це природно, оскільки розв'язання проблем, які так чи інакше стосуються людини, вимагає в першу чергу вивчення її психіки.

Тема 2

МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЇ

2.1. Загальна характеристика методів психологічного дослідження

Психологія, як і будь-яка інша наука, характеризується наявністю системи методів дослідження. *Методи* – це прийоми та засоби, за допомогою яких одержують відомості, необхідні для побудови наукових теорій та винесення практичних рекомендацій, тобто це прийоми та способи, за допомогою яких пізнається предмет науки.

Плануючи психологічне дослідження, насамперед слід ретельно продумати його програму, що дає можливість одержати більш надійні, репрезентативні та вірогідні дані найекономнішим і найкоротшим шляхом. Доцільно звернути увагу на повноту та чіткість програми, однозначність визначення понять дослідження, продуманість мети, завдань, гіпотези дослідження.

Під *метою* прийнято розуміти кінцевий результат, якого хоче досягти дослідник відповідно до проблеми і предмета; *завдання* – це проміжні результати, послідовне розв'язання яких дозволяє досягти мети. Детальний опис завдань важливий для наступного етапу розробки програми – формулювання гіпотези.

Власне, *гіпотеза дослідження* є одним із вирішальних компонентів, що забезпечує досягнення мети. Це – припущення, сфор-

мультимедійне дослідником щодо наявності чи відсутності емпіричних зв'язків, залежностей між об'єктами чи явищами, що вивчаються. Гіпотеза може формулюватися як окреме твердження або як логічно послідовна система тверджень.

Відповідно до висунутої гіпотези виявляються залежні та незалежні змінні.

Незалежні змінні – це конкретні ситуації або явища, спеціально організовані дослідником. Зміни, які він очікує спостерігати та фіксувати, будуть *залежними змінними*. Наприклад, вивчається залежність ефективності засвоєння знань від методики викладання. У цьому разі незалежною змінною буде методика викладання. Дослідник сам обирає різні методики, пропонує їх групи на різних стадіях експерименту. Ефективність засвоєння знань буде залежною від методики викладання змінною.

Успіх вибору конкретної методики безпосередньо залежить від ретельності й „чистоти” проведення пілотажного дослідження. На цій стадії варто провести репетицію всього процесу збору та обробки інформації. Це означає, що необхідно випробувати дослідницький інструмент, дослідників-виконавців, їхню компетентність, придатність для тієї чи іншої роботи (спостереження, інтерв'ю та ін.), перевірити оптимальність ситуації, місця й часу проведення дослідження тощо. У ході збору первинної інформації важливо дотримуватися наукової етики (принципу добровільності участі досліджуваних в експерименті, використання одержаних даних лише з науковою метою тощо). Головне завдання дослідження – одержання надійної та вірогідної інформації.

Після проведеної роботи дослідник має певну кількість доброякісних документів (анкети, протоколи спостереження або експерименту та ін.), які потім опрацьовуються й аналізуються. Тому не варто забувати про адекватні способи обробки одержаної інформації (можливість застосування лише обмеженого набору статистичних прийомів). Зібрані емпіричні дані, зважаючи на їх кількість, поставлені завдання і технічні можливості дослідника, можна опрацьовувати вручну або за допомогою спеціальних пристроїв (наприклад, комп'ютера).

Інформація, одержана при проведенні дослідження, повинна відповідати вимогам точності, обґрунтованості та надійності.

Точність інформації залежить від чутливості використаних методик до вимірювання досліджуваних якостей.

Обґрунтованість (валідність) психологічної інформації визначається придатністю методу досліджувати (вимірювати) саме ті якості об'єкта, які вивчаються.

Надійність інформації, або її вірогідність, означає стабільність результатів при повторних експериментах різних дослідників. Надійність підтверджується методами дисперсного та факторного аналізу.

Інтерпретація одержаних після обробки та аналізу даних – це творчий процес, який не піддається чіткій алгоритмізації і потребує врахування і використання багатьох інших даних теоретичних та емпіричних досліджень.

Дослідження не вважається закінченим, доки не написаний повний звіт про нього.

У психології виокремлюють два головні методи дослідження: спостереження та експеримент. До додаткових методів дослідження належить метод аналізу продуктів діяльності, опитування, тестування.

2.2. Організаційні методи

До пізнання особливостей і закономірностей психічного розвитку можна підійти за допомогою двох типів дослідження: так званих поперечних і подовжніх (лонгітюдних) зрізів. Обидва методи мають низку переваг та недоліків.

Лонгітюдні дослідження мають на меті реєстрацію соматичного та психічного розвитку дитини. Цей метод використовували для спостереження за власними дітьми багато спеціалістів, зокрема дитячі лікарі, психологи (подружжя Штерн, Бюлер, Н.О.Менчинська та ін.). Більше 20 років проводив лонгітюдні психологічні дослідження на близнюках Р.Готтшальдт (1960). У Франції тією самою проблематикою займався Рене Заззо. Близ-

нюки є особливо прийнятною моделлю для вивчення впливу конституційних та соціальних чинників. Цей різновид лонгітюдного дослідження одержав назву близнюкового методу.

Метод подовжніх зрізів порівняно з методом поперечних зрізів має низку *переваг*:

- лонгітюдне дослідження дає змогу проводити обробку даних поперечно по окремих вікових періодах;
- воно дає змогу точніше виявити величину змін у розвитку між двома періодами, визначає індивідуальну структуру і динаміку розвитку кожної дитини;
- тільки лонгітюдне дослідження дозволяє аналізувати взаємовідносини та взаємозв'язки між окремими компонентами особистості, що розвивається, розв'язати питання так званих критичних періодів у розвитку.

Головним *недоліком* лонгітюдних досліджень є значні затрати часу, необхідні для їх організації та проведення.

Метод поперечних зрізів полягає в тому, що висновок про особливості розвитку роблять на підставі одних і тих самих характеристик у порівнюваних групах дітей різного віку, різних рівнів розвитку, з різними властивостями особистості тощо. Головною *перевагою* цього методу вважається порівняна швидкість дослідження – можливість одержання результатів протягом короткого часу.

Недоліками методу поперечних зрізів є низька надійність висновків про динаміку процесу розвитку, його безперервність, а також приблизні уявлення про закономірності розвитку.

Порівняльний метод полягає у розгляді окремих механізмів поведінки і психологічних актів у процесі розвитку і в порівнянні з подібними явищами в інших організмів. Найбільше поширення цей метод одержав у зоопсихології та в дитячій психології. Цей метод називають „порівняльно-генетичним”.

Продуктивне використання вказаного методу в сфері порівняльної психології (зоопсихології) належало В.А.Вагнеру. Він вперше обґрунтував і використав еволюційний метод, сутність якого полягає у вивченні життя та порівнянні психіки досліджу-

ваної тварини з представниками попередніх та наступних сходинок еволюції тваринного світу.

Особливе місце займає порівняльно-генетичний метод у психологічному вченні Л.С.Виготського, який, вивчаючи історію вищих психічних функцій, застосував порівняльно-генетичний метод для розв'язання проблем вікової та загальної психології, зокрема при вивченні мови та мислення.

2.3. Метод спостереження

Спостереження – це цілеспрямоване, за попередньо розробленим планом, фіксування досліджуваних явищ з метою їх наступного аналізу й використання для потреб практичної діяльності.

Спостереження виступає в психології у двох основних формах – як самоспостереження, або інтроспекція, і як об'єктивне спостереження. Традиційно інтроспективна психологія вважала *самоспостереження* головним методом психології. Це відповідало існуючій у той час позиції, згідно з якою психіка перетворювалася у замкнений у собі внутрішній світ.

Самоспостереження не може виступати єдиним методом пізнання психіки, як того хоче радикальний ідеалізм. Разом з тим, оскільки реальний процес самоспостереження в дійсності завжди є однією з сторін і має місце в об'єктивному спостереженні, досліднику необхідно спрямовувати своїми питаннями досліджуваного не на те, щоб він повідомляв, яким йому уявляється те, що він робить і переживає, а на те, щоб він на вимогу дослідника здійснював відповідну дію і таким чином виявляв неусвідомлювані ним закономірності, які були підґрунтям відповідних процесів.

Об'єктивне спостереження. Застосування методу спостереження повинне виходити з єдності внутрішнього і зовнішнього, суб'єктивного та об'єктивного. Спостереження є одним з найпростіших і найпоширеніших методів дослідження в психології. Від житейського спостереження наукове спостереження

відрізняється цілеспрямованістю, чіткою схемою і заданістю одиниць спостереження (що спостерігати) і не менш чіткою фіксацією результатів сприймання. Тому спостереження як науковий метод дослідження повинне задовольняти певні *вимоги*.

Перша вимога — наявність чіткої цільової установки: ясно усвідомлена мета повинна керувати спостереженням. Відповідно до мети повинен визначатися план спостереження, зафіксований у схемі. Плановість і систематичність спостереження складає суттєву його рису як наукового методу. Повинен виключатися елемент випадковості, властивий життєвому спостереженню. Отже, об'єктивність спостереження залежить насамперед від його плановості та систематичності. Якщо спостереження має чітко визначену мету, то воно набуває вибіркового характеру.

Спостереження стає методом наукового пізнання лише тоді, коли воно не обмежується простою реєстрацією фактів, а переходить до формулювання гіпотез із тим, щоб перевірити їх шляхом нових спостережень. Спостереження стає об'єктивним і науковим у тому випадку, коли воно пов'язане із встановленням і перевіркою гіпотез.

При використанні спостереження як одного з головних емпіричних методів психологічних досліджень необхідно забезпечити: 1) чітке визначення мети спостереження та узгодження її з метою дослідження; 2) мотивований вибір об'єкта, предмета й ситуації; 3) вибір найдоцільніших способів спостереження і способів фіксації явищ; 4) планомірне проведення спостереження за певною схемою; 5) перевірку результатів спостереження щодо їхньої обґрунтованості та надійності.

Розрізняють різні *види спостереження*: включене і невключене, відкрите і приховане.

Включене спостереження означає, що дослідник сам на певний час стає членом тієї групи, яка є об'єктом дослідження. Обов'язковою умовою такого спостереження вважається те, що дослідник є для інших індивідів рівноправним членом групи. Таким чином знімається негативний ефект впливу особистості спостерігача на поведінку досліджуваного.

Значно частіше використовується *невключене спостереження* – спостереження „збоку”, коли дослідник не належить до учасників групи. Це самостійний прийом дослідження для уточнення і конкретизації гіпотез, визначення методів основного дослідження.

Залежно від позиції дослідника-спостерігача щодо об’єкта розрізняють відкрите і приховане спостереження. Найпоширенішим є *відкрите спостереження*, коли досліджувані знають про те, що за ними спостерігають. *Приховане спостереження* передбачає, що досліджувані не підозрюють, що хтось спостерігає за їхньою діяльністю. У цьому випадку можуть використовуватися спеціальні записуючі пристрої: магнітофони, відеокамери тощо.

Ще одним критерієм для виділення видів спостереження є міра його формалізації, стандартизації. У зв’язку з цим розрізняють напіввільне і формалізоване спостереження. Деякі вчені виокремлюють вільне спостереження, хоча це суперечить самому визначенню цього методу. Цілеспрямованість передбачає виділення для спостереження і фіксації із всього розмаїття явищ тільки тих, які відповідають поставленій проблемі і меті дослідження. Якщо у *напіввільному спостереженні* фокусування на емпіричних індикаторах досліджуваного явища нечітке, то у *формалізованому* має місце дуже детальне виділення одиниць спостереження, емпіричних індикаторів, сприймання та фіксація яких свідчить про наявність того чи іншого психологічного явища і його характеристики. У напіввільному спостереженні результати фіксуються в журналі спостереження або реєструються у довільній формі. У формалізованому результати фіксуються в спеціальній картці, у якій кожній одиниці спостереження відведене місце, а спостерігач фіксує тільки ці виділені одиниці.

Виділяють *систематичне* і *несистематичне* (випадкове) спостереження. При цьому слід відзначити, що термін „систематичне спостереження” характеризується як періодичність, так і всебічність спостереження за досліджуваним об’єктом або ж спостереження за ним у різних ситуаціях, станах.

Метод спостереження порівняно з іншими методами психології має низку *переваг*. Головна перевага методу об’єктивного

спостереження полягає в тому, що воно дає змогу вивчати психічні процеси в природних умовах, фіксувати події в момент їх перебігу, а також одержувати інформацію про дії індивідів незалежно від їхніх установок на „бажану” поведінку. Однак об’єктивне спостереження, зберігаючи своє значення, у більшості випадків повинне доповнюватися іншими методами дослідження.

Але, незважаючи на широке використання, метод спостереження має й деякі *недоліки*. Серед них слід виокремити такі:

- вплив суб’єктивного чинника (на інтерпретацію результатів спостереження можуть впливати особисті установки, попередній досвід, емоційний стан дослідника);
- на результатах спостереження позначається і факт знання досліджуваними того, що за ними спостерігають, а це веде до змін у їхній поведінці;
- низька надійність (тривале включене спостереження призводить до адаптації дослідника до групи, внаслідок чого знижується об’єктивність спостереження);
- обмеженість сфери застосування (не всі психологічні явища можна вивчати за допомогою цього методу);
- значні витрати часу.

Спостереження використовується в першу чергу тоді, коли необхідне мінімальне втручання в природну поведінку, стосунки людей, коли намагаються одержати цілісну картину того, що відбувається.

2.4. Метод експерименту

Експеримент — це дослідницька діяльність, метою якої є вивчення причинно-наслідкових зв’язків, що передбачає виконання таких умов:

- 1) дослідник сам стимулює виникнення та вияв досліджуваного явища;
- 2) дослідник може варіювати, змінювати умови, за яких проходить явище;

- 3) є можливість неодноразово відтворювати результати;
- 4) експеримент дає змогу встановлювати кількісні закономірності, які допускають математичне формулювання.

Роль експериментального методу дослідження в психології надзвичайно важлива, оскільки саме завдяки систематичному його використанню (В.Фехнер, Е.Вебер, В.Вундт) у середині ХІХ ст. психологія відділилася від філософії і стала самостійною галуззю знань.

Головне завдання психологічного експерименту полягає в тому, щоб зробити доступними для об'єктивного зовнішнього вивчення істотні особливості внутрішнього психічного процесу.

Експеримент як метод психологічного дослідження має чотири *етапи*.

1. *Теоретичний етап дослідження* (постановка проблеми). Визначаються проблема і тема дослідження; обираються об'єкт і предмет дослідження, а також формулюються експериментальні завдання і гіпотеза дослідження.

Головне завдання етапу полягає в розробці предмета експериментального дослідження, що вимагає чітких визначень концептуальних понять, за допомогою яких він описується. Цей етап може розглядатися як відносно самостійна дослідницька діяльність теоретичного характеру.

2. *Методичний етап дослідження*. Здійснюється розробка методики експерименту і експериментального плану.

Методика експерименту повинна відтворювати предмет дослідження у вигляді змінних експериментальної ситуації. В експерименті виокремлюють два різновиди змінних: незалежні і залежні.

Суть проблеми, що при цьому розв'язується, полягає у встановленні найповнішої відповідності змінних експериментальної ситуації предметові дослідження. Ідеться про репрезентацію теоретичного уявлення про предмет дослідження в емпіричних показниках експериментальної ситуації.

Розробка експериментального плану передбачає складання програми експерименту (робочий план і процедура), а також математичне планування обробки експериментальних даних.

3. *Експериментальний етап.* Здійснюється безпосереднє створення експериментальної ситуації, спостереження, керування ходом експерименту та вимірювання реакцій досліджуваних.

Експериментальна ситуація визначається умовами досліду (навколишнє фізичне та соціальне середовище); тест-об'єктами (вербальними і предметними подразниками); інструкцією (установкою на діяльність); індивідуальними особливостями експериментатора і досліджуваних, а також відповідями – реакціями останніх.

4. *Аналітичний етап.* Здійснюється кількісний аналіз результатів (математична обробка), наукова інтерпретація фактів, формулювання нових наукових гіпотез і практичних рекомендацій.

Залежно від характеру та умов експериментальної ситуації розрізняють два головні види експерименту: природний і лабораторний.

Природний експеримент був запропонований у 1910 році російським ученим О.Ф.Лазурським. Він ґрунтується на керуванні поведінкою досліджуваних за умов повсякденного життя шляхом введення низки чинників, що впливають на їхню поведінку й контролюються дослідником. Самі по собі умови не містять у собі чогось штучного, незвичного для перебігу явищ повсякденного життя. Логіка цього методу така: експериментальному впливу підлягають умови, у яких протікає досліджувана діяльність, сама ж діяльність досліджується в її природному перебігу. Замість того, щоб переводити досліджуване явище в лабораторні умови, дослідники намагаються врахувати вплив і підібрати природні умови, що відповідають їхнім цілям.

Природний експеримент, який розв'язує завдання психолого-педагогічного дослідження, називають *психолого-педагогічним експериментом*. Його роль виключно велика при вивченні пізнавальних можливостей учнів на різних вікових етапах і при виявленні конкретних шляхів формування особистості школяра.

Природний експеримент має особливе значення в ситуаціях, коли необхідна повна необізнаність його учасників із тим, що їх вивчають, що створена ситуація є експериментальною, бо результати можуть бути спотворені.

Лабораторний експеримент – це дослідження, проведене у штучно створених умовах (у лабораторії). На відміну від природного експерименту він передбачає організацію досить незвичної для досліджуваних ситуації. В умовах лабораторного експерименту досліджуваний знає, що його вивчають, але, як правило, не має інформації про характер завдань, які розв'язує дослідник в експерименті.

Використання методу лабораторного експерименту дає досліднику чимало *переваг*, зокрема можливість уникнути побічного впливу, наприклад, шуму; одночасно контролювати кілька змінних і точно реєструвати дії досліджуваного. Використання спеціальних приміщень, тренажерів дає також змогу моделювати реальні умови, які у повсякденному житті рідко зустрічаються або недоступні для спостереження (експериментальні, стресові ситуації).

Крім цього, виділяють натуральний і мисленнєвий експеримент (А.М.Сухов). *Натуральний експеримент* передбачає реальний вплив на реальний об'єкт з метою його вивчення. *Мисленнєвий експеримент* передбачає маніпулювання не з реальним об'єктом, а з інформацією про нього, його моделлю. Однак для цього модель повинна бути більш чи менш адекватною реальному об'єкту. Досягти такої подібності в соціальній сфері дуже важко. Тому нині найпоширенішими є природний і лабораторний експеримент.

Існує й інший вид експерименту як засобу впливу, зміни психіки людини – *формуючий експеримент*. Його своєрідність полягає в тому, що одночасно він є засобом дослідження і засобом формування досліджуваного явища. Для формуючого експерименту характерне активне втручання дослідника в досліджувані ним психічні процеси. Він передбачає проектування і моделювання змісту психічних новоутворень, які підлягають формуванню, психолого-педагогічних засобів і шляхів їх формування. У процесі навчально-пізнавальної роботи з дітьми вивчаються умови і закономірності походження відповідного психічного новоутворення.

Одним із фундаторів формуючого експерименту є В.В.Давидов. Він називав цей вид експерименту генетико-моделюючим, оскільки він втілює в собі єдність дослідження психічного розвитку дітей з їх вихованням та навчанням. Цей метод спирається на конструювання і переконструювання нових програм виховання та навчання і способів їх реалізації. Таким чином, формуючий експеримент виступає методом експериментального розвиваючого виховання і навчання дітей.

Загальною вимогою для проведення експерименту є виокремлення експериментальної і контрольної груп, щоб результати дослідження можна було порівняти з певним еталоном.

2.5. Метод аналізу продуктів діяльності

Відомо, що людина виявляє в діяльності свої знання, уміння та навички, здібності, психічні процеси, риси характеру тощо. Тому на підставі аналізу продуктів її діяльності можна визначити різні психічні якості та властивості особистості, рівень їх розвитку.

Цим методом широко користуються в історичній психології для вивчення психології людини в минулому, що є неможливим для безпосереднього спостереження або експериментування, з метою розуміння закономірностей психологічного розвитку людини, спираючись на закономірності її суспільно-історичного розвитку.

Метод аналізу продуктів діяльності широко використовується у віковій психології. Продуктами діяльності дітей є виконані ними письмові роботи, вироби, малюнки, моделі, фотографії тощо. Зіставлення робіт, виконаних учнем у різний час, на різних етапах навчання, дає змогу простежити його розвиток, формування вмінь та навичок, особливості вияву творчості тощо.

Метод аналізу продуктів діяльності можна використовувати і в процесі створення продукту. Спостерігаючи за процесом, можна виявити динаміку формування задуму, темп роботи, особливості вмінь та навичок, ставлення до виконання завдання

тощо. На підставі таких спостережень можна зробити висновок про розвиток розумових, емоційних, вольових та індивідуально-особистісних якостей та властивостей особистості.

2.6. Метод опитування

Опитування – надзвичайно поширений прийом психологічних досліджень. *Це метод збору первинної інформації, який ґрунтується на безпосередній (бесіда, інтерв'ю) чи опосередкованій (анкета) психологічній взаємодії дослідника та опитуваного (респондента).*

Метод опитування – універсальний. Він дає змогу дослідникові за короткий проміжок часу одержати велику кількість інформації. *Перевагою* цього методу є також легкість застосування й обробки даних.

Залежно від особливостей процедури проведення розрізняють такі *різновиди опитування*:

- 1) *групове* (одночасне опитування всієї групи) та *індивідуальне* (передбачає опитування кожного респондента окремо);
- 2) *очне* (за умов особистого контакту з респондентом) та *заочне* (без особистого контакту з респондентом);
- 3) *усне* (інформація фіксується дослідником) та *письмове* (респондент сам заповнює анкету чи опитувальник).

Сфера застосування опитування в психологічних дослідженнях досить широка. Насамперед, це головний спосіб збору первинної інформації щодо взаємозв'язку змінних, які вивчаються. Якщо програма дослідження передбачає експериментальну процедуру, опитування може використовуватися з метою виявлення головних критеріїв експериментальної та контрольної груп як до початку експерименту, так і після його закінчення.

Нарешті, опитування допомагає уточнювати, розширювати і контролювати дані, одержані як іншими методами, так і шляхом тієї чи іншої форми опитування.

Серед усних методів опитування найчастіше вживаними є бесіда та інтерв'ю.

Бесіда — це метод одержання інформації за допомогою вербальної комунікації в ході вільного діалогу між дослідником та досліджуваним на певну тему. Бесіда не обмежена в часі і, крім того, тут існує двосторонній зв'язок між дослідником і респондентом.

Інтерв'ю — це метод одержання необхідної інформації шляхом безпосередньої цілеспрямованої бесіди інтерв'юера з респондентом. У разі проведення інтерв'ю двосторонній зв'язок обмежений, інтерв'юер лише фіксує відповіді респондента, зберігаючи нейтральну позицію.

Для успішного проведення бесіди або інтерв'ю необхідно створити дружню атмосферу. І тут велике значення мають вступне слово і перші запитання дослідника, які повинні викликати в опитуваного довіру і бажання співпрацювати. Рекомендується починати бесіду з нейтральних запитань, спираючись на досягнення єдності думок щодо очевидних фактів.

Розглянемо найпоширеніші різновиди інтерв'ю, які використовуються у практиці психологічних досліджень.

За кількістю опитаних і метою дослідження інтерв'ю поділяються на індивідуальні, групові та масові.

Індивідуальні інтерв'ю, як правило, є вільними, нестандартизованими. Головна їх мета — вивчення особистісних характеристик даної особистості. Цей вид інтерв'ю поділяють на клінічні, глибинні, фокусовані. Клінічні інтерв'ю спрямовані на виявлення акцентуацій особистості, пошук стресогенних чинників, причин негативних психічних станів тощо. Глибинні інтерв'ю — на з'ясування подій і переживань опитуваного в минулому, що знаходиться в глибинах його пам'яті. Фокусоване інтерв'ю концентрує увагу опитуваного на конкретній життєвій події, проблемі, які мають для нього значення.

Групові інтерв'ю проводяться одночасно з усією групою, у напіввільній формі, передбачають проведення групової дискусії з певного кола питань. Індивідуальні думки членів групи при висловлюванні їх у групі можуть бути значно викривлені в силу конформізму, групової солідарності, під впливом лідера тощо. Тому доцільним є поєднання індивідуального та групового інтерв'ю.

Масові інтерв'ю призначені для дослідження масових явищ: громадської думки, настроїв, соціальної напруженості тощо. Е.Ноель визначає такий вид інтерв'ю як „усне стандартизоване опитування людей, відібраних за статистичною ознакою”, заздалегідь запрограмоване до деталей опитування „за схемою”, хоча для самих опитуваних воно може сприйматися як „жива, приватна і досить невимущена в силу анонімності бесіда”. Масове інтерв'ю максимально формалізоване. Стандартизація стосується не тільки послідовності і формулювання запитань, але й можливих варіантів відповідей.

Велике значення для проведення усного опитування має вміння фіксувати інформацію. Одним із вирішальних чинників, який дає можливість досліднику глибше зрозуміти опитуваного, є дослівна фіксація відповідей. При цьому використання магнітофона небажане, оскільки це сковує дії респондента і позначається на широті його відповідей.

Широко вживаним є й метод письмового опитування – *анкетування*, яке здійснюється за допомогою структурно організованих опитувальників (анкет). При цьому дослідник має змогу одночасно опитати будь-яку кількість осіб. Інша його перевага полягає у порівняно легкій статистичній обробці зібраного матеріалу.

Проте дослідникові слід пам'ятати, що складання анкети – процес досить складний і вимагає певного рівня професійної підготовки.

Необхідно враховувати і специфіку письмового опитування. Технологія в цьому разі така. На першій сторінці анкети вказується організація, яка проводить опитування. Далі йде вступ – звернення до опитуваного, де зазначаються цілі дослідження, пояснюється, чому опитуваний повинен відповісти на запитання анкети. Враховуючи, що анкетування здебільшого проводиться анонімно, це звернення має бути лаконічним і ввічливим. У кінці анкетного бланка завжди висловлюється подяка опитуваному.

Перед складанням анкети потрібно добре продумати форму *запитань*. Залежно від розв'язуваних завдань запитання можуть

бути відкриті і закриті. Запитання називається *закритим*, якщо у його формулюванні міститься перелік можливих варіантів відповідей або дихотомічна форма відповідей (так, ні). *Відкриті* ж запитання передбачають, що відповіді даватимуться респондентом у вільній формі.

За змістом запитання поділяються на оцінні (про мотиви, оцінки, думки) та фактологічні (про факти дійсності).

Крім того, запитання розрізняються за способом інтерпретації і можуть бути поставлені прямо чи непрямо. *Пряме запитання* формулюється в особовій формі і спрямоване на одержання безпосередньої інформації. *Непрямі запитання* висловлюються у безособовій формі й використовуються під час вивчення інтимних сторін життя опитуваного.

Коли складається анкета, необхідно дотримуватися таких загальних *правил*:

- набір запитань має бути логічно узгоджений із головною проблемою дослідження і становити певним чином організовану послідовність;
- формулювання запитань повинні бути ясними і чіткими, а текст запитань зрозумілим респонденту, відповідати рівню його знань і освіченості;
- формулювати запитання слід так, щоб забезпечити правдивість відповідей;
- до анкети включаються найсуттєвіші запитання, відповіді на які дослідник може одержати лише шляхом анкетування;
- запитання повинні викликати інтерес респондентів, стимулювати їхнє бажання відповідати (тому на початку слід ставити простіші запитання, поступово переходячи до складніших).

Розміщені одне за одним запитання утворюють певну структуру опитувальника анкети або інтерв'ю. У цій структурі можна виділити три великі блоки. Перший — вступна частина, у якій міститься звернення до опитуваного, мета опитування, відзначається його анонімність, спосіб заповнення анкети.

Основна частина – найбільша за обсягом, містить запитання, які розкривають проблему дослідження. Третя частина опитувальника містить соціально-демографічні дані респондента, що дає змогу при наступній обробці інформації виявити причинно-наслідкові зв'язки між відповідями респондента і соціально-демографічними параметрами (вік, стать, сімейний стан, фінансове положення тощо).

Опитування експертів відрізняється від інших видів опитування рівнем компетентності опитуваних у проблемі, а також процедурними моментами, пов'язаними з відбором експертів і аналізом одержаної інформації. Експертне опитування має особливу значущість як один із способів перевірки валідності методик, а також у прогнозуванні масових явищ.

Перед застосуванням анкети варто перевірити її на придатність відповідно до мети дослідження. Для цього проводиться пілотажне дослідження, у ході якого уточнюються і, якщо виникає потреба, переформулюються запитання. Результати опитування повинні бути надійними і обґрунтованими. Одним із способів перевірки надійності анкети є повторне проведення анкетування через якийсь проміжок часу.

Надійність інформації, одержаної методом опитування, забезпечується поділом запитань на *головні* та *контрольні*. Про головні запитання вже йшла мова. Що ж до контрольних, то вони застосовуються для встановлення правдивості відповідей на головні запитання і часто мають форму відкритих непрямих запитань.

2.7. Тестування

Тести широко застосовуються в різних галузях психології, їхня популярність зумовлена можливістю одержання точної та якісної характеристики психологічного явища, а також можливістю співставити результати дослідження, що в першу чергу необхідно для розв'язання практичних задач. Від інших методів тести відрізняються тим, що мають чітку процедуру збору та

обробки даних, а також психологічною інтерпретацією одержаних результатів.

Тест – це теоретично і емпірично обґрунтована система висловлювань (завдань), яка дає змогу одержати вимірювання відповідних психологічних властивостей. Під тестуванням прийнято розуміти короткочасне дослідження, за допомогою якого вимірюється рівень розвитку або міру вираження деяких психічних властивостей особистості, груп або спільнот.

Існує кілька класифікацій тестів:

- 1) *за формою* – усні і письмові, індивідуальні та групові, апаратурні і бланкові, предметні, комп'ютерні, вербальні та невербальні;
- 2) *за змістом* (предметом) дослідження – спрямовані на вивчення властивостей інтелекту, здібностей, окремих характеристик особистості тощо;
- 3) *за метою тестування* – призначені для самопізнання, діагностування спеціалістом або професійного відбору.

У такій класифікації поєднуються досить різноманітні методики. Прийнятнішою є класифікація Л.Ф.Бурлачука і С.М.Морозова, які виокремлюють шість засад диференціації тестових методик:

1. Залежно від задач – вербальні та практичні.
2. За формою процедури дослідження – індивідуальні та групові.
3. За спрямованістю – тести, що діагностують різні сторони, якості, властивості особистості або групові.
4. За наявністю або відсутністю часових обмежень на виконання тестових завдань – тести, що враховують швидкість виконання завдань, і тести результативності.
5. За рівнем стандартизації – високостандартизовані і слабостандартизовані.
6. Апаратурні і бланкові тести.

Прийнято виокремлювати кілька варіантів тестів: тест-опитувальник, тест-завдання і проективні тести.

Тест-опитувальник як метод ґрунтується на аналізі відповідей досліджуваних на запитання, що дозволяють одержати дос-

товірну і надійну інформацію про наявність або вираження певної психологічної характеристики. Судження про розвиток даної характеристики здійснюється на підставі кількості відповідей, які збіглися за своїм змістом з уявленням про неї. *Тест-завдання* передбачає одержання інформації про психологічні характеристики людини на підставі аналізу успішності виконання певних завдань. У тестах цього типу досліджуваному пропонується виконати певний перелік завдань. Кількість виконаних завдань є підставою для судження про наявність або відсутність, а також міру розвитку у досліджуваного певної психологічної якості. Більшість тестів для визначення рівня розумового розвитку належить саме до цієї категорії.

У 1905 році французький психолог А.Біне створив один з перших психологічних тестів — тест для оцінки рівня інтелекту на замовлення французького уряду, який доручив А.Біне скласти шкалу інтелектуальних здібностей для школярів з метою їх розподілу по ступенях навчання. Пізніше різними вченими створюються різні серії тестів. Спрямованість тестів на оперативне розв'язання практичних завдань зумовила швидке та широке поширення психологічних тестів.

Розвиток цього напрямку у вітчизняній психології того часу пов'язаний з іменами О.Ф.Лазурського, Г.І.Россолімо, В.М.Бехтерева, П.Ф.Лесгафта.

У даний час тести — це один з найпоширеніших методів психологічного дослідження. При цьому слід відзначити, що тести займають проміжне положення між суб'єктивними та об'єктивними методами. Це зумовлено значною різноманітністю тестових методик. Існують тести, що ґрунтуються на самозвіті досліджуваних, зокрема тести-опитувальники. При виконанні цих тестів досліджуваний може свідомо або несвідомо вплинути на результати тестування, особливо тоді, коли знає, як будуть інтерпретуватися результати.

Але існують і об'єктивні тести. До їх числа належать *проективні тести*. Ця категорія тестів не використовує самозвіту досліджуваних, а передбачає вільну інтерпретацію дослідником

завдань, котрі виконує досліджуваний. Наприклад, за кольорами, яким досліджуваний віддає перевагу, психолог визначає його емоційний стан. В інших випадках досліджуваному показують картинки із зображенням певних ситуацій, після чого пропонують описати відображені на ній події. На підставі цього робиться висновок про особливості його психіки. Однак проєктивні тести ставлять підвищені вимоги до рівня професійної підготовки та досвіду практичної роботи психолога, а також вимагають наявності достатнього інтелектуального рівня в досліджуваного.

Отже, вибір конкретного методу в психології завжди зумовлений загальною та спеціальною методологією і залежить від предмета, мети дослідження і технічних можливостей самого методу.

Тема 3

ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХІКИ

3.1. Виникнення та розвиток психіки у нижчих тварин

Психіка є продуктом досить тривалого і складного процесу розвитку органічної природи. Історії розвитку психіки передувала її передісторія, яка відбувалася в ході біологічної еволюції тваринних організмів. Виникнення психіки не є випадковим результатом процесу розвитку живих організмів, її виникнення було необхідною умовою пристосування тварин до навколишнього середовища з урахуванням змін, що в ньому відбуваються.

Для найпростіших тварин, у яких немає нервової системи органів чуття, характерна елементарна форма відображення — *подразливість*. Вона забезпечує обмін речовин між організмом і середовищем. Подразливість — це недиференційована здатність реагувати змінами свого стану або рухами на зовнішні впливи,

що належать до процесу обміну речовин, залишаючи без відповіді індиферентні впливи. Такі реакції називають *тропізмами* – пристосовними рухами найпростіших тварин, що зумовлюються впливами тих чи інших зовнішніх подразнень. У деяких одноклітинних тварин можна спостерігати складніші реакції – у них існує деяка диференціація функцій їхнього організму, що є елементарним виявом здатності відчувати.

Процес біологічної еволюції, ускладнення умов життя сприяли виникненню із простих, одноклітинних тварин складніших, багатоклітинних тварин, які характеризувалися диференційованістю проявів існуванням спеціальних органів та систем для реагування на різноманітні подразники. Крім того, у цих тварин з'явилися спеціальні органи для забезпечення їх пересування. Розвиток органів руху привів до розвитку і органів чуття, які утворилися шляхом пристосування певних ділянок поверхні тіла до сприймання певних видів подразників зовнішнього середовища (механічні, хімічні, світлові тощо). Ця стадія розвитку психіки, на думку О.М.Леонтьєва, виникає в ході розвитку простої подразливості, яка властива будь-якому навіть найпростішому життєздатному тілу. Тварина починає реагувати не тільки на біологічно значущі впливи, які безпосередньо належать до обміну речовин, але й на „нейтральні”, біологічно незначущі, якщо вони сигналізують про появу життєво важливих впливів. Ця здатність реагувати подібним чином називається *чутливістю*. Виникнення чутливості, на думку О.М.Леонтьєва, є об'єктивною біологічною ознакою виникнення психіки.

Поява психічної форми відображення як властивості особливої матерії пов'язана з виникненням найпростішої нервової системи. Подібна нервова система з'являється у кишковопорожнинних тварин (гідра, медуза, актинія) і являє собою окремі нервові клітини з відростками, що переплітаються між собою, і називається *дифузною*. За такої нервової системи спостерігаються недиференційовані реакції всього організму на різні подразники, відсутній центр управління. Характерною особливістю цієї стадії розвитку багатоклітинних є те, що провідність збудження прискорюється в багато разів. Але, незважаючи на переваги, дифузна не-

рвова система має і свої обмеження: збудження рівномірно поширюється по нервовій системі на все тіло тварини. Відсутність органу управління, який міг би не тільки сприймати, але й здійснювати переробку, кодування одержаної інформації, суттєво обмежує можливості поведінки на цьому рівні. Ці недоліки усуваються на подальших етапах еволюції з переходом до наземного способу життя і формування більш складної гангліозної нервової системи.

Гангліозна нервова система передбачає наявність центру управління. Як приклад можна розглянути нервову систему черв'яків, у яких нервові вузли (ганглії) розміщені в кожному сегменті тіла. Усі вузли з'єднані між собою, і організм діє як єдине ціле. Головний вузол має значно складнішу будову, ніж інші, і реагує більш диференційовано на зовнішні подразники. У головній ганглії сигнали обробляються, виникають певні „програми” поведінки, які у вигляді рухових імпульсів поширюються ланцюгом нервових ганглії. Виникає новий принцип – *централізованість нервової системи*, що суттєво відрізняється від принципу побудови дифузної нервової системи.

Подальший розвиток і ускладнення гангліозної нервової системи спостерігається в комах. У них чітко виокремлюються різні ділянки нервової системи (черевна, грудинна і головна). Складнішим стає і головний вузол, який регулює рух кінцівок, крил та інших органів. У вищих комах (бджоли, мурахи) існують диференційовані відчуття: нюхові, смакові, зорові, дотикові.

Таким чином, для тварин характерна *сенсорна* стадія розвитку психіки, яка передбачає відображення окремих властивостей предметів при їх безпосередньому впливові на тварину, але все ще відсутнє цілісне відображення предмета.

Особливість цієї стадії розвитку психіки полягає в тому, що переважна частина поведінки тварин є вродженою і передається по спадковості, набуваючи форм інстинктивної поведінки. Ці програми поведінки виробляються багатьма мільйонами поколінь і бувають настільки складними та доцільними, що деякі дослідники вважають їх прикладами розумної поведінки. Але вони є доцільними лише в постійних, стандартних умовах; при

зміні умов програми поведінки втрачають свою „розумність” і доцільність.

Таким чином, незважаючи на складність інстинктивної поведінки тварин, вона не може забезпечити реалізації програм поведінки у випадку нестандартних подразників, обмежуючи тим самим можливість тварин відображати властивості навколишнього світу. Відображення дійсності має форму чутливості до окремих властивостей або групи властивостей, форму елементарного відчуття. О.М.Леонт'єв називає цю стадію розвитку психіки стадією елементарної сенсорної психіки, яка забезпечує існування цілої низки видів тварин.

3.2. Розвиток психіки у хребетних тварин

У хребетних тварин нервова система характеризується вищим ступенем розвитку пристосувальної діяльності. Це зумовлюється переходом тварин до наземного способу існування: умови харчування стають складнішими, середовище — мінливішим, зростають вимоги до орієнтування в навколишньому середовищі, що постійно змінюється. Разом з цим змінюється тип відтворення: кожна тварина відтворює 2-3, рідше 5-6 собі подібних, виживання потомства стає умовою збереження виду. Усе це створює біологічні передумови для нової, індивідуально-мінливої поведінки. Ця форма поведінки існує у зародковому стані у нижчих хребетних, але на вищих ступенях еволюції починає займати більш значне місце.

У всіх хребетних тварин наявні складні та різноманітні види їх вродженої, інстинктивної діяльності. Так, деякі морські риби для відкладання ікри в прісній річковій воді долають багатокілометрові відстані, щоб добратися до верхів'я рік; птахи, які на зиму відлітають у теплі краї, а навесні повертаються на свої попередні місця, будують гнізда, висиджують яйця, доглядають пташенят.

Необхідність ускладнення поведінки тварин у процесі еволюції приводить до створення принципово нових нервових апа-

ратів, які могли не лише одержувати сигнали ззовні і використовувати вроджені спадково запрограмовані інстинктивні програми поведінки, але й аналізувати інформацію, що надходить, і замикати нові зв'язки, які забезпечують нові індивідуально мінливі форми поведінки. Таким нервовим апаратом є *головний мозок*, що побудований за принципом ряду надбудованих один над одним рівнів або поверхів. Нижчі рівні, розміщені у стволі мозку, забезпечують регуляцію внутрішнього стану організму і побудовані за типом нервових вузлів (гангліїв). Переважаючи в нижчих хребетних і дозволяючи здійснювати елементарні вроджені програми пристосування, вони мало чим відрізняються від видів інстинктивної діяльності. Типовим прикладом такої побудови є мозок жаби, який забезпечує насамперед виконання інстинктивних і маломінливих форм поведінки.

Характерною рисою пристосувальної діяльності хребетних тварин є те, що вона значною мірою змінюється під впливом індивідуально набутого ними досвіду. Здатність набувати цей досвід виявляється у риб, земноводних, плазунів, більшою мірою – у птахів і ссавців. Вона давно використовується при їх дресируванні. Підґрунтям цього є утворення умовних рефлексів: свійських птахів привчають збиратися в певному місці для годівлі на певний звук людського голосу, соколів навчають полювати, папуг – відтворювати певні звуки людської мови.

У більш високоорганізованих тварин над апаратом ствола надбудовується складніше утворення, яке включає спочатку підкоркові вузли і лімбічну кору, а у вищих хребетних – утворення нової кори великих півкуль, які все більше розвиваються і поступово починають повністю домінувати над утвореннями нижчого рівня.

На вказані апарати надбудовується апарат наступного, найвищого рівня нервової системи великих півкуль, нової кори головного мозку, маса якої починає займати все більше місце відносно до маси тіла.

У міру еволюційного розвитку тварин великі півкулі починають відігравати провідну роль у регуляції основних форм поведінки тварин. Головна функція кори головного мозку полягає

в тому, що, будучи апаратом, який не тільки сприймає сигнали й пускає в хід закладені видові програми поведінки, вона дає змогу аналізувати інформацію, що надходить ззовні, орієнтуватися в змінах навколишнього середовища, замикати нові зв'язки і формувати нові види індивідуально-мінливої поведінки. Механізм такої поведінки значно складніший, ніж механізми інстинктивної поведінки. Він полягає в тому, що в результаті активного орієнтування тварини в умовах середовища один із стимулів, котрий мав істотне значення і сигналізував появу життєво важливих умов (їжі, безпеки), починає виокремлюватися з навколишнього середовища і приводить до замикання нових зв'язків і виникнення нових програм поведінки, за допомогою яких тварина досягає необхідної мети й уникає небезпеки.

Для дослідження вироблення навичок у тварин дослідники садили тварину в спеціальну клітку (проблемний ящик), де приманка (їжа) відділялася від неї перепоною (закритими дверима). Щоб відкрити двері, тварині необхідно було натиснути на педаль або посунути лапою замок. Інший спосіб вивчення індивідуально-мінливих форм поведінки — лабіринт, у кінці якого тварину очікувала їжа і по якому їй необхідно було рухатися. Поступово тварина долала неправильні шляхи і знаходила потрібний шлях до мети.

Описані експерименти суттєво відрізнялися від методу „класичних умовних рефлексів” І.П.Павлова. Головна відмінність їх полягала в тому, що успіх чи неуспіх тварини залежав від активних її дій, а також цей спосіб дослідження давав змогу вивчати конкретні способи поведінки тварини при розв'язанні поставленого перед нею завдання — простежити головні етапи формування нових пристосувальних актів у нових умовах. З іншого боку, цей метод програвав у своїй фізіологічній точності, не даючи змоги фізіологічно вивчати нервові процеси, що було закладено в методі І.П.Павлова.

Механізми вказаних форм поведінки по-різному пояснювалися вченими. Е.Торндайк та Д.Уотсон вважали, що нові форми поведінки виникають як наслідок неупорядкованих спроб та

помилку, коли випадковий рух тварини дозволяв відкрити двері й одержати їжу. Підкріплення таких випадкових рухів та їх неодноразове повторення приводило до того, що неадекватні рухи зникали, а успішні — закріплювалися.

Е.Толмен і К.Креч виходили з положення, що рухи тварини, яка намагається розв'язати завдання, не носять хаотичного характеру і виникають у процесі активної орієнтувальної діяльності, коли тварина, намагаючись досягти мети, аналізує ситуацію, обирає необхідний напрямок руху. Завдяки цьому спроби тварини звужуються і поступово приводять до виникнення потрібних рухових реакцій, адекватних меті, які в подальшому закріплюються. Факт, що іноді досить складні програми поведінки тварини, яка намагається досягти мети, виробляються не випадково, а завдяки активному орієнтуванню в нових умовах, підтверджується і низкою спостережень американських дослідників. У ході цих досліджень було виявлено, що рухи тварини (пацюка) в лабіринті носять не випадковий характер, а є результатом активного орієнтування в умовах середовища. Усе це свідчить про те, що рухові програми, які виробляються в умовах спеціальних завдань, є не механічним ланцюгом рефлексів, а складними динамічними схемами, що формуються у тварини в ході орієнтувальної діяльності.

Таким чином, хребетні тварини досконаліше відображають об'єктивну дійсність, ніж безхребетні. Здатність відображати навколишню дійсність допомагає тваринам орієнтуватися в навколишньому середовищі, задовольняти свої потреби, пристосовуватися до умов існування за допомогою побудови складних індивідуально-мінливих форм поведінки.

3.3. Особливості психічної діяльності вищих тварин

У хребетних, які знаходяться на вищих щаблях еволюційного розвитку, виникають нові форми індивідуально-мінливої поведінки, які можуть позначатися як „інтелектуальна” поведін-

ка. Особливістю такої поведінки є те, що орієнтування в умовах завдання не носить характеру проб та помилок, а починає передувати їм. Виокремлюється особлива форма попередньої орієнтувальної діяльності, у процесі якої починає вироблятися програма подальшого розв'язання завдання, водночас як рух стає лише виконавчою ланкою в цій складно побудованій діяльності.

Поведінка починає набувати складних видів зі складною структурою, яка містить: 1) орієнтувальну дослідницьку діяльність, що приводить до формування схеми розв'язання завдання; 2) формування пластично мінливих програм поведінки, спрямованих на досягнення мети; 3) зіставлення виконаних програм дій з вихідним наміром. Характерною особливістю такої діяльності є саморегуляція: якщо дія приводить до досягнення мети, то вона припиняється, якщо не приводить, то до мозку тварини надходить відповідний сигнал і спроби розв'язати завдання повторюються.

Поведінка тварин на цій стадії розвитку характеризується *двома явищами*. Перше – екстраполяційний рефлекс і розвиток складних форм пам'яті. Деякі тварини не підпорядковують своїй поведінки безпосередньому сприйманню об'єкта, а простежують його рух і орієнтуються на його очікуване переміщення. Екстраполяційний рефлекс, а особливо передбачувана поведінка, є одним з важливих джерел формування „інтелектуальної” поведінки тварин.

Друге явище – це зростаюча складність сприймання і стійкість пам'яті. Це було доведено в експериментах з так званими відстроченими реакціями: на очах у тварини в ящик клали приманку і через деякий час тварину відпускали. Якщо слід у пам'яті залишався – тварина бігла до ящика. Слід відзначити, що стійкість пам'яті збільшується з ускладненням будови мозку тварини і складає, наприклад, у пацюка – 10-20 сек., у мавпи – 16-48 годин.

Дослідження поведінки вищих тварин було започатковано В.Келлером. Він ставив мавп у складні умови, коли безпосереднє досягнення мети було неможливим. Мавпа повинна була використати або обхідний шлях, або спеціальне знаряддя, щоб діста-

ти приманку. В.Келлер виявив певні закономірності поведінки тварин у подібній ситуації. Спочатку мавпа намагалася безпосередньо дістати приманку, але після безрезультатних спроб наступав період, коли вона нерухомо сиділа і розглядала ситуацію доти, поки не виникало правильного розв'язання завдання.

Описана поведінка мавп по-різному пояснюється різними вченими. Одні вважають це аналогом людського інтелекту і проявом творчого мислення. Інші розглядають використання знарядь як результат переносу попереднього досвіду. І.П.Павлов називав інтелектуальну поведінку тварин „*ручним мисленням*”.

Таким чином, розвиток психіки визначається необхідністю пристосування тварин до середовища, і психічне відображення є функцією відповідних органів, що формуються в ході цього пристосування.

Інтелектуальна поведінка тварин є тією межею, за якою починається якісно вищий етап розвитку психіки, а саме – історія розвитку людської свідомості.

3.4. Відмінності психіки людини і тварин

Як було показано вище, розвиток життя приводить до такої зміни фізіологічної організації тварин і виникнення у них таких органів та систем, які є функцією відображення навколишньої дійсності. Зміни умов існування зумовлюють зміни будови і діяльності тварин, результатом чого є перетворення органів та їх функцій і поява нових форм психічного відображення.

Між психікою тварин і людини існує кілька головних відмінностей.

Перша відмінність будь-якої діяльності тварин від діяльності людини полягає в тому, що вона є діяльністю безпосередньо біологічною. Діяльність тварини можлива лише по відношенню до предмета, життєвої біологічної потреби, завжди залишається в межах інстинктивних, біологічних відношень до природи. У зв'язку з цим і можливість психічного відображення тваринами навколишнього світу також є обмеженою, оскільки включає лише сторони і властивості предметів, пов'язані з задоволенням

їхніх біологічних потреб. Тому на противагу людині у тварин не існує стійкого об'єктивно предметного відображення дійсності. Для тварини будь-який предмет дійсності виступає невіддільно від його інстинктивної потреби.

Друга відмінність полягає в такому: відношення тварин до собі подібних не відрізняється від їх відношення до інших зовнішніх об'єктів, що пов'язано з фактом відсутності у тварин суспільства. Деякі автори вважають, що у тварин існує розподіл праці (бджоли, мурахи). Але в дійсності у тварин справжнього розподілу праці не існує, підґрунтям виконання тваринами різних функцій є біологічні чинники, а не об'єктивні умови.

Відмінності між людиною та тваринами полягають і в особливостях їх „мови”. Спілкування між тваринами відбувається за допомогою звуків, які лише зовні подібні до людської мови. Ці процеси відмінні за своєю суттю. Людина висловлює у своїй мові деякий об'єктивний зміст і відповідає на звернену до неї мову не просто як на звук, а як на відображену в мові реальність. Голосове спілкування тварин відрізняється від спілкування людей. Тварина відповідає на голос іншої тварини незалежно від того, що відображає даний мовний сигнал: він несе для неї лише певний біологічний смисл. Тобто спілкування тварин за своїм змістом і за характером процесів, за допомогою яких воно здійснюється, повністю залишається в межах інстинктивної діяльності.

Виникнення свідомості пов'язане з початком нового, вищого етапу розвитку психіки. На відміну від психічного відображення, властивого тваринам, свідоме відображення – це відображення предметної дійсності. Хоча свідомість і має свою передісторію в еволюції тваринного світу, уперше вона виникає в людини в процесі становлення праці і суспільних відносин. *Свідома діяльність* людини має *три характерні особливості*, які відрізняють її від поведінки тварин.

Перша особливість полягає в тому, що свідомо діяльність людини не обов'язково пов'язана з біологічними мотивами. Нерідко зустрічаються ситуації, коли свідомо діяльність людини не тільки не підпорядковується біологічним впливам і потребам,

але й входить у конфлікт з ними і навіть пригнічує їх (наприклад, героїзм).

Другою особливістю свідомої діяльності є необов'язкова її визначеність наочними враженнями від середовища. Людина може відображати умови середовища набагато глибше, ніж тварина. Завдяки абстрагуванню людина проникає в глибинні зв'язки і відношення речей, орієнтуючись при цьому не на зовнішні враження, а на глибинні їх закономірності.

Третя особливість полягає в тому, що переважна більшість знань та вмінь людини формується шляхом засвоєння загальнолюдського досвіду, накопиченого в історії суспільства, який передається в ході навчання. Переважна більшість знань і вмінь людини не є результатом її власного досвіду, а набуваються шляхом засвоєння суспільно-історичного досвіду поколінь.

Таким чином, особливості вищої форми життя, властиві тільки людині, слід шукати в соціально-історичній формі життєдіяльності, пов'язаній із суспільною працею, використанням знарядь і виникненням мови.

3.5. Походження та розвиток свідомості людини

Свідомість — це вищий рівень психічного відображення об'єктивної реальності, а також вищий рівень саморегуляції, властивий лише людині як соціальній істоті.

Характерними рисами свідомості є, по-перше, *активність*, по-друге, *інтенційність*. Активність свідомості виявляється в тому, що психічне відображення об'єктивного світу людиною носить не пасивний характер, у результаті якого всі предмети, відображені психікою, мають однакову значущість, а навпаки, відбувається диференціація психічних образів за мірою їх значущості для суб'єкта. Внаслідок цього свідомість людини завжди спрямована на певний об'єкт, предмет або образ, тобто має властивість інтенції (спрямованості).

Ці властивості зумовлюють наявність інших характеристик свідомості, які дають змогу розглядати її як вищий рівень само-

регуляції. До таких властивостей свідомості належить здатність до рефлексії (самоспостереження), а також мотиваційно-ціннісний характер свідомості.

Здатність до рефлексії визначає можливість людини спостерігати за своїми відчуттями, станами тощо. Таке спостереження передбачає наявність критичності, тобто людина оцінює себе з точки зору власних цінностей та ідеалів. Ця властивість свідомості визначає можливість формування в процесі онтогенезу людської індивідуальної „Я-концепції”, яка є сукупністю уявлень людини про саму себе та навколишню дійсність. Інформація про навколишню дійсність оцінюється людиною на підставі системи уявлень про себе і, виходячи з системи власних цінностей, ідеалів та мотивів, формується її поведінка. Тому „Я-концепцію” найчастіше називають самосвідомістю.

У вітчизняній психології виникнення та розвиток свідомості людини розглядав О.М.Леонт'єв.

На відміну від тварин, людина не просто пристосовується до умов навколишнього середовища, а намагається підпорядкувати його, створюючи певні знаряддя. Здатність створювати знаряддя для перетворення природи свідчить про здатність свідомо працювати. *Праця* – це специфічний, властивий тільки людині вид діяльності, який полягає у здійсненні впливу на природу з метою забезпечення умов свого існування.

Головною відмінною рисою праці є те, що вона здійснюється тільки спільно з іншими людьми. Навіть тоді, коли людина виконує найпростіші трудові операції, що носять індивідуальний характер, вона вступає у певні відносини з оточуючими людьми. Таким чином, праця сприяла утворенню певних людських спільнот, які відрізнялися від тваринних зібрань.

Ці *відмінності* полягали в тому, що, по-перше, об'єднання первісних людей було викликане прагненням не просто вижити, що характерне для тварин, а вижити шляхом перетворення природних умов існування, тобто за допомогою колективної праці.

По-друге, важливою умовою існування людських спільнот і успішного виконання трудових операцій є рівень розвитку ко-

мунікації між членами спільноти. Чим вищим є рівень розвитку комунікації, тим вищим є рівень розвитку психіки. Комунікація людини за допомогою мови зумовила принципово новий рівень регуляції психічних станів та поведінки — регуляцію за допомогою слова. Виникнення мови було зумовлене особливостями людських спільнот, що полягають у необхідності колективної праці. У свою чергу мова стала умовою існування свідомості, оскільки думка людини завжди має вербальну (словесну) форму. Підтвердженням цього є люди, які через обставини, що склалися, потрапили в дитячі роки до тварин і вирости серед них. Вони не навчилися говорити, а рівень їхнього мислення хоча і вищий, ніж у тварин, та все ж не відповідає рівню мислення сучасної людини.

По-третє, для нормального існування і розвитку людських спільнот не підходять закони тваринного світу, що ґрунтуються на принципах природного відбору. Колективний характер праці, розвиток комунікації зумовили розвиток мислення і специфічних законів існування і розвитку людських спільнот. Це принципи моральності та моралі.

Таким чином, існує певна послідовність явищ, що зумовили виникнення свідомості у людини: праця привела до зміни принципів побудови взаємостосунків між людьми. Ця зміна зумовила перехід від природного відбору до організації соціального життя, сприяла розвитку мови як засобу комунікації. Виникнення людських спільнот з їх моральними нормами, які відображають закон спільного життя, стало умовою вияву критичності мислення людини. Водночас відбувався розвиток мови, що сприяло усвідомленню людиною власного „Я”, виокремленню себе з навколишньої дійсності. У результаті цього мова стала засобом регуляції поведінки людини. Усі ці явища і закономірності зумовили появу та розвиток свідомості в людини.

А.В.Петровський, характеризуючи свідомість, виокремлює в її структурі такі *чотири її характеристики*.

1. *Свідомість є сукупністю знань про навколишній світ*. Таким чином, до структури свідомості належать усі пізна-

вальні процеси: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява.

2. *Закріплення у свідомості відмінностей суб'єкта і об'єкта.* Тільки людина з усіх живих істот здатна виокремлювати і протиставляти себе оточуючому світу, має здатність до самопізнання.
3. *Забезпечення діяльності цілепокладання.* Тут доречно навести відому цитату К.Маркса: „Павук робить операції, що нагадують операції ткача, і бджола будовою своїх комірок осоромлює деяких людей-архітекторів. Але й найгірший архітектор від найкращої бджоли з самого початку відрізняється тим, що, перш ніж будувати комірку з воску, він уже збудував її у своїй голові. У кінці процесу праці виходить результат, який уже на початку цього процесу був в уяві людини, тобто ідеально. Людина не тільки змінює форму того, що дано природою: у тому, що дане природою, вона здійснює разом з тим і свою свідому мету, яка як закон визначає спосіб і характер її дій і якій вона повинна підпорядковувати свою діяльність”. Таким чином, функцією свідомості є формування цілей діяльності, при цьому складаються її мотиви, приймаються вольові рішення, враховується хід виконання дій тощо.
4. *До структури свідомості належать також певні відношення.* К.Маркс писав: „Моїм відношенням до мого середовища є моя свідомість. До свідомості людини обов'язково належить світ почуттів, де відображаються складні об'єктивні, і перш за все суспільні відносини, у які включена людина”.

3.6. Свідомість та несвідоме

Не вся інформація з навколишнього світу усвідомлюється людиною. Значна її частина залишається поза свідомістю. Для психіки людини характерна наявність двох груп психічних процесів і явищ, які розрізняються мірою їх усвідомлення суб'єктом.

Частина психічних процесів і явищ усвідомлюється людиною, але існує велика кількість психічних процесів і явищ, перебіг і вияв яких не відображається у свідомості людини. Ці процеси належать до групи *неусвідомлюваних процесів*, або *несвідомого*.

Неусвідомлювані процеси почали активно вивчатися на початку ХХ століття. Перші дослідження цієї проблеми показали, що проблема несвідомого досить широка, а свідомість по відношенню до несвідомого – це лише вершина айсберга.

Усі неусвідомлювані психічні процеси прийнято поділяти на *три класи*: неусвідомлювані механізми свідомих дій, неусвідомлювані спонукання свідомих дій та „надсвідомі” процеси (Ю.Б.Гіппенрейтер).

До *неусвідомлюваних механізмів свідомих дій* належать три підкласи: неусвідомлювані автоматизми; явища неусвідомлюваної установки; неусвідомлюваний супровід свідомих дій.

Неусвідомлювані автоматизми – це звичайні дії або акти, які здійснюються без участі свідомості. Вони мають подвійну природу. Одні процеси ніколи не усвідомлювалися, а інші спочатку були усвідомлюваними, але потім перестали фіксуватися у свідомості. Перші процеси складають групу первинних автоматизмів, або автоматичних дій. До неї належать вроджені дії та дії, сформовані у перший рік життя дитини. Це, зокрема, смоктальні рухи, хватання предметів, ходьба та ін.

Друга група явищ, що належать до підкласу неусвідомлюваних автоматизмів, називається автоматизованими діями, або навичками. До неї належать дії, які спочатку були усвідомлюваними, але в результаті численних повторень їх виконання перестало вимагати участі свідомості, вони стали виконуватися автоматично. Прикладом може слугувати гра на музичному інструменті. Усе починається з того, що дитину вчать правильно сидіти і правильно тримати руки. Потім відпрацьовується і формується техніка виконання. Постійні тренування з часом дозволяють перейти на вищий рівень виконавської майстерності.

Другий підклас неусвідомлюваних механізмів – це явище *неусвідомлюваної установки*. На думку Д.М.Узнадзе, *установка*

— це готовність організму або суб'єкта до здійснення певної дії або реагування в певному напрямку.

Існують різні види установок: моторна установка — готовність до виконання конкретної дії; розумова установка — готовність розв'язувати інтелектуальні завдання за допомогою відомих доступних способів; перцептивна установка — готовність суб'єкта сприймати те, що він очікує побачити.

Третій підклас неусвідомлюваних механізмів — *неусвідомлюваний супровід свідомих дій*. До них належать мимовільні рухи, міміка і пантоміміка, а також вегетативні рухи, що супроводжують дії та стан людини. Наприклад, людина починає рухати ногою в такт музиці, обличчя людини, яка бачить іншу людину, що порізала палець, набуває співчутливого виразу та ін.

Наведемо приклад з книги Ю.Б.Гіппенрейтер „Вступ до загальної психології”, де вона описує виступ відомого артиста В.Мессінга, який був здатний „читати думки”. Артист пропонував людині з залу заховати куди-небудь певний предмет або задумати певну дію, яку повинен здійснити артист. Після цього В.Мессінг брав людину за руку і пропонував мисленнево наказувати йому рухатися у напрямку захованого предмета або здійснити задуману дію. У більшості випадків В.Мессінг безпомилково виконував усі задумані дії. Реально цей номер ґрунтувався на добре розвиненій здатності сприймати різні ідеомоторні акти, тобто найтоншу м'язеву напруженість та мікрорухи, що супроводжують думки людини про певні дії. Дану інформацію артист одержував при контакті з рукою людини, яка мисленнево давала йому команди.

Наступний великий клас неусвідомлюваних процесів — *неусвідомлювані спонукання свідомих дій*. Дослідження цих процесів пов'язані з іменем *Зигмунда Фрейда*, який створив теорію несвідомого. Згідно з цією теорією, у психіці людини існує три царини: свідомість, передсвідомість і несвідоме. До свідомості він відносив усе, що усвідомлюється і контролюється людиною. До передсвідомості — приховані, або латентні знання, тобто знання, які людина має, але які в даний момент відсутні у свідомості і виникають при появі відповідного стимулу.

Царина несвідомого має інші *властивості*. Перша властивість полягає в тому, що її зміст не усвідомлюється, але має суттєвий вплив на нашу поведінку. Друга властивість полягає в тому, що інформації, яка існує у царині несвідомого, складно перейти у свідомість. Це пояснюється існуванням механізмів витіснення і опору.

На думку З.Фрейда, психічне життя людини визначається її потягами, головним з яких є сексуальний (лібідо). Через існування соціальних заборон сексуальні переживання витісняються із свідомості і живуть у царині несвідомого, оскільки свідомість чинить їм опір. Час від часу вони прориваються у свідоме життя людини, набуваючи викривлених або символічних форм.

З.Фрейд виокремлював три головні форми вияву несвідомого: сновидіння, помилкові дії, невротичні симптоми.

Третій клас неусвідомлюваних процесів – „*надсвідомі*” *процеси*. До них належать процеси утворення певного інтегрального продукту в результаті великої свідомої (як правило, інтелектуальної) роботи. Коли людина намагається розв’язати складну, але значущу для неї проблему, вона довго перебирає можливі варіанти, аналізує наявну інформацію, але чіткого розв’язку проблеми ще не має. І несподівано, нібито само собою, людина розв’язує проблему. Людина усвідомлює лише результат, а процес пошуку розв’язку залишається неусвідомленим. Цей феномен називають *інтуїцією*.

Цей процес має такі характеристики: 1) суб’єкт не знає кінцевого результату; 2) людина не контролює переходу процесів із свідомості у надсвідомість, а також перебігу їх у царині надсвідомості.

Таким чином, психіка людини надзвичайно складна і включає в себе не тільки свідомість, але й процеси, які не контролюються суб’єктом. Однак не можна обмежитися лише поділом психічних процесів на свідомі та несвідомі. Царина несвідомого має складну структуру, і багато його феноменів та явищ усе ще залишаються загадкою для психології.

Тема 4

МОЗОК І ПСИХІКА

4.1. Загальна будова та функції нервової системи

Усі живі організми взаємодіють з навколишнім середовищем завдяки нервовій системі. Коротко визначимо головні поняття.

Нервова система – це сукупність утворень (рецептори, нерви, ганглії, мозок) у тварин та людини, яка здійснює сприймання подразників, що впливають на організм, а також проведення та обробку збудження, що виникає, формування відповідних пристосувальних реакцій, регуляцію та координацію всіх функцій організму в його постійній взаємодії із зовнішнім середовищем.

Рецептор (лат. receptor – той, що приймає) – спеціальне чуттєве утворення у тварин та людини, яке сприймає та перетворює подразнення із зовнішнього та внутрішнього середовища в специфічну активність нервової системи.

Нерв (лат. nervus, гр. neuron – жила) – тяжі нервової тканини, що з'єднують мозок та нервові вузли з іншими тканинами та органами тіла й утворюються з нервових волокон.

Ганглії (гр. ganglion – вузол) – нервовий вузол, скупчення тіл та відростків нейронів. Вони здійснюють переробку та синтез нервових імпульсів. У безхребетних ганглії виконують функції центральної нервової системи, а у хребетних розрізняють вегетативні (симпатичні та парасимпатичні) та соматосенсорні (спинно- та черепномозкові) ганглії, які розташовані по ходу периферичних нервів та у стінках внутрішніх органів. Базальними гангліями називають також ядра головного мозку.

Мозок – центральний відділ нервової системи у тварин та людини, що забезпечує регуляцію всіх життєвих функцій організму, у тому числі й вищу нервову діяльність, а в людини також психічні функції, включаючи мислення.

У процесі життєдіяльності людини нервова система здійснює необхідний зв'язок організму з навколишнім світом, взаємозв'язок у роботі внутрішніх органів та координацію між різними відділами самої нервової системи. Завдяки діяльності нервової системи організм людини розглядається як складна саморегулююча система, про що І.П.Павлов писав так: „Людина є, звичайно, система (грубо кажучи – машина), як і будь-яка інша в природі, що підпорядковується невідворотним і єдиним для всієї природи законам; але система, у горизонті нашого сучасного наукового бачення, єдина за найвищим саморегулюванням”.

У людини нервова система складається з *трьох відділів* – центрального, периферичного та вегетативного.

Центральна нервова система (ЦНС) – основний відділ нервової системи тварин та людини, виконує регулюючу функцію і в людини складається з головного та спинного мозку.

Периферична нервова система – частина нервової системи представлена нервами, що з'єднують ЦНС із сенсорними органами, рецепторами та афекторами (м'язами та залозами) та об'єднує їх у взаємодії.

Вегетативна (автономна) нервова система (ВНС) – частина нервової системи, що регулює діяльність органів кровообігу, дихання, травлення, виділення, розмноження, а також обміну речовин. Відіграє провідну роль у підтриманні сталості внутрішнього середовища організму та пристосувальних реакцій усіх хребетних. Анатомічно і функціонально вегетативна нервова система розділяється на *симпатичну* (СНС), *парасимпатичну* (ПНС) і *метасимпатичну* (МНС) нервові системи. Симпатичні та парасимпатичні центри здійснюють цілісне реагування організму на різні впливи, а також підтримують, відповідно до вимог, інтенсивність основних життєвих процесів. Парасимпатичні нерви виходять із середнього та продовгуватого мозку, а також з крижів. Симпатичні нерви виходять із спинного мозку на рівні першого грудного – четвертого поперекового сегментів.

До МНС відносять комплекс мікроганглій, розташованих у стінках внутрішніх органів, що мають рухову активність (травний тракт, серце, сечогінник).

Більшість внутрішніх органів мають подвійну, а то й потрійну іннервацію (СНС, ПНС, МНС).

Основним структурним компонентом нервової системи є нервова клітина з відростками або волокнами, яку в 1891 році німецький анатом В.Вальдейер назвав нейроном. Нейрон – це протоплазматичне тіло діаметром 0.005-0.05 мм з ядром, безліччю коротких відростків (дендритів) та одним-двома довгими відростками (аксонами). Аксон може досягати довжини до 1 м у нервах кінцівок людини.

Специфічна *функція* нейрона полягає у здатності приходити під впливом різних подразників до особливого діяльного стану – нервового збудження, що характеризується складними електрхімічними процесами у цитоплазмі з ядром, мембраною та їх більш дрібними структурними елементами.

Процес збудження поширюється по нервових волокнах із швидкістю від 0,5 до 100 м/с і більше (залежно від типу нейрона та товщини нервового волокна). Як правило, збудження спрямоване від дендритів до тіла клітини, а від неї – вздовж аксона до кінцевих його розгалужень.

Окремі нейрони з'єднуються один з одним через складні контактні механізми – синапси, які можуть бути аксодендритними (коли розгалуження аксонів одного нейрона контактують з дендритами інших) або аксосоматичними (коли ці контакти знаходяться на самому тілі клітини).

Вважається, що в процесі індивідуального досвіду або навчання у високоорганізованих тварин та людини утворюються нові функціональні з'єднання між нейронами вищих відділів мозку.

Загальна кількість нейронів у нервовій системі дуже велика – більше 10 мільярдів, а число синапсів у багато разів більше, оскільки на одному нейроні можуть мати закінчення сотні та тисячі волокон від інших нервових клітин. У периферичній нервовій системі домінують нейрони з довгими аксонами, а в центральній – так звані мультиполярні клітини з багатьма відростками.

Основні функції нервової системи полягають у здійсненні зв'язку всіх частин організму одна з одною (нижча нервова

діяльність) та всього організму в цілому з варіативним навколишнім середовищем (вища нервова діяльність, психіка). Ось чому центральна нервова система як апарат управління організмом пов'язана доцентровими (чуттєвими) та відцентровими (руховими) нервами, по-перше, з усіма внутрішніми органами, по-друге, зі всіма м'язами та залозами зовнішньої секреції та, по-третє, зі всіма органами чуття, або рецепторами.

Рецептори – це апарати, що сприймають впливи зовнішнього середовища. До вищих рецепторів належать колбочки та палички сітківки ока, котрі сприймають складні світлові подразнення та кортієвий орган равлика вуха, який реагує на розмаїття звуків. Далі йдуть органи нюху та смаку, вібраційної та тактильної чутливості, болю, температурні рецептори. Особливе місце займають так звані інтеро- та пропріорецептори, що сприймають сигнали від внутрішніх органів, працюючих м'язів, сухожилів та суглобів, а також від органів рівноваги.

Усі ці спеціалізовані апарати передають до мозку завдяки аферентним (висхідним) нервам різноманітні зовнішні та внутрішні подразнення. Від ЦНС еферентними (низхідними) нервами передаються імпульси збудження до всіх внутрішніх органів і скелетної мускулатури.

Уся нервова система працює за принципом рефлексу, тобто відображувальної дії. Це означає, що різні види енергії, наприклад, світло, звук, хімічні агенти, діючи на рецепторні механізми, викликають у них процес збудження. За доцентровими (аферентними) нервами це збудження передається у спинний або головний мозок, де завдяки складним центральним процесам воно переключається на відцентрові нерви й приводить у діяльнісний стан відповідні органи – м'язи та залози.

Таким чином, *рефлекс* – це відповідна реакція організму на подразники рецепторів або органів чуття, які здійснюються за участю нервової системи. Нервовий шлях, який складається з відцентрових та доцентрових нервових клітин та волокон, що відходять від них, проходить через центральну нервову систему по тій чи іншій ділянці спинного та головного мозку, називається реф-

латорною дугою. Зрозуміло, що уявлення про рефлекторну дугу надзвичайно схематичне. У будь-якій найпростішій реакції беруть участь тисячі та мільйони нервових клітин, кількість яких при варіаціях зовнішніх умов може значно змінюватися в обох напрямках — від периферії до центру і навпаки, але завжди при здійсненні реакцій між аферентними та виконавчими механізмами обов'язково мають місце центральні нервові з'єднання або зв'язки.

Іншим фундаментальним принципом роботи ЦНС є *принцип аналізу та синтезу*. Сутність цього принципу полягає в тому, що в процесі довготривалої еволюції сформувався зовсім новий, не схожий на всі інші орган — людський мозок, який містить у собі величезні можливості пристосувальних функціональних новоутворень без будь-якої потреби в подальшій морфологічній еволюції, тобто в пристосувальній зміні будови тіла.

Основна функція ЦНС у тому й полягає, щоб розкласти на складові елементи різноманітні комплексні, варіативні впливи середовища, але водночас підкорятися об'єктивним законам, а потім об'єднувати, синтезувати ці впливи в складні і також змінні комплекси відповідних рухових актів завдяки центральним нервовим механізмам. Синтезування всіх зовнішніх та внутрішніх сигналів у цілісні пристосувальні акти поведінки, що відповідають вимогам середовища і можуть мати місце лише на підставі правильного відображення мозком тих об'єктивних закономірностей, які підпорядковуються нескінченним, випадковим варіаціям зовнішніх умов.

Беручи до уваги описані вище складні функції ЦНС, І.П.Павлов запропонував замість старого терміна „органи чуття” новий термін „аналізатори”, до яких належать рецепторні системи, висхідні нерви та відповідні аферентні частини вищих відділів мозку.

Таким чином, принцип рефлексу свідчить про пряму причинну залежність реакцій від подразників. Цей принцип залишається в науці непохитним. Але зрозуміло, що певною мірою в поведінці завжди має місце й зворотна причинна залежність под-

разників від реакцій. Стосовно людини це означає, що її відчуття, а через це і почуття, і думки залежать від діяльності. І тільки врахування цих двох закономірностей – прямої та оберненої – може забезпечити правильне уявлення про механізми роботи людського мозку.

4.2. Мозок як фізіологічний орган

Фізіологічні та психічні процеси (точніше психофізіологічні) нерозривно пов'язані між собою, а іноді повністю збігаються. Тому ми не можемо аналізувати психічної діяльності мозку без попереднього знайомства з його будовою та процесами, які відбуваються в ньому.

Мозок складається з кількох великих *відділів*. Найнижчим з них є *спинний відділ*, над ним надбудовується так звана *стовбурова частина*, що також має кілька рівнів, і нарешті найвищий відділ – *великі півкулі*.

Спинний мозок має вигляд невеликого циліндричного утворення, що простягається через великі отвори хребта, довжиною від 36 до 46 см, вагою всього 27-38 г (це тільки 2% від маси головного мозку). З обох боків від нього відходить 31 пара змішаних нервів. Частина волокон є аферентними (чуттєвими), вони входять до спинного мозку ззаду, а решта волокон еферентні (рухові) – виходять спереду спинномозкової трубки. Вулдрідж називає спинний мозок „вхідним і вихідним кабелем”, але це не зовсім правильно, адже в ньому є безліч механізмів, які переключують та перетворюють сигнали.

Сіра речовина спинного мозку знаходиться в його середині і має форму метелика, якщо подивитися на його поперечний зріз. Вона складається з великого скупчення нервових клітин (більше 1 млн.), а решта, периферична частина – біла речовина, яка складається з безлічі мієлінових волокон або провідникових шляхів, що з'єднують різні сегменти спинного мозку між собою та з головним мозком. Рухові волокна, що виходять з передніх стовпів, спрямовані до скелетних м'язів.

Спинний мозок виступає регулятором окремих груп м'язів, внутрішніх органів та здійснює управління найпростішими руховими реакціями.

У верхній частині спинний мозок заходить у череп і без різких меж переходить у *продовгуватий мозок* – найнижчий *відділ стовлової частини мозку*. У середині білої речовини продовгуватого мозку розміщується скупчення нервових клітин (ядер), які мають важливе життєве значення. У продовгуватому мозку, а також у спинному та у всій стовлової частині знаходиться сіттевидна (ретиккулярна) формація, що складається з численних волокнистих утворень і з клітин різноманітної форми та величини. Волокна сіттевидної формації переплітаються зі всіма аферентними та руховими шляхами, що проходять через них. На рівні продовгуватого мозку ретиккулярна формація людини містить близько 200 тис. великих та до 5 млн. дрібних клітин. Продовгуватий мозок регулює такі автоматичні функції, як діяльність серця, дихання, перистальтику кишок, ковтальні, а також блювальні рухи, під впливом імпульсів, що надходять до них від органів кровообігу, дихання, від язика, травного каналу. У продовгуватому мозку помітно ускладнюється організація рухових актів, тут також знаходяться дуги складних рефлексів голови та тулуба, що викликаються пропріорецепторами шиї та вестибулярного апарату.

Велике поперечно-волокнисте утворення, що охоплює передньо-верхню частину продовгуватого мозку, називають варолієвим мостом, у якому також міститься скупчення сірої речовини. Варолієв міст іннервує слинні залози, м'язи обличчя та м'язи, що повертають очні яблука зовні.

Позаду варолієвого моста знаходиться ще більше, двопівкульне утворення, спечерене численними борознами – мозочок. Його поверхня покрита корою сірої речовини, що складається з трьох шарів клітин. У середньому шарі знаходяться великі клітини з численними дендритними розгалуженнями. На них зосереджені численні контакти (синапси) аксонних розгалужень зернистих шарів. На одній великій клітині з дендритними розгалуженнями (так звана клітина Пуркін'є) може знаходитися більше 60 тис. контактів. Узагалі ж у корі мозочка людини, за даними

С.М.Блінкова, кількість малих клітин доходить до 100 млрд. Мозочок, функції якого ще повністю не вивчені, відіграє суттєву роль в управлінні тонусом, у розподілі напруження скелетних м'язів, необхідних для координації рухів. Мозочок – регулятор тонічних сухожильних рефлексів. Координацію наших рухів мозочок здійснює у співпраці з вищими відділами нервової системи, у тому числі й з корою головного мозку. У регулюванні нашої моторики бере участь розташоване над мозочком червоне ядро, до якого надходять аферентні імпульси від різних органів чуття.

Над мостом розташований середній мозок, до якого належить чотиригорбкове тіло та ніжки мозку з червоними ядрами по одному з кожного боку. Чотиригорбкове тіло складається з близько 2 млн. клітин, а червоні ядра – ще більші утворення. До них приєднуються аферентні волокна зорового нерва (у переднє двогорбкове тіло) та неврони слухового нерва (у заднє двогорбкове тіло). Із чотиригорбкового тіла виходить іннервація м'язів, що рухають очне яблуко, акомодацийні м'язи та м'язи, що звужують зіницю ока.

Вище знаходиться проміжний мозок, який складається з двох зорових бугрів з кількома великими ядрами (таламус), підбугір'я, або гіпоталамічна область, з важливою залозою внутрішньої секреції – гіпофізом та колінчатими тілами (два зовнішні, пов'язані із зоровими шляхами, та два внутрішні – медіальні, пов'язані з волокнами слухової системи). Великі ядра проміжного мозку мають дуже складну будову та численні внутрішні зв'язки. Вони пов'язані також з іншими ділянками мозку, у тому числі з його вищими відділами. Це належить як до таламуса, так і до підбугір'я. Досить зазначити, що тільки до однієї залози внутрішньої секреції – гіпофіза від таламічної ділянки спрямовується близько 100 тис. волокон, а в ядрах цієї ділянки налічуються сотні тисяч нейронів. Численні зв'язки спостерігаються між ядрами та ретикулярною формацією. Слід відзначити, що ядра соскових тіл містять близько 800 тис. клітин. Особливо цікавим є той факт, що кількість нейронів та міжнейронних зв'язків у соско-

вих тілах проміжного мозку людини значно більша, ніж у мавпи та в інших тварин. Це також відноситься і до кількості волокон, що пов'язують ці тіла з передніми ядрами таламуса. Це варто враховувати для розуміння специфіки лімбічної системи мозку, про що буде сказано дещо пізніше.

Підкірна відіграє істотну роль у життєдіяльності людини і складається подібно до спинного мозку з сенсорної, моторної та вегетативної зон.

Сенсорна зона – це зоровий бугор, де збираються аферентні шляхи від усіх рецепторів тіла. Будь-які доцентрові імпульси – больовий, тактильний, смаковий, нюховий, слуховий, зоровий – перш ніж надійти до кори, потрапляють до зорового бугра. Вони можуть переключатися тут же, у підкірці, на її рухові ядра, у результаті чого здійснюються рухи мимовільного, автоматичного або ж інстинктивного характеру, або спрямовуватися далі до півкуль головного мозку. Підбугрова ділянка підкірки складається з центрів вегетативної нервової системи, які змінюють стан усіх органів тіла при збудженні органів чуття або кори півкуль. Керуючи реакціями внутрішніх органів (у першу чергу серця), підкіркові бугри відіграють істотну роль у афективно-емоційних станах та при роботі м'язів.

Над проміжним мозком, закриваючи собою всю ствольову частину зверху та з боків, знаходиться так званий мозковий плащ – найвищий та найскладніший за своєю будовою відділ мозку, що складається з кори великих півкуль, покритих глибокими борознами та великими звивинами. У середині великих півкуль знаходяться великі підкіркові ядра, що мають назву базальних ганглій. Разом із мозковим плащем вони належать до кінцевого мозку. Базальні ганглії також мають міцні зв'язки зі всіма основними відділами мозкового стовбура.

Великі півкулі головного мозку є вищим відділом нервової системи й досягають особливо великого розвитку в людини. Загальна вага мозку коливається в межах від 900 до 2000 г і поступається тільки вазі мозку слона та кита, водночас середня вага головного мозку людини дорівнює 1360 г. У різних людей вага

мозку значно варіюється, наприклад, у А.Франса він дорівнював 1017 г, а в І.С. Тургенєва - 2012 г.

Але існує межа ваги головного мозку, нижче якої спостерігається різке падіння розумових здібностей, для чоловіків — 1000 г, а для жінок — 900 г. У людини вага головного мозку у 45-49 разів більша, ніж вага спинного мозку, у той час, як у тварин лише у 15-18 разів.

Поверхня кори обох півкуль складає 1468-1670 см. У дітей вона значно менша. Після народження найшвидше збільшується поверхня лобної, нижньоїтім'яної та височно-тім'яно-потилічної ділянок кори, які відіграють важливу роль у вищих психічних функціях.

У нижньостволовій частині мозку знаходиться 12 пар черепно-мозкових нервів. Вони спрямовані до очей, вух, носа, м'язів обличчя, голови, язика, губ та глотки, до шкіри обличчя. Виняток становить лише частина додаткового нерва, який спрямований вниз та іннервує внутрішні органи. У цих пучках містяться як чутливі, так і рухові волокна. Кількість останніх у кожному нервовому корінці приблизно однакова та коливається від 3 до 10 тис. Тільки в очному нерві вона значно більша й досягає 25 тис. волокон. Число чуттєвих провідників для різних нервів різне. Більше всього їх у зоровому нервові — близько 1 млн., у чуттєвій пропорції трійникового нерва — 140 тис., у блукаючого — 100 тис., а в нервовому равлику — 30 тис. волокон.

Кора великих півкуль головного мозку за характером будови та розташуванням нейронів і за своїми функціями ділиться на 52 поля (за Бродманом) або більше, ніж на 200 полів (за С.та О.Фогт). У кору великих півкуль надходять імпульси від рецепторів або органів чуття, складаючи таким чином периферичний кінець аналізатора. *Схема аналізатора* включає 3 частини: 1) *рецептор, або орган чуття* (вухо, око і т.д.); 2) *провідникові шляхи*, по яких надходять імпульси до головного мозку; 3) *мозковий кінець аналізатора*, розташований у певній ділянці кори великих півкуль.

У кожній ділянці кори великих півкуль знаходяться поля, які містять величезну кількість ущільнених клітин. У зоровій зоні

кори таким полем є поле потиличної ділянки; у слуховій зоні — поле у верхній частині вискової ділянки; у ділянці шкіряної та м'язово-суглобної чутливості — поле задньої центральної звини. Складні з'єднання між клітинами в цих ділянках кори забезпечують найбільш тонкий та складний аналіз відповідних (зорових, слухових, рухових, тактильних і т.д.) подразників.

Ушкодження потиличних відділів кори мозку в людини навіть при збереженні органів чуття, як правило, призводять до повної втрати зору, а ушкодження вискової долі мозку — до повного порушення слуху. Порушення відчуттів, що виникають у результаті враження відповідних ділянок кори головного мозку (при збереженні периферичних органів чуття), називаються центральними — „центральна сліпота”, „центральна глухота” тощо.

Слід зазначити, що в кожній ділянці кори є групи клітин, що приймають збудження від периферії, мають чітко визначений просторовий порядок, у результаті чого в корі мозку виникає своєрідна проєкція периферичної сприймаючої поверхні (шкіри, сітківки ока тощо). Причому збудження, які йдуть з периферії, надходять до протилежної півкулі мозку відносно боку, з якого вони були викликані (ідеться про функціональну асиметрію мозку).

Чим більше значення має той чи інший подразник у житті людини чи тварини і чим більш тонким та складним повинен бути аналіз цих подразників, тим більшу площу займає в корі головного мозку представництво того органа чуття, звідки надходять ці подразнення. Наприклад, значну територію в корі мозку займають клітини, пов'язані з м'язами губ та язика — органів мовлення, а найменше місце займає функціонально менш важливе представництво тулуба, пальців ніг тощо.

Харчування клітин мозку здійснюється завдяки мозковій рідині, що заповнює спинномозковий канал та чотири порожнини (шлуночки) головного мозку, а також через сильно розгалужену систему мозкових кровоносних судин. Мозкової рідини в ЦНС людини небагато, близько склянки. Але для того, щоб мати певну уяву про грандіозність мережі кровоносних капілярів мозку, достатньо сказати, що їхня загальна довжина дорівнює приблизно 560 км.

У процесі еволюції низка ділянок кори головного мозку вдосконалилася або набула нових функцій, яких не було і немає у тварин: вони стали мовними ділянками кори головного мозку.

У даний час процеси, що характеризують функціональний стан клітин кори головного мозку, реєструються та вивчаються за допомогою спеціальних електрофізіологічних приладів. Як показали численні дослідження, життєдіяльність нервових клітин виражається через певний рівень електричної активності та постійні коливання електропотенціалів. Підсилені в десятки разів ці електричні потенціали (струми дії) можуть бути зареєстровані спеціальними приладами (гальванометром, осцилографом, потенціометром), які можуть записати криву електричної активності кори головного мозку – електроенцефалограму (ЕЕГ). Сучасна електронна та комп'ютерна техніка дозволяє ще на більш високому рівні реєструвати, записувати, диференціювати й аналізувати електропотенціали мозку.

4.3. Мозок як орган психіки

Як психічні, так і нейрофізіологічні процеси – це функції мозку, результат його відображувальної діяльності. Але рівень психічних процесів виявляється як більш високий та якісно відмінний від нейрофізіологічного. Отже, виникнення питання про нейрофізіологічні механізми психічної діяльності треба розуміти не як пояснення психічних процесів з нейрофізіологічної точки зору, а як пошук тієї нейрофізіологічної системи, на основі якої виникають ті чи інші психічні акти і яка не вичерпує механізму психічної діяльності.

Залежність суб'єктивних психічних явищ від матеріальних механізмів мозку вже давно доведена наукою, і вона виявилася безпосередньою, безумовною та абсолютною, тобто більш тісною, ніж пануючий у науці причинний зв'язок явищ та залежність нервових процесів від зовнішніх умов та подразників, що їх визначають. І дійсно, для всіх форм причинних залежностей приймається перенос матерії та пересування від причини до

наслідку при збереженні та виконанні фізичних законів збереження. Але ніякої особливої психічної енергії наука до цього часу не виявила. Обернений вплив наслідку на причину в багатьох випадках безперечний, але жодного випадку зворотного впливу суб'єктивних явищ на мозок ніколи, ніким і ніде не спостерігалося.

Популярне побутове уявлення, згідно з яким від страху в нас завмирає дихання, від сорому приливає кров до обличчя, від гніву частішає серцебиття, за своєю суттю є неправильним. Усі ці приклади вказують на реакції вегетативної нервової системи (які неможливі без фізіологічних подразників) і на обумовленість вегетативних функцій фізіологічними впливами кори головного мозку (КГМ). Там, де є вплив психічного на матеріальне, це психічне при ближчому розгляді завжди має свої матеріальні фізіологічні механізми, які і є реальною причиною такого ефекту. Дія будь-якої причини завжди залежить від низки умов, при невиконанні яких вона не спостерігається. Ніяких психічних явищ без тіла наука ще не виявила. Тобто всі відомі та уявні впливи зовнішнього світу на суб'єктивний психічний світ людини завжди проходять через її мозок — це абсолютна істина.

Можна було б і далі продовжувати загальну аргументацію, але краще навести конкретні наукові факти. Наприклад, при подразненні певних структур мозку електрострумом можуть виникнути яскраві суб'єктивні явища. Але відомо, що ми бачимо, чуємо, відчуваємо не тільки через очі, вуха, шкіру, а й через потилицю, висок, тім'я, тобто через певні цитоархітектонічні поля. Інакше кажучи, при цілісності периферичних органів чуття, але внаслідок хворобливих чи травматичних порушень відповідних відділів кори може спостерігатися повна чи часткова сліпота, глухота тощо.

Ще яскравіше та переконливіше виглядають факти викликання суб'єктивних явищ шляхом подразнення електрострумом відповідних зон кори без стимуляції органів чуття. Так, при подразненні струмом, наприклад, зорових чи слухових ділянок кори головного мозку викликаються зорові чи слухові галюцинації.

Крім того, факти подразнення певних зон кори струмом не обмежуються сферою відчуття та сприймання, але й вимушених галюцинаторських спогадів, штучних інтерпретаційних реакцій, рухових, семантичних та смислових порушень мовлення тощо. Але не можна, наприклад, сказати, що ми бачимо потиличною ділянкою мозку через очі. Правильніше висловитися, що ми бачимо за допомогою очей та потиличної ділянки мозку в результаті цілісної діяльності мозку.

Наведені матеріали свідчать про зв'язки всіх психічних явищ з роботою вищих відділів мозку. Але для повного розуміння психічної діяльності необхідно отримати відповідь на два питання: 1) з якими мозковими структурами ті чи інші психічні явища пов'язані і 2) як ці структури працюють, тобто які фізіологічні механізми психічної діяльності.

Існує немало даних відносно індивідуальних особливостей ЕЕГ, які деякі дослідники намагаються пов'язати з особливостями психічної діяльності людини. Так, А.Ремонд та Н.Лезевр досліджували співвідношення між структурою ЕЕГ та розумовою діяльністю, використовуючи тести. Одержані дані дозволили розподілити всіх досліджуваних на 3 групи:

1. У досліджуваних першої групи (19% загальної кількості) альфа-ритм був повільний, з частотою 8-9 Гц, мав високий індекс, слабо змінювався при аферентних подразниках. Досліджувані, як правило, реагували повільно, але не відзначалися стабільними результатами при випробуваннях за допомогою психологічних тестів.
2. У другій групі досліджуваних (49%) частота альфа-ритму складала 9-11 Гц, переважно в задніх відділах мозку, цей ритм значно змінювався при аферентних подразненнях. У досліджуваних цієї групи виявилися найкращі результати при перевірці тестів, усі вони були добре емоційно адаптовані.
3. У досліджуваних третьої групи (32%) малюнок ЕЕГ був складним, поліритмічним, з тенденцією до десинхронізації, спостерігалися чіткі реакції на аферентні подразнен-

ня; альфа-ритм недостатньо регульований або його зовсім не було, тета- і бета-активності були підсилені. Ці досліджувані показали погані тестові результати, були повільними в рухах, емоційно нестабільними.

Голландські дослідники Дж.де Ланге, В.ван Левен та П.Верре, зіставивши результати психологічних тестів та характер ЕЕГ, розподілили досліджуваних на 4 групи. До групи А вони віднесли осіб з моноритмічною альфа-активністю, психологічно вони характеризувалися як „упевнені в собі, з відсутністю напруження та тривоги”. Досліджувані групи Б мали поліритмічну альфа-активність з домінуванням частот 10,5-12,0 Гц, з психологічної сторони характеризувалися „інтенсивною напругою та тривогою”. У досліджуваних групи В відзначено наявність значної кількості тета- та бета-хвиль, поліритмічність альфа-активності з домінуючою частотою 9-10 Гц. Для них характерна „незначна напруга та слабка впевненість у собі”. Досліджувані групи Г за одними показниками наближалися до групи А, а за іншими - до групи Б.

Деякі дослідники пов'язують наявність у ЕЕГ уповільненого альфа-ритму та тета-хвиль з великими здібностями до розв'язування складних задач. Для пояснення цього факту використовували уявлення про те, що в центральній системі відбуваються процеси «вибіркової інактивзації», які обмежують іррадіацію процесу збудження та сприяють цим самим полегшенню виконання конкретних поведінкових актів. При цьому вважалося, що саме альфа-ритм виступає регулятором такого вибіркового „зворотного гальмування”.

Стан людини, за якого добре виражений альфа-ритм, Д.Ліндслі характеризував як стан, сприятливий для виникнення різного роду „вільних асоціацій”, для спокійних роздумів. При підсиленні більш повільних коливань у зв'язку з переходом до дрімотного стану відбувається утруднення мисленнєвої діяльності, спостерігається послаблення та розрив логічних побудов, плутанина думок, неадекватне сприймання дійсності. Таким чином, експериментальні дослідження доводять, що дійсно існу-

ють особливості ЕЕГ, які пов'язані з особливостями розумової діяльності людини.

Дослідження І.П.Павлова та клінічні спостереження свідчать про те, що, крім звичайних чотирьох типів нервової діяльності, спільних для людини та тварин, існують також спеціально людські типи вищої нервової діяльності: художній, мисленневий та середній.

Нині механізми емоцій пов'язують з певними мозковими структурами, у яких відбуваються невідомі поки що психофізіологічні процеси, з певними гормонами, що виділяються у кров залозами внутрішньої секреції під контролем таламуса та кори великих півкуль. Але разом з тим одержані фізіологами дані мають велику цінність для побудови повної психофізіологічної теорії емоцій.

Перший крок на цьому шляху був здійснений відомим психологом ХІХ ст. В.Джемсом та російським фізіологом Л.Ланге, які одночасно висловили думку про те, що загальновідомі зовнішні прояви емоцій зовсім не є наслідком, як найчастіше думають, а радше за все навпаки – причиною. Джемс писав: „Наш природний хід думок відносно цих простих емоцій (тобто горя, страху, гніву, любові) полягає в тому, що наше суб'єктивне сприймання якогось факту збуджує суб'єктивне почуття, яке називається емоцією, і що цей останній стан духу викликає тілесний вияв. Моя теорія, навпаки, полягає в тому, що тілесні зміни йдуть безпосередньо за сприйманням збуджуючого організм чинника і що наше відчуття цих самих змін і є емоція”.

Отже, це положення зрозуміле і, здавалося б, було прийняте. Але теорія Джемса-Ланге викликала багато дискусій та стала поштовхом до фізіологічних досліджень, оскільки поняття „тілесні зміни” при емоціях було не конкретне та, крім загальноприйнятих зовнішніх реакцій, може включати в себе центральні, мозкові структури. Визнання цього моменту зразу зробило загальну позицію Джемса суперечливою. Адже тілесні зміни периферичного характеру не можуть виникнути раніше мозкових процесів, що регулюють їх. З іншого боку, це залишається

істинним і до цього часу, оскільки жодні суб'єктивні явища емоційного порядку не можуть передувати мозковим процесам.

Відомий англійський фізіолог У.Кеннон частково розвинув теорію Джемса-Ланге, відзначивши, що між периферичними змінами у м'язах, внутрішніх органах та вищим відділом мозку – корою знаходиться таламус, який і відповідає за емоції. Таламус може прямо або за участю кори регулювати діяльність судин та всіх внутрішніх органів, що збуджуються при емоціях. Так, щоб викликати у кішок реакції люті та страху, У.Кеннон прив'язував їх та приводив до них собак, що гавкали. При цьому спостерігалось підвищення частоти серцевих скорочень, розширення зіниць, підняття дибом шерсті, потовиділення, збільшення кількості еритроцитів, що надходять у кров із селезінки, що свідчило про підсилення секреції адреналіну – гормону наднирників.

Таким чином, поняття „тілесні зміни” при емоціях конкретизувалося та значно збагатилося за рахунок вивчення функцій вегетативної нервової системи.

За останні роки було відкрито кілька гормонів гіпофіза та встановлено, що він регулює діяльність інших ендокринних залоз, які взаємно впливають одна на одну. Так, наприклад, щитовидна залоза впливає на інтенсивність основного обміну, коли активність організму мінімальна, а один із гормонів підшлункової залози – інсулін регулює засвоєння організмом цукру.

Складна саморегулююча діяльність нервової системи людини здійснюється завдяки її рефлексорній природі. Заслуга поширення рефлексорного принципу на всі психічні процеси (як несвідомі, так і свідомі) належать І.М.Сеченову та І.П.Павлову. У своїй праці „Рефлекси головного мозку” І.М.Сеченов висунув наукове положення про те, що в основі всієї психічної діяльності лежить рефлексорна робота головного мозку – „всі акти свідомого і несвідомого життя за способом походження суть рефлекси”. І.П.Павлов експериментально обґрунтував рефлексорний принцип роботи головного мозку і відкрив основні фізіологічні закони, що лежать в основі психічної діяльності.

Рефлекс – це зворотна реакція організму на подразнення рецепторів чи органів чуття, що здійснюється за участю нервової системи.

Нервові імпульси при здійсненні рефлексів передаються за рефлекторними кільцями, які включають не менше 5 ланок. Усі рефлекси діляться на безумовні та умовні.

Безумовні рефлекси – це вроджені, успадковані організмом реакції на дію зовнішнього середовища. Вони характеризуються постійністю і не залежать від навчання та спеціальних умов для їх виникнення. Це такі рефлекси, як захисний, харчовий, орієнтувальний, статевий тощо.

Умовні рефлекси, набуті організмом у процесі життя, забезпечують відповідну реакцію живого організму на зміни в навколишньому середовищі і на цьому підґрунті врівноваження організму з середовищем.

На відміну від безумовних рефлексів, які здійснюються нижчими відділами ЦНС (спинним, продовгуватим мозком, підкорковими вузлами), умовні рефлекси у високоорганізованих тварин та в людини здійснюються в основному вищим відділом ЦНС (корою великих півкуль головного мозку).

Умовний рефлекс, як відзначав І.П. Павлов, це явище фізіологічне, оскільки воно пов'язане з діяльністю ЦНС, і водночас психологічне, оскільки є відображенням у мозку конкретних властивостей подразників із зовнішнього світу.

Утворення умовно-рефлекторного зв'язку вимагає низки умов:

1. Багаторазовий збіг у часі дії безумовного та умовного подразників (точніше, з деяким випередженням дії умовного подразника). Іноді зв'язок утворюється навіть при одноразовому збігу дії подразників.
2. Відсутність сторонніх подразників. Дія стороннього подразника під час утворення умовного рефлексу приводить до гальмування (або взагалі до припинення) умовно-рефлекторної реакції.
3. Велика фізіологічна сила (чинник біологічної значущості) безумовного порівняно з умовним подразником.

4. Діяльний стан кори головного мозку.

Зазнаючи на собі впливу великої кількості сигналів із зовнішнього світу та організму, кора великих півкуль мозку здійснює складну аналітико-синтетичну діяльність, яка обумовлює широту, багатогранність, активність зворотних нервових зв'язків, забезпечує людині краще пристосування до зовнішнього світу, до умов життя, що змінюються.

Таким чином, для представників тваринного світу дійсність сигналізується майже виключно тільки подразниками та слідами їх у великих півкулях, які безпосередньо надходять до спеціальних клітин зорових, слухових та інших рецепторів організму. Це те, що ми маємо в собі як відчуття, уявлення, враження від навколишнього середовища, виключаючи слово почуте та побачене. Це – перша сигнальна система дійсності, спільна в людини з тваринами. Але слово склало другу, специфічно людську сигнальну систему дійсності, „будучи сигналом перших сигналів” (І.П.Павлов).

4.4. Співвідношення психічних і фізіологічних процесів та явищ

Оскільки органом свідомої діяльності людини є кора, питання про співвідношення психіки та мозку зосереджується в першу чергу на питаннях про співвідношення психіки та кори великих півкуль головного мозку. Останнє є не що інше, як проблема функціональної локалізації або ж локалізації психічних функцій у корі.

Учення про локалізацію пройшло кілька фаз, зміна яких яскраво відображає боротьбу двох течій, котрі існують дотепер і відповідають сучасному стану наукових досліджень. На початку ХІХ ст. Галль, відображаючи психологічну теорію здібностей, намагався побудувати френологію (гр. phren – розум), або органологію мозку. Він розглядав мозок як сукупність мозкових органів, у яких він локалізує такі складні психологічні утворення, як почуття, пам'ять, батьківську любов, поетичний талант тощо. Пізніше проти френології вис-

тупив Флоранс, який на підставі своїх досліджень екстерпації частин мозку висунув положення, що мозок є однорідною масою, котра функціонує як єдиний цілісний орган. Засади сучасного вчення про локалізацію складає відкриття Брока, який у 1861 році встановив, що руйнування третьої лобної звивини лівої півкулі пов'язане з порушенням мовлення. Ця ділянка КГМ одержала назву мовно-рухової зони, або центру Брока.

Слідом за відкриттям Броком рухового „центру” мови, Верніке показав зв'язок так званої словесної глухоти із задньою частиною першої вискової звивини, у якій був локалізований центр Верніке.

Далі різними вченими (Дежерін, Ліпман, Екснер, Мунк та інші) були встановлені зв'язки аграфії (порушення письма) із заднім кінцем другої лобної звивини; зорової агнозії (порушення пізнання, впізнання) з ураженням зовнішньої поверхні потиличних долей; порушення шкіряної чутливості – з ураженнями задньої центральної звивини та верхньої тім'яної долі. Тобто ці дослідження встановили низку коркових рецепторних, сенсорних „центрів”.

З іншого боку, Гітциг та Фрітч у 1871 р. довели, що подразнення електрострумом певних ділянок кори супроводжується рухами окремих частин тіла. Це привело до встановлення ефекторних центрів кори, розташованих з обох боків спереду роландової борозни. І рецепторні, і ефекторні центри є проєкційними центрами кори. Вони пов'язані з периферичною реакцією та ефектором. Таким чином вималювалася карта кори.

Для пояснення функціонування мозку, розподіленого таким чином на сукупність окремих центрів, необхідно було додатково припустити існування фіксованих асоціативних шляхів або рефлекторних дуг, що об'єднують ці центри. Це було доведено тим, що, як показали дослідження, порушення мовлення, наприклад, пов'язане не тільки з ураженням „центру” Брока, але й інших центрів лівої півкулі. Тому необхідно було пояснити спільну дію кількох центрів у виконанні однієї функції.

Це було підґрунтям *локалізаційної теорії*, яка існує й досі, і склалася в результаті того, що було висунуто низку гіпотез та

теорій, які відображали методологічні тенденції психології. Уявлення про мозок як сукупність або мозаїку окремих центрів, з'єднаних між собою асоціаційними шляхами, відображало концепцію асоціативної психології, від якої походила класична локалізаційна теорія. Уявлення про те, що кожній психічній функції, у тому числі й найскладнішій, відповідає певний центр, складає основу теорії *психофізичного паралелізму*.

Подальша деталізація та уточнення вчення про локалізацію відбулася завдяки дослідженням Флексига про мієлінізацію (обгортання м'якотною оболонкою волокон) різних ділянок кори та дослідженням (Бродмана, Ц. та О.Фохтів) про мієло- та цитоархітектоніку (про волокнистий та клітинний склад) кори.

На основі мієлогенетичних досліджень Флексиг розподілив усю кору на 36 гістологічно відмінних полів. При цьому він виходив з того положення, що функціональне формування та функціональна зрілість центрів пов'язані з мієлінізацією відповідної системи волокон. Вважаючи, що тім'яні та лобні долі, які мієлінізуються найпізніше, позбавлені проєкційних систем, що з'єднують їх з нижчими центрами стовбура, Флексиг зробив недостатньо обґрунтований висновок про те, що ці поля є асоціаційними центрами, у яких локалізуються вищі психічні функції.

Подальше вивчення будови кори показало, що виділені асоціативні сфери мають не тільки з'єднувальні, але й проєкційні системи, і що відношення між різними ділянками кори значно складніші. Дослідження Мейнерта та Бетца привели до нового вчення про архітектоніку кори.

Цитоархітектоніка вивчає клітинну будову кори, *мієлоархітектоніка* – хід її волокон. Основний тип будови кори характеризується наявністю в ній 6 або 7 (за О.Фогт) клітинних *волокнистих шарів*: 1) *зонального* (або молекулярного) шару, бідного клітинами, та такого, що складається переважно з волокнистих сплетінь; 2) *зовнішнього гранулярного, зернистого* шару, наповненого дрібними, зернистими, пірамідоподібними клітинами; 3) *пірамідного шару*, який складається із середніх за величиною і відносно великих пірамідних клітин; 4) *внутрішнього гранулярного* шару з великою кількістю дрібних зернистих клітин; 5) *ган-*

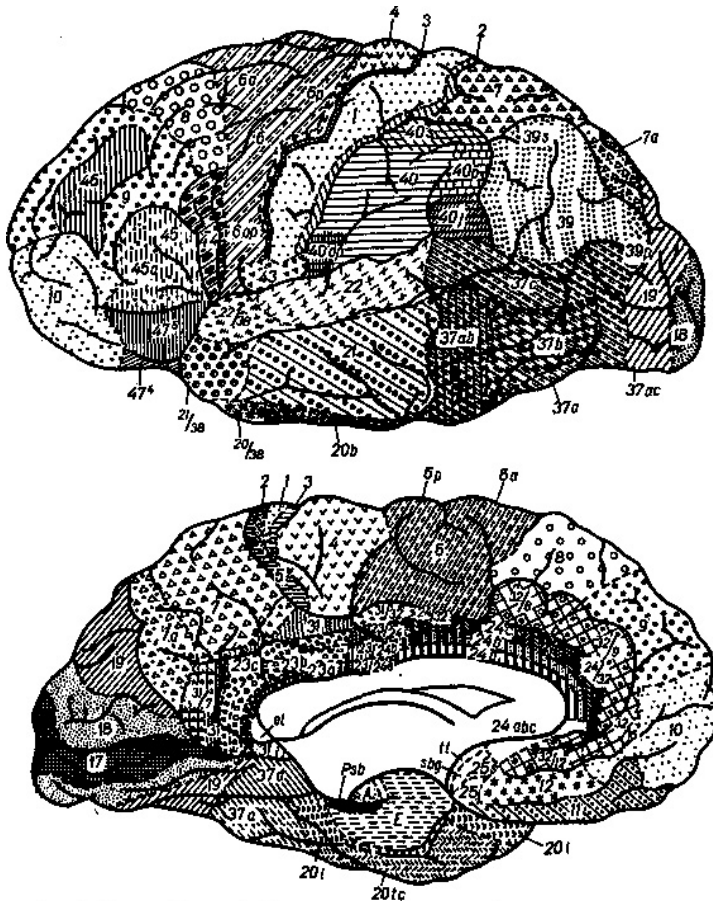


Рис. 1 Цитоархітектонічні поля кори великих півкуль головного мозку людини (карта полів складена Інститутом мозку в Москві).
Вгорі – зовнішня, внизу – внутрішня поверхня лівої півкулі.

гліонарного шару, який складається з великих пірамідальних клітин, так званих глибоких пірамід, що досягають особливого розвитку у передній центральній звивині, у якій Бетц виявив „гігантські” пірамідні клітини, що носять його ім’я; б) поліморфного шару, який складається з клітин різної величини та фор-

ми; 7) *веретенного шару* (за О.Фогт), що містить веретеноподібні клітини та межує з білою речовиною. На основі цито- та міелоархітектонічних особливостей різних частин кори Бродман та Ц. і О.Фогти склали карти кори головного мозку.

Вивчення філогенезу мозку показало, що у філогенетичному ряду спостерігається всезростаюча анатомічна диференціація кори, причому все більшого розвитку набувають ті ділянки, які є носіями особливо високих функцій.

Запропонований Бродманом принцип поділу кори на основі вивчення її онтогенетичного розвитку знайшов відображення в подальших дослідженнях учених-фізіологів.

Отже, можна вважати, що кора складається з гістологічно різних, індивідуально-диференційованих полів. Так, дослідження І.П.Павлова показали, що руйнування в собаки різних ділянок кори веде до розладу аналізаторної діяльності різних сенсорних ділянок.

Багатий матеріал для розв'язання проблеми локалізації дають сучасні психоневрологи. Виявилось, що клінічні дані про різноманітні форми афазії, агнозії, апраксії не вкладаються в класичну локалізаційну систему. З одного боку, ураження так званої зони мовлення у лівій півкулі при більш детальному дослідженні виявилось пов'язаним з розладом не тільки мови, але й інших інтелектуальних функцій. З іншого боку, порушення мови, різні форми афазії пов'язані з ураженням різних ділянок КГМ.

При оцінці обґрунтованості висновків традиційної локалізаційної теорії необхідно врахувати, що методом екстерпації на основі враження різних ділянок кори можуть бути встановлені лише „центри порушення”, а не центри функціонування у власному розумінні. Тому необхідно розрізнити локалізацію патологічного симптому у певному полі й локалізацію функцій у певному „центрі”.

Особливе значення для проблеми локалізації має функціональна багатозначність гістологічно певних полів кори. Навіть розподіл кори на окремі сенсорні та рухові ділянки не можна вважати абсолютним. Уся кора функціонує як чуттєво-руховий апа-

рат, у якому має місце лише місцеве домінування однієї або двох функціональних сторін – рухової або сенсорної. Диференціація функціональних особливостей пов'язана з домінуючим розвитком у даній ділянці одного з двох основних шарів кори. Так, для інтелектуальної діяльності особливого значення набувають долі третьої лобної звивини, нижньої тім'яної та частково вискової, оскільки їх ураження дає серйозні порушення вищих психічних процесів.

Розв'язання всіх суперечностей між різними дослідженнями питання про функціональну локалізацію може бути досягнуте лише на підставі генетичної точки зору. Міра диференціації кори та розподілу функцій між певними її ділянками на різних ступенях розвитку неоднакова. Так, у птахів ще ніякої локалізації в корі не існує. У середніх ссавців (собаки, коти) локалізація досить відносна: різні зони перешаровуються. У людини на цьому етапі розвитку питання про локалізацію розв'язується по-різному: чим філогенетично старший який-небудь „механізм”, тим він

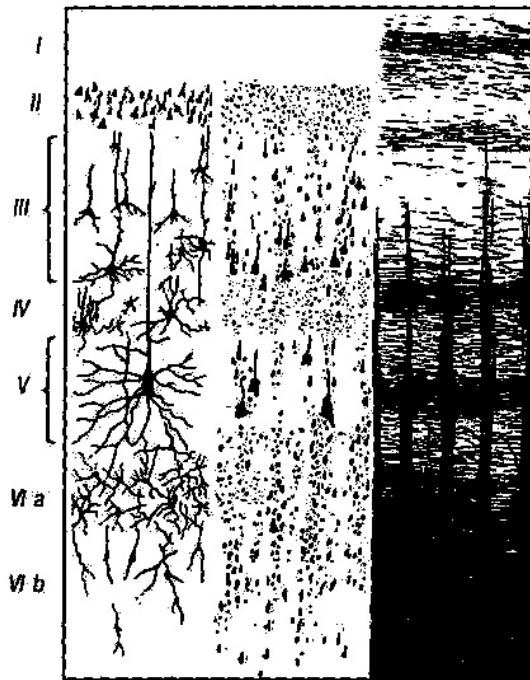


Рис. 2. Схема шестипірової будови нервових клітин і волокон кори великих півкуль головного мозку людини. Зліва і в центрі – розміщення клітинних шарів (під великим і малим збільшенням мікроскопа), справа – розміщення шарів нервових волокон, цифрами з лівого краю позначені клітинні шари

строгіший. Локалізація у нижчих поверхах нервової системи строгіша, ніж у підкірці, а в останній строгіша, ніж у корі. У корі, у свою чергу, відносно примітивні „механізми” в процесі філогенезу точніше закріпилися за певними її ділянками; у здійсненні ж вищих генетично більш складних функцій, що склалися в процесі історичного розвитку людини, бере участь велика кількість або всі „поля” кори, але різні поля, включаючись до роботи цілого, роблять певний внесок.

Тема 5

ДІЯЛЬНІСТЬ

5.1. Загальна характеристика діяльності людини

Усі живі істоти здатні виявляти активність, тобто здатні самотійно реагувати, перетворюючи або підтримуючи життєво важливі зв'язки з навколишнім світом. Активність є всезагальною характеристикою живого, має своєрідний вияв і одержала назву „діяльність”. Діяльність людини – досить складне явище, яке є об'єктом вивчення багатьох наук. Специфіка психологічного підходу до вивчення діяльності полягає в аналізі діяльності окремої людини, хоча останнім часом об'єктом психологічного дослідження є спільна або групова діяльність.

Відомий учений О.М.Леонтьєв вважає, що головною конституюючою характеристикою діяльності є її *предметність*. При цьому предмет має два вияви: по-перше, у своєму незалежному існуванні як такий, що підпорядковує і перетворює діяльність суб'єкта; по-друге, як образ предмета, як продукт психічного відображення його властивостей, що здійснюється в результаті діяльності суб'єкта.

Будь-яка індивідуальна діяльність нерозривно пов'язана з діяльністю суспільства, будь-який індивід – з іншими людьми.

Індивідуальна діяльність є складовою частиною діяльності суспільства, поза суспільними відносинами індивідуальна діяльність не може існувати. Тому аналіз індивідуальної діяльності доцільно розпочати з вивчення її функцій у системі суспільного життя. Головним при такому аналізі є вивчення індивідуальної діяльності в системі суспільних відносин, які складаються в даному суспільстві, на даному етапі історичного розвитку.

Суспільні відносини не є чимось зовнішнім відносно індивіда та його діяльності. Вона є однією з головних форм реалізації суспільних відносин. Види діяльності визначаються рівнем розвитку виробничих сил суспільства і системою суспільних відносин. У діяльності індивід виступає як суспільна істота.

О.М.Леонт'єв вважає, що діяльність — це реальний зв'язок суб'єкта з об'єктом, до якого обов'язково включена психіка. Виконуючи ту чи іншу діяльність, індивід повинен сприймати, запам'ятовувати, думати, бути уважним; у її процесі в індивіда виникають ті чи інші емоції, виявляються вольові якості, формуються установки, відношення тощо. Іншими словами, у діяльності формується, розвивається, виявляється вся система психічних процесів, станів та властивостей індивіда.

Діяльність людини має такі *головні характеристики*: мотив, мета, предмет, структура і засоби.

Джерелом активності індивіда є його потреби, тобто стани індивіда, які показують його залежність від конкретних умов існування. Людські потреби є наслідком розвитку виробничої культури, на відміну від світу тварин, де задоволення потреб безпосередньо пов'язане з певною природною річчю як стимулом активності тварини (їжа, нора, індивідуум протилежної статі тощо). Тваринні потреби називають органічними, людські ж потреби опосередковані предметною діяльністю: не сама потреба як така, а суспільно прийняті способи її задоволення визначають форми поведінки.

Потреби можна поділити за походженням та предметом. За своїм *походженням* потреби можуть бути природними (органіч-

ними) і культурними. *Природні потреби* пов'язані з необхідністю збереження та підтримання життя людини та її потомства (їжа, сон, захист від холоду тощо). Незадоволення природних потреб призводить до загибелі людини або її виродження. Об'єкти *культурних потреб* включають у себе як предмети, що слугують для задоволення певної природної потреби (виделка, тарілка), так і предмети, необхідні для спілкування з іншими людьми, для участі в суспільному житті. Незадоволення культурних потреб не призводить до фізичної загибелі людини, але призводить до соціальної деградації.

За *характером предмета* потреби можуть поділятися на *матеріальні*, пов'язані з предметами матеріальної культури (їжа, одяг, житло тощо), і *духовні*, у яких виявляється залежність від продуктів суспільної свідомості (потреба у спілкуванні, бачити прекрасне тощо). Усі потреби тісно пов'язані між собою. Так, природна за походженням потреба може бути матеріальною за предметом, культурною за походженням, матеріальною або духовною за предметом. Задоволення духовних потреб неможливе без задоволення матеріальних.

Сама по собі потреба не породжує свідомої діяльності. Для виникнення цілеспрямованої діяльності необхідне співвіднесення потреби з предметом, за допомогою якого можна задовольнити дану потребу. Усвідомлена потреба стає мотивом поведінки. *Мотивом* називається те, що спонукає діяльність, заради чого вона здійснюється. Немотивованої та нецілеспрямованої діяльності не існує, тому поняттям мотиву та мети відводиться в психологічному аналізі діяльності важливе місце. Мотив та ціль визначають напрям діяльності та величину зусиль, які докладає суб'єкт для її виконання. Це сприяє організації всієї системи психічних процесів та станів, які формуються та розгортаються в ході діяльності. Мотивами можуть виступати потреби, почуття, думки та інші психічні утворення.

Мотиви людської діяльності можуть бути різноманітними: органічними, функціональними, матеріальними, соціальними, духовними. *Органічні мотиви* спрямовані на задоволення при-

родних потреб організму (у людини – на створення умов, які найбільшою мірою цьому сприяють). Такі мотиви пов'язані з ростом, самозбереженням і розвитком організму (виробництво продуктів харчування, житла, одягу тощо). *Функціональні мотиви* задовольняються за допомогою різних культурних форм активності, наприклад, ігор і занять спортом. Матеріальні мотиви спонукають людину до діяльності, спрямованої на створення предметів домашнього вжитку, різних речей та інструментів, безпосередньо у вигляді продуктів, які задовольняють природні потреби. *Соціальні мотиви* породжують різні види діяльності, спрямовані на те, щоб зайняти певне місце в суспільстві, одержати визнання та повагу з боку оточуючих людей. *Духовні мотиви* є підґрунтям тих видів діяльності, які пов'язані з самовдосконаленням людини. Тип діяльності найчастіше визначається за її домінуючим мотивом (домінуючим тому, що будь-яка людська діяльність полімотивована, тобто спонукається кількома різними мотивами).

Для суб'єкта його мотив виступає як безпосередня спонукальна сила, безпосередня причина його поведінки. У загальному плані мотив – це відображення потреби, що діє як об'єктивна закономірність і виступає як об'єктивна необхідність.

Для поведінки людини характерна динамічність: із зміною обставин можуть змінюватися і мотиви поведінки, і засоби, необхідні для досягнення мети. Мотиви в ході діяльності можуть проходити такі *етапи*: 1) *етап усвідомлення спонукання* (мотиваційне спонукання усвідомлюється і починає виконувати спрямовуючу функцію; відсутність етапу веде до сліпого пошуку, імпульсивної поведінки); 2) *етап прийняття мотиву* (перетворення усвідомленого спонукання в особистісний мотив, відбувається співвідношення і включення спонукання до ієрархії суб'єктивно-особистісних цінностей); 3) *етап реалізації мотиву* (відбувається насичення мотиву змістом; неможливість реалізації мотиву призводить до фрустрації спонукання); 4) *етап закріплення мотиву* (багаторазове повторення веде до перетворення мотиву в рису характеру; якщо ж закріплення мотиву не відбувається, то формується нецільність характеру, виникає відчуття

соціально-рольової неадекватності); 5) *етап актуалізації спонукання* (закріплення в рисах характеру, початок нового циклу формування мотиваційних утворень) (А.А.Файзуллаєва).

Мотив тісно пов'язаний з діяльністю, але не визначає її конкретних характеристик. Те, якою саме буде діяльність, визначається метою. На ґрунті одного мотиву можуть формуватися різні цілі діяльності. Мотив належить до потреби, яка спонукає до діяльності, мета – до предмета, на який спрямована діяльність і який у ході її виконання повинен бути перетворений у продукт.

Мета діяльності – це ідеальне уявлення її майбутнього результату, що визначає характер і способи дій людини. Мета є феноменом прогностичного відображення і формується самим індивідом.

Метою діяльності виступає її продукт. Він може бути реальним фізичним предметом, що створюється людиною, певні знання, уміння і навички, які набуваються в ході діяльності, творчий результат (думка, ідея, теорія, твір мистецтва).

Мета діяльності не рівнозначна її мотиву, хоча іноді мотив і мета діяльності можуть збігатися один з одним. Різні види діяльності, які мають одну й ту саму мету (кінцевий результат), можуть спонукатися і підтримуватися різними мотивами. Навпаки, підґрунтям різних видів діяльності з різними кінцевими цілями можуть бути одні й ті самі мотиви. Наприклад, читання книги для людини може виступити як засіб задоволення матеріальних (продемонструвати знання і одержати високооплачувану роботу), соціальних (показати обізнаність у колі значущих людей, досягти їхнього доброго ставлення), духовних (розширити свій кругозір, піднятися на вищий рівень морального розвитку) потреб. Такі різні види діяльності, як придбання модних, престижних речей, читання літератури, турбота про зовнішній вигляд, вироблення вміння поводити себе можуть урешті-решт переслідувати одну й ту саму мету: досягти чийогось визнання.

Предметом діяльності називається те, з чим вона безпосередньо має справу. Так, наприклад, предметом пізнавальної діяльності є будь-яка інформація, предметом навчальної діяльності –

знання, уміння і навички, предметом трудової діяльності — створюваний матеріальний продукт.

Суспільно значущий мотив має вплив на результат діяльності. У формуванні ставлення людини до діяльності, у становленні мотиваційно-цільової сфери виняткове значення має успіх чи неуспіх у діяльності, рівень домагань особистості і рівень досягнень. Успіх або невдача впливають на наступну діяльність, переломлюючись через особливості особистості. В одних випадках успіх, підіймаючи людину у власних очах, мобілізує сили на досягнення нових цілей у роботі, а в інших — може викликати самозаспокоєння.

Існує кілька типових реакцій на неуспіх. Не розв'язавши запропонованого завдання, людина може або обрати простіші з метою утримати успіх, або ж ігнорувати неуспіх і обрати ще складніші завдання, або з'ясувати причини неуспіху при розв'язанні завдання, оволодіти прийомами виконання простіших видів діяльності і поступово переходити до складніших завдань. Невдача у справі, значущій для людини, може викликати пригнічений стан. Залежно від рис характеру людини неприємні переживання можуть викликати або відмову від подальшої діяльності в даній сфері, або наполегливий аналіз причин неуспіху і нові спроби виконати завдання.

Рівень домагань — це оцінка людиною своїх можливостей у діяльності. У гармонічно сформованій особистості рівень домагань відповідає можливостям виконання діяльності. За високого рівня домагань та обмеженої можливості їх реалізації виникає конфлікт особистості з групою або із самою собою.

Іншим аспектом вивчення діяльності є динаміка сенсомоторних, перцептивних, мнемічних, інтелектуальних та інших процесів у реальній діяльності суб'єкта. Вищезазначений вектор мета-мотив є регулятором діяльності, який певним чином організовує психічні процеси, визначає вибірковість сприймання, особливості уваги, запам'ятовування, збереження та відтворення інформації тощо. Існує взаємозв'язок між внутрішнім планом та зовнішнім виявом діяльності. Процес формування внутрішнього плану діяльності відбувається поступово і пов'язаний

з переходом від зовнішньої реальної дії до внутрішньої ідеальної і називається *інтеріоризацією*. Схематично це виглядає так: спочатку людина виконує певні дії з предметом, ці дії є зовнішніми, потім вони інтеріоризуються і стають внутрішніми, або психічними діями. При цьому відбувається згортання дій, їх редукція та видозміна. Прикладом інтеріоризації є процес оволодіння рахунком у дітей. Спочатку дитина рахує палички, перекладаючи їх зовнішнім, практичним способом. Потім вона переходить до рахунку без перекладання паличок, лише бачачи їх перед собою. Настає час, коли палички стають не потрібними, оскільки рахунок перетворюється в розумову дію з ними. Об'єктом оперування стають символи: слова та числа. Завдяки інтеріоризації людина набуває здатності оперувати образами предметів, які в даний момент відсутні в полі зору.

Таким чином, у діяльності людини тісно пов'язані її зовнішній (фізичний) і внутрішній (психічний) боки. Зовнішній бік — рухи, за допомогою яких людина впливає на зовнішній світ — визначається і регулюється внутрішньою (психічною) діяльністю. При цьому зовнішню предметну діяльність можна розглядати як екстеріоризацію внутрішньої психічної діяльності, оскільки людина в діяльності *реалізує її ідеально представлений план*.

Розгортання структур у *внутрішньому* плані має таку послідовність: потреба — мотив — мета — завдання. У *зовнішньому* плані діяльність має іншу послідовність: діяльність — дія — операція — рух. Два плани — зовнішній та внутрішній — тісно взаємопов'язані між собою: зовнішня дія опосередковується внутрішніми процесами, а внутрішній процес так чи інакше виявляється зовні.

5.2. Види діяльності

Виникнення та розвиток різних видів діяльності в людини є складним і тривалим процесом. Найчастіше виокремлюють три види діяльності, які генетично змінюють одна одну: *гру, учіння і працю*. Вони розрізняються за кінцевим результатом (продуктом діяльності), за організацією, за особливостями мотивації.

Гра. У перші роки життя в дитини складаються передумови для оволодіння найпростішими формами діяльності. Першою з них є гра.

Гра виявилася досить серйозною і складною проблемою для психології, що й відбилося в існуванні різних теорій дитячої гри.

Гра – це насамперед осмислена діяльність, іншими словами – сукупність осмислених дій, об'єднаних єдністю мотиву. Тобто гра як діяльність є виявом певного ставлення особистості до навколишньої дійсності. Так, С.Л.Рубінштейн вважає, що гра – це породження діяльності, за допомогою якої людина перетворює дійсність і змінює світ. Сутність людської гри – у здатності не лише відображувати, але й перетворювати світ. Уперше з'являючись у грі, ця людська здатність у грі й формується. Уперше в грі формується і виявляється потреба дитини впливати на світ – саме в цьому полягає головне, центральне значення гри.

Гра суттєво відрізняється від праці. *Головна відмінність* ігрової діяльності від трудової полягає в різниці між загальним ставленням до своєї діяльності. Працюючи, людина робить не тільки те, у чому вона відчуває безпосередню потребу або інтерес; часто вона робить те, що їй не хочеться робити, але до чого її змушує практична необхідність. Хід та характер ігрової діяльності безпосередньо не залежить від того, що диктує практична необхідність або суспільний обов'язок. Так, учитель учить дітей тому, що цього вимагає його професійний обов'язок; дитина, граючись у вчителя, „учить” оточуючих тільки тому, що її це приваблює. У грі виявляється безпосереднє ставлення до життя, вона виходить з безпосередніх спонукань – інтересів і потреб.

Ці безпосередні спонукання виходять не з глибини індивіда, а породжуються з його контакту зі світом і опосередковані всіма людськими взаємовідносинами, до яких з самого початку включається дитина. Вона бачить численні дії оточуючих її людей, і вони стають для неї привабливими ще до того, як вона сама зможе оволодіти ними. У контакті з навколишнім світом у дитини зароджуються численні внутрішні спонукання, які своєю без-

посередньою привабливістю стимулюють її до дії. Ігрова дія — це дія, що здійснюється через безпосередній інтерес, а не через її специфічний утилітарний ефект, як у діяльності дорослих.

Сутність гри полягає, по-перше, у тому, що мотиви гри визначаються не утилітарним ефектом і матеріальним результатом, як це буває у випадку трудової діяльності, а численними переживаннями, значущими для дитини сторонами дійсності. Гра мотивується ставленням до значущих для індивіда цілей. Але на відміну від діяльності дорослих, мотиви ігрової діяльності відображають безпосереднє ставлення особистості до навколишнього світу. В ігровій діяльності відсутнє розходження між мотивом і прямою метою дії суб'єкта, що існує в практичній діяльності дорослого. У грі здійснюються лише дії, цілі яких значущі для індивіда за їх власним внутрішнім змістом. Саме в цьому полягає головна особливість ігрової діяльності.

Інша характерна особливість гри полягає в тому, що ігрова дія реалізує різноманітні мотиви специфічно людської діяльності, але вони не зв'язані з тими цілями та засобами і умовами дії, за допомогою яких ці дії здійснюються в неігровому, практичному плані. В ігровій діяльності дії повинні виразити смисл, який міститься у спонуканні, тим самим реалізувати цю мету в матеріальному результаті. У цьому полягає функція, призначення ігрової дії. Саме завдяки існуванню цієї особливості гра є діяльністю, у якій припускається суперечність між швидким ростом потреб і запитів дитини, які визначають мотивацію її діяльності, і обмеженістю її можливостей. Гра — це спосіб реалізації потреб та запитів дитини в межах її можливостей.

Виходячи з особливостей гри, одні предмети в ігровій діяльності можуть замінюватися іншими. Ці особливості гри зумовлюють її перехід у *внутрішній план*, в уявну ситуацію, коли дитина виявляється здатною мисленнево, в уяві, діяти з предметами та перетворювати дійсність. На початкових стадіях розвитку гри ця здатність ще не розвинена, але гра у специфічному значенні цього слова починається з мисленневого перетворення реальної ситуації в уявну. Але це зовсім не означає відходу гри від дійсності. Гра виходить за межі однієї ситуації, відволікаючись

від одних сторін дійсності з тим, щоб глибше виявити інші. При цьому дитина відчуває справжні почуття, бажання, хоча деякі дії можуть бути уявними.

Виконуючи ту чи іншу роль, дитина розширює, збагачує, поглиблює свої знання про світ, а також свою власну особистість. Тому гра має велике значення для розвитку в дитини уяви, мислення, волі, особистості загалом.

Гра тісно пов'язана з оволодінням мовою. Якщо дитина 1-2 років не здатна виконувати дії при відсутності предмета, то такі дії стають можливими в міру розвитку мови. У 4 роки з'являється реальна можливість заміни дій з предметами діями мовними. Замість детального відтворення всіх етапів дій, деякі дії, які повторюються та які важко виконати реально, пропускаються. Так, дитина вже може замінити процес уживання їжі у грі словами „Ми нібито поїли”, сон – словами „Ми нібито поспали” тощо.

Завдяки розвитку самосвідомості дитина починає виокремлювати своє „Я” з навколишнього світу. Дитина починає „програвати” різні функції дорослих. Виникає *сюжетно-рольова гра*, теми та сюжети якої розширюються в міру накопичення соціального досвіду: від побутової тематики (сімейні теми) до виробничої та суспільно-політичної тематики (магазин, зіркові війни). При цьому зміст гри від простого відтворення предметних дій усе більше переключається на „програвання” людських стосунків.

Наступний етап розвитку гри – *гра за правилами*. Він характеризується тим, що тепер дії регулюються не уявленнями дитини про ролі дорослого, а зовнішніми вимогами і правилами. Мета гри поступово зміщується на результат, який соціально підкріплюється – *виграш*. Ця риса зближує гру з трудовою діяльністю.

Таким чином, гра займає важливе місце в розвитку дитини. Вона тренує усвідомлення значень предметів і явищ, розвиває вміння в оволодінні різними діями та операціями, розширює самосвідомість від сприймання себе як суб'єкта дій до сприймання себе як суб'єкта людських стосунків.

Учіння. У психологічній літературі зустрічаються два терміни, якими позначається вид діяльності, пов'язаний із засвоєнням знань та досвіду попередніх поколінь. Традиційним для педагогічної психології було вживання терміну «навчання» та відповідно «навчальна діяльність», але, як виявилось, акцент при цьому робився більше на діяльності педагога, а саме на процесі передачі знань та досвіду і на організації цього процесу. З іншого боку, навчальна діяльність передбачала участь у процесі як мінімум двох сторін: з одного боку – педагога, з іншого – суб'єкта засвоєння знань. Іншим терміном є термін «учіння» і відповідно «учбова діяльність», який зосереджує увагу саме на діяльності того, хто засвоює знання та досвід. Вважаємо, що саме термін «учіння» найкращим чином описує вид діяльності, який ми розглядаємо.

У процесі історичного розвитку форми праці вдосконалювалися й ускладнювалися. Внаслідок цього набагато складнішим був процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними для трудової діяльності. Тому з метою підготовки людини до трудової діяльності необхідно було виокремити особливий її вид – учіння, сутність якого полягала б у засвоєнні узагальнених результатів попередньої праці інших людей. Людство виокремило для цього особливий період у житті підрастаючого покоління і створило спеціальні форми існування, за яких учіння стає окремим видом діяльності.

Учіння слідує за грою і передує праці, при цьому суттєво відрізняється від гри і наближається до праці за загальною установкою: в учінні, як і в праці, треба виконувати завдання, дотримуватися дисципліни, виконувати певні обов'язки. Таким чином, *головна мета учіння* – це підготовка до майбутньої самостійної діяльності, а *головний засіб* – засвоєння узагальнених результатів того, що створено попередньою працею людей.

Учіння складається з таких *елементів*: засвоєння інформації про властивості навколишніх предметів та явищ (знання); прийомів та операцій, з яких складаються основні види діяльності (навички); оволодіння способами використання вказаної

інформації для правильного вибору прийомів та операцій відповідно до цілей і умов діяльності (уміння).

Таким чином, про учіння можна говорити лише тоді, коли дія людини керується свідомою метою — засвоїти певні знання, уміння та навички. Наявність свідомих мотивів є важливою передумовою навчальної діяльності. Носіями суспільного впливу на розвиток дитини виступають дорослі. Цей *активний процес спрямування діяльності і поведінки дитини на засвоєння нею суспільного досвіду людства називають учінням*. Узятий з точки зору його впливу на розвиток особистості дитини цей процес називають *вихованням*.

Праця. Праця є історично першим видом людської діяльності. За своїми головними суспільними закономірностями праця є предметом суспільних наук. Предметом психології є вивчення психологічних компонентів трудової діяльності.

За своєю об'єктивною суспільною сутністю *праця є діяльністю, спрямованою на створення суспільно корисного продукту*. Специфіка характеру мотивації трудової діяльності визначається тією обставиною, що в трудовій діяльності всі її ланки підпорядковані кінцевому результату. Тому мета діяльності лежить не в ній самій, а в її продукті. Через суспільний поділ праці жодна людина не виробляє всіх предметів, потрібних їй для задоволення її потреб. Мотивом діяльності людини стає не продукт її діяльності, а продукт діяльності інших людей та суспільної діяльності.

Істотну роль у праці відіграє не тільки техніка праці, а й *ставлення* людини до праці. Саме в ньому містяться головні мотиви трудової діяльності людини. Це суб'єктивне ставлення людини до праці зумовлене об'єктивними суспільними відносинами, які відображаються у свідомості людей. Праця є нагальною потребою людини, а працювати — означає виявляти себе в діяльності. Адже праця передбачає участь тією чи іншою мірою всіх сторін і виявів особистості. У кожному виді праці використовується техніка, якою необхідно оволодіти. Тому праця передбачає наявність певних знань, умінь та навичок.

Кожен вид діяльності є характерним для певних вікових етапів розвитку особистості. Поточний вид діяльності готує підґрунтя

для наступного, оскільки в ньому розвиваються відповідні потреби, пізнавальні можливості та особливості поведінки. У зв'язку з цим у психології існує поняття *провідного виду діяльності*. І хоча в кожному віці співіснують усі три види діяльності, у різні періоди потреба в них різна і наповнена конкретним змістом. **Провідним називається той вид діяльності, який на даному віковому етапі зумовлює головні, найважливіші зміни в психіці дитини, у її психічних процесах і психічних властивостях особистості, а не той, яким займається дитина.**

Для дошкільника провідною діяльністю є гра, хоча дошкільники посилено займаються і навчальною, і трудовою діяльністю. У молодших школярів провідну роль відіграє учіння, хоча першокласники дуже люблять гратися. З віком підвищується роль трудової діяльності. У середині провідної діяльності не тільки відбувається розвиток суб'єкта, але й готується підґрунтя для виникнення нової провідної діяльності, що визначає перехід до наступного етапу вікового розвитку. О.М.Леонтьєв показав, що саме в провідній діяльності дитини виникають нові відношення до соціального середовища, новий тип знань і способи їх одержання, що змінює пізнавальну сферу і психологічну структуру особистості. Таким чином, усі види діяльності повинні розглядатися як рівнозначні.

Коли говорять про *розвиток людської діяльності*, то мають на увазі такі аспекти прогресивного перетворення діяльності:

1. Філогенетичний розвиток системи діяльності людини.
2. Включення людини в різні види діяльності у процесі її індивідуального розвитку (онтогенез).
3. Зміни, що відбуваються всередині окремих видів діяльності в міру їх розвитку.
4. Диференціацію діяльності, у процесі якої з однієї діяльності народжується інша за рахунок уособлення та перетворення окремих дій у самостійні види діяльності.

Філогенетичне перетворення системи людської діяльності збігається по суті з історією соціально-економічного розвитку людства. Інтеграція і диференціація суспільних структур супроводжувалася появою в людей нових видів діяльності. Те саме

відбувається в міру росту економіки, розвитку кооперації і розподілу праці. Люди нових поколінь, включаючись у життя сучасного для них суспільства, засвоювали і розвивали ті види діяльності, які характерні для даного суспільства.

Цей процес інтеграції підростаючого індивіда в діючу систему діяльності називається *соціалізацією*, її поетапне здійснення передбачає поступове включення дитини в гру, учіння і працю — ті три головні види діяльності, які були описані вище. При цьому кожен з названих видів діяльності спочатку засвоюється в найелементарнішому вигляді, а потім ускладнюється і вдосконалюється.

У процесі розвитку діяльності відбуваються її внутрішні перетворення. По-перше, діяльність збагачується новим предметним змістом, її об'єктом і відповідно засобом задоволення пов'язаних з нею потреб стають нові предмети матеріальної та духовної культури. По-друге, у діяльності з'являються нові засоби реалізації, які прискорюють її перебіг і вдосконалюють результати. Так, наприклад, вивчення нової мови розширює можливості для запису і відтворення інформації; знайомство з вищою математикою поліпшує здатність до кількісних розрахунків. По-третє, у процесі розвитку діяльності відбувається автоматизація окремих операцій та інших компонентів діяльності, вони перетворюються в уміння та навички. Нарешті, по-четверте, у результаті розвитку діяльності з неї можуть виокремлюватися і далі самостійно розвиватися нові види діяльності. Цей механізм розвитку діяльності описано О.М.Леонтьєвим, і одержав він назву — *зсув мотиву на мету*.

Дія цього механізму така. Деякий фрагмент діяльності — дія — спочатку може мати усвідомлювану індивідом мету, яка, у свою чергу, виступає як засіб досягнення іншої мети, яка слугує задоволенню потреби. Дана дія і відповідна їй мета є привабливими для індивіда, бо вони обслуговують процес задоволення потреби, і тільки через це. У подальшому мета цієї дії може набути самостійної цінності, стати потребою або мотивом. У цьому випадку кажуть, що в ході розвитку діяльності відбувся зсув мотиву на мету і виникла нова діяльність.

5.3. Будова діяльності людини

Психологічний аналіз діяльності передбачає розгляд її як складного, багатомірного і багаторівневого явища, що динамічно розвивається.

Діяльність людини має складну *ієрархічну будову*. Вона складається з кількох рівнів. Верхній рівень — це *рівень особливих видів діяльності*, за ним іде *рівень дій*, далі — *рівень операцій* і найнижчий рівень — *рівень психофізіологічних функцій*.

Головною одиницею аналізу діяльності є дія. *Дія* — це процес, спрямований на реалізацію мети, яка може бути визначена як образ бажаного результату. Мета при цьому є свідомим образом. Виконуючи певну діяльність, людина постійно утримує цей образ у свідомості. Тому дія — це свідомий вияв активності людини.

Головними характеристиками поняття „дія” є такі *компоненти*. По-перше, дія включає як необхідний компонент акт свідомості у вигляді постановки й утримання мети. По-друге, дія — це одночасно й акт поведінки, це рух, пов’язаний зі свідомістю.

Діяльність — це динамічна система взаємодії людини зі світом, у процесі якої відбувається виникнення і втілення в об’єкті психічного образу. Цей образ виступає як усвідомлена мета діяльності. Саме наявність усвідомленої мети дозволяє визначити активність як діяльність. Усі інші сторони діяльності: мотив, планування діяльності, обробка поточної інформації, прийняття рішення — можуть бути усвідомленими або неусвідомленими. Яким би не був рівень усвідомлення діяльності, усвідомлення мети завжди є необхідною її ознакою.

Специфічно людська дія сформувалася у праці як акт трудової діяльності. Сукупність дій, які виконують певну суспільну функцію, складає певний вид трудової діяльності. Оскільки трудова діяльність завжди спрямована на виробництво певного продукту, дія людини завжди спрямована на певний результат. Мета, на яку спрямована діяльність, є більш-менш віддаленою, тому її досягнення складається з послідовного розв’язання людиною

низки окремих завдань, які постають перед нею в процесі руху до цієї мети.

Разом з цим складна зовнішня дія для своєї реалізації може потребувати виконання актів, пов'язаних між собою певним чином. *Акти, на які розпадається дія, називаються операціями.* Оскільки їх результат не усвідомлюється як мета, вони не є самостійними діями, але, на відміну від рухів, операції не просто механізми, за допомогою яких здійснюється дія, а складові частини, з яких вона складається. Таким чином, *кожний відносно закінчений елемент діяльності, спрямований на виконання одного простого поточного завдання, називається дією.* Будь-яка предметна дія складається з певних рухів. З точки зору якості, рухи характеризуються силою, точністю, швидкістю, вправністю та координованістю.

У діяльності людини беруть участь і рухи, що забезпечують установку тіла і збереження пози, переміщення і комунікацію. До засобів комунікації належать виразні рухи (міміка, пантоміміка), смислові жести і, нарешті, мовні рухи. Тому можна стверджувати, що виконання предметної дії забезпечується певною системою рухів, яка залежить від мети дії, властивостей предмета, на який ця дія спрямована, і умов дії. Рух здійснює не орган сам по собі, і результатом його є не тільки функціональна зміна стану органа, а той чи інший предметний результат, зміна життєвої ситуації, розв'язання задачі тощо. Тому рух, за допомогою якого людина зазвичай здійснює ту чи іншу дію, пов'язаний з особистими установками, з осмисленням задачі, яка розв'язується за допомогою руху, та ставленням до неї.

Рух стає досконалим та набуває своїх дійсних характеристик завдяки осмисленій дії, до якої він належить. Дослідження осіб з ураженням периферичного рухового апарату показує, що зі зміною завдання змінюється як обсяг руху, так і його координація. Наприклад, коли хворому пропонують підняти руку на певну висоту, це завдання виявляється для нього неможливим для виконання на відміну від того, коли йому пропонують узяти предмет, що знаходиться на тій самій висоті. Таким чином, зі

зміною завдання руху, а відповідно і мотивації, яка складає внутрішній психологічний зміст, змінюється механізм управління рухом.

Виконання рухів безперервно контролюється зіставленням їх результатів з кінцевою метою дії. Відносно того, як відбувається контроль, існують різні точки зору, хоча більшість дослідників визнає те, що він здійснюється завдяки органам чуття (сенсорний контроль). Керування рухом здійснюється за принципом зворотного зв'язку. Щоб перетворити предмет діяльності в продукт, людина повинна не тільки мати образ-мету і план, але й одержувати інформацію про поточний стан предмета у процесі його перетворення. У кожен момент діяльності на аналізатори (органи чуття) надходить багато сигналів: зорових, слухових, тактильних тощо. З цієї маси людина вибирає сигнали, що відповідають завданню, об'єднує їх у певні структури, які дають змогу оцінювати стан предмета діяльності відносно образу-мети.

Важливе значення мають сигнали зворотного зв'язку, що несуть інформацію про результат дії. Виконавши ту чи іншу дію, людина змінює стан предмета діяльності. Сигнал, що при цьому виникає, не тільки несе інформацію про виконання завдання (досягнення мети). Образ цього сигналу зіставляється з образом-метою.

Отже, будь-яка діяльність має *кільцеву структуру* і може бути представлена такою схемою: об'єкт → рецептори → сенсорний синтез → зіставлення з образом-метою → корекція → м'язи → об'єкт ...

Таким чином, система рухів, з яких складається дія, урешті-решт керується і регулюється її метою. Метою, як зазначалося вище, є те, що в даний момент відсутнє і повинне бути досягнуте за допомогою дій. Мета представлена у мозку образом, динамічною моделлю майбутнього результату діяльності. Саме з цією моделлю бажаного майбутнього зіставляються фактичні результати дії. Ці моделі майбутньої дії (програма рухів) і її результатів (програма мети), які передують у мозку самій дії, фізіологи називали „акцептором дії”, або „випереджаючим відображенням”

(П.К. Анохін), „руховим завданням” і „моделлю потрібнісного майбутнього” (Н.О. Бернштейн).

Існує гіпотеза відносно того, як складаються і функціонують у мозку ці моделі. Приступаючи до нової діяльності, людина не має сформованих способів виконання цієї дії, їй доводиться свідомо виконувати і контролювати не тільки всю дію, спрямовану на досягнення мети, але й окремі рухи й операції, за допомогою яких вона здійснюється. У результаті повторень дій людина набуває можливості виконувати дану дію як єдиний цілеспрямований акт, не ставлячи перед собою спеціальної мети, свідомо підбирати способи її виконання. Таке *виключення з поля свідомості окремих компонентів свідомої дії, за допомогою яких вона виконується, називають автоматизацією.*

5.4. Знання, уміння та навички

Переробка чуттєвих даних у свідомості приводить до утворення уявлень та понять. Саме в цих двох формах знання зберігаються в пам'яті. Головне призначення знань — організувати і регулювати практичну діяльність.

***Знання** — це теоретично узагальнений суспільно-історичний досвід, результат оволодіння людиною дійсності, її пізнання.*

Знання та дія тісно переплетені. Дії з предметами дають одночасно знання про їхні властивості та про можливість використання цих предметів. Зустрічаючись з незнайомими предметами, ми прагнемо перш за все одержати знання про те, як з ними обходитись, як їх використовувати. Якщо ми маємо справу з новим технічним пристроєм, то насамперед знайомимося з інструкцією щодо його використання. На підставі інструкції рухи закарбовуються у вигляді рухових уявлень. Однак рухів зазвичай буває недостатньо для правильного обходження з предметом. Необхідні певні теоретичні знання про деякі властивості пристрою, про закономірності та особливості явищ, що пов'язані з ним. Ці знання можна набути з спеціальної літератури і використати їх, працюючи з пристроєм.

Знання підіймають діяльність на вищий рівень усвідомленості, підвищують упевненість людини в правильності її виконання. Виконання діяльності неможливе без знань.

Крім знань, необхідними компонентами діяльності є вміння та навички. Співвідношення цих компонентів тлумачиться психологами неоднозначно: одні дослідники вважають, що навички передують умінням, інші вважають, що уміння виникають раніше навичок.

Крім того, неоднозначно тлумачиться і поняття *вміння*. Так, уміння інколи зводять до знання певної справи, розуміння послідовності її виконання. Однак це ще не є вміння, а лише передумова для його виникнення. Так, і першокласник, і старшокласник уміють читати, але це якісно відмінні вміння за їх психологічною структурою. Тому слід розрізняти елементарні вміння, які йдуть відразу за знаннями і першим досвідом дій, і вміння, які виявляються як майстерність у виконанні діяльності, яка виникає після вироблення навички. Елементарні вміння — це дії, що виникають на ґрунті знань у результаті наслідування діям або самостійних спроб і помилок в обходженні з предметом. Вони можуть виникати на засадах наслідування, із випадкових знань. Уміння-майстерність виникає на підґрунті вже вироблених навичок і широкого кола знань. Таким чином, необхідною внутрішньою умовою вміння є певна вправність у виконанні тих дій, з яких складається дана діяльність.

Отже, *уміння* — це заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність. Уміння являють собою свідомо контрольовані частини діяльності, щонайменше в головних проміжних пунктах і кінцевій меті.

Існування великої кількості видів діяльності зумовлює існування відповідної кількості вмінь. Ці вміння мають як спільні риси (те, що необхідно для будь-якого виду діяльності: уміння бути уважним, планувати та контролювати діяльність тощо), так і відмінні особливості, що зумовлюються змістом того чи іншого виду діяльності.

Оскільки діяльність складається з різноманітних дій, то й уміння її виконувати складається з низки окремих вмінь. Чим

складнішою є діяльність, чим досконалішими є механізми та пристрої, якими необхідно керувати, тим більшою майстерністю повинні характеризуватися вміння людини.

Навичка — це дія, сформована шляхом повторення і характеризується високою мірою осягнення і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю.

Навички є компонентами свідомої діяльності людини, які виконуються повністю автоматично. Якщо під дією розуміти частину діяльності, що має чітко поставлену свідому мету, то навичкою також можна назвати автоматизований компонент дії.

У результаті неодноразового виконання одних і тих самих рухів людина має можливість виконувати певну дію як єдиний цілеспрямований акт, не ставлячи перед собою спеціальної мети свідомо підбирати для неї способи її виконання, не зосереджуючи спеціально уваги на виконанні окремих операцій.

Завдяки тому, що деякі дії закріплюються у вигляді навичок і переходять у план автоматизованих актів, свідомою діяльністю людини звільняється від необхідності регулювати відносно елементарні акти, а спрямовується на виконання складніших завдань.

При автоматизації дій і операцій їх перетворення в навички у структурі діяльності відбувається низка *перетворень*. По-перше, автоматизовані дії та операції зливаються в єдиний цілісний акт, який називають умінням (наприклад, складна система рухів людини, яка пише текст, виконує спортивну вправу, проводить хірургічну операцію, виготовляє деталь предмета, читає лекцію тощо). При цьому зайві, непотрібні рухи зникають, а кількість помилкових різко падає.

По-друге, контроль за дією або операцією при їх автоматизації зміщується з процесу на кінцевий результат, а зовнішній, сенсорний контроль замінюється внутрішнім, пропріоцептивним. Швидкість виконання дії та операції різко зростає, стаючи оптимальною або максимальною. Усе це відбувається в результаті вправ та тренувань.

Фізіологічним підґрунтям автоматизації компонентів діяльності, які з самого початку представлені в її структурі у вигляді

дій та операцій і потім перетворюються в навички, є, як показав Н.О.Бернштейн, перехід управління діяльністю або її окремими складовими на підсвідомий рівень регуляції та доведення їх до автоматизму.

Оскільки навички входять до структури дій і різних видів діяльності у великій кількості, вони взаємодіють одна з одною, утворюючи складні системи навичок. Характер їх взаємодії може бути різним: від узгодженості до протидії, від повного злиття до взаємно негативного гальмівного впливу – інтерференції. *Узгодження навичок* відбувається тоді, коли: а) система рухів, що належать до однієї навички, відповідає системі рухів, що належать до іншої навички; б) коли реалізація однієї навички створює сприятливі умови для виконання іншої (одна з навичок слугує засобом кращого засвоєння іншої); в) коли кінець однієї навички є фактичним початком іншої і навпаки. *Інтерференція* має місце тоді, коли у взаємодії навичок з'являється одне з таких протиріч: а) система рухів, які належать до однієї навички, суперечить, не узгоджується з системою рухів, які складають структуру іншої навички; б) коли при переході від однієї навички до іншої фактично доводиться переучуватися, руйнувати структуру старої навички; в) коли система рухів, що належать до однієї навички, частково міститься в іншій, уже доведеній до автоматизму навичці (у цьому випадку при виконанні нової навички автоматично виникають рухи, характерні для раніше засвоєної навички, що призводить до викривлення рухів, необхідних для нової навички); г) коли початок і кінець послідовно виконуваних навичок не збігаються один з одним. За повної автоматизації навичок явище інтерференції зводиться до мінімуму або зовсім зникає.

Важливе значення для розуміння процесу формування навичок має їх перенесення, тобто поширення і використання навичок, сформованих у результаті виконання одних дій та видів діяльності, на інші. Для того, щоб таке перенесення здійснилося нормально, необхідно, щоб навичка стала узагальненою, універсальною, узгодженою з іншими навичками, діями і видами діяльності, доведеною до автоматизму.

Уміння на відміну від навичок утворюються в результаті координації навичок, їх об'єднання в системи за допомогою дій, що знаходяться під свідомим контролем. Через регуляцію таких дій здійснюється оптимальне управління вміннями. Воно полягає в тому, щоб забезпечити безпомилковість і гнучкість виконання дій, тобто одержання в результаті надійного підсумку дії. Сама дія в структурі вміння контролюється за її метою. Наприклад, учні молодших класів при навчанні письму виконують дії, пов'язані з написанням окремих елементів букв. При цьому навички тримання олівця в руці і виконання елементарних рухів рукою виконуються, як правило, автоматично. Головне в управлінні вміннями полягає в тому, щоб забезпечити безпомилковість кожної дії, її достатню гнучкість. Це означає практичне виключення низької якості роботи, мінливість і можливість пристосування системи навичок до умов діяльності, які змінюються час від часу, із збереженням позитивних результатів роботи. Так, уміння робити що-небудь власноруч означає, що людина, яка має такі вміння, завжди буде працювати добре і здатна зберігати високу якість праці за будь-яких умов. Уміння навчати означає, що вчитель у змозі навчити будь-якого нормального учня тому, що знає і вміє сам.

Одна з головних якостей, які належать до вмінь, полягає в тому, що людина має змогу змінити структуру вмінь — навичок, операцій та дій, які належать до складу вмінь, послідовність їх виконання, зберігаючи при цьому незмінним кінцевий результат. Уміла людина може замінити один матеріал іншим при виготовленні якого-небудь виробу, виготовити сама або скористатися наявними інструментами, іншими підручними засобами, словом, знайде вихід практично в будь-якій ситуації.

Уміння на відміну від навичок завжди спираються на активну інтелектуальну діяльність і обов'язково включають в себе процеси мислення. Свідомий інтелектуальний контроль — це головне, що відрізняє вміння від навичок. Активізація інтелектуальної діяльності в уміннях відбувається в ті моменти, коли змінюються умови діяльності, виникають нестандартні ситуації, які вимагають оперативного прийняття розумних рішень. Уп-

равління вміннями на рівні центральної нервової системи здійснюється вищими анатомо-фізіологічними інстанціями, ніж управління навичками, тобто на рівні кори головного мозку.

Уміння та навички поділяються на кілька *типів*: рухові, пізнавальні, теоретичні і практичні. *Рухові* включають різноманітні рухи, складні і прості, що складають зовнішні, моторні аспекти діяльності. Є спеціальні види діяльності (наприклад, спортивні), цілком побудовані на ґрунті рухових умінь та навичок. *Пізнавальні* вміння включають здатність вести пошук, сприймати, запам'ятовувати та обробляти інформацію. Вони співвідносяться з основними психічними процесами і передбачають формування знань. *Теоретичні* вміння і навички пов'язані з абстрактним інтелектом. Вони виявляються у здатності людини аналізувати, узагальнювати матеріал, висувати гіпотези, теорії, здійснювати переведення інформації з однієї знакової системи в іншу. Такі вміння і навички найбільше виявляються у творчій роботі, пов'язаній з одержанням ідеального продукту думки. *Практичні* вміння виявляються при виконанні практичної діяльності, виготовленні конкретного продукту. Саме на їх прикладі можна продемонструвати формування та вияв умінь у чистому вигляді.

Велике значення у формуванні всіх типів умінь і навичок мають вправи. Завдяки їм відбувається автоматизація навичок, удосконалення умінь, діяльності в цілому. Вправи необхідні як на етапі вироблення умінь і навичок, так і в процесі їх збереження. Без постійних, систематичних вправ уміння і навички часто втрачають свої якості.

Ще один елемент діяльності — *звичка*. Від умінь і навичок вона відрізняється тим, що являє собою так званий непродуктивний елемент діяльності. Якщо вміння і навички пов'язані з розв'язанням якого-небудь завдання, передбачають одержання якого-небудь продукту і досить гнучкі (у структурі складних умінь), то звичка є негнучкою (часто й нерозумною) частиною діяльності, яка виконується людиною механічно і не має свідомої мети або яскраво вираженого продуктивного завершення. На відміну від простої навички звичка може певною мірою свідо-

мо контролюватися. Але від уміння вона відрізняється тим, що не завжди є розумною і корисною (шкідливі звички). Звички як елементи діяльності є найменш гнучкою її частиною. Тому важливо, щоб у дитини відразу закріплювалися корисні звички, що мають позитивний вплив на формування особистості загалом.

Тема 6

ОСОБИСТІТЬ

6.1. Поняття особистості в психології

Особистість – це не суто психологічне поняття, і вивчається вона всіма суспільними науками – філософією, соціологією, етикою, педагогікою та ін. Розумінню природи особистості сприяють література, музика, образотворче мистецтво. Особистість відіграє значну роль у вирішенні політичних, економічних, наукових, культурних, технічних проблем, загалом у піднесенні рівня людського буття.

Категорія особистості посідає в сучасних наукових дослідженнях і в суспільній свідомості одне з центральних місць. Завдяки категорії особистості постають можливості для цілісного підходу, системного аналізу та синтезу психологічних функцій, процесів, станів, властивостей людини.

У психологічній науці не існує загальноприйнятого визначення природи особистості. Епоху активного наукового вивчення проблем особистості можна умовно поділити на два етапи. Перший охоплює період з кінця XIX до середини XX ст. і приблизно збігається з періодом становлення класичної психології. У цей час були сформульовані фундаментальні положення про особистість, закладені основні напрями дослідження психологічних особливостей особистості. Другий етап досліджень проблем особистості розпочався у другій половині XX ст.

Важливим теоретичним завданням психологічної науки є розкриття психологічних засад тих психологічних властивостей, які характеризують людину як індивіда, особистість та індивідуальність.

Поняття „*індивід*” (від лат. *individuum* – неподільне) визначає родову належність людини. Цим поняттям позначається окремий представник людського роду в єдності його набутих та природжених особливостей, носій індивідуально своєрідних психофізичних рис. Це людина як одинична природна істота, представник *homo sapiens*, продукт філогенетичного і онтогенетичного розвитку, єдності вродженого і набутого, носій індивідуально своєрідних рис. Говорячи про людину як індивіда, Б.Г.Ананьев описує його природні особливості, анатомофізіологічну основу особистості. Це і правомірно, і необхідно, однак важливо пам'ятати, що мова йде не про різні структури (людини як індивіда і людину як особистість), а про одну й ту саму структуру, що розглядається в різних аспектах. Індивід, як правильно зазначає К.В.Шорохова, означає людину як одну з людей, як носія загальних властивостей, як одиничність.

Найзагальнішими характеристиками індивіда є *цілісність* психофізіологічної організації, *стійкість* у взаємодії з навколишнім світом, *активність*. Ознака цілісності вказує на системний характер зв'язків між різноманітними функціями і механізмами, що реалізують життєві відношення індивіда. Стійкість характеризує собою збереження головних відношень індивіда до дійсності, передбачаючи разом з тим існування моментів пластичності, гнучкості, варіативності. Активність індивіда, забезпечуючи його здатність до самозмін, діалектично поєднує залежність від ситуації з подоланням її безпосередніх впливів.

З'являючись на світ як індивід, людина включається в систему суспільних відносин і процесів, у результаті чого набуває особливої соціальної якості – стає *особистістю*. Це відбувається завдяки тому, що людина, включаючись у систему суспільних зв'язків, виступає суб'єктом – носієм свідомості, яка формується і розвивається у процесі діяльності.

У понятті „суб’єкт” (від лат. *subjectum* – підмет) фіксується така характеристика індивіда чи групи, як здатність бути носієм предметно-практичної діяльності, джерелом активності, спрямованої на об’єкт. На відміну від суб’єкта, об’єкт – фрагмент реальності, на яку спрямована активність взаємозв’язаного з нею суб’єкта.

Для філософії, соціології, психології та інших наук головним об’єктом дослідження є особистість людини, яка стала фокусом схрещення економічних, політичних, духовних, релігійних граней життя суспільства.

У зв’язку з неможливістю вирішення проблем особистості зусиллями будь-якої однієї науки, на думку Б.Г.Ананьєва, виникла потреба комплексно-інтегрованого підходу до їх вивчення, розробки цілісної системи теоретичного та практичного людинознавства. Учений виокремив чотири рівні людської організації, які складають найбільший інтерес для наукового дослідження: індивід, суб’єкт діяльності, особистість, індивідуальність.

Незважаючи на численні спроби знайти загальні підходи, у працях дослідників існує багато визначень особистості, що пов’язано з багатозначністю цього поняття. І.С.Кон вважає, що, з одного боку, воно позначає конкретного індивіда (особу) як суб’єкта діяльності в єдності його індивідуальних властивостей (одиничне) і соціальних ролей (загальне). З іншого боку, особистість розуміється як соціально визначений індивід, який інтегрує соціально значущі риси, створені в процесі прямої і непрямої взаємодії з іншими людьми, що й робить його суб’єктом праці, пізнання та спілкування.

Узагальнюючи відомі підходи, можна визначити, що *особистість* – це конкретна людина, узятая в системі її стійких соціально зумовлених психологічних характеристик, які виявляються в суспільних зв’язках і відношеннях, визначають її моральні вчинки і мають суттєве значення для неї самої і для оточуючих.

Неповторність поєднання природних та соціальних якостей індивіда, що втілюється у проявах його темпераменту, характеру, здібностей, специфіці потреб та інтересів, стилю діяльності, визначається поняттям „індивідуальність”.

Згідно з теорією інтегральної індивідуальності В.С.Мерліна, індивідуальність людини складається з індивідуальних особливостей, що належать до різних рівнів її організації від біохімічного до соціального. Він виокремив *три ієрархічні рівні*: нижній (біохімічні, загальносоматичні і нейродинамічні властивості організму); середній (психічні властивості особистості: темперамент, риси характеру тощо); вищий (соціально-психологічні властивості: ролі людини в малих та великих групах). Виходячи з цього, новонароджена дитина вже є індивідуальністю, хоча остання обмежується лише властивостями її організму.

Не всі психологи погоджуються з широким розумінням індивідуальності. Так, О.Г.Асмолов локалізує індивідуальність на рівні властивостей особистості і пов'язує її зі смисловими відношеннями і установками особистості. „Індивідом народжуються, особистістю стають, а індивідуальність відстоюють”, – вважає вчений. Індивідуальність відповідає за розв'язання питань, пов'язаних із сенсом життя, ціннісними орієнтаціями, життєвою позицією людини.

Співвідношення понять „особистість” та „індивідуальність” зображують графічно як два кола, що накладені одне на одне, але не збігаються повністю, хоча мають певну спільну площу. Така площа – це ті властивості особистості, які складають базис її індивідуальності. Площа, що залишилася і символізує особистість, відповідає тим її властивостям, які є соціально типовими і характеризують її як представника численних малих та великих груп. „Залишок” індивідуальності включає біохімічні, загальносоматичні і нейродинамічні властивості, що не входять до структури особистості.

Таким чином, поняття особистості та індивідуальності не рівновеликі й не збігаються за змістом.

6.2. Теорії особистості

Теоретичні дослідження в галузі психології особистості велися вже давно, тому в історії даної проблеми можна виділити три періоди: філософсько-літературний, клінічний та власне

експериментальний. Перший взяв свій початок від робіт давніх мислителів і продовжувався до початку XIX ст. Експериментальний період пов'язаний з іменами таких учених, як О.Ф.Лазурський, Г.Олпорт, Р.Кеттел. У перше десятиліття XIX ст. поряд з філософами та письменниками проблемами психології зацікавилися лікарі-психіатри. Вони першими стали проводити систематичні спостереження за особистістю хворого в клінічних умовах, вивчати історію його життя для розуміння поведінки хворого. При цьому встановлювався не тільки діагноз, а були здійснені спроби узагальнення даних про природу людської особистості. Тому цей період отримав назву клінічного.

Отже, якщо взагалі підходити до визначення сучасних теорій особистості, то щонайменше можна виділити 48 різноманітних їх варіантів. Зупинимося на деяких основних напрямках дослідження особистості.

Психоаналіз. З.Фрейд (1856-1939) створив одну з найвидатніших теорій особистості. Він був послідовним детерміністом, вважав, що все в душевному житті має свою причину, кожна душевна подія викликається свідомим чи несвідомим наміром і визначається попередніми подіями. Головна його заслуга полягає в тому, що він уперше ввів у науку поняття несвідомого і створив методи роботи з неусвідомлюваними мотивами.

Він виокремив три сфери психічного: свідомість, підсвідомість і несвідоме. Саме в несвідомому знаходяться основні детермінанти особистості – психічна енергія, спонукання та інстинкти. Існує два основні інстинкти: лібідо, або прагнення до сексуального задоволення, та інстинкт агресії і прагнення до смерті. У структурі особистості існує також три компоненти: Воно (Ід), Я (Его), і Над-Я (Супер-Его). Ід – головна і центральна частина особистості майже цілком несвідома. Вона включає психічні форми, які ніколи не були свідомими, і ті, які виявилися неприйнятними для свідомості і були витіснені з неї. Ід не знає цінностей, добра і зла, не знає моралі.

Его, з одного боку, слідує несвідомим інстинктам, а з іншого – підкоряється вимогам реальності. Ця частина особистості відпо-

відає за довільну поведінку, може контролювати і придушувати інстинкти, прагнути до послаблення напруги і підсилення задоволення.

Супер-Его розвивається з Его і слугує місцем, де зберігаються моральні установки, норми поведінки, є суддею і цензором діяльності і думок Его. Мотиви, думки, які не відповідають нормам Супер-Его, витісняються у сферу несвідомого або підсвідомого.

Для того, щоб витіснений матеріал не потрапив до свідомості, Его використовує різні способи захисту, зокрема раціоналізацію, сублімацію, проєкцію та уникнення. Его, за З. Фрейдом, постійно перебуває в конфлікті, оскільки вимоги Ід і Супер-Его несумісні. Тому Его постійно звертається до механізмів психологічного захисту, роль яких виконують сублімація, проєкція, заміщення, витіснення. Це відбувається несвідомо, однак мотиви, переживання, почуття, що переміщуються у сферу несвідомого, виявляють себе у вигляді символів, у формі діяльності, найчастіше творчої, яка прийнятна для „цензора”.

Але, незважаючи на наявність захисту, витіснені бажання прориваються до свідомості у формі сновидінь, фантазій, обмовок, несподіваних дій тощо і суттєво впливають на поведінку людини. Саме в цьому З.Фрейд вбачав причину невротичних станів. Психологічний аналіз допомагає звільнити людину від таких розладів і позитивно використовувати її енергію.

У теорії особистості З.Фрейда містяться як деякі продуктивні наукові положення (про складність, багатоплановість структури особистості, про свідоме й несвідоме, про внутрішні суперечності особистості), так і спірні погляди на природу особистості, які критикували навіть його учні. Найбільшою критики зазнали погляди на мотивацію людської поведінки природженими інстинктивними потребами (сексуальними, руйнівними) та фатальний антагонізм між свідомим і несвідомим, між індивідом і суспільством.

Ось чому виникла потреба в подоланні біологізаторських поглядів на особистість, у соціалізації фрейдистської теорії особистості, що й було здійснено неофрейдистами. Так, швейцарсь-

кий психолог К.Г.Юнг (1875-1961), засновник аналітичної психології, учень З.Фрейда, не поділяв поглядів свого вчителя на пансексуалізм як рушійну силу поведінки людини. За К.Г.Юнгом, психіка людини має три рівні: свідомість, особисте несвідоме і колективне несвідоме. Визначальну роль у структурі особистості відіграє колективне несвідоме, яке утворюється із слідів пам'яті, що залишається від усього минулого людства і впливає на особистість людини, визначає її поведінку з моменту народження.

Колективне несвідоме утворюється з різних рівнів, які визначаються загальнолюдською, національною та расовою спадщинами. Найбільше значення мають сліди минулого, тобто досвід тваринних предків людини. Колективне несвідоме виявляється у вигляді архетипів – домінант, першородних образів у творчості, снобаченнях (наприклад, образ матері-землі, демона, мудрого старця тощо).

Особисте несвідоме складається з переживань, що були колись свідомими, але потім стали забутими або витісненими із свідомого. За певних умов вони стають усвідомленими. Структурними одиницями особистого несвідомого може бути констеляція почуттів, думок та спогадів, що певним чином організовані у так званих „комплексах”. Центральну роль серед архетипів К.Г.Юнг відводив архетипу „самості” – потенційному центру особистості на відміну від „Его” („Я”) як центру свідомості.

Завдяки психічним функціям – мисленню, інтуїції, почуттям – людина пристосовується до умов життя, але іноді індивід вимушено звертається до нижчого рівня несвідомого, тобто регресує.

К.Г.Юнг створив типологію особистості, котра визначалася не обставинами життя, а природженими її властивостями, в основі яких лежить спрямованість людини на себе або на зовнішнє. Відповідно до цього він розподіляв людей на основні типи – інтровертів та екстравертів, а також додаткові – інтуїтивний, мисленневий, емоційний.

Проти біологізаторських тенденцій З.Фрейда виступав також його відомий учень А.Адлер (1870-1937), котрий заснував так

звану індивідуальну психологію. Він підкреслював, що основне в людині – не її природні інстинкти, а „суспільне почуття”, або „почуття спільності”. Це почуття природжене, але воно розвивається впродовж життя.

А.Адлер вважав, що структура особистості цілісна, а детермінантою її розвитку є потяг до вищості, прагнення влади, самоствердження. Однак цей потяг не завжди здійснений через можливе виникнення почуття неповноцінності. Через те, що нормальна особистість прагне не тільки до власної могутності, а й до блага суспільства, „соціальне почуття” є неминучою компенсацією будь-якої природної слабкості індивідуальних людських існувань. На основі цього були виділені різні види компенсації, що створюють різні „життєві стилі”.

1. Успішна компенсація почуття неповноцінності є наслідком збігу потягу до вищості із соціальним інтересом.
2. Надкомпенсація означає однобічне пристосування до умов життя внаслідок надмірного розвитку якоїсь однієї риси або здібності.
3. „Вихід у хворобу”, при якій людина не може звільнитися від почуття неповноцінності, не може прийти до компенсації „нормальними” засобами і тому виробляє симптоми хвороби, щоб виправдати свою невдачу. Так з’являється невроз.

Отже, індивідуальна психологія А.Адлера заперечує фатальний розвиток особистості з органічними інстинктами, більше того, вона стверджує, що цей розвиток підкоряється логіці суспільного життя.

До інших представників неофрейдизму належать також К.Хорні (1885-1952), Е.Фромм (1900-1980), Е.Еріксон (1902-1994).

Біхевіористський підхід. Для пояснення поведінки біхевіоризм використовує два основні поняття: стимул (S) і реакція (R); при цьому свідомість та інші суб’єктивні поняття заперечуються. Біхевіористи намагаються мати справу тільки з тими фактами, які можна спостерігати.

Американський психолог Б.Скіннер розглядає особистість як ізольовану самість, якій немає місця в науковому аналізі поведінки. Для характеристики особистості він вводить поняття „паттерн”, яким позначає деяку сукупність реакцій поведінки. Особистість є сумою паттернів. Кожна індивідуальна реакція ґрунтується на попередньому досвіді та генетичній історії.

Б.Скіннер суттєво розширив схему утворення умовних рефлексів І.П.Павлова, запропонувавши модель так званого оперантного обумовлювання – нагороди за бажані і покарання за небажані реакції. Позитивні та негативні стимули, що підкріплюють поведінку, регулюють і управляють нею.

Б.Скіннер заперечує спонтанність поведінки і її джерел, що лежать поза життєвим досвідом людини. Його цікавить управління поведінкою, а не її прогнозування.

Гуманістичні теорії особистості. Одним із фундаторів гуманістичної психології є американський дослідник К.Роджерс (1902-1990). Він вважав, що в кожній людині є прагнення стати компетентною і здібною настільки, наскільки це можливо для неї біологічно. Основним положенням його теорії є самооцінка, уявлення людини про себе, „Я-концепція”, що породжується у взаємодії з іншими людьми. Але формування самооцінки не проходить без конфліктів, вона часто не збігається з оцінкою людини оточуючими, і виникає дилема – чи прийняти оцінку інших, чи залишитися зі своєю. Здатність до гнучкої самооцінки, уміння завдяки досвіду переоцінити систему цінностей, що виникла раніше, – усе це визначається К.Роджерсом як важлива умова психічної цілісності особистості та її психічного здоров'я в різних життєвих ситуаціях.

Завдяки К.Роджерсу явище самосвідомості та самооцінки, їх функції в поведінці та розвитку суб'єкта стали важливим предметом подальших психологічних досліджень інших представників гуманістичного напрямку психології США – Г.Олпорта (1887-1967) та А.Маслоу(1907-1970).

А.Маслоу досліджував проблеми особистісного росту і розвитку. Його теорія є своєрідною альтернативою біхевіоризму і

психоаналізу, які заперечували творчість, любов, альтруїзм та інші людські цінності.

Центральним поняттям гуманістичної психології є самоактуалізація.

Вивчаючи видатних людей, А.Маслоу виокремив характеристики особистості, що самоактуалізується:

1. Ефективніше сприйняття реальності і комфортніше ставлення до неї.
2. Прийняття себе, інших, природи.
3. Спонтанність, простота, природність.
4. Центрованість на завданні, а не на собі.
5. Деяка потреба в усамітненні.
6. Автономія, незалежність від культури і середовища.
7. Постійна свіжість оцінки.
8. Міжособистісність і досвід зовнішніх станів.
9. Почуття співпричетності, єднання з іншими.
10. Більш глибокі міжособистісні стосунки.
11. Демократична структура характеру.
12. Розрізнення засобів і цілей, добра і зла.
13. Філософське невороже почуття гумору.
14. Творчість, що самоактуалізується.

Особистість, що самоактуалізується, не досконала, вона може переживати і негативні відчуття. Самоактуалізація – не відхід від проблеми, а рух від проблем уявних і простих до проблем реальних і складних.

А.Маслоу описує вісім шляхів самоактуалізації індивіда:

1. Повне і самовіддане переживання життєвої ситуації з підвищеною усвідомлюваністю та інтересом.
2. Прагнення до особистісного росту в кожному життєвому виборі, навіть якщо це пов'язано з ризиком, насамперед з ризиком виявитися в невідомому.
3. Ставати реальним, існувати фактично, а не лише в потенціалі.
4. Чесність і прийняття відповідальності за свої дії. Відповіді на питання, що виникають, необхідно шукати в собі.

5. Розвиток здатності „кращого життєвого вибору”, уміння вірити своїм судженням та інтуїції, діяти відповідно до них.
6. Розвиток своїх потенційних можливостей.
7. Прагнення до „піку переживань”, коли ми повніше усвідомлюємо світ і себе, думаємо, діємо і відчуваємо ясно і точно.
8. Виявлення своїх „захистів” і робота по відмові від них.

Крім цього, відомою є концепція А.Маслоу, у якій він виокремлює ієрархію фундаментальних потреб, що розвиваються від нижчих до вищих:

- 1) фізіологічні потреби;
- 2) потреби в безпеці;
- 3) потреби в любові й прихильності;
- 4) потреби у визнанні та оцінці;
- 5) потреби в самоактуалізації.

Рівня самоактуалізації досягають не всі особистості. Характеристиками особистості, яка досягла рівня самоактуалізації, є невимушеність у поведінці, ділова спрямованість, вибірковість, глибина та демократичність у стосунках, незалежність, вияви творчості тощо.

Особистість у культурно-історичній теорії Л.С.Виготського. Видатний вітчизняний психолог Л.С.Виготський (1896-1934) відомий як творець культурно-історичної теорії розвитку психіки людини. У межах цієї теорії вчений виділяє три основних закони розвитку особистості.

Перший закон стосується розвитку і побудови вищих психічних функцій, які є основним ядром особистості. Це закон переходу від безпосередніх, природних форм поведінки до опосередкованих, штучних, що виникають у процесі культурного розвитку психологічних функцій.

Другий закон формулюється так: відношення між вищими психічними функціями були колись реальними відносинами між людьми. Вищі психологічні функції виникають із колективних соціальних форм поведінки.

Третій закон може бути названий законом переходу функцій із зовнішнього у внутрішній план. Психологічна функція в про-

цесі свого розвитку переходить із зовнішньої форми у внутрішню, тобто інтеріоризується, стає індивідуальною формою поведінки.

За Л.С.Виготським, основою особистості є самосвідомість людини, що виникає саме в перехідний період підліткового віку. Поведінка стає поведінкою для себе, людина усвідомлює себе як певну єдність.

Отже, вивчення особистості в класичній психології спричинило утворення низки фундаментальних положень, що відкрили можливість для розгортання подальших психологічних досліджень С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Б.Г.Ананьєва, Г.С.Костюка та інших.

Вітчизняні теорії особистості. У вітчизняній психології існує велика кількість теорій та підходів до тлумачення сутності особистості, її структури. Зупинимося лише на фундаментальних концепціях видатних вітчизняних психологів, які стали підґрунтям для розвитку вітчизняної психології особистості.

С.Л.Рубінштейн вважав, що особистість — це взаємопов'язана сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються всі зовнішні діяння. До внутрішніх умов належать психічні явища — психічні властивості та стани особистості. Особистість є тим більш значущою, чим більше в індивідуальному заломленні в ній представлене загальне, суспільне. Власне особистісними властивостями є ті, які спричиняють суспільно значущу поведінку та діяльність людини. Головне місце серед них відводиться системі мотивів і цілей, які людина ставить перед собою; властивості характеру, які зумовлюють вчинки людини, здібності, які роблять її здатною виконувати ті чи інші види діяльності. Особистість виявляється і формується у взаємодії з навколишнім світом, тому велике значення для розуміння особистості має діяльність. Психічні процеси особистості, будучи детермінованими зовнішніми впливами, самі опосередковують та регулюють поведінку та діяльність особистості.

О.М.Леонтьєв визначав особистість як відносно пізній продукт суспільно-історичного та онтогенетичного розвитку люди-

ни. Особистість є результатом інтеграції процесів, які забезпечують життєві відношення суб'єкта до об'єктивної дійсності. Ці відношення характеризуються свідомим регулюванням, а на певних етапах передбачають наявність самосвідомості особистості. Особистість характеризують лише ті психічні процеси й особливості, які забезпечують виконання людиною діяльності.

О.М.Леонт'єв виокремлює три головні параметри особистості: широта зв'язків людини зі світом, міра їх ієрархізованості та загальна структура. Самостійними одиницями життя особистості є ієрархія її мотивів та діяльності. Психологічними підструктурами особистості є темперамент, потреби і потяги, емоційні переживання й інтереси, звички та навички, моральні риси характеру тощо. Особистість розвивається не в межах задоволення потреб людини, а у творчості.

Б.Г.Анан'єв вважав, що особистість – це суспільний індивід, об'єкт і суб'єкт історичного процесу. Різноманітність зв'язків із суспільством визначає інтраіндивідуальну структуру особистості, організацію особистісних властивостей та її внутрішній світ. З іншого боку, стійкі комплекси особистісних властивостей регулюють обсяг і міру соціальних контактів особистості, впливають на створення нею власного середовища розвитку. Інтраіндивідуальна структура особистості є цілісним утворенням, певною організацією властивостей людини, функціонування якого можливе завдяки взаємодії різних компонентів структури особистості.

Б.Г.Анан'єв вибудовує структуру особистості одночасно за двома принципами: субординаційним і координаційним (детальніше у підрозділі „Структура особистості”).

Згідно з концепцією *Г.С.Костюка*, індивід стає особистістю через формування в нього свідомості та самосвідомості, утворення системи психічних властивостей, здатності брати участь у житті суспільства. При цьому не слід забувати про природну сутність особистості. Природне „знімається” в суспільному, але не усувається, а діє на всіх етапах життя особистості. Людина є індивідом на всіх етапах онтогенезу, а особистістю стає лише на

певному етапі і може перестати нею бути. Природне жодним чином не протиставляється соціальному; без природного, біологічного немає соціального, суспільного.

6.3. Взаємозв'язок біологічного та соціального в особистості

Проблема співвідношення біологічного і соціального в особистості – одна з центральних проблем сучасної психології. В історії розвитку психології як науки розглядалися практично всі можливі зв'язки між поняттями „психічне”, „соціальне” і „біологічне”. Психічний розвиток трактувався і як повністю спонтанний процес, який не залежить ні від біологічного, ні від соціального; і як похідний тільки від біологічного чи тільки соціального розвитку; і як результат їх паралельної дії на індивіда тощо. Можна виокремити кілька груп концепцій, які по-різному розглядають співвідношення соціального, психічного і біологічного.

У концепціях, у яких доводиться *спонтанність психічною розвитку*, психічне розглядається як явище, повністю підпорядковане своїм внутрішнім законам, жодним чином не пов'язане ні з біологічним, ні з соціальним. Людський організм є лише тією оболонкою, яка містить психічну діяльність. Такі погляди найчастіше зустрічаються в тих авторів, які доводять божественне походження психічних явищ.

Біологізаторські концепції розглядають психічне як лінійну функцію розвитку організму, як те, що слідує за цим розвитком. Усі особливості психічних процесів, станів і властивостей людини визначаються особливостями біологічної структури, а їх розвиток підпорядковується виключно біологічним законам. Нерідко при цьому використовуються закони, відкриті при вивченні тварин, які не враховують специфіки розвитку людського організму. У цих концепціях часто використовують основний біоенетичний закон – закон рекапітуляції для пояснення психічного розвитку. Згідно з цим законом, у розвитку індивіда відтворюється в головних рисах еволюція виду, до якого цей

індивід належить. Крайнім виявом даної позиції є твердження про те, що психічне як самостійне явище в природі не існує, оскільки всі психічні явища можна описати і пояснити за допомогою біологічних (фізіологічних) понять. Слід зазначити, що така точка зору досить поширена серед фізіологів, і її дотримувався і І. П. Павлов.

На ідеї рекапітуляції ґрунтуються і *соціологізаторські концепції*. У рамках цих концепцій стверджується, що психічний розвиток індивіда є скороченим відтворенням основних ступенів процесів історичного розвитку суспільства, насамперед розвитку його духовного життя, культури. Сутність подібних концепцій можна знайти у В. Штерна. На його думку, принцип рекапітуляції охоплює й еволюцію психіки тварин, й історію духовного розвитку суспільства. Він писав: „Людський індивід у перші місяці періоду немовляти з переважанням нижчих почуттів, з неосмисленим рефлексорним та імпульсивним існуванням знаходиться на стадії ссавця; у другому півріччі, розвинувши діяльність хапання і різнобічного наслідування, він досягає розвитку вищого ссавця — мавпи, і на другому році, оволодівши вертикальною ходою і мовою, — елементарного людського стану. У перші п'ять років гри і казок він стоїть на ступені первісних народів. Потім іде вступ до школи, більш напружене впровадження в соціальне ціле з певними обов'язками — онтогенетична паралель вступу людини в культуру з її державними та економічними організаціями. У перші шкільні роки простий зміст античності і старозаповітного світу найбільш адекватний дитячому духу, середні роки носять риси фанатизму християнської культури, і тільки в періоді зрілості досягається духовна диференціація, яка відповідає стану культури нового часу”.

Безумовно, людина народжується як представник певного біологічного виду. Водночас людина після народження виявляється в певному соціальному оточенні і тому розвивається не тільки як біологічний об'єкт, але й як представник певного суспільства. Ці дві тенденції відображаються в закономірностях розвитку людини, знаходяться в постійному взаємозв'язку.

Результати численних досліджень свідчать про те, що вихідною передумовою психічного розвитку індивіда є його біологічний розвиток. Індивід народжується з певним набором біологічних властивостей і фізіологічних механізмів, які виступають підґрунтям його психічного розвитку. Але ці передумови реалізуються лише в умовах людського суспільства.

Серед представників різних психологічних шкіл та між окремими дослідниками існують розбіжності в питанні співвідношення біологічного та соціального та ролі кожного з цих чинників, хоча ці погляди радше за все доповнюють один одного.

Відомий російський психолог Б.Ф.Ломов, досліджуючи проблеми формування особистості, намагався розкрити всю складність і неоднозначність співвідношення біологічного і соціального. Його погляди можна викласти в таких тезах.

По-перше, досліджуючи розвиток індивіда, не можна обмежитися лише аналізом окремих психічних функцій і станів. Усі психічні функції повинні розглядатися в контексті формування і розвитку особистості. Тому проблема співвідношення біологічного і соціального виступає переважно як проблема співвідношення організму і особистості.

По-друге, слід мати на увазі, що одне з цих понять сформувалося в рамках біологічних наук, а інше – у рамках соціальних наук. Однак і те, й інше одночасно відноситься до людини і як представника виду *Homo sapiens*, і як до члена суспільства. Разом з тим у кожному з них відображені різні системи властивостей людини: у понятті організм – структура людського індивіда як біологічної системи, а в понятті особистість – включеність людини в життя суспільства.

По-третє, досліджуючи формування і розвиток особистості, вітчизняна психологія виходить з того, що особистість – це соціальна якість індивіда, у якій людина постає як член людського суспільства. Поза суспільством ця якість індивіда не існує, а тому поза аналізом відносин „індивід – суспільство” вона не може бути зрозуміла. Об’єктивним же підґрунтям особистісних властивостей індивіда є система суспільних відносин, у якій він живе й розвивається.

По-четверте, формування та розвиток особистості необхідно розглядати як засвоєння нею спеціальних програм, що склалися в певному суспільстві на певному історичному етапі. Це означає, що цей процес спрямовується суспільством за допомогою спеціальних соціальних інститутів, насамперед системою виховання й освіти.

Виходячи з цього, можна сказати, що чинники, які визначають характер розвитку індивіда, мають системний характер і відзначаються динамічністю, тобто відіграють на кожному етапі різну роль. При цьому вони містять як соціальні, так і біологічні детермінанти. Спроба представити ці детермінанти як суму двох паралельних або взаємопов'язаних рядів, що визначають характер психічного розвитку індивіда, — це досить грубе спрощення, яке викривляє суть справи. Навряд чи існує який-небудь універсальний принцип організації взаємозв'язку психічного і біологічного. Ці зв'язки багатопланові та багатогранні. Біологічне може виступати по відношенню до психічного як деякий його механізм, як передумова розвитку психічного, як зміст психічного відображення, як чинник, що впливає на психічні явища, як причина окремих актів поведінки, як умова виникнення психічних явищ тощо. Ще більш багатогранними є зв'язки психічного і соціального.

6.4. Структура особистості

Оскільки особистість людини — це складне утворення, процес розвитку, становлення, формування якого залежить від багатьох компонентів та чинників як зовнішнього, так і внутрішнього характеру. Тому природно виникає питання про об'єднання їх у певні взаємопов'язані між собою групи, які і називають структурою особистості.

Згідно з В.М.М'ясищевим, „питання структури — це... відношення змістовних тенденцій, котрі, реалізуючись у різних видах діяльності, пов'язані з умовами життя відповідного історичного моменту, впливають з основних відношень, тобто прагнень,

вимог, принципів та потреб ... структура більш чітко виявляється у відносно визначальній ролі окремих потреб. Ще більш характерним є інтегральне співвідношення основних тенденцій особистості, яке дозволяє говорити про гармонійність, цілісність, єдність або роздвоєність, розщепленість, відсутність єдності особистості”.

При аналізі структури особистості існують два основні способи її побудови: емпіричний і теоретичний. *Емпіричний* спосіб ґрунтується на виокремленні елементів структури за допомогою застосування методів математичної статистики (найчастіше факторного аналізу) до великого масиву емпіричних даних. Виокремлені кластери, або фактори, слугують елементами структури особистості (наприклад, 16 факторів у структурі особистості Р.Кетелла). *Теоретичний* спосіб побудови структури особистості ґрунтується на висуванні теоретичного принципу, який зв'язує між собою окремі рівні та елементи.

У вітчизняній психології представлені обидва способи побудови структури особистості. Емпіричний підхід реалізовано в працях *В.С.Мерліна*, який на основі емпіричних досліджень прийшов до трирівневої структури особистості. Нижній рівень представлений властивостями особистості, які є її елементами. Другий рівень утворюють симптомокомплекси – групи властивостей особистості, пов'язаних між собою ймовірнісними зв'язками. Третій рівень складають три вторинні фактори, які включають у себе всі симптомокомплекси.

Теоретичний підхід до побудови структури особистості реалізовано *К.К.Платоновим*, який використовує принцип співвідношення соціального та біологічного. *Нижній рівень* представлений тими компонентами особистості, які мають тільки біологічну детермінацію: темперамент, статеві та вікові властивості. *Другий рівень* включає в себе особистісні особливості перебігу психічних процесів. Він детермінований і біологічними, і соціальними чинниками. *Третій рівень* зумовлений переважно соціальними чинниками, складається із звичок, умінь, навичок і знань особистості. Нарешті, четвертий рівень має виключно соціальну детермінацію і представлений такими характеристи-

ками особистості, як переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, бажання.

Б.Г.Ананьев показує наявність складних кореляційних плеяд, що включають соціальні, соціально-психологічні й психофізіологічні характеристики (статус, роль, характерологічні риси, інтелект, моторні функції тощо), хоч і не всі психофізіологічні функції, психічні процеси і стани охоплюються структурою особистості, а з багатьох соціальних характеристик лише деякі входять до структури конкретної особистості. Він вибудовує структуру особистості одночасно за двома принципами: субординаційним, або ієрархічним, згідно з яким складніші й загальніші соціальні властивості особистості включають у себе елементарніші й часткові соціальні та психофізіологічні властивості; координаційним, коли взаємодія здійснюється на паритетних засадах, що допускає шерег шаблів свободи для властивостей, які корелюють між собою, тобто відносну автономію кожної з них.

О.Г.Ковальов включає до структури особистості: темперамент (структура природних властивостей), спрямованість (система потреб, інтересів та ідеалів), здібності (система інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей).

При аналізі структури особистості *Г.С.Костюк* спирається на аналіз її діяльності. Якості особистості, які формуються в ході діяльності, включаються до структури її подальшої діяльності, змінюються і стають компонентами структури особистості, яка є стійкою і динамічною системою психічних властивостей. До структури особистості належать різні психічні властивості, насамперед свідомість та самосвідомість. Крім того, важливою підсистемою структури особистості є спрямованість її діяльності, яка визначається потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, цілями, установками, моральними почуттями тощо. До структури особистості належать потяги, уміння, здібності та вольові якості, а також психофізіологічні властивості індивіда. Таким чином, структура особистості – ієрархічне утворення, яке містить підструктури різного онтогенетичного віку. Ці підструктури включаються в загальну організацію особистості як суб'єкта спілкування, пізнання і праці.

Отже, у сучасній психології не існує єдиної, загальноприйнятої структури особистості, оскільки існують різноманітні підходи до вирішення даної проблеми: соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний, генетичний, що виступають базовими параметрами для психологічної структури особистості.

6.5. Мотиваційно-потребнісна сфера особистості

Як відомо, потреби людини є вихідним спонуканням до діяльності. Об'єкти, що спонукають до діяльності, виступають у формі свідомих образів або уявлень, думки або поняття, ідеї чи морального ідеалу.

Мотив — це те, що, відображаючись у свідомості людини, спонукає її до діяльності, спрямовуючи її на задоволення певної потреби. У загальному вигляді мотив — це відображення потреби, яка діє як об'єктивна закономірність, виступає як об'єктивна необхідність. На думку Р.Г. Асеева, мотивація є специфічним видом психічної регуляції поведінки та діяльності.

Отже, підґрунтям будь-якої діяльності є мотив, який спонукає людину до цієї діяльності. У процесі діяльності мотив може змінюватися і, навпаки, при збереженні мотиву може змінюватися виконувана діяльність. Між розвитком мотиву й оволодінням діяльністю можуть виникати розбіжності. Іноді формування мотиву випереджає формування діяльності, а іноді, навпаки, відстає, і те й інше відбивається на її результаті.

Таким чином, мотив є не просто однією із складових діяльності, а виступає компонентом складної системи — мотиваційної сфери особистості. Під *мотиваційною сферою особистості* розуміється вся сукупність мотивів, які формуються і розвиваються протягом її життя. Ця сфера динамічна і розвивається залежно від обставин. Але деякі мотиви відносно стійкі і, домінуючи, утворюють стрижень усєї сфери (у них виявляється спрямованість особистості).

Питання про природу мотивів є одним з головних. А.Маслоу буде „піраміду” потреб, які є підґрунтям мотивів — біологічні потреби, потреби в безпеці, афіліативні потреби, потреби в по-

вазі, престижі, потреби в самоактуалізації. Але А.Маслоу бере потреби абстрактного індивіда, вириваючи його із системи суспільних відносин, розглядаючи їх поза зв'язками із суспільством.

Вітчизняні психологи виходять з того, як конкретний індивід включений у систему суспільних відносин і яким чином ця система відображається в його індивідуальній свідомості. Для розуміння мотиваційної сутності сфери та її розвитку, на думку Б.Ф.Ломова, необхідно розглядати зв'язки і відносини особистості з іншими людьми. Значне місце у формуванні мотиваційної сфери відіграють суспільні інститути, насамперед ті людські спільноти, до яких належить даний індивід. Оскільки індивід є членом великої кількості людських спільнот, то розвиток мотиваційної сфери слід розглядати не як процес „зсередини” індивіда, а в плані розвитку його зв'язків з різними людськими спільнотами. Таким чином, перехід від одного рівня мотивації до іншого визначається не законами спонтанного розвитку індивіда, а розвитком його відношень і зв'язків з іншими людьми, із суспільством загалом.

Численні мотиви індивіда є відображенням потреб, властивих різним спільнотам, до яких він належить. Цим визначається складна картина динамічної сторони мотивів, їх узгодженість або суперечність, диференціація або інтеграція тощо. Але людина не завжди усвідомлює свої потяги. Вона знає фактичний бік свого життя, але часто не усвідомлює (або усвідомлює не досить чітко) істинні причини або спонукання до здійснення певних вчинків або дій.

Важливу сферу мотивації людських дій та вчинків складають неусвідомлювані спонукання. Одним з таких неусвідомлюваних спонукань особистості є установка. Під *установкою* розуміють неусвідомлюваний стан готовності, схильності до діяльності, за допомогою яких може бути задоволена та чи інша потреба. Установка — це готовність певним чином сприймати, розуміти, осмислювати об'єкт або діяти з ним відповідно до минулого досвіду. Дослідження установки здійснювалося грузинською школою психологів на чолі з Д.М.Узнадзе.

Установки відносно різних фактів суспільного життя можуть бути позитивними і негативними. У структурі установки виокремлюють три складові: когнітивна, регулятивна та конативна. Когнітивна підструктура виступає як образ того, що сприймає людина; регулятивна (емоційно-оцінна) – це комплекс симпатій чи антипатій, відношення до об'єкта установки; конативна (поведінкова) підструктура – це готовність певним чином діяти відносно об'єкта установки.

До неусвідомлюваних мотивів належать також *потяги*, які передбачають дії особистості під впливом внутрішніх спонукань або зовнішніх стимулів. При цьому їх особиста і суспільна значущість не виважені, не враховані наслідки дій, які витікають з даних спонукань.

Таким чином, мотивами виступають різні спонукання: усвідомлені потреби та інтереси людини, установки та ідеали, переконання та світогляд, почуття та думки. Тому при аналізі поведінки і діяльності слід не лише визначати головні прагнення, але й з'ясувати ті особливості особистості, які визначають її життєву позицію, її відношення до різних сторін дійсності.

6.6. Спрямованість особистості

Провідною характеристикою особистості більшість дослідників вважають її спрямованість, хоча тлумачать її сутність по-різному. Так, для С.Л.Рубінштейна спрямованість – це „динамічна тенденція”, для О.М.Леонтьєва – „системотвірний мотив”, для В.М.М'ясищева – „домінуюче відношення”, для Б.Г.Ананьєва – „основна життєва спрямованість”, для А.С.Прангішвілі – „динамічна організація сутнісних сил людини”. Дослідження спрямованості особистості здійснюється шляхом вивчення всієї системи психічних властивостей і станів особистості: потреб, інтересів, схильностей, мотиваційної сфери, ідеалів, ціннісних орієнтацій, переконань тощо. Таким чином, спрямованість є системотвірною властивістю особистості, яка визначає її психічний склад.

Спрямованість особистості — це сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність особистості, і відносно незалежних від конкретних ситуацій.

Спрямованість особистості є соціально зумовленою і формується шляхом виховання. Вона включає ієрархічно пов'язані між собою форми:

- потяг — найпростіша біологічна форма спрямованості;
- бажання — усвідомлена потреба і потяг до чогось певного;
- прагнення — це бажання при включенні вольового компонента;
- інтерес — пізнавальна форма спрямованості на певний предмет;
- схильність — це інтерес при включенні вольового компонента;
- ідеал — предметна мета, конкретизована в образі чи уявленні;
- світогляд — це система філософських, етичних, естетичних, природничо-наукових та інших поглядів на навколишній світ;
- переконання — вища форма спрямованості, яка розуміється як система мотивів особистості, які спонукають її чинити відповідно до своїх поглядів, принципів, світогляду.

Як відзначалося вище, мотиви можуть бути усвідомлюваними і неусвідомлюваними. У спрямованості особистості провідна роль належить усвідомлюваним мотивам. Потребнісно-мотиваційна сфера лише частково характеризує спрямованість особистості, є фундаментом, на якому формуються життєві цілі особистості.

Слід розрізняти цілі діяльності і життєві цілі. Протягом життя людина виконує велику кількість діяльностей, реалізуючи в кожній з них певну мету. Життєва мета виступає інтегратором окремих цілей, пов'язаних з певними діяльностями. Реалізація окремих цілей є разом з тим окремою реалізацією загальної життєвої мети особистості. З життєвими цілями пов'язаний і рівень

домагань особистості. У життєвих цілях виявляється усвідомлена „концепція власного майбутнього”. Усвідомлення особистістю не тільки мети, але й реальності її здійснення розглядається як перспектива особистості.

6.7. Самооцінка та рівень домагань особистості

Важливими характеристиками особистості є її самооцінка та рівень домагань.

Самооцінка — це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, здібностей, якостей та свого місця серед інших людей.

Відомо, що самооцінка особистості не завжди є результатом чітко усвідомленої проєкції реального „Я” та „Я” ідеального. Ось чому можна виділити такі різновиди самооцінки: завищену, нормальну, або адекватну та занижену. Завищена самооцінка — це переоцінка особистістю самої себе, що частіше за все призводить до егоцентризму, надмірності, агресивності, підозрливості, втрати контакту з оточуючими (друзями, близькими, рідними, співробітниками тощо).

Занижена самооцінка характеризується невпевненістю в собі, у своїх можливостях, байдужості, підвищеному рівні тривожності, відмові від ініціативи, що призводить до недооцінки особистістю самої себе та до формування комплексу неповноцінності. Адекватна, або нормальна самооцінка свідчить про оптимальне співвідношення можливостей та здібностей людини і адекватного усвідомлення оточуючої дійсності.

Як завищена, так і занижена самооцінка можуть бути результатом внутрішнього конфлікту особистості, який виявляється у внутрішніх (зорієнтованих на самого себе) та зовнішніх (орієнтованих на оточення) формах.

Самооцінка тісно пов’язана з рівнем домагань особистості. *Рівень домагань* — це бажана самооцінка особистості (рівень образу „Я”), яка виявляється через міру труднощів у досягненні поставленої мети.

Формування рівня домагань породжує конфлікт двох тенденцій: з одного боку — прагнення підвищити домагання, щоб

пережити максимальний успіх, а з іншого — знизити домагання, щоб уникнути невдач. У випадку успіху рівень домагань, як правило, підвищується, людина проявляє готовність розв'язувати більш складні задачі, у разі неспіху, відповідно, знижується.

6.8. Формування та розвиток особистості в онтогенезі

З тезою про те, що особистістю людина не народжується, а стає, погоджується зараз більшість психологів. Але їх точки зору на те, за якими законами розвивається особистість, значно розходяться. Це стосується розуміння рушійних сил розвитку, закономірностей та етапів розвитку, належності, специфіки та ролі в цьому процесі криз розвитку особистості, можливостей прискорення розвитку та інших питань.

Проблемами розвитку та формування особистості займалися Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, О.В.Запорожець, С.Л.Рубінштейн, Д.Б.Ельконін, О.Р.Лурія та інші. Слід відзначити, що саме Д.Б.Ельконін, Л.І.Божович та О.В.Запорожець зробили найбільший внесок до розробки психологічної теорії дитячого розвитку. Тому в подальшому ми будемо спиратися головним чином на їхні праці.

Д.Б.Ельконін розробив концепцію психічного розвитку, у якій об'єднав дві лінії: пізнавальний та особистісний розвиток дітей від народження до закінчення школи. Згідно з його теорією, розвиток пізнавальної сфери дитини та її особистості йде в руслі різних провідних діяльностей, що послідовно змінюють одна одну в онтогенезі. Першим різновидом діяльності, з якого розпочинається формування особистості дитини ще до розвитку в неї комунікативної функції, виступає її безпосередньо-емоційне спілкування з матір'ю та іншими оточуючими людьми. Потім форми спілкування розвиваються в рольовій грі, спільній навчальній та трудовій діяльності дітей, розкриваючи нові можливості для вдосконалення особистості. Саме тоді відбувається переважний розвиток у дітей мотиваційно-потребнісної сфери (сфера „хочу”).

Іншу групу провідних діяльностей складають ті, у середині яких відбувається переважно розвиток пізнавальної сфери та відповідних здібностей людей. Це маніпуляційно-предметна діяльність дитини раннього віку, ігри з предметами дітей шкільного віку, навчання та праця в шкільному дитинстві. Це сфера „можу”, „умію”.

Якщо всі різновиди спілкування та діяльності дітей розташувати в порядку їх становлення, то виходить такий віковий ряд:

1. Безпосередньо-емоційне спілкування (вік немовляти).
2. Предметно-маніпулятивна діяльність (ранній вік).
3. Сюжетно-рольова гра (дошкільний вік).
4. Навчальна діяльність (молодший шкільний вік).
5. Інтимно-особистісне спілкування (підлітковий вік).
6. Навчально-професійна діяльність (ранній юнацький вік).

Таким чином, від народження до ранньої юності (до закінчення школи) провідні діяльності предметного плану послідовно та періодично змінюють одна одну, з одного боку, та форми спілкування – з іншого, що забезпечує почерговий розвиток пізнавальних процесів і самої особистості.

Весь процес дитячого розвитку від народження дитини до закінчення школи Д.Б.Ельконін розділив на три вікових етапи: раннє дитинство (дошкільне), молодший шкільний вік (від 1 до 4-5 класів), середній та старший шкільний вік (5-8 та 10-11 класи). Кожний з цих етапів складається з двох періодів, які розпочинаються з провідної діяльності спілкування, спрямованого на розвиток особистості, а закінчуються виходом на перший план діяльності, пов'язаної з формуванням пізнавальної сфери.

Один етап від іншого розмежовують моменти, які можна назвати „критичними періодами розвитку”. За цих обставин виникає невідповідність між пізнавальними (операційно-технічними) можливостями дитини і її особистістю.

Систему поглядів Д.Б.Ельконіна на формування особистості розвинув та продовжив *Д.І.Фельдштейн*. У центрі його уваги знаходиться соціальний розвиток особистості, який розуміється як взаємозв'язаний процес соціалізації та індивідуалізації, тобто

залучення дитини до єдиних для всіх соціальних норм та разом з тим її поступове перетворення на неповторну особистість. Визнаючи висунуту Д.Б.Ельконіним тезу про те, що розвиток особистості випереджає становлення пізнавальної сфери дитини, Д.І.Фельдштейн формулює закономірність, яку він називає „механізмом зворотної дії”. Суть її полягає в тому, що новоутворення одного плану, наприклад, особистісного, входять у протиріччя з тією сферою діяльності, де вони були сформовані (наприклад, у спілкуванні), але одержують можливість для реалізації в іншій сфері.

Д.І.Фельдштейн також вніс деякі зміни до уявлень про періодизацію дитячого розвитку порівняно з концепцією Д.Б.Ельконіна. Замість трьох вікових етапів, розділених на два періоди кожний, він висуває гіпотезу про дві фази розвитку з чотирма періодами кожний. *Вікова періодизація* Д.І.Фельдштейна має такий вигляд:

I фаза – до 10 років:

- 1-й період – до 1 року;
- 2-й період – від 1 року до 3 років;
- 3-й період – від 3 до 6 років;
- 4-й період – від 6 до 8 років.

II фаза – від 10 до 17 років:

- 1-й період – від 10 до 15 років;
- 2-й період – від 15 до 17 років.

У середині кожного з шести виділених періодів відзначаються по три фази розвитку:

- розвиток однієї певної сторони діяльності;
- максимальна реалізація, кульмінація розвитку цієї сторони діяльності;
- насичення даного різновиду діяльності та актуалізація іншої сторони діяльності.

Зрозуміти роль дитинства у розвитку особистості надзвичайно важко, якщо не брати до уваги, яке місце цей період життя займає в усьому процесі особистісного розвитку людини. У цьому плані слід звернутися до теорії розвитку особистості, розробленої Е.Еріксоном.

Розвиток особистості, відповідно до цієї теорії, розуміється як закономірна зміна етапів, протягом кожного з них відбуваються якісні перетворення внутрішнього світу, відношень та поведінки людини, у результаті чого вона як особистість набуває дещо нове, характерне для даного етапу розвитку.

Особистісні новоутворення, за *Е.Еріксоном*, виникають не просто так — їх поява на певній стадії готується всім процесом попереднього розвитку особистості. Нове в ній може виникнути та ствердитися лише тоді, коли в минулому для нього були створені відповідні психологічні та поведінкові умови.

Е.Еріксон, виходячи зі своєї концепції, виокремив вісім стадій розвитку особистості:

1. Раннє дитинство (від народження до 1 року). Розвиток дитини визначається майже виключно через спілкування з нею дорослих, у першу чергу матері. На цій стадії вже можуть виникнути передумови до проявів у майбутньому прагнення до людей або відчуження від них.
2. Пізній період немовляти (від 1 року до 3 років). У дитини відбувається формування таких особистісних якостей, як самостійність, упевненість у собі, але їх становлення також значною мірою залежить від характеру спілкування та стосунків дорослих з дитиною. До трьох років дитина набуває певних особистісних форм поведінки — дитина цього віку вже особистість.
3. Раннє дитинство (від 3 до 5 років). Розвивається жива уява, активне вивчення навколишнього світу, наслідування дорослим, включення до статеворольової поведінки.
4. Середнє дитинство (від 5 до 11 років). Встановлюється виражене почуття обов'язку та прагнення до досягнень, розвиваються пізнавальні та комунікативні вміння і навички. Відбувається активне засвоєння інструментальних і предметних дій, орієнтація на задачу.
5. Статеве дозрівання, підлітковий вік та юність (від 11 до 20 років). Відбувається життєве самовизначення, розвиток тимчасової перспективи — планів на майбутнє, ак-

тивний пошук себе та експериментування в різних ролях, чітка статева поляризація у формах поведінки, формування світогляду.

6. Рання дорослість (від 20 до 40-45 років). Прагнення до контактів з людьми, бажання і здатність до присвячення себе іншим людям. Народження та виховання дітей. Любов та робота. Задоволеність особистим життям.
7. Середня дорослість (від 40-45 до 60 років). Творчість. Продуктивна та творча робота над собою та іншими людьми. Зріле, повноцінне, різноманітне життя, задоволеність сімейними відносинами, батьківська гордість за дітей. Навчання та виховання нового покоління.
8. Пізня дорослість (понад 60 років). Повнота життя. Постійні роздуми над минулим, його оцінка. Здатність змиритися з неминучим.

Слід вказати, що в кожній з виділених стадій розвитку особистості вказуються лише окремі моменти, які пояснюють його перебіг, і лише деякі, характерні для даного віку, особистісні новоутворення.

У вітчизняній психології прийнято вважати, що розвиток особистості відбувається в процесі її соціалізації та виховання. Під *соціалізацією* здебільшого розуміють процес, у ході якого людська істота з певними біологічними задатками шляхом засвоєння системи знань, норм та цінностей набуває якостей, необхідних для її життєдіяльності в суспільстві. У такому розумінні соціалізація – це процес розвитку людини як соціальної істоти, становлення її як особистості. Сутність процесу соціалізації полягає в тому, що людина поступово засвоює соціальний досвід і використовує його для адаптації до соціуму.

Процес соціалізації нерозривно пов'язаний із спілкуванням і спільною діяльністю. Разом з тим соціалізація не є механічним відображенням безпосередньо відчутого або одержаного в результаті спостереження соціального досвіду. Засвоєння досвіду має суб'єктивний характер: сприймання одних і тих самих соціальних ситуацій може відрізнятись. Різні особистості можуть

вносити з об'єктивно однакових ситуацій різний соціальний досвід, що є підґрунтям іншого процесу – *індивідуалізації*. Соціалізація та індивідуалізація – це не два протилежні процеси. У процесі соціалізації людина набуває власної індивідуальності, соціальний досвід не тільки засвоюється, а й активно опрацьовується, стаючи джерелом індивідуалізації особистості.

РОЗДІЛ



2

ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ

Тема 1

УВАГА

1.1. Поняття уваги

Психічна діяльність може протікати цілеспрямовано та продуктивно лише за умови зосередження людини на діяльності. У кожний окремий момент свідомість людини спрямовується на ті предмети та явища, які є для неї найбільш важливими та значущими. Яскравим прикладом є так званий „феномен вечірки”. Уявіть, що ви знаходитесь на якійсь вечірці і захоплені цікавою бесідою. Несподівано ви чуєте своє ім’я, яке сказано в іншій групі людей. Ви швидко переключаєте увагу на розмову, яка відбувається в цій групі, але разом з цим перестаєте чути, про що говорять у вашій групі. Саме висока значущість сигналу (а не його інтенсивність), бажання дізнатися, що думають про вас інші гості, визначило зміну напрямку уваги.

Увага виконує *три головні функції*: 1) спрямованість діяльності; 2) зосередження та заглиблення в діяльність; 3) контроль та регуляція діяльності.

Під *спрямованістю* розуміють вибірковий характер психічної діяльності, мимовільний чи довільний вибір її об'єктів. До поняття спрямованість включається також збереження та підтримання діяльності на певний проміжок часу. Будь-який педагог знає, що повернути увагу учнів неважко, але зберегти її на необхідний час буває нелегко.

Зосередження та заглиблення в діяльність пов'язані з відволіканням від усього стороннього. При уважному відношенні предмет виявляється в центрі уваги нашої свідомості, завдяки чому відображення стає ясним і чітким, уявлення та думки утримуються у свідомості до того часу, поки не буде досягнута мета діяльності. Тим самим увага забезпечує контроль та регуляцію діяльності.

Увага може спрямовуватися на зовнішні об'єкти чи предмети або на думки та образи, що існують у свідомості людини. В останньому випадку говорять про інтелектуальну увагу, яка відрізняється від уваги сенсорної (зовнішньої). У деяких випадках, коли людина виявляє підвищену зосередженість на фізичних діях, є сенс говорити про моторну увагу. Усе це є свідченням того, що увага не має власного пізнавального змісту, а лише обслуговує діяльність інших пізнавальних процесів.

Правильно зрозуміти феномен уваги можна лише в сукупності всіх його властивостей. Нині загальноприйнятим є таке визначення уваги:

Увага — це спрямованість і зосередження свідомості на певному реальному чи ідеальному об'єкті, що передбачає підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної або рухової активності індивіда.

1.2. Фізіологічні основи уваги

Увага, як і будь-який психічний процес, пов'язана з певними фізіологічними явищами. Відбір значущих впливів можли-

вий тільки на тлі загального неспання організму, пов'язаного з активною мозковою діяльністю. Зазвичай виокремлюють *п'ять стадій неспання*: глибокий сон, стан дрімоти, спокійне неспання, активне (насторожене) неспання, надмірне неспання. Ефективна увага можлива лише на стадіях спокійного і активного неспання, водночас як на інших стадіях головні характеристики уваги змінюються і можуть виконувати лише окремі функції.

Загалом фізіологічну основу виділення окремих подразників і перебігу процесів у певному напрямку складає *збудження одних нервових центрів і гальмування інших*. Вплив подразника на людину викликає активізацію мозку, яка забезпечується ретикулярною формацією. Крім того, в активізації мозку задіяні дифузна таламічна система, гіпоталамічні структури. „Пусковим” механізмом ретикулярної формації є *орієнтувальний рефлекс*. Він є вродженою реакцією організму на будь-яку зміну навколишнього середовища у людей і тварин. Цей рефлекс І.П.Павлов назвав рефлексом „*що таке?*”.

Але цього недостатньо для пояснення вибіркового характеру уваги і необхідно більш глибоко ознайомитися із складними процесами, що відбуваються в організмі. У психологічній літературі розглядають дві основні *групи механізмів*, що здійснюють фільтрацію подразнень із середовища: периферичні та центральні.

До *периферичних механізмів* можна віднести налаштованість органів чуття на сприймання сигналу. Так, прислуховуючись до слабого звуку, людина повертає голову в бік звуку, і одночасно відповідний м'яз натягує барабанну перетинку, підвищуючи її чутливість. При дуже сильному звукові натягування барабанної перетинки послаблюється, що погіршує передачу коливань у внутрішнє вухо. Затримка дихання в моменти найвищої концентрації уваги також сприяє загостренню слуху.

Центральні механізми уваги пов'язані із збудженням одних нервових центрів і гальмуванням інших. Саме на цьому рівні відбувається виокремлення зовнішніх впливів, що пов'язано з силою викликаного ними нервового збудження. Виокремлення

зовнішніх подразників і перебіг процесів у даному напрямку визначається насамперед силою нервового збудження, яка залежить від сили зовнішнього подразника. Сильніші збудження пригнічують слабші збудження, що виникають одночасно, і визначають перебіг психічної діяльності у відповідному напрямку. Можливе поєднання двох або кількох одночасних подразників, що підсилюють дію один одного. Цей вид взаємодії збуджень також є одним із підґрунть виокремлення подразнення і перебігу процесів у певному напрямку.

Велике значення для розуміння фізіологічної динаміки уваги має відкритий Ч.Шеррінгтоном і використаний І.П.Павловим *закон індукції нервових процесів*. Згідно з цим законом збудження, що виникає в одній ділянці кори головного мозку, викликає гальмування в інших її ділянках (так звана одночасна індукція) або змінюється гальмуванням даної ділянки мозку (послідовна індукція). При цьому дана ділянка характеризується сприятливими оптимальними умовами для збудження, тому тут легко виробляються диференціювання, успішно утворюються умовні зв'язки тощо. Діяльність же інших ділянок мозку пов'язана в даний момент з тим, що відноситься до неусвідомлюваної, автоматизованої діяльності людини.

Збудження в корі головного мозку не має чіткого закріплення в певному пункті, а постійно переміщується. І.П.Павлов описав цей процес так: „Якби можна було подивитися крізь черепну коробку і якби місце великих півкуль з оптимальним збудженням світилося, то ми могли б побачити на свідомій людині, що вона думає, як по її великих півкулях пересувається світла пляма, яка змінюється за формою і величиною, має неправильну форму, окреслена на всьому іншому просторі півкуль більш чи менш значною тінню”. Саме ця світла пляма і відповідає яснішому усвідомленню людиною того, що впливає на неї і викликає це підвищене збудження.

Для пояснення фізіологічних засад уваги значне місце відводиться *принципу домінанти*, висунутому О.О.Ухтомським. Поняттям „домінанта” позначається тимчасово пануючий осере-

док збудження, який зумовлює роботу нервових центрів у даний момент і надає тим самим поведінці певної спрямованості. Імпульси, що надходять до нервової системи, завдяки особливостям домінанти підсумовуються і накопичуються, одночасно пригнічуючи активність інших центрів, за рахунок чого осередок збудження ще більше підсилюється. Домінанта є стійким осередком збудження, і цим пояснюється нервовий механізм інтенсивної уваги. Підґрунтям виникнення панівного осередку є не тільки сила даного подразнення, але й внутрішній стан нервової системи, зумовлений попередніми впливами і вже закріпленими у попередньому досвіді нервовими зв'язками.

Вищезазначений закон індукції нервових процесів та принцип домінанти не розкривають до кінця механізмів уваги, особливо її довільного характеру. Пояснити механізм виникнення домінуючого осередку збудження можна через взаємодію першої та другої сигнальних систем, що здійснюється шляхом вибіркової іррадіації збудження з другої сигнальної системи в першу. Подразники, відображаючись у мові, сприяють уточненню мети і підсиленню осередку оптимального збудження.

Останнім часом дослідники фізіологічних механізмів уваги відзначають значну роль у її динаміці нейрофізіологічних процесів. Зокрема виявлено, що в здорових людей в умовах напруженої уваги виникають зміни біоелектричної активності в лобних долях мозку. Дану активність пов'язують з роботою особливого типу нейронів, розміщених у лобних відділах. Перший тип нейронів – „детектори новизни” – активізуються при дії нових стимулів і знижують активність у міру звикання до них. На відміну від них нейрони „очікування” збуджуються тільки при зустрічі організму з предметом, здатним задовольнити актуальну потребу. У цих клітинах закодована інформація про різні властивості предметів і залежно від потреби, що виникла, зосереджується на певній стороні. Так, реакція голодної і ситої людини на запах їжі буде різною.

Таким чином, увага забезпечується діяльністю системи ієрархічно пов'язаних між собою мозкових структур, але їхня роль у

регуляції різних видів уваги нерівноцінна. Це привело до виникнення декількох психологічних теорій уваги.

1.3. Теорії уваги

Специфічне значення уваги як відношення людини до оточуючої дійсності зробило це поняття надзвичайно дискусійним. Представники англійської емпіричної психології – *асоціаністи* – зовсім не включали увагу в систему психології, для них взагалі не існувало ні особистості, ні об'єкта, а лише уявлення та їх асоціації. Лише в кінці XIX – на початку XX століття поняття уваги починає відігравати все більшу роль. Воно виступає як вираження активності свідомості та слугує корективом для асоціативної психології, яка зводить свідомість до механічних зв'язків відчуттів та уявлень. Але при цьому увага виступає переважно як зовнішня по відношенню до всього змісту сила, що зовні формує даний свідомості матеріал.

Існуючі теорії та концепції уваги можна об'єднати в кілька груп.

1. *Увага як результат рухового пристосування.* Прихильники цього підходу виходять з того, що оскільки людина може довільно переносити увагу з одного предмета на інший, то увага неможлива без м'язових рухів. Саме м'язові рухи забезпечують пристосування органів чуття до умов найкращого сприймання.
2. *Увага як результат обмеженості обсягу свідомості.* І.Герберт і У.Гімільтон, не пояснюючи „обсяг свідомості”, вважають, що більш інтенсивні уявлення в змозі витіснити або пригнітити менш інтенсивні.
3. *Увага як результат емоції.* Ця теорія ґрунтується на твердженні про залежність уваги від емоційного забарвлення уявлення. Досить добре відомий вислів Дж.Міля „Мати приємне або тяжке відчуття або ідею і бути до нього уважним – це одне й те саме”.
4. *Увага як результат аперцепції.* Згідно з цією теорією увага є результатом життєвого досвіду індивіда.

5. *Увага як особлива активна здатність духу.* Прихильники даної теорії вважають увагу первинною і активною здатністю, походження якої не можна пояснити.
6. *Увага як підсилення нервової подразливості.* Згідно з цією теорією, увага зумовлена збільшенням місцевої подразливості центральної нервової системи.
7. *Теорія нервового пригнічення.* Прихильники цієї теорії намагаються пояснити переважання одного уявлення над іншим тим, що один фізіологічний нервовий процес затримує або пригнічує інші фізіологічні процеси, результатом чого є особлива концентрація свідомості.
8. Французький психолог *Т.Рібо* та російський психолог *М.М.Ланге* вважаються основоположниками *моторної теорії уваги*. Дана теорія надає надзвичайно великого значення зовнішнім виявам уваги, розглядаючи рухи як основу її виникнення. Рух, як зазначали вчені, фізіологічно підтримує та посилює акт уваги, налаштовуючи органи чуття на зосередження або відвернення уваги. Довільно регулюючи рухи, пов'язані з чимось значущим, можна відповідно активізувати й спрямовувати увагу. Якщо, підкреслювали прихильники цієї теорії, усунути рухи, то від уваги нічого не залишиться, тобто неможливою стане сама увага.

Т. Рібо вважав, що увага завжди пов'язана з емоціями і викликається ними. Особливо тісний зв'язок існує між емоціями і довільною увагою. Інтенсивність і тривалість такої уваги зумовлена інтенсивністю і тривалістю асоційованих з об'єктом уваги емоційним станом.

Т.Рібо доводив, що увага супроводжується змінами фізичного і фізіологічного стану організму. Це пов'язано з тим, що з точки зору фізіології увага як своєрідний стан включає комплекс судинних, дихальних, рухових та інших мимовільних або довільних реакцій. При цьому особлива роль відводиться рухам. Стан зосередженості уваги супроводжується рухами всього тіла — обличчя, тулуба, кінцівок, які разом з органічними реакціями є необхідною умовою підтримання уваги на даному рівні.

Рух фізіологічно підтримує і підсилює стан зосередженості. Зокрема для органів зору і слуху увага виявляється в зосередженні і затримці рухів. Зусилля по зосередженню уваги має фізіологічне підґрунтя, якому, на думку Т.Рібо, відповідає напруження м'язів. Водночас відволікання уваги пов'язані з утомою м'язів. Таким чином, на думку Т.Рібо, ефективність довільної уваги пов'язана зі здатністю керувати рухами. Тому ця теорія одержала назву *моторна теорія уваги*.

9. *Рефлекторна теорія уваги* (І.М.Сеченов, І.П.Павлов, О.О.Ухтомський) пов'язує причини, що викликають увагу та її розвиток, із впливом середовища. Предмети та явища оточуючого світу, діючи через рецептори на мозок людини, викликають у неї орієнтувальні рефлекси та пристосувальні рухові реакції, які в процесі розвитку досягають тонких диференціацій та досконалості. Орієнтувальні реакції змінюють перебіг мозкових процесів у корі великих півкуль головного мозку, створюють оптимальний осередок збудження (за І.П.Павловим) або домінанту (за О.О.Ухтомським). У цих зонах легко утворюються тимчасові нервові зв'язки, вирішуються нові проблеми. Виникнення домінанти викликає гальмування в сусідніх ділянках кори головного мозку, блокує інші реакції організму, підпорядковує собі побічні імпульси-подразнення, посилюючи завдяки їм увагу до основної діяльності. Інші дії в цей час можуть виконуватися переважно в автоматизованому режимі, обмежуючись менш активними ділянками кори мозку.

Не підлягає сумніву той факт, що рефлекторні установки відіграють суттєву роль у початкових, примітивних формах поведінки. Добре відомо, що при дії на організм будь-якого подразника останній, як правило, рефлекторно пристосовується до найкращого його сприймання. Так, коли на периферичну частину сітківки попадає світловий подразник, око повертається в його бік, так що він потрапляє в поле кращого зору. При дії на барабанну перетинку подразника, який іде збоку, слідує рефлек-

торний поворот у бік джерела звуку. Таким чином, уже рефлекторні реакції організму створюють сприятливі умови для виділення деяких подразників. До цих рефлекторних установок і зводять рефлексологи увагу.

Зрозуміло, що пояснення уваги без механізму установки та рефлекторних реакцій неможливе, але є низка питань, які дією лише цих механізмів пояснити не можна, оскільки досить часто самі установки далеко не завжди є рефлекторними.

Крім указаних теорій, існують й інші, не менш відомі підходи до тлумачення природи уваги. Так, Д.Узнадзе вважав, що увага безпосередньо пов'язана з *установкою*. Згідно з цією теорією, увага – особливий стан налаштованості, породжений впливом попереднього досвіду на наступні дії суб'єкта. На його думку, установка є внутрішнім виявом стану уваги. Під впливом установки відбувається виокремлення певного образу або враження, одержаного при сприйманні навколишньої дійсності. Цей образ або враження і стає об'єктом уваги, а сам процес називається об'єктивацією.

Сучасний вітчизняний учений П.Я.Гальперін запропонував оригінальне тлумачення уваги. Головні положення його концепції можна звести до таких тез.

1. Увага є одним з моментів орієнтувально-дослідницької діяльності і є психологічною дією, спрямованою на зміст образу, думки, іншого феномена, що існує в даний момент у психіці людини.
2. За своєю функцією увага є контролем за змістом дій. У кожній дії людини є орієнтувальна, виконавча і контрольна частини. Ця остання і представлена власне увагою.
3. На відміну від дій, спрямованих на виробництво певного продукту, діяльність контролю, або увага, не має окремого результату.
4. Увага як самостійний акт виокремлюється лише тоді, коли дія стає не тільки розумовою, але й скороченою. „Кожна нова дія контролю перетворюється в розумову й

скорочену тоді і тільки тоді, коли вона стає увагою... Не кожен контроль є увагою, але будь-яка увага є контроль” (П.Я.Гальперін). Контроль взагалі лише оцінює дію, водночас як увага сприяє її вдосконаленню.

5. Якщо розглядати увагу як діяльність психічного контролю, то всі конкретні акти уваги – мимовільної і довільної – є результатом формування нових розумових дій.
6. Довільна увага є планомірно здійснювана увага, тобто така форма контролю, яка виконується за раніше визначеним планом або зразком.
7. Щоб сформувати новий прийом довільної уваги, ми повинні поряд із основною діяльністю запропонувати людині завдання, перевірити її перебіг та результати, розробити та реалізувати відповідний план.

Незважаючи на значну кількість існуючих теорій, природа уваги все ж залишається значущою для психології, і дискусії з цього приводу ведуться до цього часу.

1.4. Види уваги

Загальноприйнятим у психології є поділ уваги за критерієм походження та способом здійснення, а також залежно від активності людини *на мимовільну, довільну та післядовільну*. **Мимовільна увага** – це зосередження уваги на об’єкті в силу його особливості як подразника без свідомого наміру з боку особистості. Вона виникає незалежно від мети діяльності людини і є генетично вихідним, а також пасивним видом уваги. Діяльність, явище чи предмет захоплюють людину самі через наявність у них певних особливостей. Виникнення мимовільної уваги пов’язано з різними фізичними, психофізіологічними та психічними причинами. Усі ці причини можна узагальнити в такі категорії.

1. **Характер і якість зовнішнього подразника.** До даної категорії належать *сила та інтенсивність подразника*. Уявіть ситуацію уроку, коли всі діти зосереджено працюють над виконанням завдання. І ось несподівано за вікном лунає постріл. Зрозуміло, що

сильний звук приверне увагу дітей. До цієї категорії належать також яскраве світло, різкий запах тощо. Слід відзначити, що при цьому має значення не стільки абсолютна, скільки відносна сила подразника. Той самий за силою звук в абсолютній тиші і в умовах шуму сприймається по-різному: у першому випадку він приверне увагу, у другому – може лишитися непоміченим.

Особливе значення має *контраст між подразниками*. Те саме відноситься до *тривалості дії* подразника та його *просторової величини і форми*. Висотний будинок сприйматиметься як звичайний у місті, але уявіть такий будинок у селі, де є лише невеликі одноповерхові будинки. В останньому випадку такий будинок контрастуватиме з навколишніми і привертатиме увагу суб'єкта. Легше помічається подразник більш тривалий на фоні короткочасних подразників.

Важливе значення має *переривчатість дії подразника*: світло, що періодично спалахує, швидше привертає увагу. Саме ця властивість подразника використовується на залізничних некерованих переїздах, де світлофор діє саме за принципом переривчатості.

До даної категорії причин належить і така якість подразника, як його *новизна, незвичайність*. Автомобіль нової марки, незвичайної форми, що з'явився на вулиці, приверне увагу перехожих. Цю особливість уваги необхідно враховувати при використанні на уроці наочних посібників. Не варто розвішувати наочність до початку пояснення нового матеріалу, оскільки вона буде відволікати увагу учнів від відповіді при опитуванні, від загальної роботи класу і до моменту пояснення втратить новизну і тому зникне додатковий чинник привернення уваги.

Викликає увагу *початок і закінчення дії подразника*. Інколи доцільно зробити паузу в поясненні, щоб привернути увагу учнів, ніж зробити зауваження. Зауваження завжди переключає увагу інших на учня, котрий порушив дисципліну, і відволікає їх від навчальної діяльності. В іншій ситуації доцільно почати пояснення, не очікуючи абсолютної тиші в класі, що приверне увагу учнів, які ще не встигли зосередитися на уроці. Кінець дії под-

разника також може викликати увагу: в умовах постійного шуму вентилятора учні перестають його помічати, але припинення шуму привертає їхню увагу.

2. **Відповідність зовнішніх подразників внутрішньому стану людини**, насамперед її потребам. Сита і голодна людина по-різному реагують на розмови про їжу, запах їжі тощо. Якщо людина голодна, то будь-який подразник, що нагадує про їжу (стукіт тарілок, запах їжі), привертає її увагу.

3. **Почуття**, пов'язані з об'єктом сприймання і діяльністю, що виконується. Сюди належить найперша і найпростіша ознака інтересу – захопленість. Емоційно забарвлена розповідь учителя про захоплюючі явища та факти дає зміну вражень, що викликає різноманітні почуття. Показовим є те, що люди, листаючи газету, зупиняються на тому чи іншому заголовку: це говорить про їхні інтереси та захоплення.

4. **Вплив попереднього досвіду**, наявних у людини знань і уявлень, звичок і навичок. Погане знання навчального предмета створює нерозуміння, неможливість зацікавитися ним. З іншого боку, добре відоме теж не викликає уваги. Привертає увагу те, що є новим, але пов'язане з наявними в учня знаннями, те, що розкриває нове в уже відомому.

5. **Очікування певних вражень**. Якщо учень знає, що саме він почує, він сприймає матеріал з більшою увагою. Тому на початку викладу нового матеріалу вчитель повинен коротко повідомити, про що йтиметься.

6. **Спрямованість особистості**. Ідучи по одній і тій самій вулиці, різні люди звернуть увагу на різні речі: двірник – на сміття, міліціонер – на неправильно припаркований автомобіль, архітектор – на красу старовинної будівлі. Спрямованість особистості тісно пов'язана з її попереднім досвідом та почуттями. Те, що нам цікаво, що викликає певну емоційну реакцію, є важливою причиною мимовільної уваги.

Мимовільна увага є генетичне первісним шаблоном уваги в історичному та індивідуальному розвитку. Вона є підґрунтям для виникнення довільної уваги. **Довільна увага – свідомо регульоване зосередження на об'єкті, спрямоване вимогами діяльності**. Цей

вид уваги тісно пов'язаний з волею людини, тому її називають *вольовою, активною*. Головною функцією довільної уваги є активне регулювання перебігу психічних процесів.

Якщо при мимовільній увазі робота захоплює сама собою, то в даному випадку людина свідомо спрямовує увагу на дану роботу. Саме *постановка мети, вольові зусилля* характеризують собою довільну увагу.

Таким чином, довільна увага якісно відрізняється від мимовільної. Але все-таки довільна увага пов'язана з почуттями людини, попереднім досвідом, інтересами. Вплив цих моментів опосередковується свідомо поставленими цілями.

Довільна увага пов'язана з інтересами людини, які носять опосередкований характер. Це – інтереси результату діяльності. Сама діяльність може не цікавити людину, але якщо її виконання необхідне для розв'язання поставленого завдання, то вона стає цікавою у зв'язку з цією метою.

Навчання у школі передбачає формування довільної уваги шляхом організації в початкових класах навчальної діяльності з постановкою досяжних для учнів цілей. Переживання успіху закріплює бажання зосередитися на наступному завданні. Чим менші школярі за віком, тим частіше повинні відбуватися зміни видів діяльності на уроці. Новий вид діяльності – це чинник повернення мимовільної уваги, що сприяє зосередженню довільної уваги.

При організації уваги педагог повинен пам'ятати про такі *умови, які полегшують довільне зосередження*.

1. Зосередження уваги на розумовій діяльності полегшується, якщо в пізнання включаються *практичні дії*. Наприклад, при читанні книги легше утримувати увагу, якщо цей процес супроводжується конспектуванням, підкреслюванням окремих положень тощо. При пасивному ж читанні або слуханні увага відволікається і зосереджувати її стає складніше.

2. При організації уваги слід пам'ятати про *обстановку робочого місця*, що повинно виключати подразники, які відволікають від роботи (наприклад, розмови учнів під час пояснень учителя).

3. Умовою зосередження та підтримання уваги є *психічний стан людини*. Враховуючи це, слід пам'ятати про стадії працездатності протягом дня та тижня. Виявлено, що на початку робочого дня повинне відбутися „входження” людини в діяльність, а в кінці — збільшується кількість помилок при виконанні завдання, а також виникає стан втоми, який пов'язаний з труднощами в зосередженні уваги. Подібні закономірності можна спостерігати і стосовно працездатності людини протягом тижня: на початку тижня відбувається „входження” людини в діяльність; ефективність діяльності досягає своєї найвищої точки в середині тижня (середа-четвер), знижуючись у кінці тижня. Це необхідно знати не лише для розуміння психічного стану учнів, але й для правильної організації навчального процесу протягом дня та тижня. Крім цього, необхідно враховувати, що стан емоційного збудження, який викликаний сторонніми причинами, значно послаблює довільну увагу.

4. Підтримує довільну увагу і *словесне нагадування* самому собі про цілі діяльності та необхідність розв'язання поставленого завдання.

5. Полегшувати виникнення та підтримання довільної уваги можна за рахунок *формування звички працювати зосереджено* в різних (сприятливих і несприятливих) умовах. Навчання якраз і є тією діяльністю, у ході якої формується вміння організувати свою увагу.

Виокремлюють ще один вид — *післядовільну увагу*. Цей вид уваги виникає після того, як була викликана довільна увага, тобто носить цілеспрямований характер і вимагає на початку вольових зусиль, але потім людина „входить” у роботу, і для неї цікавими і значущими стають зміст та процес діяльності, а не лише її результат.

Післядовільна увага — це зосередження на об'єкті через те, що він цінний для особистості.

Післядовільна увага відрізняється від довільної тим, що в ній знижується вольове зусилля. Але це зовсім не означає, що ця увага наближена до мимовільної. Від мимовільної уваги після-

довільна відрізняється тим, що вона виникає не лише на основі інтересу, у ній існує свідомо поставлена мета, вона підтримується свідомими інтересами, і сама діяльність переживається як потреба, а результат її особистісно значущий.

Післядовільна увага характеризується *тривалою зосередженістю, напруженою інтенсивністю розумової діяльності, високою продуктивністю праці*. Тому саме цей вид уваги має велике значення для організації педагогічного процесу. Гарний педагог повинен захопити дитину, зацікавити її так, щоб вона працювала, не витрачаючи своїх енергетичних ресурсів, тобто щоб інтерес мети, результату роботи переходив у інтерес безпосередній, який захоплює сам по собі.

Розглянуті три види уваги тісно взаємозв'язані між собою в конкретній практичній діяльності взаємними переходами і опираються один на одиний.

Існують й інші критерії для виокремлення видів уваги. *Залежно від місця знаходження об'єкта уваги* виокремлюють зовнішньо-спрямовану та внутрішню увагу. *Зовнішньоспрямована увага* є складовою перцептивної діяльності людини і регулювання предметної діяльності. *Внутрішня увага* пов'язана з усвідомленням особистістю своєї діяльності, свого внутрішнього світу, самосвідомістю. Об'єктами внутрішньої уваги є почуття, спогади, думки. Цього виду уваги не існує у тваринному світі. Вказані види уваги взаємно гальмують одна одну: зосереджуючись на об'єктах зовнішнього світу, людина перестає думати про свій внутрішній світ і навпаки.

Залежно від форм навчальної діяльності виокремлюють колективну, групову та індивідуальну увагу. *Колективна увага* — це зосередження всіх учнів на одному предметі. Найчастіше таким предметом у школі є пояснення вчителя.

Групова увага — це зосередження уваги групами в умовах роботи в колективі. Групова увага виникає при проведенні лабораторних робіт, під час обговорення способів виконання певного завдання, коли учні працюють групами. *Індивідуальна увага* — це зосередження уваги індивідом на своєму завданні. Вона ви-

никає під час самостійного виконання завдання, на контрольній роботі.

Залежно від походження уваги виокремлюють природну та соціальну увагу. *Природна увага* дана людині від народження у вигляді вродженої здатності вибірково реагувати на ті чи інші зовнішні або внутрішні стимули, які несуть у собі елементи інформаційної новизни. Головним механізмом, що забезпечує роботу такої уваги, є орієнтувальний рефлекс. *Соціально зумовлена увага* складається в ході життя людини в результаті навчання та виховання і пов'язана з вольовою регуляцією поведінки, із свідомим вибірконим реагуванням на об'єкти.

Залежно від рівня опосередкованості виокремлюють безпосередню та опосередковану увагу. *Безпосередня увага* не керується нічим, крім того об'єкта, на який вона спрямована і який відповідає актуальним інтересам і потребам людини. *Опосередкована увага* регулюється за допомогою спеціальних засобів, наприклад, слів, вказівних знаків, предметів.

Залежно від рівня когнітивної складності процесів, що забезпечуються увагою, виокремлюють чуттєву та інтелектуальну увагу. *Чуттєва увага* переважно пов'язана з емоціями та вибірковою роботою органів чуття, а *інтелектуальна* — із зосередженням і спрямованістю думки. За чуттєвої уваги в центрі свідомості знаходиться яке-небудь чуттєве враження, за інтелектуальної — думка.

1.5. Властивості уваги

Наявність уваги свідчить про зв'язок свідомості з певним об'єктом, її зосередженість на ньому. Особливості цієї зосередженості визначають *головні властивості уваги*. До них належать: *концентрація, стійкість, розподіл, переключення і обсяг уваги*.

Концентрація уваги означає наявність зв'язку з певним об'єктом або стороною дійсності і виражає міру або інтенсивність цього зв'язку. О.О.Ухтомський вважав, що концентрація уваги пов'язана з особливостями функціонування домінантного осередку збудження в корі і вважав її наслідком збудження в домі-

нантному осередку за одночасного гальмування інших зон кори головного мозку.

Концентрація виявляється в зосередженні уваги на одному об'єкті. Показником інтенсивності є неможливість відволікання уваги від предмета діяльності сторонніми подразниками. Глибока концентрація уваги – необхідна передумова точного та успішного виконання діяльності.

Стійкість уваги – це тривалість зосередження уваги на одному й тому самому об'єкті чи предметі. У багатьох випадках увага не досить стійка. Зокрема вона не може довго затримуватися на якомусь нерухомому об'єкті. Спробуйте пильно подивитися на чорну крапку на чистому аркуші паперу. Це може продовжуватися лише кілька секунд. Ви або забудете про крапку і будете думати про щось інше, або вона почне „розпливатися” у ваших очах.

Властивістю, протилежною стійкості, є *коливання уваги*. Експерименти показали, що увага піддається періодичним мимовільним коливанням. Періоди таких коливань дорівнюють у середньому 2-3 сек, досягаючи максимум 12 сек. Під час сприймання зрізаної піраміди людина бачить її то випуклою, то ввігнутою. Але такі незначні за тривалістю періоди коливання уваги не є загальною закономірністю. Було помічено, що в одних випадках увага характеризується частими періодами коливання, в інших – значно більшою стійкістю.

Доведено, що найістотнішою умовою стійкості уваги є можливість розкрити в предметі, на якому вона зосереджена, нові сторони і зв'язки, надати йому певного смислу. Так, зрізану піраміду можна уявити як власне піраміду, тобто бачити її випуклою або ж уявити її коридором з вікнами і дверима, тобто зосередитися на ній як на ввігнутій фігурі. Таким чином, щоб увага до певного предмета підтримувалася, його усвідомлення повинне бути динамічним процесом. Предмет уваги повинен розвиватися, виявляти перед людиною свій новий зміст.

Стійкість уваги залежить від певних умов. До них належать: особливості матеріалу, міра його складності, знайомство з ним,

зрозумілість, ставлення до нього з боку суб'єкта – міра інтересу до матеріалу, а також індивідуальні властивості особистості.

Для вивчення стійкості уваги найчастіше використовують таблиці Бурдона, які складаються з неупорядкованого чергування окремих букв, причому кожна буква повторюється в кожному рядку однаково кількість разів. Досліджуваному пропонується протягом тривалого часу (3-5-10 хв) викреслювати задані букви (у простих випадках одну або дві букви, у складних – задану букву лише в тому випадку, якщо вона стоїть перед іншим, наприклад, голосним звуком). Експериментатор відзначає число букв, викреслених протягом однієї хвилини, і число виявлених пропусків. Аналогічне значення мають таблиці Крепеліна, які складаються з колонок цифр, які досліджуваній повинен додавати протягом тривалого часу. Продуктивність роботи і число допущених помилок можуть слугувати показником коливання уваги.

Стійкість уваги можна простежити й таким чином. Досліджуваному дається картинка, на якій накреслені 25 кривих ліній, що перетинаються. Досліджуваній повинен простежити очима кожен з цих ліній від початку і до кінця.

Великою зосередженістю і стійкістю уваги відрізнявся великий математик Древньої Греції Архімед. Згідно з легендою, під час осади міста Сіракузи, у якому мешкав учений, він був настільки заглиблений у заняття математикою, що не почув, як у місто, а потім і в його подвір'я увірвалися вороги. Архімед креслив на піску геометричні фігури. Побачивши біля себе іноземного солдата, учений вигукнув: „Не чіпайте моїх фігур”. У відповідь солдат убив Архімеда.

Наступна властивість уваги – це її *обсяг*. Він вимірюється тією кількістю об'єктів, яка може бути охоплена увагою за обмежений проміжок часу. Відомо, що людина не може одночасно думати про різні речі чи виконувати різні роботи. Це обмеження змушує ділити інформацію, що надходить іззовні, на частини, які не перевищують можливості її обробки. Так само людина має обмежені можливості щодо утримання в полі зору кількох незалежних один від одного предметів.

Обсяг уваги досліджується шляхом аналізу кількості об'єктів, які одночасно пред'являються і можуть бути сприйняті суб'єктом. З цією метою застосовується тахістоскоп – прилад, який дає змогу пред'являти певну кількість подразників з такою швидкістю, щоб досліджуваний не встиг перевести погляду з одного об'єкта на інший. Це дає змогу виміряти кількість об'єктів (букв, цифр, фігур), досяжних для одночасного впізнавання. Досліджуваний називає лише деякі предмети, а про інші говорить, що не встиг звернути на них уваги. Кількість об'єктів, які сприйняв суб'єкт, і є показником обсягу уваги. Якщо об'єкти досить прості і невпорядковано розкидані по полю, обсяг уваги коливається від 5 до 7 об'єктів. Обсяг уваги – величина індивідуальна, але класичним показником обсягу уваги в людей вважається число $5+2$. Ідеться про об'єкти, не пов'язані один з одним. Однак кількість пов'язаних між собою об'єктів, що знаходяться в полі нашого зору, може бути набагато більшою (окремі букви і букви, об'єднані у слова). Тому обсяг уваги є величиною змінною, яка залежить від того, наскільки пов'язаний між собою зміст об'єкта, на якому зосереджується увага, від уміння осмислено пов'язувати та структурувати матеріал.

З обсягом тісно пов'язаний *розподіл уваги*. Розподіл уваги виявляється в здатності людини утримувати в центрі уваги одночасно певну кількість різнорідних об'єктів. Говорячи про обсяг уваги, ми відзначали обмеженість поля уваги. Але зворотним боком обмеження є розподіл уваги між тією чи іншою кількістю різнорідних об'єктів, які одночасно зберігаються в центрі уваги. Саме ця здатність дозволяє здійснювати одночасно кілька дій або стежити за кількома незалежними процесами, зберігаючи їх у полі уваги. Хрестоматійними стали приклади розподілу уваги Наполеоном, що міг одночасно диктувати своїм секретарям сім відповідальних дипломатичних листів, та Юлія Цезаря, який міг робити одночасно сім не пов'язаних між собою справ. Деякі шахісти можуть одночасно вести кілька партій. Однак життєва практика показує: людина здатна виконувати тільки один вид свідомої психічної діяльності, а суб'єктивне відчуття одночас-

ності виконання пов'язане зі швидким послідовним переключенням з однієї на іншу. Однак за деяких умов людина здатна одночасно зосереджуватися на кількох подразниках. Це залежить від того, наскільки пов'язані між собою різні об'єкти, на яких зосереджується увага. Чим тісніше пов'язані між собою об'єкти, тим успішніше буде відбуватися розподіл уваги. Іншою умовою є автоматизація одного з видів діяльності, що не вимагає свідомого зосередження на її виконанні. Якщо ці умови не виконуються, то розподіл уваги стає неможливим.

Інша властивість уваги — *переключення*, є, на думку деяких дослідників, зворотним боком розподілу уваги. Переключення уваги — це свідоме й осмислене перенесення уваги з одного об'єкта на інший. Ця властивість уваги означає здатність швидко орієнтуватися в ситуаціях. Легкість переключення уваги в різних людей різна: одні легко і швидко переходять від однієї діяльності до іншої, в інших „входження” в нову діяльність відбувається важко. Це залежить від багатьох умов: співвідношення між попередньою та наступною діяльністю, ставлення суб'єкта до кожної з них тощо. Чим цікавіша діяльність, тим легше на неї переключатися і навпаки.

Індивідуальні особливості суб'єкта відіграють у переключенні значну роль, зокрема тип темпераменту людини визначає швидкість переключення та „входження” в нову діяльність. Переключення уваги є тією властивістю, яка піддається тренуванню.

Рисою, протилежною концентрації уваги, є *розсіяність*. Розсіяністю називається нездатність людини зосередитися на чомусь певному протягом тривалого часу. Зустрічаються два види розсіяності: уявна (несправжня) і справжня.

Уявна (несправжня) розсіяність — це неуввага людини до безпосередньо оточуючих предметів і явищ, викликана зосередженістю на якому-небудь одному предметі. Іноді її називають „професорською”, оскільки вона нерідко зустрічається у людей цієї категорії. Увага вченого може бути настільки сконцентрованою на певній проблемі, що він не впізнає знайомих, відповідає невпопад. Фізіологічною основою такої розсіяності є осередок оптимального збудження в корі, який викликає гальмування в

навколишніх ділянках. Неясність відображення різного роду зовнішніх впливів при розсіяній увазі пояснюється тим, що воно відбувається на ділянках кори, які знаходяться в стані гальмування.

Розсіяність як наслідок внутрішньої зосередженості не завдає значної шкоди справі, хоча й утруднює орієнтацію людини в навколишньому середовищі. Гіршою є справжня розсіяність. Людині, яка страждає справжньою розсіяністю, важко утримувати довільну увагу на певному об'єкті чи дії. Довільна увага розсіяної людини легко відволікається. Фізіологічно справжня розсіяність пояснюється недостатньою силою внутрішнього гальмування. Збудження, яке виникає під дією мовних сигналів, важко концентрується. У результаті цього в корі мозку розсіяної людини створюються нестійкі осередки оптимальної збудливості.

Однією з причин справжньої розсіяності є перевантаження мозку великою кількістю вражень. Розкиданість інтересів також може призвести до справжньої розсіяності. Причиною справжньої розсіяності може бути й неправильне виховання дитини в сім'ї: відсутність певного режиму в заняттях, розвагах і відпочинку дитини, звільнення від трудових обов'язків. Нудне викладання, яке не будить думки, не заторкує почуттів, не вимагає напруження волі, — усе це джерела розсіяності уваги учнів.

1.6. Розвиток уваги

Увага, як і більшість психічних процесів, має певні етапи розвитку. Нижчі етапи представлені мимовільною увагою, а вищі — довільною. Безпосередня увага — це також нижча форма її розвитку, порівняно з опосередкованою.

Історію розвитку уваги, як і багатьох інших психічних функцій, намагався простежити Л.С.Виготський у річищі культурно-історичної концепції їх формування. На його думку, історія уваги дитини є історією розвитку організованості її поведінки, і ключ до генетичного розуміння уваги слід шукати не всередині, а поза особистістю дитини.

Л.С.Виготський пише про те, що з найперших днів життя дитини розвиток її уваги відбувається в середовищі, у якому існує подвійний ряд стимулів, які викликають увагу. Перший ряд – це навколишні предмети, які яскравими, незвичайними властивостями приваблюють увагу дитини. Другий ряд – це мова дорослого, слова, які ним вимовляються і виступають у ролі стимулів-вказівок, що спрямовують мимовільну увагу дитини.

Процеси довільної уваги, які спрямовуються мовою дорослого, є для дитини радше процесами її зовнішнього дисциплінування, ніж саморегуляції. Поступово, використовуючи той самий засіб оволодіння увагою відносно самої себе, дитина переходить до керування своєю поведінкою, тобто до довільної уваги.

За даними спостережень і експериментальних досліджень, послідовність розвитку дитячої уваги виглядає так.

1. Перші тижні-місяці життя. Поява орієнтувального рефлексу як об'єктивної, вродженої ознаки мимовільної уваги дитини. Дитина спочатку реагує тільки на зовнішні подразники, причому тільки у випадку їх різкої зміни (несподівані голосні звуки, перехід із темряви до яскравого світла тощо). Починаючи з третього місяця, дитина все більше цікавиться об'єктами, які пов'язані з її життям. У п'ять-сім місяців дитина може довго розглядати певний предмет, обмацувати його. Особливий інтерес виявляє дитина до яскравих, блискучих речей. Це дає змогу говорити про достатній рівень розвитку в дитини мимовільної уваги.
2. Кінець першого року життя. Виникає орієнтувально-дослідницька діяльність як засіб майбутнього розвитку довільної уваги.
3. Початок другого року життя. З'являються зачатки довільної уваги, що пов'язано з процесами виховання дитини. Дорослі поступово привчають дитину виконувати не те, що вона хоче, а те, що їй потрібно робити. Починає виявлятися свідомість, хоча ще в примітивній формі.
4. Другий-третій рік життя. Велике значення для розвитку довільної уваги має гра. У ході гри дитина вчиться коор-

динувати свої дії відповідно до завдань гри та її правил. Паралельно з довільною увагою на основі чуттєвого досвіду розвивається і мимовільна увага.

5. Чотири з половиною – п'ять років. З'являється здатність спрямовувати свою увагу під впливом складної інструкції дорослого. Дитина знайомиться з усе більшою кількістю предметів і явищ, постійні бесіди з батьками, ігри, у яких діти наслідують поведінку дорослих, маніпулювання предметами – усе це збагачує досвід дитини, розвиває її інтереси та увагу.
6. П'ять-шість років. Основною особливістю цього етапу є нестійкість довільної уваги. Дитина легко відволікається на сторонні подразники, увага є досить емоційною – дитина все ще погано володіє своїми почуттями. На відміну від довільної уваги мимовільна увага є досить стійкою, тривалою і зосередженою. Поступово шляхом вправ та вольових зусиль розвивається здатність керувати своєю увагою.
7. Шкільний вік. Подальший розвиток і вдосконалення довільної уваги відбувається за рахунок дисциплінованості, що сприяє формуванню контролю за власною поведінкою. У початкових класах у дитини переважає мимовільна увага і вона ще не може повністю контролювати своєї поведінки на уроках. Тому вчитель повинен прагнути зробити свої уроки яскравими, емоційними, часто змінювати форму подання навчального матеріалу. Це також зумовлено переважанням у цьому віці наочно-образного мислення.

У старших класах довільна увага досягає досить високого рівня розвитку. Старшокласник може досить довго зосереджуватися на певних видах діяльності, контролювати свою поведінку. У цьому віці на якість уваги впливають не тільки умови виховання, але й вікові особливості, пов'язані з фізіологічними змінами, що відбуваються в цей період. Це супроводжується підвищеною втомлюваністю, дратівливістю, зниженням працездатності.

Таким чином, у розвитку уваги можна виокремити *два головні етапи*. *Перший етап* – дошкільний період, протягом якого переважає зовні опосередкована увага (увага, викликана чинниками зовнішнього середовища). *Другий* – етап шкільного розвитку, у ході якого відбувається бурхливий розвиток уваги і вона опосередковується внутрішніми установками дитини.

Увага відіграє важливу роль у різних професіях, пов'язаних із сприйманням та засвоєнням великої кількості інформації і спілкуванням. Саме тому важливо створити умови, необхідні для її прояву, збереження і розвитку.

Тема 2

ВІДЧУТТЯ

2.1. Поняття відчуття

Відчуття є первинною формою психічного зв'язку організму з середовищем, основним джерелом наших знань про світ і власне тіло. Вони складають головні канали, якими інформація про явища зовнішнього світу і про стан організму доходить до мозку, даючи змогу людині орієнтуватися в навколишньому середовищі і в своєму тілі. Якби таких каналів не було і через органи чуття не надходила інформація до мозку, свідоме життя було б неможливим.

Відчуття – це відображення в мозку людини окремих властивостей, якостей предметів і явищ об'єктивної дійсності внаслідок їх безпосереднього впливу на органи чуття.

Відомі факти, які говорять про те, що людина, позбавлена постійного джерела інформації, впадає в сонний стан. Такі випадки мають місце тоді, коли людина несподівано позбавляється зору, слуху, нюху і коли свідомі відчуття її обмежуються якими-небудь патологічними процесами. Близьким до цього є стан

і тоді, коли людину на певний час поміщають у світло- та звуко- непроникну камеру, яка ізолює її від зовнішніх впливів. Такий стан спочатку викликає сон, а потім важко переноситься досліджуваним.

У 1956 році в Університеті Мак-Гілла група психологів провела дослідження, яке стосувалося сенсорної ізоляції. Добровольцям пропонувалося пробути якомога довше в спеціальній камері, де вони знаходилися в умовах максимального обмеження зовнішніх впливів. Учені були вражені тим фактом, що більшість досліджуваних виявилися нездатними витримати такі умови довше 2-3 днів. На основі цього було зроблено висновок про те, що організм має фундаментальну потребу в одержанні стимулів з навколишнього середовища. Без зовнішніх подразнень, на думку вчених, деградує не лише інтелектуальні функції, а й особистість загалом.

Численні спостереження за дітьми, позбавленими зору чи слуху, показали, що порушення притоку інформації в ранньому дитинстві викликає різкі затримки психічного розвитку. Якщо дітей, що народилися сліпо-глухими або втратили слух та зір у ранньому дитинстві, не навчити спеціальних прийомів, які компенсують ці дефекти, їхній психічний розвиток стане неможливим і вони не будуть самостійно розвиватися.

Якщо людям, сліпим від народження, повернути зір уже в дорослому віці, вони зможуть розрізняти предмети, стежити очима за рухом об'єктів і навіть розрізняти кольори. Але вони не зможуть впізнавати окремі предмети, геометричні форми або навіть обличчя, а також називати колір, який вони бачать. Тільки завдяки досвіду і практиці наш мозок здатний структурувати і організовувати елементи зовнішнього світу, щоб надати їм точного значення.

Як уже зазначалося, відчуття — це відображення окремих властивостей предметів або явищ. Тому говорять про відчуття світла, кольору, музичних тонів, шумів, ваги, спраги, голоду тощо. Життєве значення відчуттів полягає в тому, що вони завжди емоційно забарвлені. Експериментально доведено, що різні кольори

ри мають різну психофізіологічну дію на людину: червоний збуджує, зелений заспокоює. З двох однакових за вагою ящиків чорний здаватиметься важчим, ніж білий. Відчуття, що йдуть від внутрішніх органів, визначають самопочуття людини, її емоційний тонус.

2.2. Фізіологічні основи відчуттів

Відчуття виникають лише при безпосередній дії предметів на органи чуття. *Орган чуття* – це анатомо-фізіологічний апарат, розміщений на периферії тіла або у внутрішніх органах і спеціалізований для прийому впливів певних подразників із зовнішнього середовища та внутрішніх органів. Головною частиною кожного органу чуття є закінчення нервів, які називаються рецепторами. *Рецептор* – це частина аналізатора, функція якого полягає у трансформації зовнішньої енергії в нервовий процес. Такі органи чуття, як око, вухо, об'єднують десятки рецепторних закінчень. *Рецептор, нерви, що проводять інформацію про подразнення, і ділянка в корі головного мозку, які являють собою єдину морфологічну структуру, І.П.Павлов назвав аналізатором.*

Кожен аналізатор – це нервовий механізм, який складається з трьох частин: 1) периферійного відділу – *рецептора*; 2) *аферентного або чутливого нерва* (доцентрового), який проводить збудження в нервові центри (центрального відділу аналізатора); 3) *коркових відділів аналізатора*, у яких відбувається обробка нервових імпульсів, що надходять з периферійних відділів. Коркова частина аналізатора включає в себе ділянку, що є проекцією периферії в корі головного мозку, оскільки певним клітинам периферії (рецепторам) відповідають певні ділянки коркових клітин. Для виникнення відчуття необхідна робота всього аналізатора як цілого.

Предмети і явища дійсності, які впливають на наші органи чуття, називаються *подразниками*. Вплив подразників на органи чуття називається *подразненням*. Подразнення викликає в нервовій тканині збудження. Відчуття виникає як реакція нерво-

вої системи на той чи інший подразник і має рефлекторний характер. Дія подразника на рецептор веде до виникнення нервового імпульсу, який по *аферентному нерву* передається в певні ділянки кори головного мозку. Реакція-відповідь передається по *еферентному (руховому) нерву* до органа, який відповідає на відчуття. Так, коли людина дотикається рукою до гарячого предмета, сигнал надходить до мозку і по еферентному нерву до м'язів, внаслідок чого вони скорочуються.

2.3. Види відчуттів

Ще древні греки розрізняли п'ять органів чуття і відповідних їм відчуттів: зорові, слухові, дотикові, нюхові та смакові. Сучасна наука значно розширила уявлення про види відчуттів. О.Р.Лурія вважає, що класифікація відчуттів може бути проведена щонайменше за двома основними принципами – систематичному і генетичному (інакше кажучи, за принципом модальності, з одного боку, і за принципом складності або рівня їх побудови – з іншого).

Систематична класифікація відчуттів. За розміщенням рецепторів на поверхні тіла або всередині організму розрізняють такі види відчуттів:

- 1) екстероцептивні;
- 2) інтероцептивні;
- 3) пропріоцептивні.

Екстероцептивні відчуття – це найбільша група відчуттів. Вони забезпечують одержання сигналів із зовнішнього світу і створюють підґрунтя для нашої свідомості. До екстероцептивних відчуттів належать зорові, слухові, нюхові, смакові, дотикові (тактильні), термічні (температурні) і больові відчуття.

Інтероцептивні відчуття – це органічні відчуття, вони сигналізують про стан внутрішніх процесів організму, доводять до мозку подразнення від стінок шлунка і кишечника, серця і кровоносної системи та інших внутрішніх органів. Це найбільш древня і найбільш елементарна група відчуттів. Вони належать

до числа найменш усвідомлюваних і найбільш дифузних форм відчуттів і завжди тісно пов'язані з емоційними станами.

Пропріоцептивні відчуття забезпечують сигнали про положення тіла в просторі і складають підґрунтя рухів людини, відіграючи важливу роль в їх регуляції. Периферійні рецептори пропріоцептивної чутливості знаходяться в м'язах і суглобах (сухожиллях, зв'язках) і мають форму особливих нервових тілець (тільця Паччіні). Збудження, що виникають у цих тільцях, відображають відчуття, які відбуваються при розтягуванні м'язів і зміні положення суглобів. Ця група відчуттів включає специфічний вид чутливості, який називається відчуттям рівноваги, або статичним відчуттям, їхні периферійні рецептори розміщені в каналах внутрішнього вуха. До пропріоцептивних належать кінестетичні та статичні відчуття.

Екстероцептивні відчуття прийнято поділяти залежно від наявності чи відсутності безпосереднього контакту рецептора з подразником, що викликає відчуття, на:

- 1) контактні;
- 2) дистантні.

Контактні відчуття викликаються впливом безпосередньо прикладеного до поверхні тіла відповідного органа сприймання. Прикладами контактних відчуттів є смак, дотик.

Дистантні відчуття викликаються подразниками, що діють на органи чуття на деякій відстані. До них належать нюхові відчуття, слух і зір.

Генетична класифікація дає змогу виокремити два види чутливості:

- 1) *протопатичну* (більш примітивну, афективну, менш диференційовану й локалізовану), до якої належать органічні відчуття (голоду, спраги тощо);
- 2) *епікритичну* (більш тонко диференційовану, об'єктивовану й раціональну), до якої належать основні органи чуття людини. Епікритична чутливість молодша в генетичному плані, і вона здійснює контроль за протопатичною чутливістю.

Зупинимося детальніше на характеристиці окремих видів відчуттів.

Зорові відчуття відіграють велику роль у взаємодії людини з довкіллям. Апаратом зору є око — орган чуття зі складною анатомічною будовою. Фізичною причиною зорових відчуттів є електромагнітні коливання. Людське око сприймає лише невелику частину електромагнітних коливань. Світлові хвилі, які відображаються предметом, переломлюються, проходячи через кришталік, і фокусуються на сітківці у вигляді зображення. Сітківка з'єднується за допомогою зорового нерва з великими півкулями головного мозку. Сітківка має складну будову. Один із шарів, що входить до її складу, є шар паличок і колбочок, що являють собою кінцеві утворення зорового нерва. Палички і колбочки виконують різні функції. Палички є органом бачення у темряві, і оскільки за таких умов людина не відчуває спектральних кольорів, то їх називають органом некольорового зору. Колбочки є органом „денного” зору, їм властива менша чутливість до світла. Оскільки вдень людина відчуває різного роду кольори, то колбочки називають органом кольорового зору.

До зорових відчуттів належать відчуття світла і кольору.

Слухові відчуття, відображаючи велику різноманітність властивостей звучних предметів і явищ, допомагають людині орієнтуватися в навколишньому середовищі та регулювати свої дії. Вони викликаються звуками, які діють на слуховий аналізатор на відстані через коливання повітря або звукові хвилі. Тому слухові відчуття належать до дистантних відчуттів.

Чутливі закінчення слухового нерва розміщені у внутрішньому вусі. Зовнішнє вухо (вушна раковина) збирає звукові коливання і передає їх у внутрішнє вухо на завитку. Збудження нервових закінчень завитки відбувається за принципом резонансу: різні за довжиною і товщиною закінчення слухового нерва починають рухатися за певного числа коливань у секунду.

До слухових відчуттів належать відчуття мови, музики та шуму. За допомогою слухових відчуттів виокремлюють такі якості звука: силу (голосний — тихий), висоту (високий — низь-

кий), тембр (своєрідність голосу або музичного інструмента), тривалість (час звучання), а також темпоритмічний візерунок звуків, що послідовно сприймаються.

Слухові відчуття мають велике значення і в сприйманні усної мови Фонематичний слух, або чутливість до звуків мови, формується в процесі оволодіння мовою і користування нею. Його розвиток впливає на безпомилковість письмової мови, особливо в початкових класах.

Зі слуховою чутливістю тісно пов'язана **вібраційна чутливість**. Вважається, що в організмі людини не існує спеціальних рецепторів, призначених для відчуття вібрації, а відображати вібрації здатні всі органи та тканини людського організму.

Нюхові відчуття не мають у житті людини такого значення, як зорові та слухові, оскільки не пов'язані з орієнтуванням у довкіллі, їхня роль полягає в тому, що вони сигналізують людині про свіжість їжі, чистоту повітря тощо. У тих випадках, коли їх розвиток стимулюється умовами професійної діяльності, вони досягають значної досконалості (парфумери, пожежники та ін.).

Подразниками, що викликають нюхові відчуття, є мікроскопічні частинки пахучих речовин, які потрапляють у носову порожнину з повітрям розчиняються в носовій рідині і впливають на рецептор. Нюхові відчуття дуже часто поєднуються з іншими відчуттями – смаковими, тактильними, температурними тощо і набувають складного характеру. Зв'язок нюхового відчуття з іншими може носити умовно-рефлекторний характер (вигляд троянди може посилювати в нас відчуття її запаху).

Смакові відчуття тісно пов'язані з нюховими, їх поєднує спільна роль у процесах харчування. Органом смаку є *язик*. До смакових відчуттів належать відчуття кислого, солодкого, гіркого і солоного. Інші смаки є результатом змішування основних смаків. Смакові відчуття підвищують апетит людини, а також виконують захисну функцію, сигналізуючи про недоброякісну їжу. Динаміка смакових відчуттів тісно пов'язана з потребою організму в їжі. У стані голоду чутливість підвищується, при насиченні – знижується.

Шкіряні відчуття включають тактильні, температурні та больові відчуття.

Тактильні відчуття виникають внаслідок дії механічних подразників на поверхню шкіри. Умовою їх виникнення є контакт із подразником, який викликає деформацію шкіри. Тактильна чутливість нерівномірно розподілена по всьому тілу. Найбільше скупчення тактильних рецепторів на долонях, кінчиках пальців та на губах.

Тактильні відчуття – це відчуття дотику і тиску. Вони сигналізують про присутність того чи іншого подразника, який стикається з поверхнею тіла. Тактильні відчуття відображають важливі властивості предметів об'єктивного світу: рівність, шершавість, твердість, м'якість, сухість, вологість тощо.

Температурні відчуття поділяються на відчуття холоду і тепла. Вони сигналізують про зміни температурного середовища, про небезпеку охолодження організму чи його перегрівання, допомагають регулювати тепловий обмін між організмом і середовищем. Крім того, температурні відчуття дають людині відомості про термічні властивості предметів та явищ навколишнього середовища.

Характер температурних відчуттів залежить від природи діючого подразника. Якщо температура предмета нижча температури тіла, то виникає відчуття холоду, якщо вища – відчуття тепла. Температурні відчуття мають локальний характер, оскільки ми відносимо їх до певної ділянки шкіри, на яку діє подразник.

Больові відчуття виникають при дії різного роду подразників (механічних, термічних, хімічних, електричних тощо), які є причиною пошкодження або руйнування тканин організму. Вони виконують важливу роль як складові захисних рефлексів, сигналізують про шкоду подразника для організму та необхідність перервати контакт з ним і носять яскраво виражене негативне емоційне забарвлення. Больові відчуття несуть певну інформацію про подразник, у них відображається його інтенсивність, якість (колючий, ріжучий, пекучий біль), місце локалізації. Просторова локалізація больового відчуття має не завжди точний характер, що пояснюється іррадіацією процесу збудження.

Статичні відчуття відображають положення тіла у просторі, його рівноваги. Рецептори статичних відчуттів розміщені у вестибулярному апараті внутрішнього вуха. Цей вид відчуттів має велике значення для життєдіяльності організму, оскільки забезпечує збереження рівноваги організму. Регуляція рівноваги організму має рефлексорний характер. Нормальна робота статичного аналізатора необхідна для відображення простору за допомогою інших видів відчуттів, зокрема зорового та рухового.

Кінестезичні відчуття (від грецького „кінезіс” – рух і „айстезіс” – відчуття) – це відчуття рухів і положення частин власного тіла. Рецептори кінестезичних відчуттів знаходяться в м'язах та сухожиллях. Подразнення в цих рецепторах виникають при скороченні та розтягненні м'язів та зв'язок, тертям суглобів. Результатом цих відчуттів є знання про силу, швидкість, траєкторію руху частин тіла.

У поєднанні з іншими відчуттями кінестезичні відчуття стають визначеними і диференційованими. Зокрема, поєднуючись із зоровим відчуттям, набувають важливого значення у пізнанні людиною просторових властивостей речей. Поєднання кінестезичного відчуття з тактильним виступає у формі дотику.

У ході навчання необхідно приділяти увагу розвитку кінестезичних відчуттів, на що спрямовані уроки праці, малювання, фізкультури, а також заняття танцями, художньою гімнастикою та іншими видами спорту. При цьому важливо враховувати особливості розвитку даного виду відчуттів у певні вікові періоди.

Органічні відчуття – це відчуття, пов'язані з діяльністю внутрішніх органів. Ці відчуття, зливаючись, утворюють органічне почуття (самопочуття) людини. Це так звана *сенестезія* (загальне відчуття), яке відображає загальний стан організму на основі сигналів, що надходять з різних органів організму. Прикладом може слугувати почуття загального нездужання, яке виникає у хворій людини. До органічних відчуттів належать відчуття голоду, спраги, ситості, нудоти, змін у діяльності серця, шлунка, больові відчуття.

Органічні відчуття викликаються імпульсами із внутрішніх органів, а також зміною хімічної формули крові. Вони характе-

ризуються недостатньою ясністю, нечіткістю та непевністю локалізації. Характерною рисою органічних відчуттів є їх емоційне забарвлення (позитивне або негативне).

2.4. Загальні властивості відчуттів

Як уже відомо, існує велика кількість видів відчуттів, які мають свої специфічні властивості. Але, крім того, вони характеризуються і спільними для них властивостями. До них належать: якість, інтенсивність, тривалість і просторова локалізація.

Якість – це головна особливість відчуття, яка відрізняє його від інших видів відчуттів і варіює в межах даного виду відчуттів. Прикладом якостей відчуттів слугують різні кольорові тони і відтінки, різні запахи (приємні, неприємні, квіткові, фруктові тощо), звуки різної висоти, різні смаки тощо. Якість кожного відчуття визначається суб'єктивними та об'єктивними чинниками. До об'єктивних належать властивості того об'єкта, який його викликає. Суб'єктивними чинниками відчуття є будова певних аналізаторів людини, певних ділянок мозку та суб'єктивні переваги, які людина віддає тим чи іншим якостям об'єкта (подобаються певні страви, запахи тощо).

Інтенсивність відчуття є його кількісною характеристикою і визначається силою діючого подразника і функціональним станом рецептора. За якістю відчуття можуть бути однаковими, але сильнішими чи слабкішими. Залежність між силою подразника та інтенсивністю відчуття складна і неоднозначна (слабкий запах парфумів може викликати приємні відчуття, а той самий, але занадто сильний запах – неприємні і навіть дратувати людину).

Тривалість відчуття – це його часова характеристика. Вона визначається функціональним станом органів чуття, але головне – часом дії подразника та його інтенсивністю. Відчуття виникають не відразу після того, як подразник починає діяти на орган чуття, для виникнення відчуття необхідний латентний період, який є різним для різних видів відчуттів: для тактильного відчуття – 130 мс, для больових – 370 мс, для смакових – 50 мс.

Просторова локалізація є однією з властивостей відчуття. Вона полягає в тому, що образ відчуття містить елементи просторового розміщення подразника. Такі показники об'єкта, як колір, світло, звук, співвідносяться з джерелом. Навпаки, тактильні, больові, температурні відчуття співвідносяться з тією частиною тіла, на яку впливає подразник.

Відчуття дорослих характеризуються поєднанням знань та переживань, тому можна виокремити ще одну особливість відчуття – *емоційне забарвлення* (згадаймо хоча б про вплив різних кольорів та запахів на емоційний стан людини).

2.5. Пороги відчуття. Чутливість

Крім якісних відмінностей між видами відчуттів, не менш важливе значення має їх кількісне дослідження або вимірювання.

Людина здатна вловити лише дуже незначну частину з тисячі можливих сигналів, які нам посилає навколишнє середовище. Здатність наших органів чуття до збудження обмежена, і вони можуть розрізнити лише малу долю сигналів, які надходять з довкілля.

Людське вухо не здатне сприймати надто високих звуків, як їх, наприклад, чують собаки, дельфіни та кажани. Наші очі чутливі лише до невеликої ділянки спектра кольорів, хоча електромагнітні хвилі мають значно ширший спектр – від найкоротших (гама-промені, рентгенівські промені) до найдовших (радіохвилі).

Отже, не кожне подразнення викликає відчуття. Щоб відчуття виникло, подразник повинен мати певну величину. Дуже слабка дія подразника не викличе відчуття, а дуже сильна може викликати біль і навіть призвести до руйнування певних органів чуття (наприклад, дуже слабкий звук людина не почує, а дуже сильний звук може призвести до втрати слуху). Для характеристики залежності між інтенсивністю відчуття та силою подразника у психології існує поняття *пори́г відчуття*, або *пори́г чутливості*.

Розрізняють два види порогів чутливості: *поріг абсолютної чутливості* і *поріг чутливості до розрізнення*. Поріг абсолютної чутливості у свою чергу поділяється на нижній та верхній абсолютний поріг чутливості.

Нижній абсолютний поріг чутливості — це найменша сила подразника, за якої виникає ледь помітне відчуття. Чим слабшим є подразник, який викликає відчуття, тим вища здатність органів чуття реагувати на ці впливи.

Верхній абсолютний поріг чутливості — це найбільша сила подразника, за якої ще існує відчуття даного виду, адекватне діючому подразнику. Подальше збільшення сили подразника викликати-ме відчуття іншого виду (наприклад, больові).

Величина порогів абсолютної чутливості обмежує зону чутливості аналізатора до даного виду подразників. Наприклад, око здатне відображати хвилю довжиною, яка відповідає спектру кольорів від фіолетового до червоного, вухо здатне сприймати звуки від 20 до 20 тисяч герц. Дія подразників, які не досягають порогової величини, не усвідомлюється людиною, але може впливати на підсвідомість, змінюючи рухи та дії людини.

Таким чином, тільки подразник певної сили викликає відповідне відчуття. Крім цього, має значення ще й така характеристика подразника, як тривалість впливу, тобто той відрізок часу, протягом якого він діє на орган чуття. Існує залежність між силою подразника і тривалістю його впливу, необхідними для досягнення порогової величини: чим слабший за силою подразник, тим більше часу необхідно для того, щоб виникло відчуття.

Пороги абсолютної чутливості розвиваються в дитячому віці, досягаючи найвищого рівня в юнацькому віці.

Від порогів абсолютної чутливості слід відрізнити чутливість до розрізнення. **Порогом чутливості до розрізнення** називається той найменший додаток до сили діючого подразника, завдяки якому виникає ледь помітне розрізнення в силі або якості відчуттів.

У першій половині ХІХ ст. німецький учений М. Вебер, досліджуючи відчуття ваги, дійшов висновку, що, порівнюючи об'єкти і спостерігаючи за відмінностями між ними, людина сприймає не

відмінності між об'єктами, а відношення розрізнення величин об'єктів порівняння. У повсякденному житті ми постійно помічаємо збільшення чи зменшення освітленості, звуку, температури тощо. Так, зміни в освітленості кімнати людина помічає залежно від вихідного рівня освітленості. Якщо вихідна освітленість складає 100 люксів, то додаток освітленості, який людина починає помічати, повинен складати 1 люкс; при освітленості 1000 люксів додаток повинен складати 10 люксів і т.д. Подібні закономірності були виявлені і при дослідженні інших аналізаторів. Це дало змогу сформулювати такий закон: *відношення додаткової сили подразника до основної є величина постійна для даного виду чутливості.*

Що відбувається з сигналами, інтенсивність яких недостатня для того, щоб вони могли свідомо сприйматися?

Підпорогове сприймання, очевидно, дозволяє організму відповідати на сигнали, що надходять, так, як він не зміг би відповісти, якби вони сприймалися свідомо. Ця гіпотеза була використана в рекламі товарів. Наприклад, було показано, що можна нав'язати кіноглядачам бажання вживати газовані напої або поп-корн певних фірм, показуючи неодноразово протягом фільму кадр тривалістю 1/24 сек (так званий ефект 25 кадру), у якому вихваляються достоїнства цих продуктів. Вважається також, що можна викликати в публіки більше бажання придбати продукти, у рекламі яких використовуються звукові або зорові підпорогові повідомлення сексуального або погрозливого характеру.

Так, Роберт Вуд вияснив, що інфразвук викликає в людей хворобливі реакції. Низькі частоти здатні викликати паніку або приступ безумства. Дослідники, які проводили вивчення впливу низькочастотних коливань на людину, збирали велику аудиторію на лекцію, а потім, коли слухачі були особливо поглинуті розповіддю, випромінювали за допомогою спеціального апарата інфразвук. І люди виходили із залу, витримуючи його дії, хоча й не усвідомлювали, чому вони це роблять. У природі такі коливання породжують грози і сильні вітри, сонячні спалахи і шторми, супроводжують вистріли, землетруси тощо. Однак певні

низькочастотні звуки, діючи на слуховий аналізатор і не усвідомлюючись людиною, „переконують” її кинути палити, спокійно спати, дотримуватися дієти, відчувати ніжні почуття. Це використовується, зокрема, в Японії, де випускаються музичні магнітофонні касети з накладеним на плівку низькочастотним текстом, невловимим для слуху людини.

Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, які ведуться в цьому напрямі, нічого певного відносно подібної практики впливів установити не вдалося.

2.6. Явище адаптації

Було б неправильно вважати, що чутливість наших органів чуття залишається незмінною. Як показують дослідження, чутливість органів чуття може змінюватися і навіть дуже значно. Відомо, що в темряві наш зір загострюється, а при сильному освітленні — знижується. Коли ми заходимо в темну кімнату після інтенсивного освітлення, то деякий час нічого не бачимо, і навпаки, коли після темряви заходимо в освітлену кімнату, очі починають „сліпнути” і необхідний деякий час, щоб пристосуватися до освітлення. Згадаймо й інший приклад: у перші хвилини, коли людина заходить у річку чи море, вода здається їй холодною. Через деякий час відчуття холоду зникає, і вода здається досить теплою. Це є свідченням залежності чутливості від змін навколишнього середовища. Описані зміни чутливості існують і в слуховому, нюховому, дотиковому, смаковому аналізаторах і носять назву адаптація.

Адаптація — це пристосування чутливості до постійно діючого подразника, яке виявляється у зниженні або підвищенні порогів.

Зміни чутливості, які здійснюються в ході адаптації, відбуваються не відразу, вони вимагають деякого часу і мають свої часові характеристики. Ці часові характеристики різні для різних органів чуття. Міра адаптації різних аналізаторів неоднакова: висока адаптованість спостерігається в нюхових відчуттях (людина швидко звикає до запахів, у тому числі й неприємних),

тактильних (не помічає тиску одягу на тіло), зорових; значно менша – у слухових. Температурна адаптація існує лише в середньо-му діапазоні, звикання до сильного холоду чи до сильної спеки майже не існує. Майже не існує адаптації в больових відчуттях, оскільки біль є сигналом про руйнування організму, і больова адаптація може призвести до загибелі.

Виокремлюють *три різновиди* явища адаптації.

1. Адаптація як повне зникнення відчуття при тривалій дії подразника.
2. Адаптація як притуплення відчуття під впливом дії сильного подразника (зниження порога чутливості).

Ці два різновиди адаптації називають *негативною адаптацією*, оскільки її результат – це зниження чутливості аналізаторів.

3. Адаптація як підвищення чутливості під впливом дії слабого подразника.

Явище адаптації пояснюється периферійними змінами у функціонуванні рецептора або тривалими впливами на нього подразника, а також процесами, що протікають у центральних відділах аналізаторів. При тривалому подразненні в корі головного мозку виникає внутрішнє охоронне гальмування, яке знижує чутливість.

Загалом адаптація є одним з важливих видів зміни чутливості, що свідчить про велику пластичність організму в його пристосуванні до умов довкілля.

2.7. Взаємодія відчуттів

Інтенсивність відчуття залежить не лише від сили подразника та рівня адаптації рецептора, а й від подразнень, які одночасно діють на інші органи чуття. Таким чином, виникає *взаємодія відчуттів*, тобто *зміна чутливості аналізатора під впливом подразнення інших органів чуття*.

Дослідження свідчать про те, що жоден аналізатор не може працювати, не впливаючи на функціонування інших органів. Це

пояснюється зв'язками між аналізаторами, які існують у корі головного мозку, а також законом одночасної індукції.

Взаємодія відчуттів виявляється у двох процесах — підвищенні та зниженні чутливості. Загальна закономірність полягає в тому, що слабкі подразники підвищують, а сильні знижують чутливість аналізаторів при їх взаємодії. Відомо, що слабкий звуковий подразник підвищує чутливість зорового аналізатора, сильний холодний подразник знижує чутливість слухового аналізатора тощо.

Підвищення чутливості в результаті взаємодії аналізаторів і систематичних вправ називається *сенсibiliзацією*. Сенсibiliзація має два боки свого вияву: перший носить тривалий, постійний характер і залежить переважно від стійких змін, що відбуваються в організмі (наприклад, з віком гострота чутливості збільшується, досягаючи максимуму до 20–30 років, після цього поступово знижується); другий носить тимчасовий характер і залежить від впливів на організм — фізіологічних або психологічних — та стану суб'єкта.

Взаємодія відчуттів виявляється ще й у такому явищі, як синестезія. *Синестезія* — це виникнення під впливом подразнення одного аналізатора відчуття, характерного для іншого аналізатора. Відомо, що в людини під впливом звуків можуть виникати відчуття кольору; високі звуки частіше за все оцінюються як „світлі”, а низькі — як „темні”; колір також може викликати відчуття холоду або тепла. Явище синестезії поширюється на всі модальності. Це виявляється в тих словосполученнях, які ввійшли в наше життя: холодний колір, оксамитовий голос тощо. Це явище виявляється не у всіх людей. Є люди з дуже яскравою здатністю до синестезії, і люди, у яких вона майже не спостерігається. Так, О.Р.Лурія описав відомого мнемоніста, який сприймав усі голоси забарвленими від яскраво-жовтого до фіолетового кольору.

2.8. Явище післядії в аналізаторах

Тривалість дії подразника і тривалість відчуття не завжди збігаються. Свідченням цього є явище післядії в аналізаторах. Особливо яскраво виявляється явище післядії в роботі зорового аналізатора і спостерігається в так званих послідовних образах. Послідовні образи можна продемонструвати при змішуванні кольорів, а також при демонстрації фільмів.

Зорові послідовні образи бувають позитивні та негативні. Позитивний послідовний образ не відрізняється за своєю якістю від подразника і є його копією. Негативний послідовний образ відрізняється від подразника за кольором і забарвлюється в додатковий кольоровий тон відносно кольору подразника. Так, відомі фотографії, на яких зображення носило якість негативу. Для демонстрації негативного послідовного образу пропонувалося протягом 5 хвилин пильно дивитися на фотографію, а після цього – на білий екран чи стіну, на яких досліджувані бачили зображення красивої жінки.

Явище післядії може спостерігатися і у *слухових відчуттях*, хоча воно носить нетривалий характер. Це співзвуччя, яке ми чуємо, коли слухаємо послідовно окремі ноти, що зливаються в єдину музику. Явище післядії виявляється і в *температурних відчуттях*: якщо доторкнутися шматочком льоду до шкіри, то відчуття холоду триває і після припинення дії подразника. Температурні послідовні образи можуть носити контрастний характер. Так, якщо одну руку опустити на деякий час у холодну воду, а другу – у теплу, після цього обидві руки опустити в посудину з водою кімнатної температури, то одна рука відчує тепло, а інша – холод.

Явище післядії має місце і в смакових відчуттях. Вони можуть бути позитивними (смак залишається на деякий час у роті) і негативними, контрастними (після одного смаку підсилюється чутливість до іншого).

Тема 3

СПРИЙМАННЯ

3.1. Поняття сприймання

Відчуття є лише елементарною формою відображення окремих властивостей предметів та явищ навколишньої дійсності. Але реальні процеси відображення зовнішнього світу виходять далеко за межі елементарних форм. Що б не відображував людський мозок, він має справу не з окремими відчуттями, а з цілісними образами предметів та явищ. Виникнення цілісного образу ґрунтується на спільній роботі органів чуття, синтезі окремих відчуттів у складні комплексні системи. Цей процес може відбуватися як у межах однієї модальності (сприймання навколишньої дійсності зоровим аналізатором передбачає поєднання кольорів, яскравості, освітленості тощо), так і в межах кількох модальностей (сприймання навколишньої дійсності різними аналізаторами: зоровим – колір, яскравість тощо, слуховим – різного роду шуми, нюховим – запахи та ін.). У результаті такого поєднання ізольовані відчуття перетворюються в цілісне сприймання, що передбачає перехід від відображення окремих властивостей предметів до відображення цілісних предметів та ситуацій.

Сприймання передбачає наявність різноманітних відчуттів, але не може зводитися до їх суми. Воно залежить від певних відносин між відчуттями, взаємозв'язок яких залежить від зв'язків та відношень між якостями, властивостями, які входять до складу предмета чи явища.

Саме сприймання найтісніше пов'язане з перетворенням інформації, що надходить із зовнішнього середовища. При цьому формуються образи, з якими в подальшому оперують увага, пам'ять, мислення, емоції. Одержана в активній взаємодії з об'єктом інформація про його властивості (форму, величину тощо) пере-

творюється в низку характеристик, з яких у подальшому при впізнаванні знову реконструюються цілісні відображення об'єктів — образи. Завдяки зв'язкам, що утворюються в ході навчання між різними аналізаторами, в образі відображаються такі властивості предметів чи явищ, для яких немає спеціальних аналізаторів, наприклад, величина предмета, вага, форма, що свідчить про складну організацію цього психічного процесу.

Спочатку діяльність людини спрямовується і коригується впливом лише зовнішніх об'єктів. Виконавши свою функцію в регуляції поведінки, певний образ втрачає своє безпосереднє чуттєве підґрунтя і включається до життєвого досвіду людини, набуваючи статусу уявлення. Усе, що б людина не сприймала, незмінно постає перед нею у вигляді цілісних образів. Людина сприймає в першу чергу те, що відповідає її інтересам і потребам. Тому сприймання вважається *активною цілеспрямованою діяльністю*. З цієї точки зору сприймання постає як система предметних перцептивних дій, які формуються в процесі життя людини і за допомогою яких людина будує образ навколишньої дійсності та орієнтується в ній.

Крім відчуттів, у процесі сприймання задіяний попередній досвід, процеси осмислення того, що сприймається, тобто до процесу сприймання включаються психічні процеси ще вищого рівня, такі як пам'ять і мислення. Тому сприймання часто називають *перцептивною системою людини*.

Сприймання — це відображення предметів та явищ у сукупності їх властивостей і частин при безпосередньому їх впливові на органи чуття.

Таким чином, сприймання є складним психічним процесом, який ґрунтується на минулому досвіді людини у вигляді уявлень та знань. Це можна пояснити тим, як відзначалося вище, що процес сприймання протікає у зв'язку з іншими психологічними процесами особистості: мисленням (ми усвідомлюємо те, що перед нами знаходиться), мовою (ми можемо усвідомити, що перед нами, тільки тоді, коли можемо його назвати), почуттями (певним чином ставимося до того, що сприймаємо), волею (у тій чи іншій формі довільно організовуємо процес сприйман-

ня). Сприймання – досить складний, але разом з тим єдиний процес, спрямований на пізнання того, що в даний момент впливає на людину.

3.2. Фізіологічні основи сприймання

Сприймання, як і відчуття, носить *рефлекторний характер*. І.П.Павлов довів, що підґрунтя сприймання складають умовні рефлекси, тимчасові нервові зв'язки, які утворюються в корі головного мозку при впливі предметів та явищ навколишнього світу з різноманітними властивостями на рецептори. Предмети та явища виступають комплексними подразниками в єдності всіх своїх властивостей та рис, тому сприймання є комплексною діяльністю системи аналізаторів. Це, у свою чергу, передбачає складну *аналітико-синтетичну діяльність* мозкових відділів аналізаторів. Аналіз забезпечує виокремлення об'єкта з навколишнього світу, синтез – об'єднання окремих властивостей та рис об'єкта сприймання в цілісний образ. Без аналізу неможливе осмислене сприймання об'єкта. Тому незнайома іноземна мова сприймається як звуковий потік. Для осмисленого сприймання мови необхідно поділити мову на окремі слова або словосполучення, а потім, використовуючи синтез, людина сприймає не окремі, розрізнені звуки, а слова і фрази.

При сприйманні уроку школяр бачить учителя, чує його пояснення, бачить наочність, робить певні записи в зошиті. Подразник в даному випадку діє як комплексний і викликає збудження в зоровому, слуховому, руховому аналізаторах. Збудження передається до мозку, у результаті чого утворюються складні системи тимчасових нервових зв'язків, що і визначає цілісність сприймання.

Підґрунтям сприймання є два види нервових зв'язків: *зв'язки всередині одного аналізатора та міжаналізаторні зв'язки*. Перший вид зв'язку має місце тоді, коли подразник має одну модальність (мелодія, яка являє собою поєднання окремих звуків і діє як складний подразник). Другий вид нервових зв'язків при

впливі комплексного подразника — це зв'язки в межах різних аналізаторів.

Фізіологічним підґрунтям сприймання, на думку І.П. Павлова, є „*рефлекс на відношення*”. Учений показав, що при сприйманні окремих явищ сигнальне значення мають не самі подразники, а особливості відношень між ними. Тому в ході сприймання виробляється умовний рефлекс більшою мірою на відношення між подразниками.

Взаємодія аналізаторів зумовлюється взаємозв'язком об'єктивних подразників, внаслідок чого виникає асоціація відчуттів, яка властива будь-якому сприйманню. Цілісний образ предмета чи явища складається поступово завдяки взаємодії аналізаторів.

Відсутність одного з аналізаторів або пошкодження його окремих частин може *компенсуватися* за рахунок інших аналізаторів, що сприяє орієнтуванню людини в навколишньому середовищі. Так, у сліпих людей підвищується чутливість слухового, дотикового і нюхового аналізатора.

Фізіологічне підґрунтя сприймання ще більш ускладнюється тим, що воно тісно пов'язане з руховою активністю, з емоційними переживаннями, з різноманітними психічними процесами. Почавшись в органах чуття, нервові збудження, викликані зовнішніми подразниками, переходять у нервові центри, де охоплюють собою різні зони кори, вступають у взаємодію з іншими нервовими збудженнями. Уся ця мережа збуджень, які взаємодіють між собою і охоплюють різні зони кори, і складає фізіологічне підґрунтя сприймання.

Таким чином, *фізіологічною основою сприймання є умовно рефлекторна діяльність внутрішньоаналізаторного та міжаналізаторного комплексу нервових зв'язків, що забезпечує цілісність та предметність об'єкта сприймання.*

3.3. Властивості сприймання

До властивостей сприймання належать: предметність, константність, вибірковість, структурність, цілісність, категоричність, осмисленість та аперцепція.

Предметність — це здатність відображати об'єкти та явища реального світу не у вигляді набору не зв'язаних один з одним відчуттів, а у формі окремих предметів. При предметному відображенні дійсності різні за якостями відчуття поєднуються, і об'єкт відтворюється у багатстві його властивостей.

Предметність не є вродженою властивістю сприймання. Виникнення і вдосконалення цієї властивості відбувається в процесі онтогенезу, починаючи з першого року життя дитини. Предметність виявляється в тому, що об'єкт постає перед нами саме як уособлене в просторі та часі окреме фізичне тіло. Найяскравіше дана властивість виявляється у феномені виокремлення фігури (предмета або об'єкта сприймання) з фону. Предмет — це те, на чому зосереджене в даний момент сприймання і фон — усе, що утворюють інші предмети, які діють на нас в той же час, але відступають порівняно з об'єктом сприймання „на задній план”.

Спочатку відмінність між фігурою (предметом) та фоном виникла в образотворчому мистецтві. Фігурою називають замкнену лінію, яка виступає вперед і займає частину феноменологічного поля, а все, що оточує фігуру, є фоном. Таким чином, реальність, що сприймається, завжди поділяється на два прошарки: на фігуру — образ предмета і фон — образ оточуючого предмет простору. Внаслідок такого розчленування предметність зберігає деяку незалежність сприймання від фону, на якому виступає об'єкт.

Співвідношення предмета і фону — динамічне. Те, що в даний момент належить до фону, може через деякий час стати предметом, і навпаки, те, що було предметом, може стати фоном. Виокремлення предмета з фону пов'язане з особливостями нашого сприймання, а саме з предметністю сприймання. Легше виокремлюється те, що в дійсності є окремим предметом і добре знайоме з минулого досвіду. Гірше виокремлюються окремі частини предмета. У цьому випадку часто необхідні зусилля для того, щоб сприйняти частину як особливий об'єкт. Виокремлення предмета утруднене також у тому випадку, якщо предмет знаходиться в оточенні подібних предметів. Для того, щоб полегшити виокремлення об'єкта з фону, необхідно підсилити його

відмінність. І навпаки, там, де треба ускладнити виокремлення предмета з фону, необхідно зменшити відмінність між ними.

Константність сприймання полягає у відносній постійності деяких властивостей предметів при зміні віддалі, ракурсу та освітленості. Завдяки константності ми сприймаємо оточуючі нас предмети як відносно постійні за формою, кольором та величиною. Форма, колір та розмір предметів сприймаються нами як постійні, незважаючи на те, що сигнали, які надходять від цих предметів до органів чуття, безперервно змінюються. Як відомо, розмір проекції предмета на сітківці ока залежить від віддалі між предметом і оком та від кута зору. Однак знайомі нам предмети здаються незмінними за величиною незалежно від віддалі. Сприймання кольору залежить від багатьох чинників: освітленості, фону, інтенсивності. Водночас колір знайомих предметів завжди сприймається однаково. Аналогічно і форма звичних об'єктів сприймається як постійна, незалежно від умов спостереження та положення об'єкта.

Джерелом константності сприймання є активні дії перцептивної системи. Численні сприймання одних і тих самих предметів за різних умов забезпечують постійність перцептивного образу відносно умов, що змінюються, а також рухів самого рецепторного апарата. Таким чином, властивість константності пояснюється тим, що сприймання являє собою своєрідну дію, яка має механізм зворотного зв'язку і налаштовується на особливості об'єкта сприймання та умов його існування. Константність сприймання відіграє значну роль в орієнтуванні людини в навколишньому світі. Якби образи не були константними, то при зміні віддалі, освітленості та ракурсу всі ознаки предмета змінювалися б, і людина втратила б здатність орієнтуватися в різноманітному навколишньому світі.

Вибірковість — це виокремлення окремих предметів та явищ з усього різноманіття навколишнього середовища, водночас як інші об'єкти реального світу є фоном нашого сприймання, тобто не відображаються. У вибірковості розкривається активність процесу сприймання як вияв змістовної сторони діяльності лю-

дини. Вибірковість сприймання визначається інтересами, установками та потребами особистості.

Будь-якому образу сприймання властива *цілісність*. Під цим розуміється внутрішній органічний взаємозв'язок частин і цілого в образі. Завдяки цілісності сприймання зовнішній подразник виступає як цілісний образ. Він складається на основі узагальнення знань про окремі властивості та якості предмета, які надходять у вигляді окремих відчуттів. Компоненти відчуття настільки тісно пов'язані між собою, що єдиний складний образ предмета виникає навіть тоді, коли на людину безпосередньо діють тільки окремі властивості або окремі частини об'єкта. Коли образ предмета не дається повністю, він мисленнево добудовується до цілісної форми. Цілісна форма предмета виникає на основі умовних рефлексів, які виробилися протягом життя й зберігаються у досвіді людини.

Важливість ролі сприймання частини у сприйманні цілого не означає, що для впізнавання предмета необхідно сприймати всі його частини. Багато з того, що є в об'єкті, зовсім не сприймається або сприймається неявно, або не може бути сприйняте в даний момент, але все-таки ми впізнаємо предмет. Це відбувається тому, що кожний предмет має характерні, тільки йому властиві ознаки. Відсутність саме цих ознак у сприйманні заважає впізнати предмет, водночас відсутність інших, менш істотних ознак за наявності у сприйманні істотних не заважає впізнати те, що ми сприймаємо.

Взаємовідношення сприймання цілого і частини неоднакове на різних етапах ознайомлення з предметом. Причому істотну роль тут відіграють індивідуальні відмінності людей. Початковий період сприймання у більшості людей характеризується тим, що на перший план виступає сприймання цілого, без виокремлення окремих частин. У деяких людей спостерігається зворотне явище: у першу чергу розрізняються окремі частини предмета.

Відповідно до індивідуальних відмінностей по-різному протікає й другий етап сприймання. Якщо спочатку сприймається

загальна форма предмета без чіткого розрізнення його окремих частин, то в подальшому частини об'єкта сприймаються все чіткіше. І навпаки, якщо спочатку виокремилися тільки частини предмета, то здійснюється перехід до цілого. Урешті-решт, як у тому, так і в іншому випадку досягається сприймання в цілому при досить чіткому розрізненні його окремих частин. Сприймання цілого і його частин залежить не тільки від індивідуальних особливостей, але й від попереднього досвіду й установки.

З цілісністю сприймання пов'язана і його *структурність*. Структурність полягає у відтворенні структури предмета сприймання. При зміні окремих відчуттів від предмета і збереженні окремих відношень між ними загальна структура образу залишається незмінною (одна й та сама пісня у виконанні різних співаків).

Сприймання носить узагальнений характер, кожен предмет сприймання позначається певним поняттям і відноситься до певного класу. Якраз у цьому полягає наступна властивість сприймання – *категоріальність*. Сприймаючи новий предмет, людина прагне не лише зрозуміти, що перед нею знаходиться, але й відносить до певної групи відомих їй предметів. У цьому відображається вплив мови й особистого досвіду людини. У міру розширення особистого досвіду сприймання образ, зберігаючи свою індивідуальність і віднесеність до конкретного предмета, до все більшої сукупності предметів певної категорії, усе більш надійно класифікується. Для цього необхідне узагальнення, звернення до класу подібних об'єктів, які зберігаються в пам'яті, що означає перехід від наявної ситуації до іншої, до досягнення реальності через призму особисто узагальненої схеми дійсності.

Узагальненість і класифікація забезпечують надійність правильного впізнавання об'єкта незалежно від його індивідуальних особливостей і викривлень, які не виводять об'єкта за межі класу. Узагальненість сприймання дає змогу не тільки класифікувати і впізнавати предмети і явища, але й передбачати деякі властивості, що безпосередньо не сприймаються.

Наступною властивістю сприймання є його *осмисленість*. Осмисленість передбачає усвідомлення об'єкта сприймання. Хоча сприймання виникає при безпосередній дії подразника на органи чуття, перцептивні образи завжди мають певне смислове значення. Завдяки осмисленості стає можливим цілеспрямоване використання предметів. Осмисленість досягається в процесі розуміння сутності предметів, тобто процес сприймання ускладнюється мисленневою діяльністю. Зв'язок мислення і сприймання насамперед виявляється в тому, що свідомо сприймати предмет означає мисленнево називати його, тобто віднести до певної групи, класу, зв'язати його з певним поняттям. Навіть при сприйманні незнайомого предмета ми намагаємося встановити в ньому подібність з іншими предметами. Таким чином, сприймання не визначається просто набором подразників, що впливають на органи чуття, а являє собою постійний пошук найкращого тлумачення наявних даних.

Процес осмислення інформації представлено такими *етапами*. На першому етапі процесу сприймання відбувається виокремлення комплексу стимулів з потоку інформації і прийняття рішення про те, що вони належать до одного і того самого об'єкта. На другому етапі відбувається пошук у пам'яті аналогічного або близького за складом відчуття комплексу ознак, за якими можна ідентифікувати об'єкт. На третьому етапі відбувається віднесення об'єкта сприймання до певної категорії з наступним пошуком додаткових ознак, які підтверджують або заперечують правильність прийнятого рішення. І нарешті, на четвертому етапі формується остаточний висновок про те, що це за об'єкт, з приписуванням йому ще не сприйнятих властивостей, характерних для об'єктів одного з ним класу. Таким чином, сприймання — це значною мірою інтелектуальний процес.

Сприймання — складний процес, який зумовлюється не тільки об'єктивними, а й суб'єктивними чинниками. Сприймає не саме по собі око чи вухо, а конкретна людина. Залежність сприймання від змісту психічного життя людини, від особливостей її особистості, від її індивідуального досвіду називається *аперцепцією*. При сприйманні предметів із навколишнього се-

редовища людина намагається відшукати суб'єктивні еталони, до яких можна було б віднести ці предмети. Іншими словами, у ході сприймання активізуються сліди минулого досвіду. Крім цього, у сприйманні виявляються бажання, інтереси, мотиви, почуття людини та її ставлення до предмета сприймання. Тому одні й ті самі предмети сприймаються різними людьми по-різному.

Прикладом вияву аперцепції є сприймання однієї й тієї самої людини представниками різних професій: філолог зверне увагу на вимову, фотограф – на зовнішність з приводу фотогенічності, лікар помітить ознаки певного захворювання, модельєр зверне увагу на правильність пропорцій фігури.

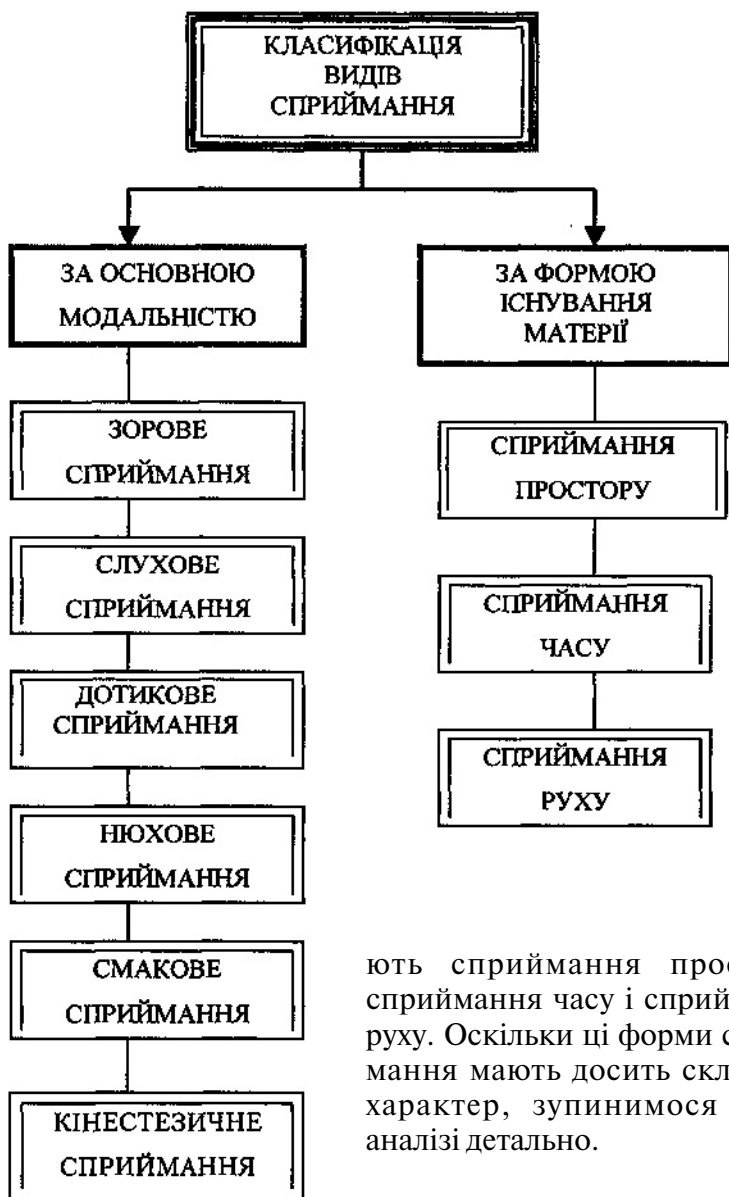
3.4. Класифікація сприймань

У сучасній психології існує кілька підходів до класифікації сприймання. В основу однієї з класифікацій сприймання, так само як і відчуттів, покладено *відмінності в аналізаторах*, що беруть участь у сприйманні. Відповідно до того, який аналізатор (або яка модальність) відіграє у сприйманні провідну роль, розрізняють зорове, слухове, дотикове, кінестезичне, нюхове та смакове сприймання.

Залежно від конкретного змісту об'єктів виокремлюють сприймання явищ природи, техніки, усної мови, наукової і художньої книги, сценічних вистав, музики, скульптур, кінофільмів тощо.

Як ми вже відзначали, сприймання – це результат взаємодії низки аналізаторів. Різні види відчуття рідко зустрічаються у чистому вигляді, найчастіше вони комбінуються, у результаті чого виникають складні види сприймання. Так, сприймання кінофільму передбачає включення зорового і слухового аналізатора рівною мірою, сприймання учня на уроці має зоровий (сприймає написане на дошці), слуховий (слухає пояснення вчителя) і руховий (записує в зошит) характер.

Критерієм іншої класифікації сприймання є форми існування матерії: простір, час і рух. Відповідно до цього виокремлю-



ють сприймання простору, сприймання часу і сприймання руху. Оскільки ці форми сприймання мають досить складний характер, зупинимося на їх аналізі детально.

3.5. Складні форми сприймання

Сприймання простору. Сприймання простору суттєво відрізняється від сприймання форми предмета. Ця відмінність полягає в тому, що воно спирається на інші системи спільно працюючих аналізаторів і може протікати на різних рівнях.

До просторових властивостей предметів належать: величина, форма, положення у просторі. У сприйманні *величини* предмета істотне значення має його зображення на сітківці. Чим більшим є зображення на сітківці, тим більшим здається предмет. Можна припустити, що величина зображення предмета сприймання на сітківці ока залежить від величини зорового кута: чим більша його величина, тим більше зображення на сітківці ока. Вважається, що закон зорового кута як закон сприймання розміру відкрив Евклід. Згідно з цим законом розмір предмета сприймання змінюється прямо пропорційно розміру його зображення на сітківці.

Досить логічним є те, що ця закономірність зберігається при однаковій віддаленості предметів. Але сприймання величини предмета визначається не тільки величиною його зображення на сітківці, а й сприйманням віддалі, на якій предмет знаходиться від нас. Цю закономірність можна виразити так:

$$\text{Розмір, що сприймається} = \text{Зоровий кут} \times \text{Віддаль}$$

Врахування віддаленості предметів здійснюється переважно за рахунок нашого досвіду сприймання предметів при зміні віддалі до них. Істотним є знання про приблизну величину предмета. Як тільки людина знайомиться з предметом, вона відразу сприймає його величину такою, якою вона є насправді. Слід відзначити, що константність сприймання значно зростає, коли людина бачить знайомі предмети, і значно зменшується при сприйманні абстрактних геометричних форм. Крім цього, константність сприймання зберігається лише у відомих межах. Якщо

людина знаходиться дуже далеко від предмета, він здається їй меншим, ніж насправді.

Іншою особливістю сприймання простору є контраст предметів. Оточення, у якому знаходиться предмет сприймання, впливає на його сприймання. Наприклад, людина низького зросту здається ще нижчою, якщо знаходиться у товаристві баскетболістів. Інші особливості сприймання контрасту, які пов'язані з ілюзіями сприймання, розглядатимуться пізніше.

Під час сприймання форми предмета явище константності сприймання зберігається. Коли людина дивиться на предмет певної форми, що знаходиться збоку від неї, то його проекція на сітківці буде виглядати неадекватною предмету. При цьому людина завжди бачить один, той самий предмет однаковим, таким, що має одну й ту саму форму. Таким чином, сприймання форми виявляється постійним та стійким, тобто константним, а його підґрунтям є досвід людини.

Сприймання форми предмета, який знаходиться на значній віддалі від нас, може змінюватися: дрібні деталі можуть зникати, норма набуває спрощеного вигляду.

Завдяки тому, що людське око має здатність бінокулярного зору, людина може сприймати об'ємні форми. Суть бінокулярного ефекту улягає в тому, що коли обидва ока дивляться на один і той самий предмет, зображення цього предмета на сітківці правого та лівого ока буде різним. Але при бінокулярному зорі зміщення зображень на сітківці очей викликає враження одного, але об'ємного, рельєфного предмета. При цьому велике значення має розподіл світла і тіні на об'ємному предметі.

Сприймання людиною простору має певні особливості. Це зумовлено тим, що простір тривимірний, а тому для його сприймання необхідна спільна робота цілої низки аналізаторів. При цьому сприймання простору може відбуватися на різних рівнях.

Сприймання тривимірного простору передбачає роботу спеціального вестибулярного апарату, розміщеного у внутрішньому вусі. Цей апарат має вигляд заповнених рідиною зігнутих трубок, розміщених у вертикальній, горизонтальній і сагітальній

площинах. Коли змінюється положення голови людини, рідина перетікає, подразнюючи волоскові клітини, і їх збудження викликає зміни у відчуттях стійкості тіла (статичні відчуття).

Вестибулярний апарат тісно пов'язаний з очноруховими м'язами і кожна зміна в ньому викликає рефлекторну зміну в положенні очей. Існує і зворотній зв'язок між ними: при тривалому сприйманні барабана з поперечними смужками, який обертається, виникає стан нейстікості, який супроводжується нудотою. Взаємозв'язок вестибулярного і очнорухового апаратів є одним з істотних компонентів системи сприймання тривимірного простору.

Іншим апаратом, який забезпечує сприймання простору, точніше, його глибини, є апарат бінокулярного зору. Сприймання глибини пов'язане зі сприйманням віддаленості предметів і розміщенням їх один відносно одного.

Істотну роль у сприйманні віддаленості предметів або просторової глибини відіграють конвергенція та дивергенція очей. Під *конвергенцією* розуміють зведення зорових осей очей за рахунок зведення зорових осей назустріч одна одній, що відбувається при переведенні погляду з далекого предмета на близький. *Дивергенція* спостерігається у протилежному випадку, коли людина переводить погляд з близьких предметів на далекі, у результаті чого зорові осі розводяться. При цьому імпульси, що виникають внаслідок відносного напруження м'язів очей, є важливим джерелом інформації для сенсорних і перцептивних зон кори головного мозку і другим компонентом механізму сприймання простору.

Поряд з цим людина одержує відчуття від *акомодації ока*. Явище акомодації полягає в тому, що форма кришталика при віддаленні та приближенні предметів змінюється. Це досягається скороченням або розслабленням м'язів ока, що тягне за собою виникнення певних відчуттів напруження або розслаблення.

У сприйманні простору важливу роль відіграє сприймання розміщення предметів відносно один одного. Тому часто буває, що про віддаленість людина робить висновок за непрямыми оз-

наками: один предмет закриває інший, контури одного предмета більш помітні, ніж контури іншого тощо.

Різне положення предметів у просторі часто має першочергове значення для людини порівняно із сприйманням віддаленості предмета та глибини простору. Адже людина не просто сприймає простір чи оцінює положення предметів, а орієнтується у просторі, що передбачає одержання певної інформації про розміщення предметів. Однак бувають ситуації, коли людині недостатньо інформації про розміщення речей, а необхідні додаткові механізми. Такими додатковими механізмами є поняття „праве” і „ліве”, за допомогою яких людина здійснює складний аналіз зовнішнього простору. Формування цих понять пов’язане з виокремленням провідної руки, якою для більшості є права рука.

Центральним апаратом, який забезпечує сприймання простору, є третинні зони головного мозку, які об’єднують роботу зорового, тактильно-кінестезичного та вестибулярного апаратів.

Таким чином, *сприймання простору* — це відображення об’єктивно існуючого простору, що передбачає відображення віддалі, розміру, форми предметів, що діють на аналізатори. Цей складний процес забезпечується взаємодією різних аналізаторів.

Сприймання руху. Сприймання руху здійснюється завдяки дуже складному механізму, природа якого ще не зовсім вивчена. Можна допустити, що сприймання руху предметів зумовлене переміщенням зображення по сітківці ока. Однак це не зовсім так.

Якщо предмет рухається у просторі, то людина сприймає його рух внаслідок того, що він виходить із зони найкращого бачення і цим змушує її рухати очима або головою, щоб знову зафіксувати на ньому погляд. При цьому відбуваються два явища. По-перше, зміщення об’єкта відносно положення нашого тіла вказує нам на його пересування у просторі. По-друге, мозок фіксує рух очей, які стежать за предметом. Це особливо важливо для сприймання руху, але механізм обробки інформації про рух очей досить складний і суперечливий. Але чи у змозі людина сприйма-

ти рух, якщо зафіксувати голову і зробити нерухомими очі? Подібне дослідження провів Ернст Мах. Однак у досліджуваного виникало відчуття руху предметів щоразу, коли він намагався повернути очі. Таким чином, у мозку фіксувався не рух очей, а спроба рухати очима.

Однак сприймання руху не можна пояснити лише рухом очей, адже людина може сприймати рух одночасно у двох напрямках, хоча рухати очима у двох напрямках одночасно вона не може. Водночас враження руху може виникати при його відсутності в реальності, тобто у випадку *стробоскопічного ефекту*, який лежить в основі кінематографа. Для його виникнення окремі подразники повинні бути віддалені один від одного певними проміжками часу, пауза між суміжними подразниками не повинна перевищувати 0,06 сек.

У сприйманні руху значну роль відіграють непрямі ознаки, які створюють опосередковане враження руху. Механізм використання непрямих ознак полягає в тому, що при виявленні деяких ознак руху здійснюється їх інтелектуальна обробка, внаслідок чого виноситься судження про те, що предмет рухається.

Таким чином, головним принципом, що регулює сприймання руху, є осмислення ситуації в об'єктивній дійсності на основі всього попереднього досвіду людини.

Сприймання часу. Сприймання часу є одним з найменш досліджених серед складних форм сприймання. Складність вивчення цієї проблеми полягає в тому, що час не сприймається людиною як явище матеріального світу. Про його перебіг людина робить висновок лише за певними ознаками.

Найелементарнішими формами є процеси сприймання тривалості та послідовності, їх підґрунтям є елементарні ритмічні явища, відомі під назвою „біологічного годинника”. До них належать ритмічні процеси, які протікають у нейронах кори і підкоркових утвореннях. Це зокрема чергування сну та неспання. З іншого боку, людина сприймає час при виконанні певної роботи, тобто відбуваються певні нервові процеси, які забезпечують цю роботу. Залежно від тривалості цих процесів, чергування збуджен-

ня і гальмування, людина одержує певну інформацію про час. Таким чином, у дослідженні сприймання часу необхідно враховувати *два аспекти*: сприймання часової тривалості і сприймання часової послідовності.

Оцінка *тривалості* часового відрізка залежить від того, якими подіями він супроводжувався. Якщо подій було багато, події були цікавими, то й час ішов швидко. І навпаки, якщо подій було мало і вони були нецікавими, то й час тягнувся повільно. Однак оцінка тривалості подій, що відбулися, носить зворотний характер. Часовий відрізок, заповнений численними цікавими подіями, оцінюється як триваліший, на відміну від часового відрізка з нецікавими подіями, який здається незначним.

На оцінку тривалості подій впливають емоційні переживання. При позитивному ставленні до події час швидко плине, негативні ж переживання додають тривалості часовому відрізку.

Характерною особливістю часу є його невідворотність. Можна повернутися до певного місця простору, але не можна повернутися в певний час. Встановлення об'єктивного порядку або незворотної послідовності подій у часі передбачає розкриття причинної залежності між ними. Саме це є підґрунтям уявлення людини про *послідовність* подій.

Крім вищезазначеного сприймання часу включає і визначення величини інтервалів. Кожна людина знає, що таке день, місяць, година, рік і як вони між собою співвідносяться (наприклад, що доба має 24 години).

На відміну від сприймання простору, у якому всі точки рівноправні, сприймання часу має постійну відправну точку, від якої ведеться відлік. Відправною точкою часу є теперішнє, яке розподіляє час на попереднє минуле та наступне майбутнє.

Таким чином, у сприйманні часу людиною можна виокремити два аспекти: суб'єктивний і об'єктивно-умовний. *Суб'єктивний аспект* пов'язаний з особистою оцінкою подій, що відбуваються, і залежать від заповненості даного часу подіями, їх емоційним забарвленням. *Об'єктивно-умовний аспект* пов'язаний з об'єктивним перебігом подій та їх послідовністю. Якщо

перший аспект відображає особисте відчуття часу, то другий допомагає людині орієнтуватися в часі.

3.6. Ілюзії сприймання

Відомо, що наш зір недосконалий, і іноді ми бачимо не те, що існує в дійсності. Роже де ля Тай у книзі „Оптичні ілюзії, або алгебра неможливого” писав: „Скільки раз дерево приймалося за продовження дороги, а тінь від скелі — за поворот? Страхові компанії мають статистику, яка доводить, що від зорового образу до реальності — ціла прірва...” Але той факт, що велика кількість людей одержує іноді однакові помилкові зорові враження, свідчить про об’єктивність нашого зору і про те, що він, доповнюваний мисленням і практикою, дає нам відносно точні відомості про предмети зовнішнього світу. З іншого боку, той факт, що різні люди в процесі зорового сприймання характеризуються різною здатністю помилятися, іноді бачать у предметах те, чого інші не помічають, говорить про суб’єктивність наших зорових відчуттів та про їх відносність.

Говорячи взагалі про причини зорових ілюзій (помилки, обманів), слід, по-перше, вказати, що іноді вони з’являються внаслідок спеціально створених, особливих умов спостереження, наприклад: спостереження одним оком, спостереження при нерухомих осях очей, спостереження через щілину тощо. Такі ілюзії зникають при усуненні незвичайних умов спостереження.

По-друге, переважна більшість ілюзій зору виникає не через оптичну недосконалість ока, а через помилкове судження про бачене, тому можна вважати, що помилка виникає при осмислюванні зорового образу. Такі ілюзії зникають при зміні умов спостереження, при виконанні простих порівняльних вимірювань, при виключенні деяких чинників, які заважають правильному сприйманню.

Нарешті, відомі ілюзії, зумовлені й оптичною недосконалістю ока, деякими особливими властивостями різних аналізаторів, що беруть участь у зоровому процесі (сітківка, рефлексії нервів).

До ілюзій зору не відносяться оптичні фокуси і загадкові привиди, які створюються за допомогою дзеркал, проєкційних апаратів та інших технічних пристроїв, а також оптичні явища, що спостерігаються в природі (міражі, північне сяйво). Поява останніх зумовлена оптичними властивостями земної атмосфери. Також не є ілюзіями сприймання обмани зору, які виникають у деяких людей у темряві, а також викривлення відчуттів у результаті короткозорості, далекозорості, дальтонізму та інших дефектів зорового аналізатора, не характерних для більшості людей.

1. Ілюзії, пов'язані з особливостями будови ока



Закрити ліве око і подивитися правим на фігуру, зображену зліва, тримаючи рисунок на віддалі 15-20 см від ока. При деякому положенні рисунка відносно ока зображення правої фігури перстає бути баченим

Сліпа пляма. Наявність сліпої плями на сітківці оболонки ока вперше відкрив у 1668 р. відомий французький фізик Е.Маріотт. Сітківка оболонки ока в тому місці, де в око входить зоровий нерв, не має світлочутливих закінчень нервових волокон. Тому зображення предметів, які проєктуються на це місце сітківки, не передаються до мозку і через це не сприймаються. Сліпа пляма не заважає нам бачити весь предмет, і за звичайних умов ми цього не помічаємо, по-перше, тому що зображення предметів, які потрапляють на сліпу пляму в одному оці, в іншому проєктуються не на сліпу пляму; по-друге, тому, що частини предмета, які випадають при цьому, замінюються образами сусідніх частин або фону, що оточують цей предмет (на рисунку фігура, що зникає, замінюється білим фоном).

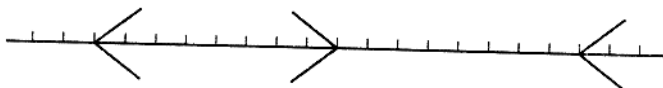
Іррадіація. Явище іррадіації (по-латині — неправильне випромінювання) полягає в тому, що світлі предмети на темному фоні

здаються більшими за їх справжні розміри. На рисунку за рахунок яскравості кольорів білий квадрат здається значно більшим відносно чорного квадрата на білому фоні.

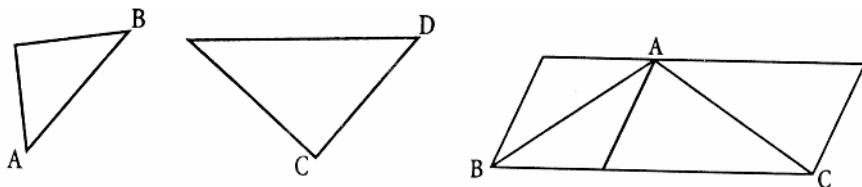


2. „Ціле” і „частина”

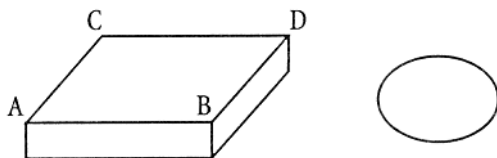
Численні помилки сприймання зумовлені тим, що фігури та їх частини сприймаються нами не окремо, а завжди в деякому співвідношенні з іншими фігурами, що їх оточують, деяким фоном чи обстановкою. До цього розділу відноситься найбільша кількість зорових ілюзій, які можуть бути поділені на п'ять груп.



По-перше, порівнюючи дві фігури, з яких одна дійсно менша за іншу, ми помилково сприймаємо всі частини меншої фігури меншими, а всі частини більшої більшими („ціле більше – більші і його частини”). Це добре видно на прикладі з лінійкою: правий відрізок на ній здається нам довшим за лівий, хоча насправді вони рівні. Це зумовлюється психологічним аспектом сприймання. На двох інших рисунках праві фігури більші за ліві (фігури в цілому), однак позначені літерами частини цих фігур рівні позначеним літерами частинам лівих фігур, хоча вони й здаються значно більшими. Це відбувається тому, що властивості фігури ми помилково переносимо на її частини.



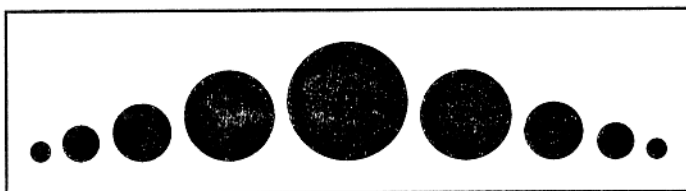
По-друге, зустрічаються випадки подібних ілюзій з тією лише різницею, що судження про зоровий образ іде у зворотному напрямі: не від „цілого” до „частини”, а від „частини” до „цілого”. На рисунку діаметр кола здається меншим за віддаль між лініями АВ і CD; насправді він рівний цій віддалі.



По-третє, при сприйманні фігур в цілому і окремих їх частин (лінії, кути, окремі деталі) зорові ілюзії можуть мати місце внаслідок дії так званого загальнопсихологічного закону контрасту. На рисунку зліва коло, яке розміщується ближче до сторін гострого кута, здається більшим, ніж інше, хоча їхні розміри однакові. На іншому рисунку внутрішнє коло зліва здається більшим за праве внутрішнього кола. Це пояснюється особливостями сприймання фігури і фону.



По-четверте, відомі ілюзії, причина яких полягає в уподібненні (асиміляції) однієї частини фігури іншій. На наведеному рисунку пряма дотична до всіх кілець різних радіусів здається кривою, оскільки ми мимовільно уподібнюємо її верхній криволінійній межі (ілюзія С.Томпсона).



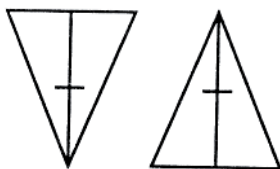
Нарешті, слід вказати на останню групу ілюзій, пов'язаних із зоровим сприйманням цілого і частини, причина яких полягає в нездатності зорового аналізатора іноді виділити частину з цілого через складність обстановки. Наприклад, у безпорядку ліній одного кольору, яскравості і товщини не відразу можна розпізнати якусь певну фігуру.

3. Переоцінка вертикальних ліній

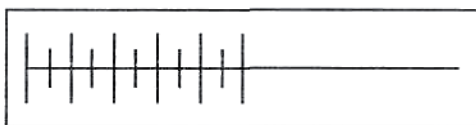
Завдяки історично накопиченому досвіду, з одного боку, і завдяки розміщенню лінії, що з'єднує очі людини в горизонтальній площині, з іншого, людині властива здатність точніше визначати горизонтальні віддалі, ніж висоту предметів. Тому більшість людей мають здатність перебільшувати вертикальні віддалі порівняно з горизонтальними, і це також призводить до ілюзій зору. Якщо запропонувати ряду осіб накреслити вертикальну і горизонтальну лінії однакової довжини, то в більшості випадків накреслені вертикальні лінії будуть коротшими за горизонтальні. При діленні вертикальної лінії навпіл середина виявляється надто високо (це видно з наведеного рисунка).

Вертикальні паралельні лінії при значній їх довжині здаються у верхній частині такими, що трохи розходяться, а горизонтальні – такими, що сходяться.

До даної групи ілюзій належать також ілюзії заповненого простору. Заповнений простір, по якому око рухається горизонтально, подовжується (дивіться рисунок).



Так, наприклад, на морі всі віддалі здаються меншими, оскільки безмежний простір моря є простором неподілений. Будинки, прикрашені фігурами і орнаментами, здаються нам більшими за свою дійсну величину.



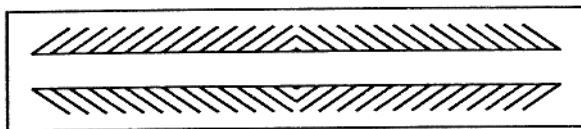
На іншому рисунку нам здається, що права фігура вища (погляд рухається по вертикалі) за ліву фігуру. На-

справді обидві ці фігури – правильні заштриховані квадрати з рівними сторонами. Значить, заповнений простір нам завжди здається ширшим за незаповнений і по горизонталі і по вертикалі? Однак це не завжди так, і багато в цьому залежить від напрямку, за яким рухається наш погляд, прагнучи сприйняти фігуру.



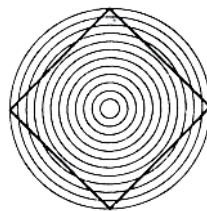
4. Перебільшення гострих кутів

Численні ілюзії пояснюються здатністю нашого зору перебільшувати бачені нами на плоских фігурах гострі кути. Можливо, такі ілюзії з'являються через явище іррадіації, оскільки розширюється бачений нами світлий простір біля темних ліній, які обмежують гострий кут. Можливо, що гострий кут збільшується через загальнопсихологічний контраст, так часто гострі кути лежать поряд з тупими, і вплив має обстановка. Велике значення в цих ілюзіях має напрямок руху очей та їх рухливість взагалі. Якщо існує згин ліній, то наше око в першу чергу „схоплює” гострий кут, оскільки вісь поля зору переміщується спочатку за найкоротшим напрямком і лише потім обстежує сторони тупих кутів.



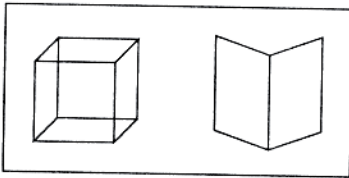
Гострі кути завжди здаються більшими, ніж є насправді, і тому з'являються певні викривлення в істинному співвідношенні частин видимої фігури. На рисунку паралельні прямі лінії внаслідок впливу фону здаються непаралельними і зігнутими.

Іноді зміна напрямку ліній і викривлення форми фігури відбувається через те, що око стежить за напрямками інших ліній, що зна-



ходяться в полі зору. Таким чином, можливі випадки поєднання причин, що викликають ілюзію зору, наприклад, перебільшення гострих кутів і психологічний контраст, або однієї з цих обставин, і того, що погляд рухається по лініях фону. На рисунку прямолінійні сторони квадрата здаються викривленими, а весь квадрат – деформованим.

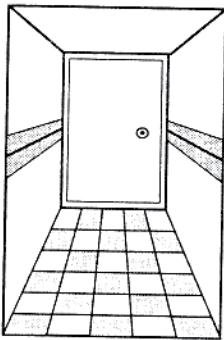
5. Рельєф і перспектива, що змінюються



Цікаві зорові ілюзії мають місце за умови видимого нами рельєфу або глибини рисунка. Виникнення цих ілюзій пов'язане зі здатністю ока бачити предмети на різних віддалях, зі здатністю сприймати простір за яскравістю предметів, за

їх тінями і за числом проміжних об'єктів. З іншого боку, ці ілюзії виникають і в процесі осмислення баченого. Мозок, сприймаючи предмет, викривляє бачене нами рельєфне зображення. Прикладом слугує наведений рисунок: куб то здається баченим зверху, то збоку; розкрита книга то здається зображеною обкладинкою до нас, то розкритою до нас. Це відбувається як за нашим бажанням, так і мимовільно внаслідок коливання уваги.

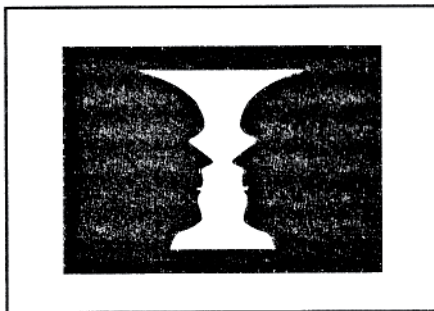
Ми часто бачимо паралельні лінії, що сходяться вдалині (залізничні рейки, шосе тощо). Це явище називається перспективою. Щоб зобразити на рисунку деяку частину простору, заповнену предметами, так, щоб рисунок був наближеним до дійсності, необхідно вміти користуватися законами перспективи. Усі лінії на цьому рисунку, які в дійсності паралельні, повинні бути зображені такими, що сходяться в деякій точці горизонту („точка сходження”). Лінії ж, що йдуть під різними кутами, повинні сходитися по той чи інший бік „точки сходження” тим далі від неї, чим під



більшим кутом до лінії прямого зору вони проходять. З цих точок особливо відмітною є точка, де сходяться лінії, які йдуть під кутом 45 градусів до лінії прямого зору; ця точка називається „точкою віддалення”. Вона відмітна тим, що якщо напроти неї помістити око на віддалі, рівній віддалі від „точки сходження” до „точки віддалення”, то рисунок створює враження об’ємності. Перспективне сприймання простору, вироблене багатовіковою еволюцією зору, людина переносить і на картини, і на фотографії, на яких зображені різновіддалені предмети. На рисунку коридор здається об’ємним саме завдяки перспективі: коридор на ньому йде вглибину, а підлога складається з прямокутників.

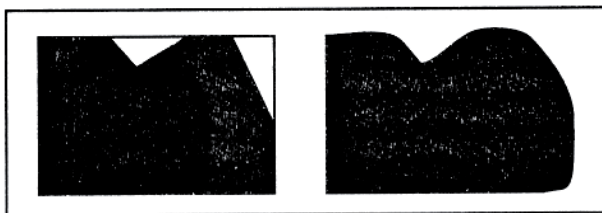
6. „Фігура” і „фон”

Розглянемо ілюзії зору, зумовлені впливом контрасту яскравості, тобто відношенням різниці яскравостей об’єкта і фону до яскравості фону. По-перше, на темному фоні ми бачимо фігури світлішими і, навпаки, на світлому – темнішими. По-друге, при сприйманні фігури і фону ми схильні бачити



насамперед плями меншої площини, а також плями яскравіші, „виступаючі”, причому найчастіше фон нам здається розміщеним далі від нас, за фігурою. Чим більший контраст яскравості, тим краще помітний об’єкт і тим чіткіше видно його контур і форму. На рисунку більшість бачить у першу чергу вазу, а потім два силуети.

Нарешті, є також явище „відпадання до фону” деяких частин фігур. Так, якщо прямокутний предмет, забарвлений чорною фарбою, як показано на рисунку зліва, спостерігати з деякої великої віддалі на білому фоні, то він буде виглядати приблизно та-



ким, яким зображений справа. У цьому випадку білі плями на предметі, тонкі лінії його контуру і різкі перехо-

ди від фігури до фону на кутах відпадуть до фону, і форма предмета буде здаватися викривленою. Око дуже часто темну пляму приймає за тінь від інших предметів, що стоять поряд. На цьому принципі ґрунтується камуфляжне забарвлення предметів плямами різних кольорів з метою військового маскування. Таке саме забарвлення „камуфляж” спостерігається і в світі тварин і рослин, слугує для них захисним забарвленням.

7. Портретні ілюзії

Багатьом доводилося бачити так звані загадкові, нібито живі, портрети, які завжди дивляться на нас, стежачи за нашими пересуваннями і повертаючи очі туди, куди ми переходимо. Це пояснюється тим, що зіниці очей на портреті розміщені в середині розрізу очей. Саме такими ми бачимо очі, що дивляться на нас, коли ж очі дивляться вбік, мимо нас, то зіниця і вся райдужна оболонка здаються нам розміщеними не на середині ока, а зміщеними вбік. Коли ми відходимо вбік від портрета, зіниці, звичайно, свого положення не змінюють — залишаються посередині очей, а оскільки все обличчя ми продовжуємо бачити в попередньому положенні відносно нас, то нам і здається, що портрет повернув голову і стежить за нами.

8. Ілюзії, пов’язані з рухом об’єкта

При спостереженні за рухом об’єкта зустрічаються зорові ілюзії, які зумовлені деякими властивостями нашого зорового аналізатора. Наприклад, якщо коло із забарвленим сектором

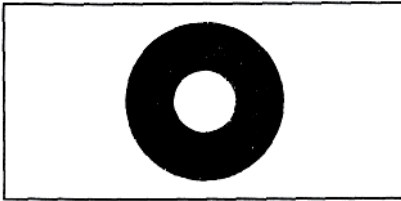
почати обертати, то все коло нам здається забарвленим. Це можна пояснити здатністю нашого ока протягом долі секунди утримувати зорове враження, хоча видимий предмет уже зник.

Існує ілюзія, яку можна назвати спіраллю Плато, а якщо простіше – ефект дзиги. Якщо диск зі спіраллю (дзигу) обертати за часовою стрілкою, то після тривалого фіксування її поглядом у нас виникає враження стягування всіх гілок спіралі до центра; при обертанні спіралі у зворотному напрямку ми бачимо розходження спіралей у зворотному від центра до периферії напрямку. Якщо після тривалого розглядання спіралі, що рухається, поглянути на нерухомі предмети, ми побачимо їх рух у зворотному напрямку. Так, наприклад, якщо після тривалого спостереження за місцевістю з вікна поїзда або за водою з вікна теплохода ми переведемо погляд на нерухомі предмети всередині поїзда чи теплохода, то нам буде здаватися, що вони також рухаються, але у зворотному напрямку. Ці ілюзії пов'язані з послідовними образами, що рухаються.

На властивості нашого ока протягом 0,1 секунди „бачити” те, що вже зникло, ґрунтується кінематограф: при зміні 24-х кадрів на секунду і при перекритті вікна проектора в момент зміни кадру особливим екраном (обтюратором) наше око не помічає цієї зміни і сприймає не рух плівки, а більш повільний рух фігур, що проектуються на екран. Телебачення також використовує закон зорового враження. У цьому випадку на екрані електронно-променевої трубки телевізора електронний промінь з дуже великою швидкістю нібито „малює” зображення баченої нами картини, рухаючись по горизонтальних рядках і від рядка до рядка зміщуючись по вертикалі. Внаслідок великої швидкості переміщення електронного променя від верхньої частини екрана рядками до нижньої його межі ми не помічаємо цього руху, а сприймаємо зображення в цілому.

9. Ілюзії кольорового зору

Важливою властивістю нашого ока є його здатність розрізняти кольори. Одне з явищ – явище зміщення максимуму віднос-



ної видимості при переході від денного зору до зору в сутінках — полягає в тому, що при темповому зору (при низькій освітленості) не тільки знижується чутливість ока до сприймання вза-

галі, але й що в цих умовах око має знижену чутливість до кольорів довгохвильової ділянки видимого спектра (червоні, оранжеві), але зате має підвищену чутливість до кольорів короткохвильової частини спектра (сині, фіолетові). Червоний мак і волошки на рисунку при денному освітленні здаються за яскравістю близькими один до одного. У сутінках мак здається зовсім темним, а волошка більш світлою.

Іноді при розгляді кольорових об'єктів ми також зустрічаємо помилки зору або ілюзії. По-перше, іноді про насиченість кольору ми помилково робимо висновок за яскравістю фону або за кольором оточуючих його предметів. У цьому випадку діють закономірності контрасту яскравостей: колір світлішає на темному фоні і темніє на білому. По-друге, існує поняття власне кольорових контрастів, коли колір об'єкта змінюється залежно від того, на якому фоні ми його спостерігаємо. Чорне коло на рисунку здається трохи червонуватим на зеленому фоні, коли ми прикриваємо рисунок тонким прозорим папером, то ілюзорний червоний колір стає ще помітнішим (стирається різкість меж і зменшує різницю в яскравості поля і фону і тим підсилює вияв ефекту). Аналогічно чорне коло на червоному фоні буде здаватися зеленуватим, на фіолетово-голубому — зеленувато-жовтим і на голубому — мідно-червоним.

Іншим видом кольорової ілюзії є те, що деякі кольори сприймаються як „виступаючі”, а інші як „відступаючі”. „Виступаючими” кольорами здаються кольори червоно-оранжево-жовті (або „теплі”), а „відступаючими” — кольори зелено-сині (або „холодні”).

10. Ілюзії сприймання розміру

Ще в часи античності людей цікавив той факт, що на горизонті місяць і сонце здаються більшими, ніж коли вони знаходяться високо в небі. Цей обман зору одержав назву ілюзії місяця. Весь ефект полягає в тому, що наявність землі створює враження, що місяць біля горизонту знаходиться далі, ніж місяць у зеніті, оскільки заповнений простір між спостерігачем і горизонтом створює враження більшої протяжності, ніж незайнятий простір між спостерігачем і небом над головою. Тому нам здається, що місяць на горизонті виглядає більшим, ніж у зеніті.

Ми взагалі звикли, що всі предмети, які віддаляються до горизонту, зменшуються на сітківці за своїми лінійними розмірами: люди, поїзди, хмаринки, літаки... „Якби ми побачили аероплан, який піднявся над горизонтом за дальнім селом, такого самого розміру, як бачимо його над головою, він здався б більшим самого села і, вірогідно, був би жакливим видовищем”, - пише відомий англійський фізик Вільям Брегг у книзі „Світ світла”. Так і місяць: наближаючись до горизонту, він повинен був би зменшуватися в розмірах, як літак, цього вимагає досвід. А оскільки „біля горизонту” означає для наших „несвідомих умовисновків”, що місяць став далі, ніж коли знаходився над головою, треба щось робити з фактом кутової постійності кутового розміру диска. Ось і виходить психологічно, що диск став більшим. Інакше, віддаляючись, він ніяк не зміг би залишатися того самого кутового розміру.

Тема 4

ПАМ'ЯТЬ

4.1. Поняття про пам'ять

Усі події нашого життя проходять через нашу пам'ять. Деякі з них затримуються надовго, інші ж — лише на короткий час.

Механізм вибіркової фіксації є підґрунтям наuczіння, без нього в мозку не залишилося б слідів, які формують навички, необхідні для виживання. З іншого боку, якби зберігалась вся неістотна інформація, то нервові мережі виявилися б настільки перевантаженими, що мозок не зміг би відокремлювати головне від другорядного і діяльність не могла б успішно виконуватися. Тому пам'ять — це здатність не тільки до запам'ятовування, але й до забування.

Під *пам'яттю* розуміють закарбування, збереження та наступне впізнавання та відтворення слідів минулого досвіду. Ця здатність людської психіки дає змогу накопичувати інформацію, не втрачаючи при цьому попередніх знань, відомостей, умінь та навичок.

Вивчення пам'яті було одним з перших розділів психологічної науки, де було застосовано експериментальний метод: було зроблено спроби описати закони, яким підпорядковується процес пам'яті. Ще у 80-ті роки ХІХ ст. німецький психолог Г.Еббінгауз досліджував пам'ять шляхом заучування беззмістовних складів, у результаті чого було виведено криву заучування матеріалу.

Пам'ять — складний психічний процес, який складається з кількох окремих процесів, пов'язаних один з одним. Психологічна наука вивчає такі проблеми, пов'язані з пам'яттю: особливості процесу закарбування, фізіологічні механізми пам'яті, межі запам'ятовування, його умови та прийоми тощо.

Перше систематичне вивчення вищих форм пам'яті належить Л.С.Виготському, який у кінці 20-х років уперше приступив до дослідження питання про розвиток вищих форм пам'яті. Він показав, що вищі форми пам'яті є складною формою психічної діяльності, соціальною за своїм походженням, простежив головні етапи розвитку складного опосередкованого запам'ятовування.

Ці дослідження були продовжені іншими вітчизняними дослідниками, які звернули увагу на закони, що лежать в основі мимовільного запам'ятовування і детально описали форми організації матеріалів, які використовуються в процесі свідомого, осмисленого запам'ятовування. Саме дослідження

А.О.Смирнова і П.І.Зінченка розкрили суттєві закони пам'яті як осмисленої людської діяльності, встановили залежність за-пам'ятовування від поставленого завдання і описали головні прийоми запам'ятовування складного матеріалу.

4.2. Теорії пам'яті

Пам'ять – складний процес. Тому в психології існує велика кількість теорій, які намагаються пояснити механізми пам'яті. Найбільше поширення одержали *асоціативні теорії пам'яті*. Головна ідея полягає в тому, що предмети і явища дійсності закарбовуються і відтворюються не ізольовано один від одного, а у зв'язку один з одним. Відтворення одних з них зумовлює відтворення інших, що детермінується реальними об'єктивними зв'язками предметів та явищ. Під їх впливом виникають тимчасові зв'язки в корі мозку, які слугують фізіологічним підґрунтям за-пам'ятовування і відтворення. У психології ці зв'язки розглядаються як асоціації. Ще Арістотель намагався вивести принцип, за яким наші уявлення можуть бути пов'язані одне з одним. У XVIII – XIX ст. вчення про асоціації було покладене в основу асоціативної психології, яка поширила принцип асоціації на всі психічні явища (Юм, Д.Джеймс, Спенсер).

Ученими були виокремлені *принципи асоціацій*:

1. *Асоціації за суміжністю*. Образи сприймання або які-небудь уявлення викликають ті уявлення, які в минулому переживалися одночасно з ними або безпосередньо за ними. Наприклад, образ шкільного друга може викликати в пам'яті події із шкільного життя, що мають позитивне чи негативне забарвлення.
2. *Асоціації за подібністю*. Образи сприймання або певні уявлення викликають у нашій свідомості уявлення, подібні до них за якимись ознаками. Так, при сприйманні певного об'єкта можуть виникати спогади про якусь людину, подію чи явище.
3. *Асоціації за контрастом*. Образи сприймання або певні уявлення викликають у нашій свідомості уявлення, пев-

ною мірою протилежні їм, такі, що контрастують з ними. Наприклад, уявляючи чорний предмет, ми можемо разом з тим викликати в уяві якийсь предмет білого кольору.

Наукове обґрунтування принципу асоціацій і розкриття їх закономірностей було дано у працях І.М.Сеченова і І.П.Павлова. За І.П.Павловим асоціації – це не що інше, як тимчасовий зв'язок, який виникає в результаті одночасної або послідовної дії двох або кількох подразників.

Нині більшість дослідників розглядає асоціації лише як один з феноменів пам'яті, а не як головний або єдиний її механізм.

На зміну асоціативній теорії прийшла *гештальтпсихологія*. Вихідним пунктом даної теорії була не асоціація предметів або явищ, а їх цілісна організація – гештальт (ціле, структура, система). Процеси пам'яті, на думку представників цієї теорії, визначаються формуванням гештальта.

Досліджуючи пам'ять, прихильники цієї теорії виходили з того, що і при запам'ятовуванні, і при відтворенні матеріал виступає у вигляді цілісної структури. Динаміка запам'ятовування має такий вигляд. Актуальний стан створює у людини певну установку на запам'ятовування або відтворення. Відповідна установка оживляє в свідомості певні цілісні структури, на базі яких, у свою чергу, запам'ятовується або відтворюється матеріал. Ця установка контролює хід запам'ятовування та відтворення, визначає вибір необхідної інформації.

У річищі гештальтпсихології було одержано багато цікавих фактів. Так, дослідження Б.В.Зейгарник показали, що якщо досліджуваним запропонувати серію завдань, причому дати змогу одні виконати до кінця, а виконання інших перервати, то досліджувані відтворювали незавершені завдання удвічі частіше, ніж завершені.

Незважаючи на певні досягнення, гештальтпсихологія не змогла дати обґрунтованої відповіді на низку питань, зокрема про походження пам'яті. Не змогли відповісти на це питання і представники інших напрямів, зокрема біхевіоризму і психоаналізу.

За своїми поглядами *біхевіористи* виявилися досить близькими до асоціаністів. Єдина відмінність полягала в тому, що біхе-

віористи відзначали роль підкріплення в запам'ятовуванні матеріалу. Вони ґрунтуються на твердженні про те, що для успішного запам'ятовування необхідно підкріпити процес запам'ятовування яким-небудь стимулом.

Психоаналітики показали роль емоцій, мотивів і потреб у запам'ятовуванні та забуванні. Вони встановили, що найлегше в нашій пам'яті відтворюються події, які мають позитивне емоційне забарвлення, а негативні події, навпаки, швидко забуваються.

Майже одночасно з гештальтпсихологією та психоаналізом на початку ХХ ст. виникає **смилова теорія пам'яті**, її представниками були А.Біне та К.Бюлер. Вони стверджували, що робота відповідних процесів прямо залежить від наявності чи відсутності смислових зв'язків, які об'єднують матеріал, що запам'ятовується, у певні смислові структури. Крім цього, вони довели, що на перший план при запам'ятовуванні і відтворенні висувається смисловий зміст матеріалу.

Незважаючи на існування досить великої кількості теорій пам'яті, питання про її походження, а тим більше розвиток вищих форм пам'яті у людини майже не піднімалося. Вперше систематичне вивчення вищих форм пам'яті у дітей здійснив **Л.С.Виготський**. У кінці 20-х років ХХ ст. він почав дослідження розвитку вищих форм пам'яті. На підґрунті одержаних даних він зробив висновок про те, що вищі форми пам'яті є складними формами психічної діяльності, соціальної за своїм походженням. Ним були виокремлені етапи філо- та онтогенетичного розвитку пам'яті, включаючи мимовільну і довільну, а також безпосередню та опосередковану пам'ять.

Слід відзначити, що праці Л.С.Виготського стали продовженням досліджень французького вченого **Жана Піаже**, який уперше досліджував пам'ять як систему дій, орієнтованих на запам'ятовування, переробку та зберігання інформації. Саме психологами французької школи була доведена соціальна зумовленість усіх процесів пам'яті, її пряма залежність від практичної діяльності.

У вітчизняній психології дослідження пам'яті продовжувалися в річищі **психологічної теорії діяльності**. Так, дослідження

А.О.Смирнова і П.І.Зінченка дозволили розкрити закони пам'яті як осмисленої людської діяльності, встановити залежність запам'ятовування від поставленого завдання і виокремити головні прийоми запам'ятовування складного матеріалу. Зокрема А.О.Смирнов установив, що дії запам'ятовуються краще, ніж думки, а серед дій краще запам'ятовуються ті, які пов'язані з подоланням перешкод.

Незважаючи на реальні успіхи психологічних досліджень пам'яті, фізіологічні її механізми залишалися загадкою для психологів та фізіологів. У кінці ХІХ – на початку ХХ ст. учені лише обмежувалися вказівкою на те, що пам'ять є „загальною властивістю матерії”. До 40-х років ХХ ст. у вітчизняній психології склалася думка про те, що пам'ять – це функція мозку, а фізіологічним підґрунтям пам'яті є пластичність нервової системи. *Пластичність* нервової системи виявляється в тому, що кожен нервово-мозковий процес залишає після себе слід, який змінює характер подальших процесів і зумовлює можливість їх повторного виникнення, але за умов відсутності подразника, який його викликав. Пластичність виявляється також і у зв'язках між психічними процесами, у результаті чого один психічний процес може викликати інший.

За останні 30 років були проведені дослідження, які стали засадовими стосовно *нейронних* та *біохімічних теорій пам'яті*, згідно з якими постійне зберігання інформації пов'язане з хімічними або структурними змінами в мозку. Практично всі погоджуються з тим, що запам'ятовування здійснюється за допомогою електричної активності, тобто хімічні або структурні зміни в мозку повинні певним чином впливати на електричну активність. Якщо системи пам'яті є результатом електричної активності, то існують нервові ланцюги, здатні реалізувати сліди пам'яті. З фізіології відомо, що електричний імпульс, переданий нейроном, проходить від тіла клітини через аксон до тіла наступної клітини. Місце, де аксон з'єднується з наступною клітиною, називається *синапсом*. На окремому тілі клітини можуть знаходитися тисячі синапсів. Існують два види синапсів: гальмівні та збуджуючі.

На рівні збуджуючого синапсу відбувається передача збудження до наступного нейрона, на рівні гальмівного – вона блокується. Для того, щоб стався розряд нейрона, необхідна досить значна кількість імпульсів. Але для простоти аналізу уявимо, що єдиний нервовий імпульс, який надходить на збуджувальний синапс, може викликати відповідь нової клітини. Найпростіший ланцюг, який забезпечує пам'ять, являє собою замкнену петлю. Збудження послідовно обходить все коло і починає нове. Такий процес називається *реверберацією*.

Сенсорний сигнал, що надходить, викликає послідовність електричних імпульсів, яка зберігається невизначено довгий час після того, як сигнал припиниться. Ревербуюча активність, викликана сигналом, насправді не повинна тривати безкінечно. Для короткочасної пам'яті повинен існувати якийсь інший механізм. Припинення реверберації викликане низкою причин. Щодо цього існує кілька гіпотез.

1. Справжній ревербуючий ланцюг повинен бути дещо складнішим. Групи клітин в дійсності розташовані значно складніше. Фонова активність цих нейронів, а також взаємодія з боку численних, зовнішніх відносно даної петлі входів, урешті-решт порушують характер циркуляції імпульсів.
2. Ще один можливий механізм припинення реверберації – поява нових сигналів, які можуть активно загальмувати попередню ревербуючу активність.
3. Не виключається можливість деякої ненадійності самих нейронних ланцюгів, імпульс, що надходить в одну ланку ланцюга, не завжди може виявитися здатним викликати активність у наступній ланці, і врешті-решт потік імпульсів згасає.

Вибіркова електрична активація певної нервової петлі забезпечує короткочасне запам'ятовування. Багаторазова електрична активність у нейронних ланцюгах викликає хімічні або структурні зміни в самих нейронах, що приводить до виникнення нових нейронних ланцюгів. Ця зміна ланцюга називається *консо-*

лідацією. Консолідація сліду відбувається протягом тривалого часу. Підґрунтям довготривалої пам'яті є постійність структури нейронних ланцюгів.

Таким чином, короткочасна та довготривала пам'ять мають однакові нервові механізми. При цьому короткочасна пам'ять — це тимчасова електрична активність певних нейронів, а довготривала — постійна структура тих самих нейронів.

Відносно механізмів консолідації ланцюгів існує дві гіпотези. Перша передбачає, що довготривала пам'ять міститься в структурі білкових молекул у кожному синапсі. Нервова інформація проходить через синаптичну щілину хімічним шляхом. Згідно з іншою точкою зору довготривала пам'ять може бути результатом виникнення нових синапсів. Кожного разу при заучуванні нового матеріалу в мозку виникають фізичні зміни.

Після відкриття хімічних процесів, що є засадовими стосовно спадковості, виникла думка про те, що ті самі механізми могли б брати участь у процесі запам'ятовування. Генетична інформація міститься в молекулах ДНК, її передача відбувається за допомогою молекули РНК. Оскільки ДНК містить генетичну пам'ять, логічно припустити, що вона або РНК можуть передавати й набутий досвід. У даний час доведено, що навчання дійсно впливає на РНК.

Остаточної відповіді відносно механізмів пам'яті вчені до цього часу дати не можуть, оскільки відкриті закономірності ставлять нові проблеми та питання.

4.3. Види пам'яті

Нині при аналізі пам'яті використовують загальне підґрунтя для виокремлення її видів — залежність характеристик пам'яті від особливостей діяльності по запам'ятовуванню і відтворенню. При цьому окремі види пам'яті класифікують, використовуючи три головні критерії.

1. *За характером психічної активності*, що переважає в діяльності, пам'ять поділяють на *рухову, емоційну, образну та словесно-*

логічну. Така класифікація була вперше запропонована П.П.Блонським. Хоча в реальному житті дані види пам'яті нерозривно пов'язані один з одним, П.П.Блонському вдалося визначити відмінності між окремими видами пам'яті.

Рухова (моторна) пам'ять — це запам'ятовування, зберігання та відтворення різних рухів. Вона є підґрунтям для формування різного роду трудових та практичних навичок, у тому числі навичок ходьби, письма тощо. Моторна пам'ять дуже важлива для життя людини, оскільки в разі її відсутності людина щоразу вчилася б здійснювати відповідні рухи. При відтворенні рухів останні не завжди повторюються точно в такому самому вигляді, як раніше. Найточніше рухи відтворюються за тих умов, за яких вони виконувалися раніше. У нових, незвичних умовах рухи відтворюються з деякими відхиленнями. Це пояснюється тим, що рухи відтворюються не ізолювано від того, з чим вони були пов'язані раніше, а лише на підґрунті утворених раніше зв'язків.

Рухова пам'ять онтогенетично виникає дуже рано: її перші вияви відносяться до перших місяців життя дитини. Спочатку вона виявляється тільки в рухових умовних рефlekсах, що виробляються у дітей. Пізніше запам'ятовування та відтворення рухів починають набувати усвідомленого характеру, пов'язуються з іншими психічними процесами, зокрема мисленням. До кінця першого року життя рухова пам'ять досягає такого рівня розвитку, який необхідний для засвоєння мови.

Розвиток рухової пам'яті відбувається і в інші періоди життя людини, але вияви рухової пам'яті якісно неоднорідні.

Емоційна пам'ять — це пам'ять на емоції та почуття. Вона полягає у здатності запам'ятовувати та відтворювати почуття. Як відомо, емоції сигналізують про задоволення потреб та інтересів людини, її стосунків з навколишнім світом. Тому емоційна пам'ять займає важливе місце в житті та діяльності людини. Почуття, які людина пережила і які зберігаються в її пам'яті, виступають своєрідними сигналами, що спонукають до дій (у випадку, якщо вони пов'язані з позитивними емоціями) або утримують від дій (якщо вони пов'язані з негативними переживаннями).

Вторинні (відтворені) почуття можуть значно відрізнятися від початкових. Це може виявлятися у зміні сили почуттів, їх змісту та характеру.

За силою почуття з часом можуть бути сильнішими або слабшими за початкові. Так, горе змінюється смутком, сильна радість – спокійним задоволенням: образа, пережита раніше, може підсилюватися при кожній згадці, страх – зростати тощо.

З часом може змінюватися і зміст почуттів. Так, подія, зіпсована дрібними неприємностями, з часом згадується як досить приємна.

Перші вияви емоційної пам'яті у дитини можна спостерігати в кінці першого півріччя життя: дитина радіє або плаче тоді, коли лише бачить те, що раніше викликало у неї радість або страждання. Але ранні вияви емоційної пам'яті суттєво відрізняються від пізніших. Ця відмінність полягає в тому, що на ранніх етапах емоційна пам'ять носить умовно-рефлекторний характер, на вищих – є свідомою пам'яттю.

Образна пам'ять – це пам'ять на уявлення, картини природи та життя, а також звуки, запахи, смаки тощо. Сутність її полягає в тому, що сприйняте раніше відтворюється потім у формі уявлень. Цьому виду пам'яті властиві всі особливості, якими характеризуються уявлення: блідість, фрагментарність, нестійкість. Тому відтворення сприйнятого раніше нерідко не повністю відповідає оригіналу, причому з часом ці розбіжності поглиблюються.

Легкість відтворення образу залежить від двох чинників: поперше, від його змістових особливостей, його емоційного забарвлення та загального стану людини в момент сприймання; подруге, від стану людини в момент відтворення.

Точність відтворення значною мірою визначається мірою використання мови при сприйманні. Те, що у ході сприймання було названо, описано словом, відтворюється чіткіше і точніше.

Образну пам'ять поділяють на *зорову, слухову, дотикову, нюхову, смакову*. Подібний поділ ґрунтується на переважанні того чи іншого типу відтворюваних уявлень.

Образна пам'ять починає виявлятися у дітей дещо пізніше, ніж попередні види пам'яті. Якщо зорова, слухова пам'ять добре розвинена і відіграє провідну роль у житті людини, то дотикова, нюхова та смакова пам'ять деякою мірою носить професійний характер. Останні види пам'яті особливо інтенсивно розвиваються у специфічних умовах діяльності, досягаючи своєї досконалості в умовах компенсації або заміщення, зокрема у сліпих, глухих тощо.

Словесно-логічна пам'ять — це запам'ятовування та відтворення думок. Людина запам'ятовує думки, які в неї виникають у процесі обмірковування, пам'ятає зміст прочитаної книги, розмови з друзями.

Особливість цього виду пам'яті полягає в тому, що думки не існують без мови, тому пам'ять на них називається словесно-логічною. Вона виявляється у двох випадках; по-перше, у випадку, коли необхідно запам'ятати та відтворити тільки зміст даного матеріалу, а точне відтворення всіх виразів не потрібне; по-друге, у випадку буквального заучування думок та висловів. Останній випадок є прикладом не логічного, а механічного запам'ятовування.

Логічне та механічне запам'ятовування відрізняються одне від одного. *Логічне запам'ятовування* дає змогу на підставі аналізу матеріалу виокремити його зміст як стислу схему всього матеріалу і запам'ятати його. Пізніше у випадку необхідності суб'єкт відтворює зміст і на його ґрунті може відтворити весь матеріал, але вже „своїми словами”. *Механічне запам'ятовування* полягає у легкому заучуванні матеріалу та його відтворенні без смислової обробки. Останній випадок часто спостерігається в практиці навчання учнів та студентів і називається „зазубрюванням”. Такий вид запам'ятовування малопродуктивний, оскільки завчений таким чином матеріал швидко забувається (після відповіді на уроці, складання іспиту, заліку тощо) і не використовується у подальшій практичній діяльності.

Але, незважаючи на це, не слід нехтувати механічним запам'ятовуванням, оскільки воно відіграє важливу роль при вивченні

деяких навчальних дисциплін, зокрема іноземної мови. Дослідження показують, що діти краще заучують матеріал напам'ять, краще пам'ятають деталі, але гірше виокремлюють смисл матеріалу. У дорослих все відбувається навпаки. Це можна пояснити насамперед різним рівнем розвитку мисленневих процесів, які беруть участь у виокремленні смислу матеріалу.

У словесно-логічній пам'яті головна роль відводиться другій сигнальній системі, оскільки словесно-логічна пам'ять – специфічно людський вид пам'яті, на відміну від рухової, емоційної та образної, які в найпростіших формах існують у тварин. Спираючись на розвиток інших видів пам'яті, словесно-логічна пам'ять стає провідною для людини, і від рівня її розвитку значною мірою залежить розвиток інших видів пам'яті.

2. *За характером мети діяльності* пам'ять поділяють на мимовільну та довільну.

Мимовільна пам'ять – це запам'ятовування та відтворення матеріалу, яке здійснюється без вольових зусиль, без контролю з боку свідомості, автоматично. При цьому суб'єкт не ставить перед собою спеціальної мнемічної мети запам'ятати чи пригадати матеріал.

Довільна пам'ять передбачає свідому постановку мети запам'ятати матеріал та вимагає певних вольових зусиль.

Мимовільне запам'ятовування не обов'язково є слабшим, ніж довільне. Буває, що мимовільно запам'ятований матеріал відтворюється краще, ніж матеріал, який спеціально запам'ятовувався. Наприклад, мимовільно запам'ятована фраза або зоровий образ часто запам'ятовується надійніше, ніж у випадку, коли людина спеціально намагається запам'ятати.

3. *За тривалістю закріплення і збереження матеріалу* (у зв'язку з його роллю та місцем у діяльності) виокремлюють короткочасну, довготривалу та оперативну пам'ять.

Короткочасна пам'ять – це вид пам'яті, який характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, негайним його відтворенням. У випадку короткочасної пам'яті частіше за все суб'єкт не використовує спеціальних мнемічних прийомів, хоча вона

вимагає певних вольових зусиль. Виявом короткочасної пам'яті є випадок, коли людину просять запам'ятати ряд слів за малий проміжок часу і відразу відтворити їх.

Існують індивідуальні відмінності в обсязі короткочасної пам'яті. Обсяг короткочасної пам'яті характеризує здатність механічно, тобто без використання спеціальних прийомів, запам'ятовувати інформацію. Завдяки короткочасній пам'яті не відбувається перевантаження довготривалої пам'яті.

Довготривала пам'ять полягає у набуванні, закріпленні та відтворенні знань, умінь та навичок, розрахованих на довготривале їх збереження і наступне використання в діяльності.

Крім довготривалої та короткочасної виокремлюють ще й **оперативну пам'ять** (П.І.Зінченко, Г.В.Репкіна), *під якою розуміють пам'ять, що забезпечує запам'ятовування, збереження й відтворення інформації, необхідної для досягнення мети певної конкретної діяльності*. Коли людина виконує яку-небудь складну дію, то здійснює її частинами. При цьому вона утримує в пам'яті деякі проміжні результати до того часу, поки має з ними справу. У міру просування до кінцевого результату конкретний „відпрацьований” матеріал може забуватися. Будь-яка більш-менш складна дія виконується аналогічним чином. Частина матеріалу, якими оперує людина, можуть бути різними (дитина починає читати спочатку по складах, складаючи букви, далі слова — складаючи склади). Об'єм цих частин, або оперативних одиниць пам'яті, істотно впливає на успішність виконання певної діяльності. Цим визначається значення формування оптимальних оперативних одиниць.

Виокремлені види пам'яті взаємопов'язані між собою. Без гарної короткочасної пам'яті неможливе нормальне функціонування довготривалої пам'яті, оскільки короткочасна пам'ять виступає своєрідним фільтром, який пропускає лише необхідну інформацію в довготривалу пам'ять. При цьому перехід інформації з короткочасної в довготривалу пам'ять пов'язаний з певними особливостями. Зокрема в короткочасну пам'ять потрапляють переважно останні п'ять-шість одиниць інформації,

одержаної через органи чуття. Перехід з короткочасної в довготривалу пам'ять здійснюється завдяки вольовим зусиллям. Причому результати досліджень свідчать про те, що в довготривалу пам'ять можна перевести інформації більше, ніж дозволяє індивідуальний обсяг короткочасної пам'яті. У результаті відбувається нарощування загального обсягу матеріалу, що запам'ятовується.

4.4. Характеристики пам'яті

Пам'ять, як і будь-який інший пізнавальний процес, має певні характеристики. Головними *характеристиками пам'яті* є: *об'єм, швидкість закарбування, точність відтворення, тривалість зберігання, готовність до використання збереженої інформації.*

Об'єм пам'яті — це найважливіша інтегральна характеристика пам'яті, яка характеризує можливість запам'ятовування і збереження інформації. При аналізі об'єму пам'яті показником виступає кількість запам'ятовуваних одиниць інформації.

Швидкість відтворення характеризує здатність людини використовувати в практичній діяльності наявну в неї інформацію. Коли виникає необхідність розв'язати яку-небудь проблему, людина звертається до інформації, що зберігається в пам'яті. Існують індивідуальні відмінності у швидкості відтворення: одні люди досить легко використовують інформацію, що зберігається в пам'яті, для розв'язання певного завдання, інші ж відчують серйозні труднощі при спробі її відтворення.

Точність відтворення — це здатність людини точно зберігати і точно відтворювати закарбовану в пам'яті інформацію. У процесі збереження в пам'яті частина інформації втрачається, а частина — викривляється, і при відтворенні цієї інформації людина може допускати помилки. Тому точність відтворення є досить значущою характеристикою пам'яті.

Тривалість пам'яті відображає здатність людини утримувати певний час необхідну інформацію. Часто в практиці ми зустрічаємося з тим, що людина запам'ятала необхідну інформацію, але не може її зберегти протягом необхідного часу. Іноді буває

по-іншому: людина запам'ятала всю необхідну інформацію, але у випадку необхідності не змогла її відтворити. Хоча через певний проміжок часу помічає, що пам'ятає все, що колись завчила. У цьому випадку йдеться про таку характеристику пам'яті, як *готовність відтворити* закарбовану в пам'яті інформацію.

Усі розглянуті характеристики пам'яті властиві всім процесам, які об'єднуються одним поняттям „пам'ять”.

4.5. Процеси пам'яті

Пам'ять включає такі **процеси**: *запам'ятовування, збереження, відтворення і забування.*

Запам'ятовування. *Запам'ятовування – це процес закарбування та наступного збереження сприйнятої інформації.*

За мірою активності перебігу цього процесу виокремлюють два види запам'ятовування: *мимовільне і довільне.*

Мимовільне запам'ятовування – це запам'ятовування без свідомо поставленої мети, без використання жодних прийомів і прояву вольових зусиль. Це просте закарбування того, що впливало на нас і зберегло деякий слід від збудження в корі головного мозку. Кожен процес, що відбувається в корі головного мозку, залишає після себе сліди, хоча міра їх міцності буває різною. Матеріал запам'ятовується краще тоді, коли він життєво важливий для людини, відповідає її інтересам, потребам, цілям та завданням її діяльності. Найчастіше мимовільне запам'ятовування носить вибіркового характеру і визначається ставленням людини до навколишнього світу.

Від мимовільного запам'ятовування необхідно відрізнити *довільне запам'ятовування, яке характеризується наявністю свідомої мети запам'ятати матеріал і використанням спеціальних прийомів запам'ятовування.* Довільне запам'ятовування є складною розумовою діяльністю, яка підпорядковується завданню запам'ятати. Крім того, довільне запам'ятовування включає в себе різні дії, які виконуються для того, щоб краще досягти поставленої мети. Однією з таких дій або способів запам'ятовуван-

ня є заучування. Його сутність полягає в багаторазовому повторенні навчального матеріалу до його повного та безпомилкового запам'ятовування. Таким способом користуються при заучуванні віршів, формул, історичних дат. Порівнюючи ефективність мимовільного та довільного запам'ятовування, слід відзначити, що довільне запам'ятовування є значно продуктивнішим.

Головна особливість довільного запам'ятовування — це вияв *вольових зусиль* у вигляді постановки задачі на запам'ятовування. Багаторазові повторення дають змогу запам'ятати матеріал, що в багато разів перевищує об'єм індивідуальної короткочасної пам'яті. Багато з того, що сприймається в житті багаторазово, не запам'ятовується людиною, якщо вона не поставить перед собою завдання запам'ятати. Але якщо поставити перед собою завдання і виконати всі необхідні для його реалізації дії, запам'ятовування протікає ефективніше і виявляється міцнішим. Велике значення при цьому має постановка не тільки загального завдання (запам'ятати те, що сприймається), але й часткових, спеціальних задач. Так, в одному випадку людина ставить перед собою завдання запам'ятати тільки головні думки, найістотніші факти, а в іншому — запам'ятати дослівно тощо. Постановка спеціальних завдань має істотний вплив на запам'ятовування. На думку С.Л.Рубінштейна, головне значення має питання про залежність запам'ятовування від характеру діяльності, в ході якої воно здійснюється. Він вважає, що в проблемі запам'ятовування немає однозначної залежності між довільним та мимовільним запам'ятовуванням. І довільне запам'ятовування має переваги лише на перший погляд.

Дослідження П.І.Зінченка переконливо показали, що установка на запам'ятовування, яка робить його метою дії суб'єкта, не є сама по собі вирішальною для ефективності цього процесу; мимовільне запам'ятовування може виявитися ефективнішим довільного. Мимовільне запам'ятовування картинок у ході діяльності у дослідженні П.І.Зінченка, метою якого виступала їх класифікація (але відсутнє завдання запам'ятати), виявилось набагато вищим, ніж у випадку, коли перед досліджуваним стояло

завдання запам'ятати картинки. Дослідження А.О.Смирнова підтвердило той факт, що мимовільне запам'ятовування може бути продуктивнішим, ніж довільне: те, що досліджувані запам'ятовували мимовільно в ході діяльності, метою якої не було запам'ятовування, запам'ятовувалося міцніше, ніж те, що вони намагалися запам'ятати спеціально. Сутність експерименту полягала в тому, що досліджуваним давали дві фрази, кожна з яких відповідала певному орфографічному правилу. У ході експерименту необхідно було встановити, до якого правила належить дана фраза, і придумати іншу пару фраз на цю саму тему. Запам'ятовувати фрази не треба було, але через кілька днів досліджуваним пропонували згадати як одні, так й інші фрази. Виявилось, що фрази, придумані ними самими у процесі активної діяльності, запам'яталися приблизно втричі краще, ніж ті, які давав експериментатор.

Таким чином, запам'ятовування, включене в яку-небудь діяльність, виявляється найбільш ефективним, оскільки залежить від діяльності, у процесі якої воно відбувається.

Запам'ятовується насамперед те, що складає мету нашої дії. Однак те, що не відноситься до мети дії, запам'ятовується гірше, ніж при довільному запам'ятовуванні, спрямованому саме на даний матеріал. Хоча переважна більшість наших систематичних знань виникає в результаті спеціальної діяльності, мета якої — запам'ятати відповідний матеріал з тим, щоб зберегти його в пам'яті. *Діяльність, спрямована на запам'ятовування та відтворення матеріалу, називається мнемічною діяльністю.*

Мнемічна діяльність — це специфічно людський феномен, адже тільки в людини запам'ятовування стає спеціальним завданням, а заучування матеріалу, збереження його в пам'яті і пригадування — специфічною формою свідомої діяльності. При цьому людина повинна чітко відділити той матеріал, який їй було запропоновано запам'ятати, від усіх побічних вражень. Тому мнемічна діяльність носить *вибірковий характер.*

Іншою характеристикою процесу запам'ятовування є *міра осмислення матеріалу*, що запам'ятовується. Тому прийнято виокремлювати осмислене і механічне запам'ятовування.

Механічне запам'ятовування — це запам'ятовування без усвідомлення логічного зв'язку між різними частинами матеріалу (запам'ятовування історичних дат, статистичних даних тощо). Підґрунтям механічного запам'ятовування є асоціації за суміжністю. Одна частина матеріалу пов'язується з іншою тільки тому, що слідує за нею в часі. Для встановлення подібного зв'язку необхідне багаторазове повторення матеріалу.

Осміслене запам'ятовування ґрунтується на розумінні внутрішніх логічних зв'язків між окремими частинами матеріалу. Два положення, одне з яких виводиться з іншого, запам'ятовуються не тому, що слідують у часі одне за одним, а тому, що пов'язані логічно. Тому осміслене запам'ятовування пов'язане з процесами мислення і спирається головним чином на узагальнені зв'язки між частинами матеріалу на рівні другої сигнальної системи.

Осміслене запам'ятовування, безсумнівно, у багато разів продуктивніше механічного, яке є неекономним, вимагає багаторазового повторення. Механічно заучений матеріал людина не завжди може використати в практичній діяльності, оскільки не завжди може згадати його в потрібний час. Осміслене запам'ятовування є дійовішим, оскільки ґрунтується на розумінні внутрішніх логічних зв'язків між частинами матеріалу. Заучений таким чином матеріал, як правило, використовується у майбутній практичній діяльності та сприяє розвитку особистості загалом.

Механічне та осміслене запам'ятовування тісно пов'язані одне з одним. Заучуючи напам'ять, людина спирається на смислових зв'язках, але точна послідовність слів запам'ятовується за допомогою асоціацій за суміжністю. З іншого боку, заучуючи навіть беззмистовний матеріал, ми намагаємося побудувати смислові зв'язки. Так, один із способів збільшення об'єму та міцності запам'ятовування не зв'язаних між собою слів полягає у створенні умов логічного зв'язку між ними. У певних випадках цей зв'язок може бути беззмистовним, але досить яскравим з точки зору уявлень. Наприклад, учневі необхідно запам'ятати ряд: яб-

луко, стіл, носоріг, годинник, гудзик тощо. Для цього необхідно побудувати такий умовно-логічний ланцюг: „Яблуко лежить на столі. За столом сидить носоріг. У кишені його жилетка лежить годинник, а жилетка застібнута на один гудзик”. За допомогою такого прийому протягом однієї хвилини можна запам’ятати близько 30 слів за умови одноразового повторення.

Якщо порівнювати способи запам’ятовування матеріалу — осмислене та механічне, — то можна дійти висновку про те, що осмислене запам’ятовування набагато продуктивніше. За механічного запам’ятовування в пам’яті через одну годину залишається тільки 40% інформації, а через кілька годин — всього 20%; за осмисленого запам’ятовування 40% інформації зберігається в пам’яті навіть через місяць.

Аналіз затрат, необхідних для збільшення об’єму матеріалу, що запам’ятовується, свідчить на користь осмисленого запам’ятовування. За механічного запам’ятовування зі збільшенням об’єму матеріалу необхідно пропорційно збільшувати число повторень. Водночас при збільшенні об’єму осмисленого матеріалу (вірш), щоб його запам’ятати, необхідне незначне збільшення числа повторень.

Умови, що сприяють осмисленому запам’ятовуванню. Осмислення матеріалу досягається різними прийомами і насамперед виокремленням у матеріалі *головних думок* і групуванням їх у вигляді *плану*. Запам’ятовуючи текст, ми розчленовуємо його на більш-менш самостійні розділи або групи думок. До кожної групи належить те, що має один спільний смисловий стрижень, єдину тему. Перехід від однієї частини до наступних частин складає логічну послідовність головних думок тексту. При відтворенні тексту матеріал концентрується навколо заголовка плану, що полегшує пригадування. Необхідність складання плану привчає людину до вдумливого читання, зіставлення окремих частин тексту, уточнення порядку і внутрішнього взаємозв’язку питань. Результати досліджень свідчать про те, що учні, які при запам’ятовуванні текстів складали план, мають міцніші знання, ніж діти, які запам’ятовують текст без плану.

Корисним прийомом осмислення матеріалу є *порівняння*, тобто знаходження подібності та відмінностей між предметами, явищами, подіями тощо. Одним з варіантів даного методу є зіставлення нового матеріалу з одержаним раніше. Вивчаючи новий матеріал, учитель нерідко зіставляє його з вивченим раніше, тим самим включаючи новий матеріал у систему наявних знань.

Осмисленню матеріалу сприяє його *конкретизація*, пояснення загальних положень і правил прикладами, розв'язання задач відповідно до правил, проведення спостережень, лабораторних робіт тощо.

Крім того, важливим методом осмисленого запам'ятовування матеріалу і високої міцності його збереження є *метод повторення*. Щоб бути продуктивним, повторення повинно відповідати певним *вимогам*. *По-перше*, заучування протікає нерівномірно: зразу за підйомом у відтворенні може наступити деяке його тимчасове зниження. Повторення у даному випадку сприяє істотному зростанню пригадування.

По-друге, заучування носить стрибкоподібний характер: іноді кілька повторень підряд не дають істотного приросту в пригадуванні, але потім, при наступних повтореннях, відбувається різке збільшення об'єму запам'ятованого матеріалу. Це пояснюється тим, що сліди, які залишаються щоразу після сприймання об'єкта, спочатку бувають недостатніми для пригадування, але потім, після кількох повторень, їх вплив відчувається відразу.

По-третє, якщо матеріал загалом не складний для запам'ятовування, то перші повторення дають більший результат, ніж наступні. Кожне нове повторення дає досить незначне збільшення об'єму матеріалу, що запам'ятовується. Пояснюється це тим, що головна, легша частина, запам'ятовується швидко, а та, що залишилася, важча частина, вимагає більшої кількості повторень.

По-четверте, у випадку заучування складного матеріалу, запам'ятовування спочатку йде повільно, а потім швидко. Це пояснюється тим, що дії перших повторень через трудність матеріалу недостатні і приріст об'єму запам'ятованого матеріалу зростає лише при багаторазових повтореннях.

По-н'яте, повторення необхідне не тільки тоді, коли ми вчимо матеріал, але й тоді, коли потрібно закріпити в пам'яті те, що ми вже вивчили. При повторенні заученого матеріалу його міцність та тривалість збереження збільшується в кілька разів.

Крім цього, існують *умови використання методу повторень* для підвищення ефективності запам'ятовування. Важливо, щоб повторення було *активним* та *різноманітним*. З цією метою перед заучуванням ставлять різні завдання: придумати приклади, відповісти на запитання, накреслити структурно-логічну схему, скласти таблицю, виготовити наочний посібник тощо. Активне повторення поновлює зв'язки на рівні другої сигнальної системи, різноманітність форм повторень сприяє утворенню нових зв'язків матеріалу з практикою.

Дуже важливо правильно *розподіляти повторення у часі*. Існують два способи повторення: концентрування та розподіл. За першого способу матеріал заучується за один прийом, повторення слідує одне за одним. За другого способу кожне повторення відділене від наступного певним проміжком часу. Розподілене повторення раціональніше за концентроване. Воно економить час та енергію, сприяє міцному запам'ятовуванню. Тому досвідчені педагоги повторюють з учнями навчальний матеріал протягом цілого року, а для того, щоб не знизилася активність дітей, урізноманітнюють прийоми повторення, включають матеріал у все нові зв'язки.

Подібним до методу розподіленого заучування є *метод відтворення під час заучування*. Його сутність полягає у спробах відтворити матеріал, який ще повністю не вивчений. Наприклад, матеріал можна вивчити двома способами: 1) обмежитися лише читанням і читати до того часу, доки не виникне впевненості в тому, що матеріал вивчено; 2) прочитати матеріал один раз, потім спробувати його відтворити, після чого знову прочитати його кілька разів і знову спробувати його відтворити. Дослідження показують більшу продуктивність другого варіанту: заучування відбувається швидше, а збереження стає міцнішим.

Продуктивність запам'ятовування залежить також від того, як здійснюється запам'ятовування: по частинах чи цілком. Існу-

ють три способи заучування великого об'єму матеріалу: цілісний, частковий та комбінований. *Цілісний* спосіб полягає в тому, що матеріал читається від початку і до кінця кілька разів до повного засвоєння. *Частковий спосіб* передбачає поділ матеріалу на частини і заучування кожної частини окремо. Спочатку кілька разів прочитується одна частина, потім друга і т.д. *Комбінований спосіб* – це поєднання цілісного і часткового. Матеріал спочатку прочитується цілком один або кілька разів, залежно від його об'єму і характеру, після цього складні місця виділяються і заучуються окремо, після чого знову весь текст читається цілком. Якщо ж матеріал (наприклад, вірш) великий за об'ємом, то він ділиться на строфи, логічно завершені частини, а заучування носить такий характер: спочатку текст прочитується один-два рази від початку до кінця, виявляється його загальний смисл, потім заучується кожна частина, після чого матеріал знову прочитується цілком.

Дослідження М.Н.Шардакова показали, що найефективнішим серед цих способів є комбінований, оскільки забезпечує рівномірне запам'ятовування всіх частин матеріалу, вимагає глибокого осмислення, уміння виділяти головне. У дослідженні М.Н.Шардакова діти заучували вірш різними способами. При заучуванні цілком необхідно було 14 повторень, при заучуванні по частинах – 16, при комбінованому – всього 9 повторень.

Способи заучування слід застосовувати залежно від характеру матеріалу. При заучуванні зв'язного тексту краще користуватися комбінованим способом, частковий є ефективнішим при заучуванні іноземних слів, географічних назв. Невеликі за об'ємом і нескладні тексти можна заучувати цілком.

Успіх запам'ятовування забезпечується самоконтролем. Дуже важливо при заучуванні робити спробу відтворити матеріал. Це допомагає встановити, що ми запам'ятали, яких помилок допустилися при відтворенні і на що слід звернути увагу при наступному читанні. Коли учень читає матеріал, йому може здаватися, що він усе знає. Але при відтворенні може виявитися, що матеріал недостатньо заучений.

Продуктивність запам'ятовування залежить від *характеру матеріалу*. Наочно-образний матеріал запам'ятовується краще, ніж словесний; логічно зв'язний текст відтворюється повніше, ніж розрізнені речення. Існують відмінності у запам'ятовуванні описових і пояснювальних текстів: учні молодших і середніх класів краще запам'ятовують художні уривки і природничо-наукові описи, гірше — суспільно-історичні тексти, у старших класах ці відмінності не спостерігаються.

Однією з умов успішного запам'ятовування є *систематизація матеріалу*. Дослідження А.О.Смирнова і Л.В.Занкова виявили значні переваги у запам'ятовуванні згрупованого тексту порівняно з незгрупованим. Систематизація може здійснюватися кількома шляхами: шляхом об'єднання об'єктів запам'ятовування за певною ознакою (наприклад, об'єднання предметів у групи за кольором, формою, величиною тощо), шляхом об'єднання матеріалу в хронологічному порядку (наприклад, історичні події), шляхом систематизації за запропонованою вчителем схемою (наприклад, при узагальненій характеристиці географічних зон).

Таким чином, для успішного запам'ятовування необхідно враховувати особливості механізмів процесу запам'ятовування і використовувати різноманітні мнемічні прийоми.

Збереження. Сприйнята людиною інформація не лише запам'ятовується, але й зберігається в пам'яті певний час. Збереження належить до процесів пам'яті й має свої закономірності. Встановлено, що збереження може бути динамічним і статичним. *Динамічне* збереження виявляється в оперативній пам'яті, а *статичне* — у довготривалій. За динамічного збереження матеріал змінюється мало, за статичного, навпаки, він обов'язково піддається реконструкції, обробці.

Реконструкція матеріалу, що зберігається в довготривалій пам'яті, відбувається під впливом тієї інформації, яка безперервно надходить від органів чуття. Реконструкція виявляється в різних формах: у зникненні деяких деталей, у зміні послідовності матеріалу, в узагальненні його.

Про збереження інформації та її видозміну можна зробити висновок на підставі двох процесів — відтворення та впізнавання.

Відтворення. Відтворення – це процес, який є доказом наявності запам'ятовування. Через нього перевіряється якість знань та вміння використовувати набутий досвід.

Розрізняють два види відтворення: впізнавання та пригадування.

Впізнавання об'єкта відбувається в момент його повторного сприймання і означає, що відбувається сприймання об'єкта, яке сформулося у людини раніше або на підставі особистих вражень (уявлення пам'яті), або на підставі словесних описів (уявлення уяви). Наприклад, ми впізнаємо будинок, у якому живе наш друг.

Впізнавання розрізняється за мірою точності і повноти. Найменш повне впізнавання ми констатуємо в тих випадках, коли з'являється тільки відчуття знайомства об'єкта, а ототожнити його з чим-небудь з минулого досвіду не можемо. Наприклад, ми бачимо людину, обличчя якої нам здається знайомим, а згадати, хто вона і за яких обставин ми могли з нею зустрічатися, не можемо. Подібні випадки характеризуються невизначеністю впізнавання. В інших випадках впізнавання, навпаки, відрізняється повною визначеністю: ми відразу впізнаємо людину як певну особу. Тому такі випадки характеризуються повним впізнаванням.

Ці два види впізнавання мають багато спільного: вони розгортаються поступово, що наближує їх до пригадування, а тому в ньому наявні мисленнєві та вольові компоненти.

Пригадування відрізняється від сприймання тим, що воно здійснюється після нього, поза ним. Пригадування образу складніше, ніж впізнавання. Так, учневі легше впізнати текст книги при повторному його читанні, ніж відтворити, пригадати зміст тексту без книги. Фізіологічним підґрунтям пригадування є відновлення нервових зв'язків, утворених раніше при сприйманні предметів та явищ.

Подібно до запам'ятовування, відтворення може бути мимовільним та довільним. *Мимовільне відтворення* відбувається несподівано для людини. Наприклад, проходячи мимо школи, у

якій вчилася людина, у неї може несподівано виникнути образ учителя, який її навчав, або образи шкільних друзів. *За довільного відтворення* людина згадує, ставлячи перед собою свідому мету, згадати щось із минулого досвіду. Наприклад, при складанні іспиту студент намагається згадати, що він знає з приводу поставленого питання.

Пригадування може мати характер тривалого процесу. У цих випадках досягнення поставленої мети – згадати що-небудь – здійснюється через досягнення проміжних цілей, причому використання проміжних ланок носить свідомий характер. Людина свідомо шукає те, що допоможе їй пригадати, тому процеси пригадування тісно пов'язані з процесами мислення. Разом з тим у процесі пригадування людина може зустрічатися з труднощами, подолання яких вимагає від неї вольових зусиль. Тому пригадування є водночас вольовим процесом.

Забування. *Забування виявляється в неможливості згадати або відтворити сприйняту раніше інформацію.* Фізіологічним підґрунтям забування є деякі види коркового гальмування, що заважають актуалізації тимчасових нервових зв'язків. Найчастіше це загальне гальмування, яке розвивається за відсутності підкріплення.

Забування виявляється в двох *головних формах*: 1) неможливість пригадати або впізнати; 2) неправильне пригадування або впізнавання. Між повним відтворенням та повним забуванням існують різні рівні відтворення та впізнавання, котрі деякі дослідники називають „рівнями пам'яті”. Найчастіше виокремлюють такі *три рівні*:

- 1) пам'ять, що відтворює;
- 2) пам'ять, що впізнає;
- 3) пам'ять, що полегшує.

Наприклад, учень завчив вірш. Якщо через деякий час він може відтворити його безпомилково – це відповідає першому рівню пам'яті; якщо він не може відтворити заученого, але легко впізнає вірш у книзі або на слух – другому рівню; якщо ж учень не в змозі самостійно ні згадати, ні впізнати вірша, але за по-

вторного заучування йому необхідно менше часу для повного відтворення, ніж першого разу, – третьому рівню. При цьому характер вияву забування може бути різним. Забування може виявлятися у схематизації матеріалу, відкиданні окремих, іноді несуттєвих, його частин, зведенні нових уявлень до звичних старих уявлень.

Забування протікає нерівномірно в часі. Найбільша втрата матеріалу відбувається відразу ж після його сприймання, а в подальшому забування йде повільніше. Так, дослідження Г.Еббінгауза показали, що через годину після заучування 13 беззмістовних складів забування досягає 56 %, у подальшому воно йде повільніше. Причому така сама закономірність характерна і для забування осмисленого матеріалу. Підтвердженням цьому може слугувати дослідження американського психолога М.Джонса. Дослідження зводилося до такого: до початку лекції він попередив студентів, що в кінці вони одержать листочки із питаннями по змісту лекції, на які необхідно відповісти письмово. Лекція читалася зі швидкістю 75 слів на хвилину, чітко й доступно. Письмове опитування проводилося 5 разів через різні інтервали часу (у подальшому студентів про опитування не попереджали). Результати були такими: відразу після лекції студенти правильно відтворили 65% головних думок лекції, через тричотири дні після лекції – 45,3%, через тиждень – 34,6%, через два тижні – 30,6%, через вісім тижнів – 24,1%. Для порівняння даних було запрошено видатного лектора, що дало змогу одержати аналогічні дані: відразу після лекції студенти відтворили 71% головних його думок, а далі йшло забування сприйнятого матеріалу: спочатку швидше, а потім дещо повільніше. З цього витікає висновок: якщо студенти не будуть працювати над закріпленням навчального матеріалу в пам'яті, через два місяці від нього залишиться у кращому випадку 25%, і найбільша втрата відбудеться у перші три-чотири дні після сприймання. Ці дані правильні у тому випадку, коли матеріал після сприймання не піддавався мисленнєвій обробці і сприймався пасивно.

Для того, щоб уповільнити процес забування, необхідно своєчасно організувати повторення сприйнятого матеріалу. Це

правило підтверджується дослідженнями М.Н.Шардакова. Він встановив, що якщо не повторювати одержаного матеріалу в день сприймання, то через день зберігається в пам'яті 74% матеріалу, через три-чотири дні – 66%, через місяць – 58%, через шість місяців – 38%. Під час повторення матеріалу в перший день у пам'яті залишається 88%, через три-чотири дні – 84%, через місяць – 70% і через шість місяців – 60%. Якщо ж організувати періодичне повторення матеріалу, то об'єм збереженої інформації буде досить високим протягом значного періоду часу.

Зустрічаються випадки, коли людина не може згадати чогось у даний момент (наприклад, відразу після сприймання інформації), але пригадує або впізнає це через деякий час. Таке явище одержало назву *ремінісценція* (смутне пригадування). Сутність ремінісценції полягає в тому, що наступне відтворення матеріалу, якого ми не могли відразу повністю відтворити, через день-два після сприймання поповнюється фактами і поняттями, які були відсутні при першому відтворенні матеріалу. Це явище часто спостерігається при відтворенні словесного матеріалу великого за обсягом, що зумовлено втому нервових клітин. Ремінісценція виявляється частіше в дошкільників та молодших школярів. Дещо рідше це явище зустрічається в дорослих. За даними Д.І.Красильщикової, при відтворенні матеріалу ремінісценція зустрічається у 74% дошкільників, у 45,5% молодших школярів і в 35,5% підлітків. Це пояснюється тим, що діти не завжди відразу як слід осмислюють матеріал у ході його сприймання і тому передають його неповно, їм необхідний певний проміжок часу для його осмислення, у результаті чого відтворення стає повнішим. Якщо ж матеріал осмислюється відразу, то ремінісценція не спостерігається. Тому в старших школярів рідше виникає це явище. У явищі ремінісценції виявляється єдність процесів запам'ятовування, забування та відтворення, які є різними сторонами одних і тих самих нейродинамічних процесів.

Нині відомі *чинники, які впливають на швидкість перебігу процесів забування*. Зокрема забування відбувається швидше, якщо

матеріал недостатньо зрозумілий людині. Тому вчителю необхідно спочатку з'ясувати, чи всі учні зрозуміли навчальний матеріал, а потім переходити до його закріплення в пам'яті. Крім того, забування відбувається швидше, якщо матеріал нецікавий для людини, не пов'язаний безпосередньо з її практичною діяльністю. Цим пояснюється той факт, що дорослі люди краще пам'ятають те, що стосується їхньої професії, їхніх життєвих інтересів, а школярі добре пам'ятають матеріал, який їх захоплює, і швидко забувають те, що їх не цікавить. Тому виховання у дітей пізнавальних інтересів — одна з умов міцності знань учнів.

Швидкість забування залежить також від об'єму матеріалу і міри складності його засвоєння: чим більший об'єм матеріалу або чим він складніший для сприймання, тим швидше відбувається забування. Іншим чинником, що прискорює процес забування, є негативний вплив діяльності, який слідує за заучуванням. Це явище одержало назву *ретроактивного гальмування*. У дослідженні А.О.Смирнова групі школярів давали для заучування різні прикметники, а відразу після цього — другий ряд слів. Після заучування другого ряду слів перевіряли, скільки прикметників запам'ятали діти. В іншій групі школярів давали п'ятихвилинну перерву між заучуванням першого та другого ряду слів. Виявилось, що школярі, які вчили ряди слів без перерви, відтворили на 25% менше прикметників, ніж діти, які мали невелику перерву. У другому досліді після заучування прикметників дітям давали ряд чисел. У цьому випадку відтворення ряду слів знизилось лише на 8%. У третьому досліді після заучування слів йшла складна розумова робота — розв'язання складних математичних задач. Відтворення слів знизилось на 16%.

Таким чином, ретроактивне гальмування виявляється чіткіше в тих випадках, коли діяльність слідує без перерви або наступна діяльність подібна до попередньої, а також якщо наступна діяльність складніша за попередню. Фізіологічною засадою ретроактивного гальмування в останньому випадку є негативна індукція: складніша діяльність загальмувала легшу. Про вказану закономірність слід пам'ятати під час організації навчальної

діяльності, дотримуючись перерв у заняттях, чергуючи предмети так, щоб між ними були значні відмінності.

Іншим суттєвим чинником, який впливає на швидкість забування, є вік. З віком відзначається погіршення багатьох функцій пам'яті, запам'ятовувати матеріал стає важче, а процеси забування прискорюються.

Головними причинами забування, які виходять за рамки середньостатистичних значень, є різні хвороби нервової системи, сильні психічні та фізичні травми (пов'язані з утратою свідомості, емоційні травми). У цих випадках може виникати явище, яке називається *ретроградною амнезією*. Вона характеризується тим, що забування охоплює період, який передує події, що слугувала причиною амнезії. З часом цей період може зменшуватися, а іноді забуті події можуть повністю відновитися в пам'яті.

Забування настає швидше при розумовій або фізичній втомі. Причиною забування може бути дія сторонніх подразників, які заважають зосередитися на матеріалі. У боротьбі із забуванням важливу роль відіграють раціональні способи заучування.

4.6. Індивідуальні особливості пам'яті та її розвиток

Процеси пам'яті носять індивідуальний характер. У даний час виокремлюють дві групи індивідуальних відмінностей в пам'яті: до першої належать відмінності в продуктивності заучування, до другої – відмінності так званих типів пам'яті.

Відмінності в продуктивності заучування виявляються у швидкості, міцності, точності запам'ятовування, а також у готовності до відтворення матеріалу. Відомо, що одні люди запам'ятовують швидко, інші – повільно, одні пам'ятають довго, інші швидко забувають, одні відтворюють точно, інші припускаються багатьох помилок, одні можуть запам'ятати великий об'єм матеріалу, інші запам'ятовують мало.

Крім цього, помічено, що для людей із сильною пам'яттю характерне швидке запам'ятовування та тривале збереження

інформації. Так, О.С.Пушкін міг прочитати напам'ять довгий вірш, написаний іншим автором, після дворазового його прочитання; В.А.Моцарт міг запам'ятати складний музичний твір після одного прослуховування.

О.Р.Лурія описав приклади феноменальної пам'яті в людини, яка могла з однаковою швидкістю запам'ятати великий за об'ємом і різноманітний матеріал, у тому числі й беззмістовний. Крім цього, пам'ять характеризувалася значною міцністю.

Інша група індивідуальних відмінностей стосується *типів пам'яті*. Тип пам'яті визначається тим, як людина запам'ятовує матеріал – на слух, зір, користуючись рухами. Деякі люди для того щоб запам'ятати, потребують зорового сприймання того, що необхідно запам'ятати. Ці люди належать до *зорового типу пам'яті*. Іншим для запам'ятовування необхідні слухові образи – такі люди мають *слуховий тип пам'яті*. Існують люди, які для запам'ятовування потребують рухів, у тому числі й мовленневих. Вони належать до *рухового типу пам'яті*. Типи пам'яті у чистому вигляді зустрічаються рідко. Найчастіше більшість людей має змішаний тип пам'яті. Змішаний тип пам'яті підвищує вірогідність того, що матеріал швидко і надовго запам'ятеється. Крім того, участь у процесі запам'ятовування кількох аналізаторів веде до більшої рухливості у використанні утворених систем нервових зв'язків.

Тип пам'яті залежить не тільки від природних особливостей нервової системи, але й від виховання. Учитель, активізуючи на уроці діяльність різноманітних аналізаторів учнів, виховує змішаний тип пам'яті у дітей. У дорослих тип пам'яті може визначатися характером їхньої професійної діяльності.

Типи пам'яті слід відрізнити від видів пам'яті. Види пам'яті визначаються тим, що ми запам'ятовуємо: рухи, образи, почуття, думки, і різні види пам'яті властиві всім людям і не є їхньою індивідуальною особливістю. Водночас тип пам'яті характеризує те, як ми запам'ятовуємо: зорово, на слух або за допомогою рухів. Тому тип пам'яті є індивідуальною особливістю людини. У всіх людей є всі види пам'яті, але кожній людині властивий певний тип пам'яті.

Першим проявом пам'яті є умовні рефлексії, які можна спостерігати вже в перші місяці життя дитини. Чіткіше пам'ять виявляється тоді, коли дитина починає впізнавати предмети (кінець першого півріччя), і спочатку впізнавання обмежується вузьким колом об'єктів: дитина впізнає матір, інших людей, які її постійно оточують, речі, з якими вона часто має справу. Причому впізнавання настає у тому випадку, якщо немає тривалих перерв у сприйманні предмета. Поступово коло предметів, які дитина впізнає, та тривалість зберігання збільшується.

Спочатку в дитини виявляється впізнавання, відтворення ж з'являється значно пізніше. Перші ознаки відтворення можна спостерігати на другому році життя. Спочатку пам'ять носить мимовільний характер. У переддошкільному віці діти не ставлять перед собою завдання щось запам'ятати. Розвиток довільної пам'яті в дошкільному віці відбувається в іграх і в процесі виховання. При цьому запам'ятовування тісно пов'язане з інтересами дитини: діти краще запам'ятовують те, що викликає в них інтерес. Крім цього, у дошкільному віці запам'ятовування стає осмисленим, тобто діти починають розуміти те, що вони запам'ятовують. Краще запам'ятовуються наочно представлені зв'язки предметів, явищ, а не абстрактно-логічні відношення між поняттями.

Молодший шкільний вік характеризується бурхливим розвитком пам'яті, особливо довільної, що визначається засвоєнням нових знань.

Молодший школяр змушений запам'ятовувати та відтворювати не тільки те, що йому цікаво. Під впливом вимог шкільного навчання пам'ять стає не лише довільною, але й активною.

Розвиток пам'яті не відбувається сам собою. Для цього необхідна система виховання пам'яті. Тому навчання у школі можна розглядати як комплексну систему розвитку та тренування пам'яті особистості.

Тема 5

МИСЛЕННЯ

5.1. Поняття мислення

Мислення займає головне місце в системі пізнавальних процесів. *Мислення* – це психічний процес відображення об’єктивної реальності, який є вищим ступенем людською пізнання. Пізнавальна діяльність починається з відчуттів та сприймань, а потім може перейти в мислення.

Відчуття → сприймання → уявлення → думка – це діалектичний шлях пізнання.

Знання психологічних законів мислення має велике теоретичне та практичне значення. Теоретичне значення цих знань пов’язане з наближенням до розв’язання широкого кола питань, які завжди цікавили людство. Серед них головними є:

1. Проблема розкриття природи людини. Як відомо, людину відрізняє від тварини розумність (*homo sapiens* – людина розумна). Це означає здатність мислити. Хоча необхідно зазначити, що унікальність розумності людини піддавалася сумніву: а) М.Коперником, який передбачав існування інших світів, яким властива така здатність; б) Ч.Дарвіном, який припускав наявність розуму у тварин; в) творцями сучасних систем штучного інтелекту, які стверджують, що „мислити” може і комп’ютер.

А відомий австрійський психіатр З.Фрейд розглядав розум як нікчемну іграшку в руках несвідомого. Тому розкриття природи мисленнєвої діяльності сприяє поглибленню наших знань про природу людини.

2. Питання про істинність наших знань. Як відомо, мислення – це відображення зовнішнього світу. Правильність цього відображення перевіряється практикою, яка і є критерієм істинності знань. Останні є продуктом мислення. Тому знання психологічних законів мислення дає змогу в певних межах оцінити

міру достовірності інформації, яку ми одержуємо за його допомогою.

3. Проблема механізмів вільної поведінки людини. Перефразувавши відоме висловлювання Б.Спінози: „Свобода – суть пізнана необхідність”, – можна стверджувати: одержуючи і опрацьовуючи інформацію за допомогою мислення, людина стає вільною. Іншими словами, людина вільна настільки, наскільки вона здатна мислити. Практичне значення досліджень мислення визначається необхідністю:

- удосконалення форм і методів навчання;
- розробки заходів, які стабілізують розумову діяльність (тренінги креативності тощо);
- створення технічних пристроїв, які моделюють можливість людського мислення.

Мислення є об'єктом міждисциплінарних досліджень. Історично першою наукою про мислення була логіка, яка вивчала правила і закони правильного мислення. *Логіка* вивчає переважно наукове (понятійне) мислення. Вона досліджує формально-логічний аспект мислення, об'єктами її в даній ситуації є поняття, судження, умовиводи, тобто „форми” мислення або його продукти.

Філософія вивчає мислення переважно в контексті теорії пізнання (гносеології) і головного філософського питання про відношення мислення до буття. Сам термін „мислення” використовується у філософській літературі в дуже широкому значенні, іноді як синонім „духу”. Філософію цікавлять загальні питання: що є первинним – матерія чи мислення? Чи можна пізнати світ за допомогою мислення? Якщо так, то як здійснюється це пізнання?

Для філософії мислення виступає насамперед як суспільно-історичний процес, як історичний розвиток пізнавальних можливостей людства, як родове мислення людства. Теорію пізнання цікавить насамперед кінцевий продукт пізнавальної діяльності людини, зокрема, чи можна його розглядати як відображення зовнішнього світу.

Предметом вивчення *соціології* є своєрідність форм мислення залежно від культурно-історичних форм життя людей.

У *біології* мислення вивчається як властивість високоорганізованої матерії, якою є людський мозок. Ця наука займається пошуком фізіологічних та тілесних корелятив мисленнєвої діяльності. Найбільш близьким до мислення розділом біології є вчення про сигнальні системи.

Вивчає мислення і відносно молода наука *кібернетика*, особливо та її галузь, яку називають „штучний інтелект”. Кібернетика розглядає мислення як інформаційний процес, фіксуючи те спільне, що є в роботі ЕОМ і в мисленні людини.

Розгляд мислення як предмета психологічного дослідження передбачає диференціацію психологічного аспекту від філософського і логічного. Наслідком такої диференціації є акцентування уваги на таких моментах.

1. Психологія вивчає не мислення взагалі, а мислення конкретних людей у його зумовленості історичним розвитком.
2. Психологію цікавлять більше не кінцеві результати мисленнєвої діяльності (або її продукти), а той процес, який їх породжує.
3. Психологія досліджує не тільки наукове (понятійне) мислення, а й більш прості форми (наочно-дійове, наочно-образне).

Більше того, на противагу логіці, яка вивчає так зване істинне (правильне) мислення, психологія звертається до того, як реально здійснюється мислення, яке не обов'язково правильне. Психолога цікавлять не тільки ті випадки, коли людина адекватно відтворює у своєму мисленні реальні особливості об'єкта пізнання, але й ті випадки, коли об'єкту приписуються властивості, яких він реально не має. Крім того, психологія вивчає порушене, викривлене мислення, яке виникає при певних психічних захворюваннях.

Що стосується взаємодії і одночасно розмежування позицій біології і кібернетики у вивченні мислення, то слід констатувати таке.

1. Думка очевидно і безсумнівно пов'язана з мозковими процесами, але її властивості і природу неможливо описати в термінах фізіологічних мозкових процесів. Чи можу я стверджувати, наприклад, що зараз я думаю про щось, тому що працюють певні мозкові механізми, а в іншому випадку (коли я буду думати про щось інше) будуть задіяні інші мозкові структури (механізми). Таке твердження є абсурдним, оскільки навіть спроби за записами ЕЕГ головного мозку розшифрувати, про що думає людина, були безуспішними. Можна сказати, судячи по ЕЕГ, чи думає людина (чи розв'язує вона, наприклад, яке-небудь завдання), чи вона відволікається від розв'язання або зовсім не захоплена завданням. Сказати ж про те, як вона розв'язує завдання (правильно чи неправильно) по ЕЕГ досить складно, якщо взагалі можливо.
2. Порівняно з кібернетикою психологію цікавить специфіка людського мислення, його відмінність від інформаційних процесів, які реалізуються сучасними технічними пристроями. У цьому плані людське мислення розглядається як особлива діяльність реального індивідуального суб'єкта, а тому людське мислення не можна зводити до елементарних інформаційних процесів і вважати програму роботи електронно-обчислювальної машини теорією мислення і поведінки людини.

Таким чином, предметом психологічного дослідження мислення виступає як процес, так і діяльність. Це означає, що мислення розгортається в часі, включає в себе фази, етапи: початок, протікання, завершення. Мислення є виявом деякої активності суб'єкта, воно не лише спрямоване на відображення зовнішнього світу, а й є відображенням активності суб'єкта (насамперед його мотивів та цілей). Мислення завжди суб'єктивне, навіть якщо воно правильно відображає світ.

5.2. Головні характеристики мислення

Мислення виступає в ролі специфічної форми пізнавальної діяльності, що забезпечує опосередковане та узагальнене відображення суттєвих зв'язків і відношень дійсності у ході її аналізу та синтезу. Інакше кажучи, мислення дає нам знання про суттєві властивості, зв'язки та відношення об'єктивної реальності, воно здійснює перехід від „явища до сутності”. Мислення розкриває закони та закономірності дійсності.

На відміну від відчуття та сприймання, тобто процесів безпосереднього чуттєвого відображення, мислення дає непряме, складно опосередковане відображення дійсності. І хоча мислення своїм єдиним джерелом має відчуття, воно переходить межі безпосереднього чуттєвого пізнання і дає змогу людині одержати знання про такі властивості, зв'язки та відношення, які не можуть бути сприйняті органами чуття.

Предмети відображаються у процесі мислення інакше, ніж у сприйманні: у мисленні ми не тільки виокремлюємо окремі частини предмета (що можливе і у сприйманні), але намагаємося зрозуміти, у яких відношеннях ці частини знаходяться одна з одною. Мислення дозволяє зазирнути в сутність явищ тільки одним шляхом – через відображення тих зв'язків і відношень, які є у даного явища з іншими явищами. Це відображення зв'язків і відношень неможливе, якщо ми не абстрагуємося від конкретних особливостей предмета і не станемо думати про нього в найзагальнішому вигляді. У процесі мислення конкретний образ предмета відходить на другий план.

Думка про предмет, явище приводить одночасно до двох наслідків: 1) відображення цього предмета, явища в його сутності, тобто в його взаємозв'язку і взаємозумовленості з іншими предметами, явищами; 2) до думки про цей предмет, явище взагалі, а не зокрема, не в певній конкретній формі.

Отже, процес мислення характеризується такими особливостями:

1. *Опосередкованість*. Це означає, що, встановлюючи зв'язки і відношення між речами, людина спирається не тільки на безпосередні відчуття і сприймання, але обов'язково на дані минулого досвіду, який зберігається в пам'яті. Наприклад, якщо ми вранці бачимо, що дах сусіднього будинку мокрий, то робимо висновок, що вночі пройшов дощ.

2. *Узагальненість*. Людина спирається і на наявні в неї знання про загальні закони розвитку природи і суспільства. У процесі мислення людина використовує знання загальних положень, які склалися на підґрунті попереднього досвіду і в яких відображені найзагальніші зв'язки і закономірності навколишнього світу. Твердження „вулиці сохнуть після дощу” ґрунтується на знаннях про те, що вода випаровується під впливом тепла. Саме поняття причини і наслідку може виникнути тільки опосередковано, шляхом узагальнення численних фактів, що зберігаються в пам'яті, в яких виявлялися дані зв'язки між явищами. Але якщо це поняття виникло, то воно включається в подальшу роботу мислення.

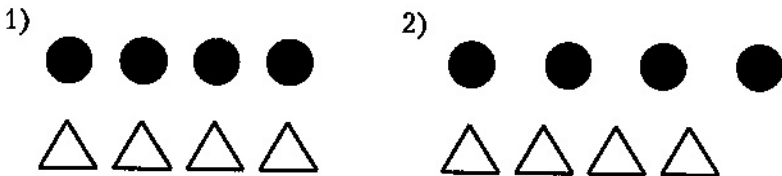
3. *Мислення виходить з „живого споглядання”, але не зводиться до нього*. Мислення з'являється у процесі еволюції як інструмент подолання протиріч, які мають місце на етапі чуттєвого відображення. Які це протиріччя і як вони вирішуються в мисленні?

- а) Вузькість просторово-часового діапазону відображення у відчутті та сприйманні: ми одержуємо за допомогою органів чуття інформацію про те, що є тут і тепер, що ми безпосередньо споглядаємо і можемо бачити, чути тощо. У мисленні *просторово-часовий діапазон відображення суттєво розширюється*: ми можемо думати про те, що було раніше і що може бути потім, ми можемо думати про безкінечно малі і безкінечно великі просторові величини. Цьому сприяє засвоєння культурно-історичного досвіду людини.
- б) Злиття суб'єктивних і об'єктивних компонентів нашого знання у сприйманні, у якому дано сумарний результат

взаємодії суб'єкта і об'єкта в множині протиріч. Наприклад, ми можемо сприйняти блискучу брошку як золоту. Завдяки мисленню виникає *можливість корекції суб'єктивних вражень* і виявлення прихованих об'єктивних властивостей предметів. У даному випадку для того, щоб переконатися, що предмет дійсно золотий, капнемо на нього кислотою, тобто спробуємо виявити приховану властивість золота (не темніти під впливом кислоти). Ця властивість може виявитися тільки при взаємодії золота і кислоти. Результат цієї взаємодії відображається в думці, яка і дає нам можливість побачити істинні властивості предмета.

- в) Попереднє протиріччя призводить до виникнення різного роду ілюзій, виникнення нестійкого випадкового знання, яке можливе на ґрунті чуттєвого відображення. Наприклад, маленька дитина дивиться на стакан з чаєм і ложкою і каже: „Навіщо купили криву ложку?” Ілюзія виникає зарахунок центрації, по-перше, на власних суб'єктивних станах (наприклад, дитина впевнена, що місяць рухається за нею); по-друге, на домінуючих очевидних ознаках ситуації.

При відповіді на запитання, яких фігур більше на таких малюнках: дитина 5 років відповідає, що в першому випадку однакова кількість фігур, а в другому – кружечків більше, ніж трикутників, оскільки вони займають більше місця.



Думка забезпечує *явище децентрації* – абстрагування від своїх суб'єктивних станів і наочних вражень і фіксацію стійких закономірних залежностей. Така децентрація виникає вже в молодшому шкільному віці і є показником розвитку мислення.

4. Мислення — це завжди відображення зв'язків і відношень між предметами у *словесній формі*. Мислення і мова знаходяться в нерозривній єдності. Мова є безпосередньою дійсністю думки. Завдяки тому, що мислення протікає в словах, полегшуються процеси абстракції й узагальнення, оскільки слова — це подразники, які сигналізують про дійсність у найузагальненішій формі.

Ми вже говорили про те, що мислення носить опосередкований характер. Слово є засобом такого опосередкування. Тільки з появою слова стає можливим абстрагувати від об'єкта пізнання ту чи іншу властивість і зафіксувати уявлення про нього в слові. Будь-яка думка виникає і розвивається в нерозривному зв'язку з мовою. Відома всім закономірність: чим глибша і ґрунтовніша думка, тим більш чітко і ясно вона виражається в слові. Бідність мови означає бідність думки, і навпаки — чим більш удосконалюється словесне формулювання думки, тим зрозуміліша сама думка. „Мислення вголос” полегшує в деяких людей розв'язання завдання. У слові, у формулюванні думки містяться передумови дискурсивного, міркуючого (тобто усвідомленого) мислення.

5. Мислення пов'язане з практичною діяльністю. У своїй сутності воно спирається на суспільну практику. Це не просте відображення, а відображення, яке відповідає завданням, що виникають у практичній діяльності людини, спрямованій на перебудову навколишнього світу. Мисленнєва діяльність, за О.М.Леонтьєвим, є прообразом практичної діяльності. Практична (предметна) дія є джерелом формування думки: чим більше дитина вміє робити руками, тим більше можливості для розвитку мислення. Предметна діяльність — сприятливе середовище для розвитку інтелекту.

5.3. Передумови виникнення мислення у філо- та онтогенезі

Можна виокремити щонайменше *дві головні передумови*, які приводять до виникнення мислення в процесі біологічної еволюції.

1. Розвиток *дослідницької активності* тварин. Такий тип діяльності виявляє себе у відносно нижчих тварин (пацюки), а в подальшому є головним вектором еволюції психіки у тваринному світі. Загалом у процесі еволюції борються між собою дві тенденції: 1) адаптивна (потреба у виживанні); 2) дослідницька (потреба в дослідженні середовища). Чим вище положення живої істоти на еволюційній драбині, тим більша роль дослідницької мотивації. Експерименти, в яких пацюки поміщалися в П-подібний лабіринт, в одному з відсіків якого знаходилося все, що задовольняло біологічну потребу тварини (їжа), в іншому – різноманітні предмети, які не мали до цього відношення, виявили, що пацюки розділилися на дві групи: „консерватори” (ті, що більше часу проводили в першому відсіку) і „дослідники” (більше знаходилися у другому відсіку). Якості поведінки, які відрізняють „дослідників” від „консерваторів”: вони сміливіші (як відомо, страх придушує пізнавальну потребу, гальмує психічний розвиток); „дослідники” виявилися менш агресивними. До речі, потреба в нових враженнях – провідна потреба, яка спрямовує весь психічний розвиток дитини в онтогенезі. Зокрема в експериментах показано, що вже у віці 1 місяця в дитини виробляється не тільки умовний рефлекс на положення тіла (коли мати бере дитину на руки і притискує до себе, в неї виникають активні смоктальні рухи), але така сама реакція виникає на мовний подразник. Наприклад, перед годуванням з’являлася дівчина, яка говорила „ку-ку”, дитина нібито завмирала і прислухалася, а потім з’являлася звична реакція.

2. Поява *практичного інтелекту*, який є вершиною психічного розвитку тварин і який дає можливість відображати не

тільки окремі якості об'єктів, цілісні предмети і предметні ситуації, а й динамічні міжпредметні відношення, які виступають переважно у вигляді наочних образів. Інтелектуальна психіка притаманна вищим тваринам, наприклад, вовкам, лисицям, ведмедям, дельфінам, собакам та особливо мавпам.

Передумовами виникнення інтелекту в тварин є:

- *екстраполяційний* рефлекс (передбачення можливого переміщення предмета). Наприклад, собака, перебігаючи вулицю, враховує можливості руху по ній автомобілів (він ніби робить петлю); або собака зіставляє швидкість свого руху зі швидкістю руху машини;
- *можливості пошуку так званого „обхідного” шляху*. Це можна продемонструвати таким експериментом. У лабіринт із оргскла послідовно поміщають курку і собаку. У віконце перед тваринами розміщують приманку. Форма лабіринту така, що для того, щоб дістати приманку, треба здійснити обхідний шлях. Курка в цій ситуації клює скло, собака знаходить обхідний шлях, виходить з лабіринту і одержує приманку;
- *використання знарядь*, що вперше спостерігається у мавп, у яких передні кінцівки звільнені від функцій ходьби. Мавпа може з'єднати дві палиці разом для того, щоб дістати предмет, який її приваблює, або їжу; вона ставить один на інший ряд ящиків, щоб за їх допомогою дістати підвішений до стелі плід.

Ознаками інтелектуальної поведінки є:

- 1) наявність паузи – тварина нібито розглядає ситуацію, орієнтуючись у середовищі;
- 2) наявність у поведінці простіших форм аналізу й узагальнення;
- 3) наявність у поведінці елементів вірогіднісного прогнозування (тварина нібито оцінює можливість досягнення мети);
- 4) активне використання минулого досвіду.

Усе це свідчить про те, що тварина здатна до інтелектуальної поведінки. Як відомо, інтелект забезпечує здатність до ефективної поведінки в ускладнених умовах.

Однією з головних передумов *виникнення мислення в соціогенезі є праця*. Праця передбачає спільну діяльність, а також виготовлення та використання знарядь. При спільній діяльності необхідне спілкування, при виготовленні знарядь – передача та закріплення досвіду. Усе це можливе тільки за допомогою мови як підґрунтя формального мислення, останнє виникає як нова форма відображення дійсності.

Головними чинниками розвитку мислення в *онтогенезі* є: 1) засвоєння суспільно-історичного досвіду; 2) залучення до різних видів діяльності. Роль цих чинників важко переоцінити, згадавши, наскільки низьким був рівень розвитку мислення у дітей Мауглі.

Мислення – це завжди використання знарядь (знак, комп'ютер, книги тощо). Найважливішим знаряддям думки є слово.

Для розвитку мислення необхідна наявність спеціальної соціальної ситуації, вплив іншої людини. Як відомо, покинуті діти (ті, що виховуються в дитячих будинках) різко відстають у розвитку. Особливе значення в розвитку мислення дитини належить матері, батьку, значущому іншому (вчителю тощо).

Загалом можна виокремити *три рівні детермінації* індивідуального мислення:

1. Рівень людини як *індивіда*. Ідеться про біологічні та нейрофізіологічні основи мислення, тобто це своєрідне дозрівання мислення, що виявляється в підготовленості відповідних мозкових структур (лінія дозрівання).
2. Рівень людини як *особистості*. На перший план висувається соціокультурний вплив (лінія навчання). Велика роль у цьому плані відводиться шкільній освіті, особливо під час формування понятійного мислення.
3. Рівень людини як *індивідуальності*. Ідеться про формування індивідуального стилю мислення.

Максимальна зрілість мислення можлива при одночасній представленості всіх трьох рівнів.

5.4. Форми мислення

Форми мислення вивчає насамперед логіка. До їх числа належать: поняття, судження та умовиводи.

Поняття — це форма мислення, у якій відображаються загальні істотні та відмітні ознаки окремого предмета або класу однорідних предметів.

Істотними рисами є такі, кожна з яких, взята окремо, необхідна, а всі разом узяті достатні, щоб за їх допомогою можна було відрізнити даний предмет від усіх інших.

Відмітні риси можуть бути властиві лише одному предмету (наприклад, відмітною одиничною ознакою планети Меркурій є те, що її орбіта найменш віддалена від Сонця порівняно з іншими планетами Сонячної системи), а можуть бути і властивими тільки певним предметам (наприклад, відмітними ознаками людини є: здатність створювати засоби виробництва, здатність до абстрактного мислення і наявність мови).

Невідмітні ознаки — це ознаки, які належать не тільки цим предметам. Наприклад, для металів невідмітними ознаками є теплопровідність, електропровідність; для левів — належність до хижих тварин, належність до хребетних тощо.

Мовними формами виразу понять є слова або словосполучення. Наприклад: книга, ліс, незалежна держава, парламентська республіка тощо.

Джерелом понять є об'єктивна реальність, а самі поняття — не що інше, як мисленнєве відображення реально існуючих речей. Кожне поняття має зміст та об'єм. Наприклад, змістом поняття „частини мови” є така істотна відмітна ознака, як загальна граматична категорія, яка виражає основні лексико-граматичні класи слів. В обсяг поняття „частини мови” входять іменник, прийменник, дієслово, числівник, прикметник, частка, числівник тощо.

Поняття можна вводити двома шляхами: у „готовому” вигляді і шляхом „відкриттів”. Другий шлях, евристичний, є, як

показують дослідження і передова практика, більш ефективним, особливо в молодшому та середньому шкільному віці, оскільки сприяє розвитку продуктивного мислення, формуванню прийомів аналізу, порівняння, узагальнення. Так, поняття про іменник як частину мови можна ввести за допомогою розв'язання пізнавальних завдань і виконання вправ. Уявіть собі, що ви вийшли зі школи на прогулянку. Ви бачите дуже багато предметів. Наведіть приклади іменників, що називають ці предмети. Які з них відповідають на питання *що?*, а які на питання *хто?* І тільки після виконання кількох подібних завдань дається визначення іменника. У старшому шкільному віці більш ефективним є введення понять і теорій у готовому вигляді, дедуктивно, тобто шляхом від загального до конкретного.

Формування понять тісно пов'язане з їх визначенням і поясненням. Під *визначенням* розуміють логічний прийом, що дає змогу: а) відрізнити, відшукувати, будувати предмет; б) уточнювати значення уже введеного терміна, а також формулювати значення терміна, що вводиться.

Найбільш поширеним видом визначень є визначення через рід і видові відмінності. Частина речення, яка визначає поняття, обов'язково складається з найближчого роду (фонетика – розділ науки про мову; прямокутник – паралелограм) і видової відмінності (фонетика – розділ науки про мову, у якому вивчаються звуки мови; прямокутник – паралелограм, у якому всі кути прямі).

Процес визначення поняття через рід і видову відмінність ясно і доступно розкрив К.Д.Ушинський на прикладі поняття „вода”. Щоб відповісти на питання, що таке вода, потрібно перерахувати всі ті ознаки, якими вода відрізняється від інших предметів:

- предмет, про який можна говорити або думати;
- тіло, яке займає місце та має вагу;
- неорганічне тіло;
- рідина;
- прозора;

- без кольору;
- без смаку і запаху.

Таким чином, вода є рідиною, прозорою, без кольору, без смаку і запаху. Таку відмінність предмета за його родовою ознакою і видовою відмінністю К.Д.Ушинський назвав *визначенням поняття*.

Судження – це форма мислення, у якій що-небудь стверджується або заперечується про існування предметів, зв'язків між предметом і його властивостями або про відношення між предметами. Прикладами суджень є такі: „Криголами існують”, „Українські альпіністи здійснили сходження на Еверест”, „Київ більший за Львів”. Якщо в судженні стверджується або заперечується наявність у предмета певної ознаки або констатується існування якого-небудь предмета, або встановлюється відношення між предметами, і це відповідає дійсності, то судження правильне, істинне. Судження „Усі вужі плазуни”, „10 більше за 3”, „Деякі птахи не водоплаваючі” є істинними, оскільки в них адекватно відображено те, що має місце в дійсності. У протилежному випадку судження є неправильним.

Судження бувають загальними, частковими і одиничними. У *загальних судженнях* що-небудь стверджується (або заперечується) відносно всіх предметів даної групи, даного класу („Усі новонароджені харчуються молоком”). У *часткових судженнях* твердження або заперечення відносяться вже не до всіх, а лише до деяких предметів („Деякі гриби їстівні”). В *одиничних судженнях* – тільки до одного („Еверест – найвища вершина світу”).

Судження утворюються двома основними способами: 1) безпосередньо, коли в них виражають те, що сприймається („Цей будинок цегляний”); 2) опосередковано, шляхом умовиводів або міркувань.

За допомогою різноманітних видів *умовиводів* ми можемо одержувати нові знання. Побудувати умовивід можна при наявності одного або кількох істинних суджень (вони називаються посилками), поставлених у взаємний зв'язок.

Усі вуглеводи горючі

Алмаз — вуглевод

Алмаз горючий

Структура будь-якого умовиводу містить посилення, заключення і логічний зв'язок між посиленнями і заключенням. Логічний перехід від посилень до заключення називається *висновком*. У наведеному прикладі два перші судження, які стоять над ризикою, є посиленнями, а останнє — заключенням. Для перевірки істинності заключення зовсім не потрібно звертатися до безпосереднього досвіду, тобто палити алмаз. Заключення про горючість алмазу можна зробити з високою мірою достовірності за допомогою умовиводів, спираючись на істинність посилень і дотримання правил висновку.

Умовивід — це форма мислення, у якій з одного або кількох істинних суджень на підставі певних правил висновку одержується нове судження, з необхідною або певною мірою вірогідності, що слідує з них.

Усі логічні форми мислення необхідні для нормального перебігу мисленнєвої діяльності. Завдяки їм будь-яке мислення стає доказовим, переконливим, несуперечливим і, таким чином, правильно відображає об'єктивну дійсність. Тому формальна логіка, яка спеціально досліджує такі форми мислення, як поняття, судження й умовиводи, тим самим вивчає досить істотні закономірності мисленнєвої діяльності.

Однак закономірності, які вивчаються формальною логікою, необхідні, але зовсім не достатні для повного, глибокого, всебічного пояснення людського мислення. Вивчаючи результати (продукти) людського мислення, логіка абстрагується від дослідження мислення як процесу. Цей бік мислення вивчає психологія. Психологічно досліджувати мислення як процес — означає вивчати внутрішні приховані причини, які приводять до утворення тих чи інших пізнавальних результатів. Цими результатами є, наприклад, такі факти: розв'язав чи не розв'язав задачу даний учень; виник чи не виник у нього задум розв'язання, догадка; засвоїв він чи ні певні знання, способи дій тощо. За всіма цими зовнішніми фактами стоїть мисленнєвий процес, який має свої внутрішні закономірності.

5.5. Мислення як процес розв'язання задач

Психологічна характеристика мислення як процесу розв'язання задач передбачає врахування таких його внутрішніх закономірностей.

І. Фазовий характер мисленнєвої діяльності.

Мислення послідовно розгортається у часі як процес, у якого є початок і кінець. Відправним пунктом мислення є задача, вона є головним об'єктом мислення.

Задача може розглядатися з *двох боків*, по-перше, *об'єктивного*, як набір певних умов і певних вимог, та, по-друге, *суб'єктивного*. Останній можна представити у вигляді: а) образу задачі (скільки елементів виокремлює в задачі людина, які відношення між ними вона встановлює тощо); б) мети дослідницької діяльності; в) засобів досягнення мети.

Головними показниками процесу розв'язання задачі є ефективність розв'язання, характеристика процесу (спосіб розв'язання).

О.М. Матюшкін вважає, що процес мислення здійснюється насамперед як процес розв'язання проблеми. Поняття „проблемна ситуація” і „задача” принципово відмінні поняття. Процес розв'язання являє собою таку систему перетворення умови задачі, за якої здійснюється пошук невідомого. У більшості випадків розв'язання задачі – це процес перетворень деякої початкової (заданої) ситуації в деяку кінцеву (необхідну) ситуацію. Причому для здійснення таких перетворень суб'єкту (учневі), як правило, достатньо наявних у його досвіді знань. Знаходження невідомого в задачі не приводить до набуття (відкриття) нових знань.

Проблемна ситуація характеризує певний психологічний стан суб'єкта (учня), що виникає в процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи, умови виконання завдання. Отже, головний елемент проблемної ситуації – невідоме, нове, те, що повинно бути відкрите для правильного виконання завдання.

Невідоме в проблемній ситуації (на відміну від того, що необхідно знайти в задачі) завжди повинне містити загальне, що відноситься до цілого класу близьких завдань. Те, що необхідно знайти в задачі, у більшості випадків складає одиничне відношення.

Задача характеризується мірою складності, тобто мірою „прозорості” головного відношення задачі (зв’язку між даними та тим, що необхідно знайти) і кількістю перетворень умов задачі на шляху від даного до того, що необхідно знайти. Проблемна ситуація характеризується мірою трудності знання, яке необхідно відкрити.

Головним показником міри трудності проблемної ситуації є міра узагальненості невідомого, якого учень повинен досягти у процесі пошуку нового знання.

Показник узагальненості характеризує можливості учня до відкриття нового, невідомого. Можливості учня включають його творчі здібності і досягнутий ним рівень знань. Важливо пам’ятати про те, що ні надто легке, ні надто складне завдання не є передумовою виникнення проблемної ситуації.

Однією з умов виникнення проблемної ситуації є необхідність (потреба) в розкритті нового відношення, властивості або способу дій. При цьому відкриття (засвоєння) нового збігається з певними змінами у психіці суб’єкта, які складають мікроетап у розвитку його мислення.

Отже, на відміну від задачі, проблемна ситуація включає три головні компоненти:

- 1) пізнавальну потребу в новому, невідомому знанні;
- 2) невідоме, яке повинне бути розкрито в проблемній ситуації;
- 3) можливості учня у виконанні поставленого завдання.

Приклад, який ілюструє співвідношення проблемної ситуації і задачі: людина вийшла на берег річки, щоб перебраться через неї, і виявила, що мосту немає. Виникла проблемна ситуація, стала зрозумілою мета дій, але невідомо, як її здійснювати. Потім людина може конкретизувати мету: переправитися через

річку на плоту і визначити умови її досягнення – побудувати пліт із дерев, які ростуть на березі. У результаті вона опиняється перед задачею побудувати пліт (те, що необхідно знайти) із дерев (дане). Таким чином, задача виникає в результаті аналізу проблемної ситуації.

Виникнення задачі, на відміну від проблемної ситуації, означає, що тепер вдалося хоча б попередньо розчленувати дане та те, що необхідно знайти, які злиті в проблемній ситуації, невідиференційовані один від одного.

Аналіз мислення як процесу розв’язання проблем дає змогу побачити його як продуктивний, творчий процес, спрямований на пошук і відкриття нового. У тих випадках, де можна обійтися старими, уже відомими способами дій, попередніми знаннями і навичками, проблемна ситуація не виникає і тому мислення не потрібне. Нове, що відкривається у проблемній ситуації, не завжди є абсолютно (тобто об’єктивно) новим, з чим людство ніколи не зустрічалося. Це нове може бути суб’єктивно новим, невідомим саме цій людині. І те, що для одного учня є новим, для іншого може бути вже раніше відкритим, відомим. Наприклад, для учня другого класу запитання типу „Скільки буде 3×3 ?” не є проблемним, але для дошкільника і навіть першокласника це питання буде відігравати роль інтелектуального завдання, яке викличе проблемну ситуацію.

Етапи (фази) мисленнєвого процесу залежать від типу задач, які умовно можна поділити на звичайні та творчі (у звичайних задачах, як правило, є одна-єдина правильна відповідь, у творчих задачах варіанти відповідей та шляхи їх досягнення можуть бути різними).

У випадку звичайних задач виокремлюються такі *фази мисленнєвого процесу*.

1. *Формулювання запитання*. Перша реакція при зустрічі з задачею (проблемою) радше емоційна (здивування), ніж мисленнева. Запитання є необхідним структурним елементом процесу мислення. Правильне формулювання запитання означає 50% розв’язку задачі. Якість запитань, які ставить людина, має важливе діагностичне значення, оскільки дає змогу оцінити глиби-

ну розуміння учнем сутності задачі (проблеми), а також оригінальність мислення. Іншими словами, запитання, які ставить учень учителеві, намагаючись одержати необхідні для нього відомості, є показником індивідуальних можливостей учня в розв'язанні проблемних ситуацій.

На формулювання запитання впливають такі чинники: 1) новизна та незвичайність ситуації; 2) несподіваність, невідповідність ситуації попереднім уявленням.

Особливе значення у виникненні запитань має така особистісна якість, як допитливість, рівень якої, на думку більшості вчених, визначається психофізіологічними особливостями суб'єкта (діагностичною основою допитливості є безумовний орієнтувальний рефлекс).

Протягом дошкільного та шкільного віку пізнавальна активність у формі запитань потерпає істотних змін. Важливим етапом у розвитку запитань виступає період між 5-8 і 8-9 роками. У ці роки дитина оволодіває довільною постановкою запитання, спрямованого на розчленування і обстеження проблемної ситуації. Здійснюється також перехід від констатуючих запитань до запитань-гіпотез, від запитань, звернених до іншої особи (дорослого), до рефлексивних запитань, звернених до самого себе. При цьому стрибок у розвитку запитань по лінії становлення їх пошукової функції відбувається між 6-7 і 8-9 роками, тобто в період, коли зазвичай констатується падіння кількості запитань у мові дитини. Запитання дітей у цей період підіймаються на якісно новий рівень у своєму розвитку: вони стають пошуковими, спрямованими на самостійний пошук невідомого.

Загалом віковий етап між 6-7 і 8-9 роками розглядається як сензитивний період для розвитку дослідницької активності у формі запитань, для оволодіння довільною постановкою запитань, спрямованих на розчленування проблемної ситуації.

Протягом молодшого шкільного віку відбувається не тільки подальший розвиток запитань по лінії становлення їх як засобу самостійного мислення, але росте і доля рефлексивних запитань.

2. *Висунення гіпотез.* Цей етап (фаза) є проміжною ланкою між інтуїтивним і дискурсивним процесами. Інтуїтивні моменти розв'язання задачі ґрунтуються на образному досвіді людини і тонких індивідуальних асоціаціях; дискурсивні — на логічно обґрунтованих мовних міркуваннях. Кількість гіпотез, які висувуються людиною, їх оригінальність свідчать про творчий потенціал людини.

3. *Перевірка гіпотетичної дії.* Тут враховується досвід і знання людини, а також рівень розвитку логічного апарату її мислення. При цьому важлива наявність такої якості розуму, як критичність: перш ніж діяти необхідно аналітично оцінити гіпотетичні дії.

4. *Висновок.* На цьому етапі робиться загальне заключення. Особлива роль належить розвиненим мовним здібностям людини, умінню чітко сформулювати остаточне рішення.

II. Операціональний склад процесу мислення.

Саме у процесі розв'язання задач мислення чітко виступає як сукупність основних мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Важливою характеристикою операціонального складу мислення є *зворотність* мисленнєвих операцій — перехід однієї мисленнєвої операції в іншу, що дає змогу говорити про пари операцій.

1. *Аналіз — синтез.* Аналіз — це мисленнєве розчленування цілісного предмета на його складові частини, елементи, сторони або виокремлення в предметі тих чи інших властивостей, зв'язків, відношень. Синтез — це об'єднання виокремлених аналізом елементів, частин в єдине ціле. Аналіз та синтез завжди взаємопов'язані, їх єдність чітко виступає у порівнянні.

2. *Порівняння* — це мисленнєве встановлення подібності або відмінності предметів чи явищ. Будь-яке порівняння двох або кількох предметів починається із зіставлення або співвідношення їх один з одним, тобто починається з синтезу. У ході цього синтетичного акту відбувається аналіз порівнюваних явищ, предметів, подій тощо, виокремлення в них спільного і відмінного. Точно так само, як аналіз здійснюється через синтез, синтез

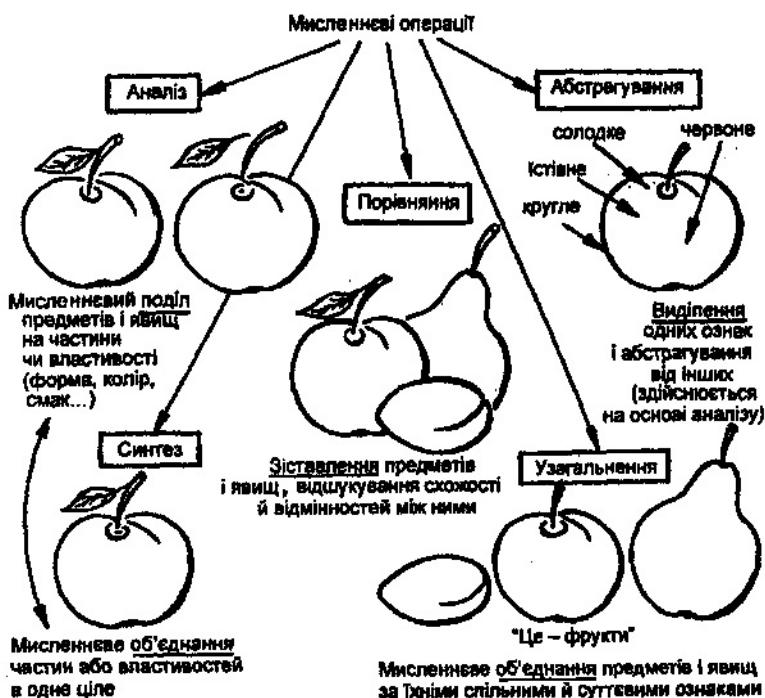
здійснюється через аналіз, який охоплює частини, елементи, властивості у їх взаємозв'язку. Операція „аналіз через синтез” має принципове значення для розгляду процесу мислення, оскільки завдяки їй здійснюється постійне заглиблення в сутність предмета і явища, вивчення всіх його сторін і властивостей у взаємозв'язках, синтезування їх для подальшого вивчення. „Аналіз через синтез” названо С.Л.Рубінштейном головним „нервом” мислення, оскільки саме через нього можна вивчити психологічні закономірності процесу мислення і таким чином проникнути у „внутрішню лабораторію” мислення.

Виокремлення подібності та відмінності предметів і явищ, яке здійснюється шляхом порівняння, приводить до узагальнення.

3. *Узагальнення-конкретизація.* *Узагальнення* – це виокремлення спільних ознак у кількох предметів, об'єктів, явищ. Узагальнення може ґрунтуватися на формальних ознаках – спільне як подібне. Наприклад, місяць і тарілка – круглі. Виходячи з наявності спільної ознаки, можна вважати тарілку небесним тілом. Це так зване *емпіричне узагальнення*. Другим підґрунтям для узагальнення є виокремлення істотної ознаки. Такою істотною ознакою для місяця і тарілки, вірогідно, є не їхня зовнішня подібна форма, а внутрішні приховані властивості (може, це сила земного тяжіння, їх фізико-хімічні властивості тощо), які не дозволяють об'єднати місяць і тарілку в одну групу. Цей вид узагальнення називається *теоретичним*.

Конкретизація – перехід від загальної ознаки до конкретного прикладу. Відомо, що учень може знати те чи інше правило, той чи інший принцип, але не вміти їх застосувати. Прийоми конкретизації: конкретизація через приклад, розв'язання задач за зразком, самостійне порівняння задач учнями.

4. *Абстрагування – індивідуалізація.* *Абстрагування* – мисленнєве виокремлення одних ознак предметів та відволікання від інших. Найчастіше при абстрагуванні виокремлюються суттєві ознаки предмета і відкидаються несуттєві, другорядні. Абстрагування здійснюється на ґрунті аналізу.



Індивідуалізація — це мисленнєвий перехід від окремої ознаки до опису конкретного об'єкта. Наприклад, виокремивши як істотну ознаку колір предмета і відволікаючись від його розміру, смаку тощо, ми можемо описати його з використанням цієї ознаки.

Виклад цього питання доцільно проілюструвати схемою мисленнєвого об'єднання предметів і явищ за їх істотною ознакою.

III. Участь у процесі мислення різних „мов” переробки інформації.

Безумовно, головною мовою є *словесно-мовленнєва мова*. Але більшість дослідників вважає, що мислення не будується тільки на словесно-мовленнєвих кодах. А.М.Соколов установив, що в процесі мислення беруть участь ще й візуальні коди, які явля-

ють собою результат взаємодії словесно-мовленнєвого і образного досвіду людини при розв'язанні задач. *Образна мова* не усвідомлюється людиною.

У дослідженні В.Макса показано, що під час розв'язання глухонімими складних задач у 84% досліджуваних спостерігаються макрорухи пальців; у контрольній групі (у нормальних досліджуваних) такі макрорухи мають місце у 31% досліджуваних. *Моторна мова*, як і образна, не усвідомлюється людиною.

Таким чином, у мисленнєвому процесі беруть участь, як мінімум, три мови переробки інформації (словесно-мовленнєва, візуальна, моторна). Коли ці три мови працюють одночасно, є підстави вважати, що ми маємо так зване продуктивне (тобто таке, що приводить до нових знань) мислення.

IV. Вибірковість мислення.

Ця характеристика мислення виявляється особливо при побудові образу задачі і пов'язана з виокремленням ключових елементів задачі (вони для різних людей різні); селективним підключенням минулого досвіду (різні суб'єкти під час розв'язання однієї й тієї самої задачі використовують різні елементи своїх знань); з суб'єктивною значущістю окремих аспектів, стадій розв'язання задачі (для однієї людини більш важлива швидкість розв'язання задачі, для іншої – висування гіпотез тощо).

Описуючи вибірковість, пов'язану з самими процесами мислення, О.К.Тихомиров увів поняття „операціональний смисл об'єкта”. Його значення зводиться до того, що суб'єктивний зміст елемента задачі змінюється в міру включення його до системи зв'язків з іншими елементами задачі. Процес мислення здійснюється тільки за рахунок розвитку операціонального смислу об'єкта. І тут виявляється функціонування основного „нерва мислення” – аналізу через синтез.

V. У мисленнєвому процесі певним чином співвідносяться репродуктивні і продуктивні компоненти.

Репродуктивні компоненти ґрунтуються на відтворенні раніше засвоєних знань, продуктивні пов'язані з формуванням нових ідей, знань, яких немає у попередньому досвіді.

Питання про співвідношення репродуктивних і продуктивних компонентів у мисленні в історії психології формулювалося як питання про *співвідношення знань і мислення*. Можна виокремити три різні позиції з цього приводу.

1. Знання і власне мислення — це два різні процеси, які не залежать один від одного. Таку позицію відстоювали представники Вюрцбурзької школи.

2. Знання і минулий досвід загалом мають негативний вплив на мисленневий процес, гальмують його, заважають йому. Ця точка зору відображена в понятті, яке було введене представником гештальтпсихології К.Дункером і позначене ним як феномен „функціональної фіксованості” об’єкта. Сутність цього феномена зводиться до такого: якщо у нашому досвіді за певним предметом закріплена певна функція (наприклад, канцелярська скріпка призначена для скріплення паперів), то ми часто не можемо побачити інших боків, функцій предмета, що буває необхідно в деяких ситуаціях (наприклад, використати металеву скріпку для того, щоб зробити отвори в якому-небудь м’якому матеріалі тощо).

3. Позиція С.Л.Рубінштейна про співвідношення знань та мислення полягає в такому: в найбільш чистому вигляді мислення виступає саме там, де воно саме доходить до знань. Але мислення і знання невіддільні одне від одного. І там, де мислення виступає як відкриття нових знань, воно разом з тим є і використанням уже наявних знань. Мислення не зводиться до знань. Мислення є функціонуванням знань.

VI. У мисленні певним чином взаємопов’язані усвідомлювані і неусвідомлювані компоненти.

Мислення — це одночасний і органічний перехід із свідомого рівня на підсвідомий. Свідомий рівень перебігу мислення відповідає таким критеріям, як логічність, інформативність, наявність мовних формулювань, тобто це дискурсивне, розмірковуюче мислення. Неусвідомлювані інтуїтивні компоненти носять немовний характер. Припускається, що на неусвідомлюваному рівні превалує образна (візуальна) мова. Мисленневий

процес у цьому випадку згорнутий. Має місце раптовість виникнення ідеї розв'язання. О.К.Тихомиров називає неусвідомлювані компоненти мислення невербалізованими смислами. Результати досліджень, проведених під його керівництвом, показують, що: 1) мисленнєва діяльність складається не тільки з процесів, підпорядкованих свідомій меті, але й з процесів, підпорядкованих невербалізованому передбаченню майбутніх результатів і процесів формування цих передбачень; 2) у складі мисленнєвої діяльності ці процеси можуть займати більше місця, ніж власне цілеспрямовані дії.

Один з цікавих підходів до взаємовідношення усвідомлюваного та несвідомого в мисленні представлено в працях Я.О.Пономарьова. Вихідним взято факт неоднорідності будь-якої предметної дії: у результаті успішної (цілеспрямованої) дії виходить результат, який відповідає попередньо поставленій меті (прямий продукт дії) і результат, який не був передбачений у свідомій меті (побічний продукт). Побічний продукт дії також відображається суб'єктом, це відображення може брати участь у наступній регуляції дій, але він не представлений у вербалізованій формі, у формі свідомості. Побічний продукт складається під впливом тих конкретних властиво та явищ, які включені в дію, але неістотні з точки зору її мети.

У дослідженні Я.О.Пономарьова використовувалася задача „Чотири точки”: „Дано чотири точки. Необхідно провести через ці чотири точки три прямі лінії, не відриваючи олівець від паперу, так, щоб олівець повернувся у вихідну точку”. У спеціально підібраній задачі-підказці досліджуваній, розв'язуючи її, прокладав рукою маршрут, що збігався з кресленням розв'язку задачі „Чотири точки”. Однак така підказка залишалася на рівні побічного продукту, що обов'язково допомагала розв'язати основну задачу. Було показано, що переведення побічного продукту дії в стан основного є можливим у тому випадку, коли, по-перше, „підказка” є основною задачею; по-друге, обидві задачі відносно прості; по-третє, спосіб дії, яким виконується підказка, мало автоматизована; по-четверте, спосіб, за

допомогою якого здійснюється перетворення побічного продукту, досить узагальнений; по-п'яте, потреби суб'єкта в прямих продуктах дій опрідечені незначно (тобто, зберігається інтерес до виконання задачі).

Факт використання підказки, допомоги збоку зайвий раз переконує в тому, що будь-який зовнішній вплив (у тому числі й педагогічний) дає той чи інший ефект, лише переломлюючись через внутрішні специфічні умови і закономірності мисленнєвого процесу. Виявляється, що допомога ззовні має різний вплив на учня залежно від того, наскільки далеко він сам устиг просунутися вперед у процесі обмірковування задачі, тобто залежно від внутрішніх умов мислення. Чим далі і швидше просунувся учень уперед, чим глибше він встиг осмислити задачу, тим більше підготовлено ґрунт для використання підказки, поданої ззовні, тим більше сформувалися умови для прийняття допомоги збоку. І навпаки, чим менше учень сам продумав ту саму задачу, тим важче йому скористатися такою зовнішньою підказкою і довести розв'язання до кінця. Спочатку він взагалі може подумати, що підказка не має жодного відношення до справи, тобто не прийме допомоги збоку, не зможе нею скористатися.

Таким чином, реакція на підказку, з одного боку, є своєрідним діагностичним прийомом, що дає змогу виявити міру просунутості мисленнєвого процесу в напрямку досягнення мети, з іншої — демонстрацією зумовленості результатів мисленнєвої діяльності специфічними внутрішніми закономірностями мислення, які виявляються при його аналізі як процесу розв'язання задач.

5.6. Види мислення

Теоретичним джерелом для виокремлення видів мислення є принцип єдності психіки і діяльності. Діяльність людини, як відомо, визначає особливості організації психічних явищ. Своєрідність діяльності зумовлює специфіку психічного складу тієї чи іншої якості людини.

Існування різних видів мислення зумовлено насамперед своєрідністю конкретних видів діяльності людини на різних етапах розвитку.

У науці мають місце *дві головні точки зору* про види мислення.

Згідно з *першою* види мислення є самостійними типами психічної активності, тобто в кожного виду мислення є свої особливі механізми. Доказом цієї точки зору є факти складності (аж до неможливості) взаємостосунків суб'єктів з різними видами мислення. Ідеться про специфічні особливості розуміння людьми одних і тих самих явищ, ситуацій тощо. Наприклад, нерозуміння, яке існує між батьками та дітьми, представниками різних професій, людьми, що мають різний соціальний статус, нормальною і психічно хворою людиною. Сюди ж належать і труднощі встановлення взаєморозуміння, пов'язані з особливостями національного характеру („англійський гумор”). Ця позиція стверджує, що різні ментальні світи закриті один для одного і каналів їх перетину практично не існує.

Друга точка зору апелює до ідеї єдиного інтелекту: визначає існування єдиних універсальних законів організації людського розуму. Усі проблеми, які розв'язує людина, незалежно від їх специфіки, розв'язуються за допомогою єдиного інтелекту. Механізми мислення універсальні, відмінні лише конкретні прояви мисленнєвої діяльності. Дослідники наводять такі аргументи, що свідчать на користь цієї позиції.

1. Антропологічні. Аналіз мислення людей, які живуть у різних культурах у різні епохи, показує існування спільних рис мисленнєвої діяльності: і для середньовічного вченого, і для сучасного характерна однакова, досить визначена стратегія спілкування зі світом у процесі його пізнання.
2. Лінгвістичні. Існують мовні універсалії – правила породження мовлення, за якими всі мови мають приблизно один корінь. Наприклад, кожна мова має особові займенники першої-третьої особи. Учений-мовознавець Л.В.Щерба придумав такі беззмістовні фрази, які одна-

ково розуміли представники різних рас і націй, що говорять різними мовами.

3. Психологічні. Вивчення онтогенезу мислення показує, по-перше, наявність фаз у розвитку мислення, які закономірно змінюють одна одну: а) спочатку дитина буде думку з опорою на перцептивні ознаки об'єкта (2-3 роки); б) пізніше дитина опирається на функціональні ознаки (що об'єкт робить?), наприклад, собака – це те, що гавкає; в) пізніше (після 8-9 років) дитина виокремлює категоріальні ознаки, спираючись на які, вона продукує поняття, оформляє судження, робить умовиводи.

По-друге, ефект центрації, про який згадувалося раніше (тобто побудова судження на ґрунті зовнішніх, видимих ознак об'єкта), характеризує розвиток мислення всіх без винятку дітей. Цей ефект називається ефектом Ж.Піаже. Нагадаємо сутність експериментів з вивчення цього феномена: на очах у дитини ліплять з пластиліну дві абсолютно однакові за розміром кульки, потім з однієї роблять „ковбаску”. Після цього в дитини запитують, де пластиліну більше. Дитина відповідає, що в „ковбасці”. І ще один експеримент: у дві абсолютно однакові за розміром посудини наливають воду. Потім на очах у дитини воду з однієї посудини переливають в іншу, більш вузьку і високу. На запитання, у якій з посудин води більше, дитина відповідає: у вузьчій і вищій.

Цей ефект спостерігається у дошкільників і молодших школярів. Вони не можуть абстрагуватися від найбільш очевидних ознак предметів („ковбаска” займає на столі більше місця, ніж кулька; рівень води у вузьчій посудині вищий, ніж у ширшій), що не дає дитині підстави зробити правильний висновок. Іншими словами, у дошкільників і молодших школярів ще не сформоване поняття „кількість”, яка не змінюється ні в першому, ні в другому випадку.

По-третє, існують сензитивні (тобто оптимальні) періоди для розвитку мовлення (6 місяців – 1,5 року); для формування пізнавальної мотивації (3-5 років); для формування навичок саморе-

гуляції мисленнєвого процесу (12-15 років). Усі ці факти свідчать на користь принципу „єдиного інтелекту”, сформульованого Б.М.Тепловим.

Існує кілька класифікацій видів мислення, кожна з яких ґрунтується на певних критеріях.

Аналізуючи види мислення в соціогенезі, слід звернутися до результатів вивчення видів мислення людей, що знаходяться на *різних етапах історичного розвитку людства*. Піонером у вивченні первісного мислення був Леві Брюль. До нього це мислення розглядалося як алогічне або антилогічне. Леві Брюль трактує первісне мислення як пралогічне, тобто мислення, яке має іншу логіку.

Первісне мислення має такі риси (за Леві Брюлем): 1) фіксованість на містичних причинах; 2) байдужість до протиріч; 3) специфічність матеріалу мислення (одиницею первісного мислення є психічні образи особливого роду, у яких домінують дійові та емоційні елементи досвіду); 4) підпорядкованість закону партиципації (поєднання (співпричетність) явищ, коли межі між окремими предметами розмиті); 5) наявність неочікуваних комбінацій ідей.

Іншим конкретним критерієм для виокремлення видів мислення в соціогенезі є рівень культурного розвитку суспільства, у якому живе людина і який зумовлює характерні риси мислення цієї людини (менталітет). О.Р.Лурія у 1930-1931 рр. провів порівняльне дослідження специфічних психологічних особливостей людей, які живуть у різних соціально-економічних і культурних умовах. Зокрема населення Узбекистану жило при царизмі довгі роки в умовах глибокої економічної і культурної відсталості. Неграмотні чоловіки вели одноосібне господарювання примітивними дідівськими способами, жінки жили замкнено й уособлено за законами шаріату.

У результаті виявилися досить своєрідні особливості психічної діяльності: їхнє мислення носило конкретний, образний характер, досліджувані відчували труднощі в розв’язанні простих задач, які вимагали абстракції та узагальнення. Наприклад, коли

Частина 1. Розділ 2. Пізнавальна сфера особистості

необхідно було здійснити класифікацію об'єктів, вони не здійснювали формально-логічних операцій, виокремлюючи їх спільну ознаку, а замість цього виходили з відомих їм конкретних ситуацій із свого життєвого досвіду.

Критерій класифікації	Види мислення
Етап соціогенезу	
Етап історичного розвитку людства	<ul style="list-style-type: none">• Первісне мислення• Мислення сучасної людини
Рівень розвитку культури суспільства	<ul style="list-style-type: none">• Мислення людини примітивного співтовариства• Мислення людини в суспільстві, яке знаходиться на високому рівні розвитку культури
Етап онтогенезу	
Стадії розвитку в онтогенезі	<ul style="list-style-type: none">• Наочно-дійове• Наочно-образне• Словесно-логічне (понятійне, абстрактне)
Залучення до різних видів діяльності	<ul style="list-style-type: none">• Практичне• Художнє• Наукове
Рівень узагальнення	<ul style="list-style-type: none">• Емпіричне• Теоретичне
Міра розгорнутості	<ul style="list-style-type: none">• Дискурсивне• Інтуїтивне
Адекватність відображення реальної дійсності	<ul style="list-style-type: none">• Реалістичне• Аутистичне
Міра новизни й оригінальності	<ul style="list-style-type: none">• Репродуктивне• Продуктивне (творче)
Вплив на емоційну сферу	<ul style="list-style-type: none">• Патогенне• Саногенне

Так, із числа зображених на картинці чотирьох об'єктів (сокира, лопата, пилка і дерево) необхідно залишити подібні і відділити „зайві”. У результаті досліджувані об'єднують у групу пилку, сокиру і дерево, а лопату відділяють як зайву, пояснюючи, що об'єднали ті предмети, які реально використовуються для обробки дерева. При розв'язуванні силогістичних задач „На далекій Півночі, де завжди лежить сніг, усі ведмеді білі. Місцевість Х знаходиться на далекій Півночі. Якого кольору там ведмеді?”, дається відповідь: „Не буду обманювати і розповідати про те, чого

не бачив”, „Ніколи там не був, нічого про це не знаю”. Таким чином, висновки робилися не на ґрунті співвідношення великого і малого посилення силогізма, а на ґрунті власного досвіду.

О.Р.Лурія виокремив три причини, які викликають труднощі словесно-логічного міркування. Перша полягає в недовірі до вихідного посилення, якщо воно не відтворює наочного особистого досвіду, у відмові прийняти його і виходити з нього, як із досить реального підґрунтя для подальших міркувань. Друга причина полягає в тому, що посилення силогізму не мало для досліджуваних всезагального характеру, а сприймалося радше як окреме повідомлення, що відтворює якесь явище. Третя причина пов'язана з тим, що силогізм легко розпадається у досліджуваних на три незалежні, ізольовані окремі положення, які не утворюють єдиної логічної схеми. Розв'язання спеціально складених арифметичних задач, умова яких суперечила реальному практичному досвіду, виявлялося недосяжним для досліджуваних: вони або відмовлялися розв'язувати, або говорили, що запропонована умова неправильна, що „так не буває”. Великі труднощі викликала також вимога ставити довільні питання, що пов'язано з необхідністю відірватися від безпосереднього досвіду і формулювати питання, що виходять за його межі.

Коли О.Р.Лурія запропонував розроблені ним тестові завдання тим узбекам, які в той час почали жити по-новому, одержали хоча б початкову освіту, то в результаті виявилось, що вони мислять по-іншому і розв'язують інтелектуальні задачі не гірше, ніж культурні європейці.

Таким чином, проведене дослідження показало, що виявлені особливості мислення (домінування наочно-дійового і наочно-образного мислення) у неграмотних досліджуваних не визначені генетичними чинниками, не є чимось іманентно властивим представникам тієї чи іншої раси або національності. Розвиток мислення визначається розвитком суспільної практики і культури.

Виокремлення видів мислення в *онтогенезі* (вони інакше позначаються як стадії розвитку) є традиційною лінією вивчення мислення. Це так звана трійка: *наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне (понятійне)* мислення.

Наочно-дійове мислення (6 місяців – 3 роки). До 6 місяців дозрівають ті структури, які відповідають за мовленнєву активність дитини. Головною одиницею цього мислення є дії. Провідним чинником розвитку мислення є маніпуляції з предметами. Предметна дія – головний засіб контакту зі світом. Предмет виступає певним продовженням власних дій (наприклад, падає іграшка і дитина стискає руку). Дія виступає засобом аналізу ситуації.

Наочно-образне мислення (3-7 років). Головною одиницею є наочний образ. Мислення дітей підпорядковане логіці перцептивних уявлень (вражень). Оригінальність дитячого мислення – наслідок його образної точності („Індик – це курка з бантиком”).

Словесно-логічне (понятійне) мислення (8-9 років і далі). Головна одиниця словесно-логічного мислення – поняття. Власностями цього виду мислення є:

1. *Індуктивно-дедуктивний характер*, який полягає в тому, що понятійна думка завжди рухається в системі окремих загальних ознак. Продемонструємо це на рівнях формування поняття „собака”: 1) рівень асоціативного зв'язку (ситуація полювання, миска для собаки, дресура); 2) рівень зовнішнього опису об'єкта (чотири ноги, голова, шерсть тощо); 3) рівень функціонального опису об'єкта (що робить об'єкт – гавкає, кусає); 4) рівень внутрішньоструктурного опису об'єкта (яку внутрішню будову має об'єкт); 5) рівень аналогій (собака-кішка); 6) рівень родового узагальнення (їх може бути багато).

Кожне поняття в мисленні знаходиться на певній точці, яка позначається як „довгота” і „широта” поняття. Довгота поняття – це його положення на „вертикальній” осі знання між край наочною (перший рівень) і край абстрагованою думкою про об'єкт (шостий рівень). Наприклад, на шостому рівні собаку можна визначити як матеріальне тіло і далі як частину природи, частину живої природи тварину, ссавця, хижака тощо. Іншими словами, довгота поняття – це міра представленості в ньому єдності конкретного і абстрактного або міра його узагальненості.

Широта поняття – характеристика відношення цього поняття до об'єкта, місце застосування його до певного пункту

дійсності. Широта поняття – це місце, яке займає дане поняття серед інших понять тієї самої довготи, але відноситься до інших точок дійсності. Наприклад, наскільки правомірним є віднесення собаки до хижаків?

2. *Системність* – це здатність переходити від нижчих рівнів узагальнення понять до вищих. Так, це можна продемонструвати на прикладі формування поняття „зародок”, яке включає в себе таку систему понять:

яблуко і вишня – фрукти

огірок і буряк – овочі

овочі і фрукти – плоди

плоди і яйце – зародки.

3. *Довільність*, тобто можливість самоконтролю за власною мисленневою діяльністю. Критерієм високого рівня сформованості думки про предмет є сформованість відповідної понятійної системи про нього.

Понятійне мислення – інтегральна форма мисленневої активності. В утворенні понять беруть участь усі психічні функції, пізнавальний досвід людини, насамперед його образні, сенсорні враження. М.О.Холодна виокремила *специфічні функції образів* у понятійному мисленні:

- образи дозволяють поєднувати знання, одержані людиною ззовні, через систему словесних знаків з її власним індивідуальним досвідом, який набувається у ході власної взаємодії з навколишнім світом;
- наявність образних компонентів у мисленні різко прискорює його перебіг;
- завдяки образам понятійне мислення насичується емоціями і почуттями, тобто стає пристрасним;
- образи дають можливість робити несподівані узагальнення, викликати оригінальні асоціації, що в цілому надає мисленню рис творчого процесу.

За критерієм включення мислення в ті чи інші види діяльності О.М.Ткаченко виокремив три види мислення, які можна позначити як *види професійного мислення*: практичне, художнє і наукове.

Практичне мислення. Воно виявляється в організації виробництва, у диспетчера, спортсмена, військового тощо. Головною його одиницею є дія, якій підпорядковані образні і понятійні компоненти. Це мислення відрізняється оперативністю і динамічністю. Йому властива специфічна форма узагальнення – узагальнення дій, що приводить до вироблення плану, контролю. Критерієм практичного мислення є досягнення практичного продукту. Особлива роль у регуляції такого мислення відводиться вольовій сфері.

Художнє мислення. Головною його одиницею є образ. Особлива форма узагальнення у такого мислення – типізація як узагальнення образного досвіду. Провідна роль у регуляції належить емоційній сфері. Відмітними характеристиками художнього мислення є емоційність і символічність. Таке мислення необхідне художникам, артистам, музикантам, конструкторам тощо.

Наукове мислення. Його головною одиницею є поняття, специфічною формою узагальнення – абстрагування, ідеалізація і формалізація. Особливе значення має засвоєння знакових засобів. Регулююча роль відводиться інтелектуальній сфері загалом.

Не слід пов'язувати ці види мислення зі стадіями розвитку мислення. Прикладом зрілих форм професійного мислення виступає: технічне мислення (Т. В. Кудрявцев); оперативне мислення (Д. Н. Завалішина); візуальне мислення (Р. Арнхейм).

У наведеній нижче таблиці представлені *критерії розмежування* емпіричного і теоретичного мислення (за В. В. Давидовим).

Американський психолог Дж. Гілфорд висловив ідею про існування двох типів мислення: конвергентного та дивергентного.

Конвергентне мислення – це мислення, яке прагне до досягнення одного-єдиного правильного результату. Воно ґрунтується на знаннях. Критерій істинності даного мислення заданий іззовні. Основним механізмом цього типу мислення є логічні операції (аналіз, синтез).

Дивергентне мислення – це мислення, що йде в різних напрямках, яке передбачає множину рівною мірою правильних варіантів розв'язання задачі. Цей тип мислення ґрунтується на інтуїції. Головним його критерієм є оригінальність, психологіч-

ним механізмом – гра асоціацій, емоційні чинники. Ці механізми реалізуються на рівні підсвідомих процесів. Головною характеристикою дивергентного мислення є *креативність* – здатність породжувати нові, незвичайні ідеї. Креативність різною мірою властива людям.

Виокремлюють такі *показники креативності*:

1. *Швидкість* – кількість ідей, які людина здатна продукувати за одиницю часу.
2. *Оригінальність* – рідкісність ідеї, міра відмінності ідеї від загальноприйнятих стандартів.
3. *Гнучкість* – легкість переходу від однієї ідеї до іншої.
4. *Сприйнятливість* – чутливість до деталей, нюансів, парадоксів.
5. *Метафоричність* – здатність переносити властивості одного предмета (явища) на інший на основі ознаки, спільної для обох предметів, що зіставляються.

Критерій	Емпіричне мислення	Теоретичне мислення
Об'єкт	Випадковий вибір зовні подібних предметів та явищ	Група реально взаємодіючих предметів
Результат	Виявлення зовнішніх зв'язків світу	Аналіз сутності того, що відбувається, опис законів
Одиниця	Поняття як форма фіксації формально спільних ознак	Поняття як одиниця теоретичного знання
Джерело	Природні речі, явища; думка рухається „знизу”, це узагальнення речей	Сфера мисленнєвого, сукупність теоретичних абстракцій; узагальнення думок, думка рухається „зверху”
Головні функції	Підведення об'єктів під уже відомі ознаки Впізнання Класифікація	Пояснення Відкриття нових сторін об'єктів

Між показниками конвергентного і дивергентного мислення немає прямо пропорційної залежності. Конвергентне мислення діагностується за допомогою інтелектуальних тестів, результатом чого є показник IQ (коефіцієнт розумової обдарованості). Дослідження свідчать про те, що в групах досліджуваних

з низькими та середніми показниками IQ мають місце відповідно низькі і середні показники креативності. У групах з високим IQ показники креативності можуть бути як високі, так і низькі. Така закономірність спостерігається після приблизно 120 одиниць IQ. Люди з високим IQ і низькою креативністю – жертви традиційної системи освіти, яка ставить собі за мету забезпечення учнів максимальною кількістю готових знань. Як відомо, „многознание уму не научает”. Люди з високим показником IQ і креативності інтенсивно вивчаються психологами в контексті проблеми обдарованості.

5.7. Індивідуальні особливості мислення

Традиційно в підручниках з психології виокремлюють такі індивідуально-психологічні характеристики мислення або „якості розуму”.

Ясність – простота та щирість думки, відсутність у ній якої-небудь „зарозумілості”, заплутаності.

Логічність – чітка послідовність, систематичність мислення.

Кмітливість – швидкість розумового орієнтування, швидке входження в матеріал, швидкість розв’язування задач.

Глибина, або вдумливість – здатність пізнавати в предметах чи явищах найбільш істотне, часто приховане і замасковане, здатність за видимістю предмета осягнути його сутність, за різними суперечливими фактами бачити ціле, закономірність.

Широта – здатність мислити з урахуванням усіх сторін питання, зокрема, висловлюючи яку-небудь гіпотезу, повною мірою враховувати всі умови, за яких вона підлягає перевірці.

Гнучкість або пластичність – відсутність шаблонності, стереотипності, здатність до зміни ходу мислення, якщо цього вимагають дані. Протилежна риса – *інертність*, або *в’язкість мислення*, його низька рухливість, консерватизм.

Самостійність та оригінальність – це не просто гнучкість мислення, а новизна, самотутній творчий характер розумової

діяльності, відсутність у ній сліпого наслідування, що зовсім не означає невизнання будь-яких авторитетів.

Критичність – відсутність непереверених суджень, ретельна аргументація, серйозне ставлення до заперечень, які повинні бути ретельно розглянуті, перевірені, перш ніж будуть відкинуті.

Індивідуальні особливості мислення можуть бути розглянуті на двох рівнях: на рівні людини як індивіда та на рівні людини як особистості. Перший рівень пов'язаний з аналізом нейродинамічних механізмів мислення, які зумовлюють його динамічні характеристики. Другий рівень передбачає врахування зумовленості мислення людини особливостями її особистості. Особистість впливає на змістовні характеристики мислення.

До числа *нейродинамічних характеристик* належать:

- співвідношення першої та другої сигнальних систем, результатом переважаючої якої є відповідно художній або мисленнєвий типи;
- сила і слабкість нервових процесів, що дає відмінності у швидкості набуття знань різними людьми, у їх розумовій працездатності; вірогіднісній чутливості; остання вища характеристика у слабого типу нервової системи;
- рухливість-інертність нервових процесів, що відбивається на гнучкості-ригідності, швидкості мислення.

В.М. Русалов вважає, що до індивідуальних особливостей мислення належать: швидкісні та ергічні характеристики мислення, а також така його особливість, як орієнтація на різноманіття.

Н.С. Лейтес виокремив дві базові якості мислення, які визначаються віковим розвитком і складають базові передумови інтелектуальних здібностей взагалі: активність і саморегуляцію. Обдаровані діти активні і самодостатні.

До числа *особистісних чинників* мислення належать: установка, мотиви й емоції, індивідуальний минулий досвід, соціально-психологічні чинники.

Одним з істотних чинників особистого регулювання мислення є *установка*, що надає будь-якій формі діяльності стабільно-

го, тривкого, закономірного характеру. Категорія установки, з одного боку, пояснює спроможність суб'єкта утримувати свою розумову діяльність на певному предметі, у певному напрямку. З іншого боку, вона розкриває причини того, що суб'єкт мислення стає інколи „сліпим” відносно різноманітних впливів, що не вкладаються в русло домінуючого напрямку мисленнєвої активності. Згідно з теорією установки цілісна особистість включається в діяльність, реалізується в ній, регулює її шляхом специфічного психологічного відношення, що визначається як „готовність діяти певним чином”. Це відношення існує в різних формах, може виникати у зв'язку з окремими діями і окремими ситуаціями або, навпаки, зі складними діяльностями, системами діяльностей, зі складними життєвими подіями. Залежно від тієї ролі, яку відіграє установка в регулюванні діяльності, виокремлюють кілька рівнів установки. У психології мислення найбільш вивченими можуть вважатися різнорівневі регулюючі функції операційної і смислової установки.

Під *операційною установкою* розуміється готовність до здійснення певного способу дій, що виникає в ситуації розв'язання задачі на основі врахування умов наявної ситуації і передбачення цих умов, що спирається на минулий досвід поведінки в подібних ситуаціях (О.Г.Асмолов). Операційна установка виступає стабілізатором окремих розумових дій, повідомляючи їм звичний план, виявляючись у певному тривалому способі дій. Після того, як людина багатократно виконувала один і той самий мисленнєвий акт у конкретних умовах, у неї при повторенні цих умов актуалізується операційна установка, що сформуливалася на ці умови. Однак звичний спосіб реагування, стандартний, неусвідомлюваний може бути неадекватним, якщо наявні умови не відповідають прогнозу, що міститься в установці. Тоді установка стає негативним чинником мисленнєвої діяльності. Утруднення суб'єкта в подоланні неадекватних операційних установок пов'язані з ригідністю мислення.

Операційні установки, належачи до окремих елементів діяльності, не визначають її змісту, динаміки, результативності зага-

лом. Цю функцію беруть на себе установки вищого рівня розвитку – *сміслові*. Сміслові установки регулювання відбиває цілісну сутність суб'єкта мислення в єдності всіх його мотиваційно-спонукальних і діяльнісно-поведінкових тенденцій. Смістова установка актуалізується в мотиві, меті, у загальній смісловій спрямованості діяльності, у смісловому значенні кінцевого продукту діяльності. Смістова установка надає мисленнєвій діяльності неповторного суб'єктивного забарвлення, пронизує мислення загалом, реалізується незалежно від конкретних ситуацій і модифікації окремих елементів мисленнєвого процесу. По відношенню до операційних установок, які знаходяться нижче, смістова установка виступає в ролі фільтра, коректора, загальнодетермінуючого чинника.

Мотиви виконують в мисленні три головні функції. Перша з них – *активізуюча* – наявність мотиву підвищує енергетичний потенціал мисленнєвої діяльності (з урахуванням дії закону Йеркса-Додсона). Сила мотиву визначає емоційну стійкість особистості, яка, у свою чергу, впливає на ефективність її діяльності. Так, якщо сила потреби, яка спонукає до певної діяльності, невелика і пов'язана з неуспіхом, негативна емоція пригнічує активність суб'єкта, спонукаючи його якомога швидше вийти із ситуації. Якщо сила потреби, яка спонукає до діяльності, досягає середнього рівня, то пов'язана з неуспіхом негативна емоція діє загалом активізує, що веде до мобілізації зусиль і зростання ефективності діяльності. Якщо сила потреби більша, пов'язані з неуспіхом негативні емоції викликають таке підвищення рівня емоційного збудження, що з'являються ознаки дезорганізації діяльності та поведінки. Аналіз указаних залежностей дозволяє відповісти на питання, чому іноді добре підготовлені студенти під впливом стресу відповідають на екзамені значно гірше своїх можливостей, тоді як інші виявляють особливу чіткість відповідей. Друга функція мотиву – *організуюча або структуруюча* (наявність значущого мотиву приводить до перебудови мисленнєвої діяльності, у результаті чого збільшується продуктивність знаходження рішень; інтенсифікується дія підказки; розв'язання задачі носить творчий характер). Третя функція –

смислотвірна (мисленнева діяльність, у якій існує значуща мотивація, набуває особистісного смислу, а процес мислення перетворюється в цінність).

Говорячи про пристрасність людського мислення, О.М. Леонт'єв мав на увазі його пропущеність через емоційну сферу. Л.С.Виготський вказував, що „за думкою завжди стоїть афективно-вольова сфера”.

Емоції виконують в мисленні *чотири функції*. Перша з них — *оцінна*: емоції позначають позитивною або негативною оцінкою найбільш значущі елементи ситуації. Емоційні реакції мають пряме відношення до вірогіднішого прогнозування, забігання вперед, що є головною рушійною силою мислення. Говорять про механізм емоційного наведення та емоційної корекції, які забезпечують вибірковість мислення.

Друга функція — *активізуюча*. Емоції, які супроводжують процес розв'язання задачі, підвищують загальний енергетичний рівень мислення. Емоційна активізація — умова знаходження правильного розв'язання задачі.

Емоції виконують функцію *евристик* (евристичні прийоми — прийоми, що дозволяють скорочувати час пошуку розв'язання задачі і приводять до розв'язання). Вони визначають зону пошуку, мисленнева діяльність стає більш спрямованою, розглядаються тільки можливі перетворення ситуації. Це розгортання пошуку в глибину. Але у випадку, якщо він приводить до несприятливих ситуацій, пошук повертається до певного пункту.

Емоції виступають як *генератор нової інформації*. П.В.Симонов стверджує, що емоції здійснюють „перетрушування” семантичних зв'язків, що приводить до появи нових комбінацій, нових ідей. Емоції — основа творчого мислення.

Індивідуальний минулий досвід людини, акумульований у його знаннях, також зумовлює деякі особистісні особливості мислення. Так, добре структуровані, оптимально організовані знання дозволяють називати людину інтелектуалом, у протилежному випадку, навіть при великій кількості знань, про людину говорять, що вона дилетант.

Теоретичним обґрунтуванням зумовленості мислення особливостями організації спілкування є теза Л.С.Виготського про єдність спілкування і узагальнення. Встановлено, що авторитаризм дорослих (батьків, учителів) сприяє формуванню у дітей таких негативних властивостей мислення, як його стереотипність, низька креативність. Навпаки, паритетні стосунки дитини з дорослими приводять до розвитку критичності мислення, його самостійності, креативності. Загалом творчі здібності педагога формують у дитини всі позитивні якості її мислення, серед яких провідне місце займає діалогічність як здатність враховувати точку зору іншої людини, що, у свою чергу, надає мисленню рис продуктивного творчого процесу.

Можна виокремити універсальну структуру особистісних особливостей і відповідних особливостей мислення творчої людини: гнучкість, ініціативність, незалежність (нонконформізм) в оцінках, внутрішній самоконтроль.

5.8. Методи моделювання творчої діяльності та формування творчого мислення

Як уже зазначалося, у психології існує чітко окреслена тенденція до розуміння мислення як розв'язання мисленневих задач. К.О.Абульханова-Славська пише: „Аналіз історії психології показує незаперечну важливість поняття „розв'язання задач”, оскільки без нього не зміг обійтися жодний напрям у психології мислення... Мислення реально здійснюється як розв'язання задач”. У психолого-педагогічній літературі накопичений досвід вивчення творчого мислення на матеріалі розв'язання творчих задач.

У сучасних психологічних дослідженнях процес розв'язання творчих задач є головним предметом дослідження творчої діяльності. Розв'язання творчої задачі має для суб'єкта певні труднощі, вимагає пошуку особливих засобів розв'язання (нових способів, методів). У випадку, коли суб'єкт не має таких готових засобів, він змушений у процесі розв'язання самостійно про-

ектувати шлях і спосіб розв'язання. Саме цей момент дозволяє розглядати процес розв'язання творчої задачі як адекватну модель творчої діяльності.

Ще в давнину люди, прагнучи знайти нові форми впливу на психіку, які сприяли б активізації творчого мислення, намагались узагальнити нагромаджений досвід і виробити якісь практичні рекомендації. Одним з перших, відомих з історії методів активізації творчого мислення, був метод дискусії, який упроваджували ще Платон та Арістотель (майєвтичний метод).

На сьогодні в літературі описано близько трьох десятків методів, здатних, на думку їх розробників, ефективно впливати на творчу активність людини. У зарубіжній літературі найпоширенішими методами активізації та стимуляції творчого мислення є „мозковий штурм” (А.Ф.Осборн) та „синектика” (У.Дж.Гордон). В основу цих методів покладена вимога відмови від будь-якої критики при висуненні гіпотез та перевтілення себе в певну частину чи деталь проблеми, що розв'язується.

У практиці винахідницької діяльності дістали визнання спеціальні методи, які здобули всебічне теоретичне обґрунтування: „алгоритм розв'язання винахідницьких задач” (Г.С.Альтшуллер), „гірлянди асоціацій” і „стратегія семикратного пошуку” (Г.Я.Буш).

Деякі науковці підходять до розв'язання проблеми активізації мисленнєвої діяльності шляхом удосконалення структурної її організації. У цьому випадку з'ясовуються умови оптимізації процесу розв'язання задач шляхом уточнення вимог (метод підказок). Зазначається, що здійснити стимулюючу функцію підказки може тільки найбільш суттєва, ключова інформація. Ефективність підказки визначається її місцем у структурі діяльності суб'єкта, а також тим, у структуру якого продукту (прямого чи побічного) вона включається (Я.О.Пономарьов).

Інша частина психологів акцентує свою увагу на формуванні окремих передумов творчості (мотивації, цілей, загального рівня розумового розвитку, теоретичного мислення) або на організації різноманітних зовнішніх умов організації творчого процесу

(соціально-психологічного клімату, функціонального комфорту умов розумової праці, раціонального відбору інформації тощо).

Визнаючи той факт, що зазначені підходи сприяють поліпшенню організації мисленнєвого процесу загалом, однак залишають поза своєю увагою розробки засобів, адресованих актуалізації можливостей суб'єкта у розв'язанні нетипових, творчих за своїм змістом задач, а також мотивів здійснення інноваційної діяльності.

У вітчизняних дослідженнях використовувалися найрізноманітніші способи і прийоми оптимізації творчого мислення. Це, зокрема, формування системи прийомів організації мислення, яка сприяє розумінню тексту задачі та уникненню помилок шляхом виділення в тексті умови різних порцій інформації („одиниць повідомлення”), схематичне зображення суттєвих відношень задачі.

Інший метод був спрямований на формування у суб'єкта здатності до самостійної перевірки догадок та гіпотез, що висувуються, а також доведення й обґрунтування рішень, що приймаються як на етапі проміжних, так і кінцевих продуктів діяльності. З метою оптимізації процесу розв'язання творчих задач дослідження поділялося на дві основні частини: аналітичну і конструктивну. Остання вимагала активізації творчих компонентів мислення, у той час як аналітична слугувала необхідною передумовою першої. Вони виходили з розрізнення двох основних частин процесу розв'язання: аналітичної і конструктивної, яка пов'язана з побудовою того, що треба знайти або придумати, щоб одержати відповідь (П.Я. Гальперін). Педагоги добивалися (шляхом відповідного впливу на мотивацію) переключення досліджуваного зі спроб розв'язати задачу „з ходу” на її планомірне дослідження. Це забезпечувалося спеціальними прийомами аналізу тексту, за допомогою яких досліджувані навчалися здійснювати виділення суттєвих елементів проблемної ситуації і визначати функціональні значення останніх.

Та, незважаючи на вирівнювання процесу мислення при планомірній організації його аналітичної або конструктивної части-

ни, ефект неупорядкованості руху думки навіть після сформованості прийомів систематичного мислення все-таки зберігався.

Як зазначалося вище, процес розв'язання творчої задачі визначається продуктивністю функціонування алгоритмічних та евристичних прийомів (І.П.Калошина). Алгоритмічний тип — це система операцій, за допомогою яких забезпечується безпомилкове розв'язання певного класу задач. Широке оволодіння такими прийомами не тільки дає можливість правильно розв'язувати задачі, але й слугує „будівельним матеріалом” для створення (конструювання) методів розв'язання нових задач. Можливості ж розв'язання нових задач у процесі навчання при використанні прийомів алгоритмічного типу обмежені. Більше того, це може за певних обставин стати гальмом у розвитку продуктивного мислення, оскільки суб'єкт звикає працювати за існуючими зразками. Тому навчання таким прийомам має поєднуватися із застосуванням прийомів евристичного типу.

На відміну від алгоритмів, евристичні прийоми, не гарантуючи безпомилковості розв'язання, дозволяють все ж діяти в умовах невизначеності, коли людина ще не знає суттєвих ознак складових, опора на які веде до розв'язання проблеми. Ці прийоми містять лише загальні вказівки, які допомагають у пошуку шляхів її розв'язання, спрямовують думку на проникнення в її сутність.

У сукупності існуючих до сьогодні евристичних прийомів можна назвати такі, як „мисленневий експеримент”, „прийом конкретизації” (коли суб'єкт надає даним задачі більш конкретного характеру); „прийом абстрагування” (коли умова задачі формулюється в абстрактній формі), „прийом постановки аналітичних запитань” (які полегшують виділення причинно-наслідкових зв'язків) та ін. Наведені прийоми виклав і Д.Пойа, який рекомендував педагогам послідовно ставити учням запитання типу „що невідоме? що дано? що слід знайти? чи досить для цього даних?”. Ставлячи подібні запитання, дані умови задачі включаються в різні зв'язки, розглядаються з різних боків і тим самим знаходяться нові ознаки. Усе це веде до розв'язання задачі. Експериментальні дані свідчать про високу ефективність такого навчання.

Творче мислення – складний і суперечливий процес, який залежить від багатьох складових. Ми розглянули лише деякі підходи до активізації та формування творчого мислення особистості.

Засадовим положенням при формуванні творчого мислення є те, що систематичне залучення суб'єкта до творчої діяльності, формування готовності до неї стає можливим за умови спеціальної організації навчання учнів базовим умінням розв'язання творчих задач.

Процес оптимізації має враховувати оптимальну форму подання задачі, обсяг інформації в ній, рівень її складності. Не менш важливу роль при цьому відіграють чинники особистісного характеру. У зв'язку з цим украй важливим видається формування у суб'єкта позитивної мотивації, стійкого пізнавального інтересу, а також тих якостей мислення, від яких безпосереднім чином залежить успішне розуміння і розв'язання творчих задач.

Зазначені положення і були покладені в основу експериментального навчання, проведеного А.Б.Коваленко, головним засобом якого слугував творчий тренінг. У даному дослідженні використовувався модифікований варіант творчого тренінгу КАРУС (В.О.Моляко). Творчий тренінг КАРУС протягом останніх років довів свою ефективність як спеціальний метод формування творчого мислення. Цей метод пройшов практичну апробацію на матеріалі дослідження творчого мислення у школярів та студентів у ході засвоєння ними різних навчальних дисциплін (хімії, креслення, фізики, біології тощо).

Цей творчий тренінг припускає використання підказок і ускладнюючих умов. Подання підказки виявляється ефективним при дотриманні *таких* вимог:

- 1) підказка надається в момент „блокади”, коли дозріли умови для її використання;
- 2) за умови наявності інтересу до задачі;
- 3) підказка має містити мінімум нової інформації, достатньої, аби підштовхнути суб'єкт до подальшого пошуку розв'язку;

- 4) підказка має стимулювати розвиток процесуальних (операціональних) складових розуміння, а не вказувати правильний шлях розв'язання;
- 5) підказка має допомагати суб'єкту сконцентрувати увагу на провідній частині, але прямо не розкривати смислу задачі.

Вибір змісту підказки повинен зумовлюватися такими чинниками: етапом розв'язання задачі, рівнем знань та попереднього досвіду суб'єкта, а також характером припущеної помилки.

Крім підказок, при проведенні творчого тренінгу повинні застосовуватися спеціальні ускладнюючі методи.

1. Метод інформаційної недостатності. Він передбачав подання задачі з пропущеними певними даними в умові.
2. Метод інформаційної перенасиченості, який ґрунтувався на включенні в умову зайвої інформації.

Обидва ці методи виявлялися достатньо ефективними на початкових стадіях розв'язання.

3. Метод раптових заборон. Полягає в тому, що на певному етапі розв'язання задачі суб'єкту не дозволяється використовувати певних варіантів розв'язання задачі. Застосування цього методу сприяє руйнуванню стереотипів, розвитку гнучкості мислення, формуванню вміння змінювати діяльність залежно від обставин.
4. Метод часових обмежень. Він спрямований на вивчення особливостей мисленнєвої діяльності в умовах, близьких до екстремальних. При обмеженні часу суб'єкт намагався знайти найбільш простий і найбільш відомий йому шлях розв'язання проблеми. Застосування цього методу допомагає виявити стереотипи мислення, розвивати здатність діяти в умовах, наближених до екстремальних.
5. Метод швидкісного ескізування. Цей метод виконує в процесі розв'язання задач функцію допомоги у використанні ескізів, рисунків, схем, креслень тощо та дає можливість проаналізувати процес розуміння, рівень сформованості образних уявлень, показники знань та попередній досвід. Мета швидкісного ескізування: сприяти

контролю власної мисленневої діяльності, формуванню образних уявлень, виробленню вміння перекодувати інформацію на „свою” мову, оперувати знаннями.

6. Метод нових варіантів. Сприяє пошуку суб'єктом нового варіанта розв'язання. Застосування цього методу допомагає руйнувати стереотипи.

Вищезазначені спеціальні методи, за допомогою яких створювалися штучні труднощі в ході розв'язання задачі, використовуються з метою формування в суб'єкта вміння аналізувати умову задачі (методи інформаційної недостатності та перенасиченості), перекладати умову задачі на іншу „мову”, схематизувати її (метод швидкісного ескізування).

Застосування зазначених методів створює штучні труднощі, що долаються за допомогою підказок. Застосування утруднюючих умов привчає суб'єкт діяти в нешаблонних умовах, руйнувати стереотипи, активізувати мисленнєву діяльність, розвивати здатність всебічно аналізувати умову задачі, і все це врешті-решт приводить до формування гнучкості мислення.

Отже, оптимізація творчого мислення повинна відбуватися в кількох напрямках:

- у напрямі стимуляції мисленневої діяльності за допомогою підказок (подача недостатньої інформації або актуалізація наявних знань і досвіду);
- у напрямі формування гнучкості мислення за рахунок виконання діяльності в нешаблонних ситуаціях, в ускладнених умовах;
- у напрямі формування загального позитивного ставлення до процесу розв'язання задач.

Повертаючись до аналогічних процедур, зазначимо, що для формування такої властивості мислення, як гнучкість і оптимізації процесу розуміння, Є.В.Заїка, зокрема, пропонував комплекс інтелектуальних ігор з метою формування елементарних мисленневих операцій аналізу, синтезу, порівняння; розвитку активності. Вправи, що складають зміст комплексу інтелектуальних ігор, безсумнівно, сприяють формуванню окремих операцій та характеристик мислення. Такий метод універсальний і

використовується на заняттях з будь-якого предмета як загально-стимулюючий.

Головною умовою успішного застосування творчого тренінгу є систематичність його використання під час викладання різних навчальних дисциплін та в позаурочний час.

Тема 6

МОВЛЕННЯ

6.1. Загальне поняття про мовлення

Проблема психологічних особливостей мовлення, його ролі у спілкуванні та формуванні свідомості є важливим розділом психології. За допомогою мовлення люди обмінюються думками, передають свій настрій, почуття, досвід тощо. Але для того, щоб здійснити мовне повідомлення, необхідна наявність спільних, однакових засобів та правил передачі думок. Усе це забезпечується завдяки мові.

Мова - це суспільно зумовлена система словесних знаків, котрі є засобом спілкування в даному суспільстві.

Мовлення - процес використання людиною мови для спілкування з іншими людьми.

Мова та мовлення тісно взаємопов'язані й являють собою єдине ціле. Отже, мовлення виступає як психологічна діяльність, що виявляється у спілкуванні людей за допомогою мови. Останнє - це суспільно-історичне явище, що зумовлене національними особливостями, на відміну від мовлення, яке є не що інше, як загальнолюдське явище і в кожному конкретному випадку чітко індивідуальне. Ця індивідуальність пояснюється різним рівнем володіння мовою (словниковим запасом, граматиною, фонетикою). Доросла людина має словниковий запас, яким користується активно (активний словник) і далеко більший словниковий запас, яким володіє пасивно (пасивний словник), тоб-

то знає значення слів, але не вживає їх. Так, учені США в результаті досліджень установили, що серед 80 000 слів, якими люди користувалися під час телефонних розмов, виявилось лише 2240 основних словесних одиниць та 5000 різних інших слів. Натомість автори високохудожніх романів вживають близько 10 000 слів. Мовознавці вважають, що запас слів, значення яких людина знає, у 5-6 разів перевищує її активний словник. А в деяких мовах загальна кількість слів набагато більша - приблизно від 200 000 до 400 000. Звичайно, точну цифру назвати неможливо, оскільки словник у зв'язку з різноманітністю видів людської діяльності постійно змінюється й поповнюється новими словами та виразами.

Зрозуміло, що словниковий запас у людей неоднаковий, і тому та людина, у розпорядженні якої більше слів, може висловлюватися точніше, слова вибирати виразніші, описує події барвистіше, ніж та, у якої бідний словник.

Індивідуальність мовлення проявляється і в будові її вимови. Одна людина вимовляє звуки чітко, ясно, голосно, друга - тихо, невиразно, третя - розмовляє швидко, збуджено, а інша - повільно, не поспішаючи, а дехто має певні вади у вимові (заїкання, шепелявість, „гаркавлення” та ін.).

Іншою важливою проблемою є зв'язок між мовленням та мисленням. Російський учений Л.М.Соколов стверджує, що під час мислення людина виголошує внутрішній монолог. Він пише: „Мислення у будь-якому випадку пов'язане з мовленням. Щоправда, під час окремих моментів чи етапів розв'язання завдань (особливо візуальних) мовні рухові імпульси можуть бути обмеженими. Однак це не означає, що в даному випадку ми маємо справу з безмовним мисленням”.

Тісно пов'язане мовлення з почуттями, адже за допомогою слів людина виражає свої почуття, емоційні стани. Отже, слово, друга сигнальна система, виступає регулятором процесів уяви, пам'яті, вольових зусиль, усієї поведінки людини.

Але, як справедливо зазначав російський психолог О.Р.Лурія, варто також розглянути питання, чи дійсно мова (та пов'язані з нею форми свідомої діяльності) є для людини специфіч-

ним продуктом суспільної історії? Чи не існують мови у тварин, і якщо якісь аналоги „мови” можна спостерігати у тваринному світі, то чим вони дійсно відрізняються від мови людини?

Початок серії робіт цього напрямку покладено дослідником П.Фрешем, пізніше це було доповнено дослідженнями К.Гарднера, В.Примака та ін., що викликало цікаву дискусію серед учених.

Так, наприклад, коли вожак зграї журавлів починає подавати звуковий сигнал, уся зграя тривожно знімається з місця і летить за ним. Олень-вожак, який відчує небезпеку, також подає певні звукові сигнали, і весь табун іде за ним, почувши це. Навіть бджоли мають своєрідну „мову”, яка виявляється у так званому „танку” бджіл. Бджола, яка повернулася зі взяткою, передає іншим звідки вона прилетіла, чи далеко брала нектар та куди треба летіти. Усе це вона виражає у „танку”, фігурах, які здійснює у повітрі й цим самим показує напрямок та дальність польоту (за Фрішем).

Вагоме місце займають дослідження, присвячені аналізу того, чи можна навчити мавпу говорити, тобто навчити її користуватися знаками. Для цього мавпу навчали, наприклад, що овал означає „груша”, квадратик - „горіх”, лінія - „дати”, а крапка - „не хочу”. Після довготривалого навчання мавпи могли користуватися таким „словником”, тільки не звуковим, а символічним, зоровим. Таким чином, питання про наявність мови як уродженої форми поведінки у тварин стало актуальним та важливим. Але не можна не погодитися з відомим ученим О.Р.Лурією, який відзначав, що варто розуміти різницю між мовою людини та мовою тварин. При цьому, він стверджував, що під мовою ми розуміємо складну систему кодів, що означають предмети, ознаки, дії або відношення, які несуть функцію кодування, передачі інформації та введення її в різні системи. Усі ці ознаки властиві лише людині. „Мова” тварин, не має цих ознак - це квазімова. Якщо мова людини означає речі або дії, властивості, відношення й передає таким чином об’єктивну інформацію, переробляє її, то природна „мова” тварин не означає постійних речей, ознак, властивостей, відношень, а лише виражає

стан або переживання тварини (як і у випадку з журавлем, оленем, який реагує на небезпеку підняттям вух, напруженням м'язів голови та втечею, криком, а решта тварин „заражаються” його станом).

Таким чином, людина відрізняється від тварин наявністю мови як системи кодів, що означають предмети та їх відношення, за допомогою яких предмети вводяться у відомі системи або категорії, що сприяє формуванню мисленнєвої діяльності людини.

6.2. Історичний розвиток мовлення та його основні функції

Про народження слова, його історію відомо дуже мало, але існує декілька теорій, які намагалися пояснити походження слова та встановити його історичні корені. Здійснювалося це переважно абстрактним шляхом: уявляли собі гіпотетично людину, яка ще не володіла мовою й на підставі аналогії будували гіпотези про те, як могла виникнути мова. Але створені таким чином теорії не могли розв'язати проблеми генезису мовлення. Безпідставними виявилися теорії, особливо популярні у XVIII ст., згідно з якими мовлення - продукт певного роду соціальної домовленості: для того, щоб домовитися, необхідно було володіти мовленням. Аналогічною була й теорія інстинктивного походження мовлення, яка не могла пояснити відмінності мови людини від „мови” тварин. Значного поширення набула теорія „ономатопоетичного” походження мовлення, названа „вау-вау”-теорією (Макс Мюллер): звукозображення шляхом наслідування визнається цією теорією підґрунтям мови; у дитячій мові спостерігається низка таких слів („тік-так”, „мяу-мяу” тощо). Такі слова є і в мові дорослих, але їх відносно небагато, вони не є основними коренями, а головне - звукова мова будується за принципом, відмінним від звукозображення.

Певну зацікавленість викликає і теорія Нуаре, згідно з якою слова виникають зі звуків, які у трудовому процесі виявляються

у вигляді мимовільних зітхань, котрі викликаються напруженою роботою. Такий зв'язок мимовільно встановлений у колективі, що бере участь у трудовому процесі між діями та супровідними звуками, і створює мовлення. Визнання зв'язку мовлення з працею як колективною діяльністю - позитивний момент теорії Нуаре. Але в ній випускається з поля зору специфічний характер цього зв'язку - відмінності сигніфікативного відношення від того асоціативного чи рефлекторного зв'язку, з якого виходить Нуаре.

Спираючись на дослідження, які виявили у деяких народів поряд зі звуковим мовленням кінетичне, або лінійне, „ручне” мовлення (Кешінг), Марр висунув положення, що генетично первинним було не звукове, а лінійне, кінетичне мовлення. Жест рукою, який ескізно, скорочено відображає трудову операцію, стає знаком, котрий її означає. Такий зв'язок був наочним і тому безпосередньо доступним примітивній свідомості. Завдяки кінетичному мовленню розвинулося мислення, і, як наслідок, стало можливим виникнення звукового мовлення з властивими йому абстрактними зв'язками між словом та його значенням.

Значення слів склалися тоді, коли ще не було понять. Ці значення виростали із чуттєвих образів дійсності, тобто з уявлень. Слова виступали тут „центрами кристалізації” певних комплексів уявлень. Підтвердженням цього може бути вивчення давніх та сучасних примітивних мов, у яких процес словоутворення відбувається інколи прямо на „очах”, спеціально для тієї ситуації, про яку йдеться.

Антрополог Б.Малиновський опублікував одне спостереження, у якому він показує, що мову деяких народів, які стоять на низькому рівні культурного розвитку, важко зрозуміти без знання ситуації, у якій ця мова відтворювалася. Так, не зрозуміло, про що говорять ці люди в темряві, коли не можна бачити ситуації, жестів, оскільки тільки завдяки знанню ситуації, а також інтонації слово набуває певного значення.

До таких мов, наприклад, належать мови американських індійських народів. Перше, що кидається тут в очі, - це роз-

митість „підґрунть”, з яких складається словниковий фонд цих мов. Для кожного конкретного випадку слова комбінуються людиною так, щоб відтворити певну ситуацію.

У анголкінських мовах відсутні імена, дієслова, відмінки, дієвідміни, категоріальні відношення ще не виділилися у структурі мови, а позначаються відповідними значущими словами. Наприклад: слово „місце-холод-де-сюди-швидко-переміщується-живе” означає те саме, що фраза „він біжить сюди з півночі”.

Якщо основи, тобто елементи слів не дуже визначені, то самі слова дуже конкретні та образні. Наприклад, у ненців немає слова „сніг” взагалі, але є близько сорока слів для позначення різновидів снігу. У жителів Тасманії є слова для позначення кожного різновиду австралійської акації, але у них відсутнє слово „дерево”. Аналогічно в арабській мові слово „лев” має 500 назв, а верблюд - 5744.

Друге джерело, яке підтверджує первинний, образний характер словесних значень - це етимологія, тобто дослідження походження та змін значень слів. Найбільш яскравий матеріал у цьому плані дають аглютинативні мови. У них всі уточнення значень слова досягаються нарощуванням (agglutinare — склеювати, приклеювати) до кореня різних частин. Наприклад, у саманській мові слово „мата” утворюється з двох частин: та - означає „я”, ма - означає будь-який зв'язок та відношення. Буквально виходить означення чогось, що має певне відношення до мене („для мене”, „зі мною”, „і я” тощо), а фактично це слово означає „обличчя”, „око”, „дивитися”. „Нас вражає існуюча конкретність, образність: замість займенника „я”, те, що максимально характерне для образу людини і зазвичай у першу чергу бачиться, коли образно уявляють людину... обличчя, очі” (П.І.Блонський).

Яскраво спостерігається це образне підґрунтя у багатьох словах, похідних від „мата”. Наприклад: матамата (дивитися - дивитися) означає розглядати, спостерігати. Мата'у (похмуре обличчя) - жадібність, заздрість, страх. Матапуа'а (обличчя свині) - бридкий, огидність. Матамули (остаточне обличчя) - вирішувати.

Це також справедливо і для флексивних мов, до яких належить і російська. Наприклад, слово „верста” походить від „вертеть”, „поворот”, „заворот”, частково „заворот плуга в конце нивы”. Звідси - „борозда”, „линия борозды”, „путевая мера”. Слово „понятие” походить від давньоруського „я-ти” — „схватить руками, взять” (для порівняння „объять”, „обнять”) тощо.

Про те, що вихідні значення слів пов’язані з уявленнями, свідчать дослідження дитячої психіки, проведені психологами Ж. Піаже та А. Валлоном, які показали, що від двох до шести-семи років мислення дитини майже повністю протікає на образному рівні. До речі, у цей період дитина засвоює практично величезний словниковий фонд та досягає вільного володіння мовою. Отже, формування мовних значень та вживання мовних символів можливо на образному рівні відображення реальності.

Нарешті, дослідження Л. Б. Ітельсона та асоціативні експерименти американського психолога Діза показали, що в дорослої людини значення повсякденних слів у переважній більшості (близько 96%) розкриваються „про себе” на рівні уявлень.

Таким чином, слово може означати поняття. Але слова не виникли для означення понять. Словесний код відображення дійсності виник на образному рівні її відображення, а слова - як код уявлень про реальність. У ході розвитку мова за своєю структурою стала виражати певні відношення реальності або розподіляти всі об’єкти на певні семантичні класи. Наприклад, для індоєвропейських мов це такі відношення, як „діяти - об’єкт дії”, „дія - стан”, „характеристика дії - дія” тощо, та такі класи, як „предмет”, „властивість”, „активність”.

Придивившись до цих відносин та категорій, неважко побачити на них відбиток ситуації виникнення мови. Абсолютно зрозуміло, що це трудова ситуація або ширше - ситуація практичної взаємодії з оточуючим світом, яка була найголовнішою в житті первісної людини.

Отже, мова виникла у праці, обслуговувала її й несла яскравий відбиток цього свого походження в головній функції. Сама логіка трудової діяльності звела людину з категоріями причин-

ності, субстанції, належності (властивості), відношень у просторі та часі, знаряддя та мети, множинності та кількості тощо, які закріпилися в самій структурі мови, перетворилися в способи опису та інтерпретації реальності мовою.

Отже, як справедливо відзначав О.Р. Лурія, мабуть, уся історія мовлення „є історією емансипації слова від практики, виокремлення мовлення як самостійної діяльності, що наповнює мовлення та його елементи — слова - як самостійні системи кодів, інакше кажучи — історією формування мовлення у такому вигляді, коли вона стала заключати в собі всі необхідні засоби для позначення предмета та висловлення думки”.

Тенденція від часткового до загального, абстрактного спостерігалася і в розвитку писемного мовлення. Це наочно можна спостерігати на прикладі ідеографічної писемності, яскравим прикладом якої виступає китайська писемність, представлена різноманітними ієрогліфами - первісна китайська енциклопедія в малюнках. Але в ході історичного розвитку ієрогліфи зазнавали інтенсивної еволюції - змінювали своє значення, назву. Наприклад, ієрогліф „хамелеон” непомітно у процесі перебігу віків утратив своє первинне значення і став означати „меткий, вертлявий”, а ієрогліф „в’ялений шматок м’яса” — „старий, давній”.

Аналогічні процеси відбувалися і в єгипетському ієрогліфічному письмі. Ваза з водою, що витікає, стає ієрогліфом, що означає слово „прохолодний”. Зображення лілії (герба Великого Єгипту) одержує назву „південь”, заячі вуха - „боягузливість”, людина з піднятими руками - „радість” тощо.

Від ідеограми писемна мова переходить до фонетичного звука. Спочатку в ассирійців ідеограма супроводжувалася фонетичним знаком останнього складу, що дозволяло її диференціювати. У греків буквенний знак означає звук, так з’являється алфаветична писемність. Поступово письмова мова позбувається образності, але всерівно вона опосередкована усним мовленням, що розвивається незалежно від неї і стає більш пристосованою для вираження абстрактної думки.

Питання про специфіку мовлення було б неповним без урахування тих *функцій*, які воно виконує. Таких функцій є три, вони взаємозв'язані між собою. Перша – *сигніфікативна* (знакова) виражає спосіб позначення. Саме завдяки цій функції мова людини відрізняється від „мови” тварин, адже кожне слово у людини викликає образи, уявлення про предмет, явище та пов'язується з ними у мисленні, уяві, пам'яті. Звуки тварин не означають об'єктів та явищ, а виражають лише стан голоду, задоволення, страху, небезпеки.

Друга функція мовлення – *узагальнення*, полягає в тому, що слово означає не тільки конкретний, окремий об'єкт, явище, але й цілу групу подібних об'єктів та явищ.

Третя функція мовлення, яке є засобом спілкування, називається *комунікативною*, тобто функцією передачі інформації, а також почуттів, уявлень, різних відношень. У комунікативній функції розрізняють три сторони: інформативну, виразну та виявлення волі.

6.3. Фізіологічні механізми мовлення

Мовленнєва діяльність являє собою, з одного боку, вимову звуків мови за допомогою м'язового апарату, а з іншого – сприймання почутих (звукових) та побачених (письмових) мовних сигналів. Геніальною думкою основоположника кібернетики Норберта Вінера було порівняти машинні механізми з біологічними системами і взяти за взірць „конструкції” природи. І справді, якщо порівняти органи мовлення з іншими кодуючими пристроями, наприклад, телеграфом, телетайпом та ін., та швидкостями, з якими вони працюють, то стане зрозуміло, яку прекрасну конструкцію мають органи мовлення. Наприклад, при середній швидкості цей кодуючий вихідний пристрій може передавати приблизно 600 різних звуків за хвилину, тобто приблизно 30 000 звуків за годину. Спортивний коментатор, ведучи репортаж, вимовляє 50 000 звуків за годину.

Периферійним органом звукового мовлення є *голосовий апарат*, який складається з трьох головних частин: 1) легень, 2) гор-

тані, 3) системи повітряних порожнин, розташованих над гортанню (глотка, носоглотка, рот, ніс).

Голосовий апарат у цілому є духовим інструментом, що функціонує за принципом перетинкової язикової труби. Функцію коливальних перетинок у ньому виконують голосові зв'язки, розташовані у гортані одна проти одної подібно до губ. Із повітряного резервуара легень дихальні м'язи женуть повітря у гортань, другу частину голосового апарату. Натиск повітря з легень періодично викликає напруження голосових зв'язок, які потім знову відскакують, прикриваючи голосову щілину, що розширюється при їх напруженні. Таким чином, голосові зв'язки ритмічно переривають потік повітря, що йде від легень. Коливання голосових зв'язок, викликаючи періодичні коливання повітря, породжують звук голосу. Висота цього звука залежить від міри напруження зв'язок, їх внутрішньої гнучкості та довжини, що змінюється залежно від скорочення м'язів, розташованих попереду між щитовидним та персневим хрящем. На неї також впливає сила „вдування”, оскільки від неї залежить напруга голосових зв'язок.

На утворення звука значно впливають повітряні порожнини, розташовані над гортанню. Вони утворюють систему резонаторів, яка видозмінює тон зв'язок, що залежать від напруги, більшої чи меншої швидкості відкривання та закривання голосової щілини. Їхня основна роль полягає у впливові, який вони мають на тембр голосу. Частково носоглотка слугує свого роду звуковим фільтром, що поглинає певні тони.

Фонація приголосних звуків визначається не тільки зв'язками, але й рядом інших моментів, таких як: 1) тертя струменя повітря між губами (б, п), між зубами (с), між язиком і зубами (д, т), між язиком та твердим піднебінням (х, з, ш, ч), між язиком та м'яким піднебінням (г, к); 2) переривчастий рух язика (р); 3) збудження звучання носової глотки (м, н).

Голосні звуки відтворюються „вдуванням” повітря з гортані у ротову порожнину. Вони залежать, в основному, не від гортані, а від порожнин, розташованих над гортанню. На якість звука та характер голосних впливають порожнини, що обмежують резонатор

нансні порожнини глотки та рота, такі як: губи, зуби, піднебіння, язик, надгортанник, стінки глотки й так звані хибні зв'язки.

Органи мовлення поділяються на:

- 1) дихальні органи, які утворюють під час видиху потрібний для мовлення потік повітря;
- 2) голосові, де утворюється й модулюється голос;
- 3) артикуляційні, у яких утворюються основні елементи мови, тобто звуки.

Функції дихальних органів необхідно добре знати, оскільки для того, щоб гарно говорити, треба мати правильне дихання, оскільки неправильне може бути серйозною перешкодою для мовлення. Якщо людина спокійна, вона і дихає спокійно, її вдихи та видихи рівномірні. Натомість під час мовлення виникає потреба економно витратити повітря, крім того, час видиху довший, ніж час вдиху. Останній треба скоротити, зробити більш швидким і посилити. Тоді як у спокійному стані відношення між видихом і вдихом дорівнює приблизно 3:2, то під час мовлення воно становить 7:1, 12:1 і навіть більше.

Незнання техніки правильного дихання призводить до того, що деякі люди бояться говорити, вони заїкаються, ковтають останні склади, дуже хвилюються, що теж негативно позначається на диханні. Легені можуть умістити приблизно 5000 см³ повітря. При нормальному диханні у них міститься близько 2500 см³ повітря, а приблизно 500 см³ замінюється при кожному вдихові та видихові.

Як же працюють дихальні органи під час мовлення? Коли людина готується щось сказати, вона робить вдих, грудна клітка при цьому розширюється, а коли починає говорити, м'язи живота відразу ж скорочуються. Далі скорочуються м'язи між ребрами, які під час виголошення кожного складу швидко нагнітають повітря в органи мовлення. М'язи живота скорочуються далі невеликими уривчастими рухами, а по закінченні речення розтягуються, уможливаючи тим самим вдих нової порції повітря для виголошення наступного речення.

Витрати повітря під час вимовляння різних звуків різні: найбільших витрат потребують звуки „г” та „х”. (Наприклад, спро-

буйте вимовити на одному видиху слова „того гучного гарного голосу”, і побачите, що наприкінці виголошення цих чотирьох слів, що складаються всього з одинадцяти складів, запас повітря буде дуже малий).

Голос має силу, висоту та забарвлення. *Сила голосу* залежить від сили потоку повітря, що його вдихає людина, розвитку голосових зв'язок, а також від стану резонансних порожнин під голосовими зв'язками. *Діапазон* людського голосу перед мутацією – приблизно півтори октави, а в дорослих – приблизно дві октави, а під час звичайної розмови він не перебільшує однієї сексти.

Кожна особистість має своє власне *забарвлення голосу*, яким вона відрізняється від інших людей і по якому її завжди впізнаємо, навіть не бачачи. Забарвлення голосу часто відповідає характеру людини, може змінюватися залежно від її внутрішнього стану, негативно також впливають на цей стан депресії, хвороби, роздратування, тобто, іншими словами, мовна діяльність людини зумовлена її загальним психічним та фізичним станом.

І нарешті, третьою складовою частиною органів мовлення є органи артикуляції, до яких належать усі органи мовлення, що розміщені над гортанню: губи, щелепи, верхні та нижні зуби-різці, м'яке й тверде піднебіння, язичок та язик. І хоча більшість мов мають всього-на-всього близько п'ятдесяти звуків, артикуляційний апарат може створювати їх у кілька разів більше.

Темп мовлення у різних народів неоднаковий. Відомо, що, наприклад, представники романських народів (італійці, французи) говорять набагато швидше, ніж народи скандинавських країн.

Основу мовлення складає координуюча робота нервових клітин кори великих півкуль мозку, у якій знаходяться три центри мовлення — слуховий, руховий та зоровий.

Слуховий центр (або центр Верніке) забезпечує розуміння слів, що сприймає людина, і розташований у лівій висковій долі мозку. Ця ділянка кори називається слуховим центром мовлення.

Учені встановили, що вловлюваний вухом звуковий діапазон охоплює приблизно 340 000 звуків, які теоретично можна відрізнити один від одного. Чи означає це, що може існувати

мова, яка складається з 340 000 різних звукових символів? Звичайно, ні. Вухо може розрізнити звуки лише тоді, коли вони сприймаються не одночасно, а послідовно — один за одним. Проте в мові два звуки можуть бути відокремлені один від одного іншими звуками, і в цьому разі розрізнити їх набагато важче. Вухо найчутливіше сприймає звуки, що за енергією знаходяться довкола 50 дБ, а за частотою - у діапазоні між 500 і 4000 Гц.

У людського вуха є дивовижна властивість, якої немає, наприклад, у зору. Мова йде про те, що людина може чути два звуки одночасно, з яких один має, скажімо, 800 коливань, а другий — 1200. Натомість людське око не може бачити водночас червоне і жовте світло, що випромінюється з одного джерела. Обидва кольори зливаються в один — оранжевий.

Ця виняткова здатність людського вуха дає можливість чути голос людини, незважаючи на навколишні шуми. Ми можемо виділити цей голос, відтінити його. Постійні навколишні шуми є причиною того, чому мова має обмежену кількість звукових символів, які чітко відрізняються один від одного. Завдяки цьому людина не плутає звуків в умовах навколишніх шумів.

Якщо з якихось причин порушується слуховий центр, людина втрачає здатність розрізнити, упізнавати слова, але при цьому відчуття звуків залишається. Іншими словами, порушення слухового центру веде до викривлення процесів сприймання та розуміння чужого та власного мовлення, втрати здатності та вміння зв'язно, логічно осмислено говорити. Це захворювання називається словесною, або мовленнєвою глухотою.

Слуховий центр формується першим у процесі розвитку мовлення й виступає домінуючим відносно інших центрів мовлення. При його ураженні порушується усне та писемне мовлення (читання, письмо).

Руховий центр мовлення (або центр Брока) розташований у нижній лобній звивині кори великих півкуль головного мозку й формується пізніше центру Верніке. Порушення рухового центру мовлення веде до втрати здатності вимовляти слова, хоча людина їх і розуміє. Людина з ураженим центром Брока може

тільки вимовляти звуки у формі крику та пісні без слів. Така людина чує та впізнає слово, але не знає, не пам'ятає, як воно вимовляється. Дане захворювання викликає порушення й внутрішнього мовлення.

Тісно пов'язане із слуховими центрами писемне мовлення, яке може функціонувати лише при участі багатьох центрів кори — тім'яно-висково-потиличних відділів лівої півкулі. При враженні цих центрів у людини втрачається здатність упізнавати букви, у результаті чого вона не може їх писати, а отже, і читати вголос.

Фізіологічні механізми мовлення - тимчасові нервові зв'язки, які виникають у корі головного мозку під впливом другосигнальних подразників, що утворюються у двох напрямках. Перший — це утворення тимчасових зв'язків між звуками, що складають цілі слова, а між словами — речення. Другий виникає як результат тимчасових зв'язків між елементами самого мовлення й тими предметами та явищами оточуючого світу, які позначаються відповідними словами.

6.4. Види мовлення та їх характеристика

У сучасній психології розрізняють мовлення зовнішнє та внутрішнє. *Зовнішнє* у свою чергу має дві форми: *усне* мовлення та *писемне*. Крім того, усне мовлення буває *діалогічним* та *монологічним*.

Внутрішнє мовлення виступає механізмом мовного мислення людини, тому не випадково відомий психолог Л.С.Виготський писав, що „внутрішнє мовлення - це живий процес народження думки у слові”. Нині у психології внутрішнє мислення розглядають як мовну діяльність, організовану за принципами інших видів діяльності. Воно пов'язане з розвитком такої галузі, як психолінгвістика, яка намагається поєднати систему методів і понять у психології з надбаннями вивчення мови як суспільного явища.

Усне мовлення може протікати в трьох основних формах: вигук, діалогічне (відповіді на питання) та монологічне (самотійно розгорнуте висловлювання) мовлення.

Першу форму - вигук не можна вважати істинним мовленням: воно не є передачею якогось повідомлення про подію або відношення за допомогою кодів мови. Мовленнєві вигуки найчастіше виступають афективними реакціями, що мимовільно виникають у відповідь на певне несподіване явище (вигуки типу „ой”, „ах”, „ух”, „ого” тощо).

Зупинимось більш детально на двох основних формах розгорнутого усного мовлення — діалогічного та монологічного. Усне діалогічне мовлення може здійснюватися або у формі відповідей на питання, або у формі розмови, тоді як усне монологічне мовлення може бути лише у вигляді розповіді, переказу, оповідання.

У звичайній розмові діалогічне мовлення не носить спеціального навмисного характеру та наперед заданого підготовленого плану. Як правило, зміст, характер діалогічного мовлення визначається безпосередніми умовами розмови та її конкретним змістом.

Діалогічне мовлення характеризується більшою свободою у побудові зв'язного та розгорнутого мовлення, ніж монологічне, а особливо письмове. Це пояснюється безпосередністю умов розмови, а також однаковими обставинами, фактами, явищами, емоціями і, як наслідок, легкого розуміння один одного, без користування своїми думками в розгорнутій мовленнєвій формі.

Велике місце у практиці спілкування людей має монологічне мовлення, що проявляється в різних усних та письмових виступах. Монологічні форми мовлення - це лекції, доповіді, виступи на зборах, оголошення, накази, різні усні та письмові повідомлення.

Монологічне мовлення є більш складною формою мовлення порівняно з діалогічним. Монологічні виступи вимагають попереднього продумування та планування. Будучи відносно розгорнутим, монологічне мовлення за своїм змістом та граматичною формою багато в чому збігається з писемним.

Писемне мовлення, як і усне, також є широкою формою спілкування. Але обмін думками, знаннями в усному та писем-

ному мовленні відбувається неоднаково. Усне мовлення базується на членороздільних звуках. Писемне мовлення - графічні зображення, виражені за допомогою писемних знаків (букв), кожний з яких визначає конкретний звук усного мовлення.

Особливістю писемного мовлення є те, що воно в історичному плані розвитку, у житті конкретної людини виникає пізніше усного мовлення і виникає на його базі. До писемного мовлення належить складання, переписування та викладення різних текстів, а також їх читання вголос та про себе.

Специфікою писемного мовлення є те, що воно спрямоване на відсутнього читача. Через це відсутній безпосередній контакт між тим, хто пише, і тим, хто читає, і тому писемне мовлення більш розгорнуте, зв'язне порівняно з усним.

Роль писемного мовлення значно підвищується у зв'язку з тим, що воно значно розгортає межі спілкування між людьми і розширює можливості пізнання дійсності. Завдяки писемному мовленню людина пізнає історичний досвід розвитку людства. У писемному мовленні зафіксовані історичні досягнення в галузі науки, мистецтва, усієї культури людства.

Внутрішнім мовленням називається мовлення „про себе”, ним людина користується у процесі мислення. Цей різновид мовлення дозволяє людям мислити, думати. Часто внутрішнє мовлення передує такій же за змістом письмово або усно висловленій думці. Причому думка, недостатньо оформлена у внутрішньому мовленні, також недосконало виражається і в зовнішньому (писемному чи усному) мовленні.

Велике значення для характеристики культурного рівня людини має стиль мовлення, у якому відображаються особливості розумового та загального розвитку людини, специфіка її професійної діяльності, життєвий досвід спілкування з людьми тощо. Розрізняють такі стилі мовлення: розмовний, художній, офіційно-діловий, науковий. Часто ці стилі мовлення комбінуються.

Крім того, кожна людина має свій, властивий лише їй стиль мовлення, який відрізняється від стилю інших людей. Цей осо-

бистий стиль відносно постійний, усталений щодо даної конкретної людини. Тому нерідко за стилем можна здогадатися, хто виголосив промову. На індивідуальний стиль мовлення впливає низка чинників - обсяг словникового запасу, довжина речень, що виражається загальною кількістю складів у них, а також кількістю довгих слів, особових займенників тощо.

6.5. Розвиток мовлення в дітей

Розвиток мовлення в дітей безпосередньо пов'язаний із навчанням, але це не означає, що володіння мовою, своєю рідною мовою виступає результатом тільки навчальної діяльності, основна мета якої - навчити дитину володіти мовою, але це можливо лише за умови розуміння мови як мови. Дитина нормально оволодіває мовою - вчиться говорити - лише у процесі спілкування з дорослими.

Протягом першого підготовчого періоду розвитку мовлення, до того, як дитина почне говорити, вона перш за все набуває деякий пасивний фонетичний матеріал та вчиться розуміти мову оточуючих. Перші звуки дитини - крик. Це інстинктивні та рефлексорні реакції. (Але крик спостерігається і в глухих, що не дає можливості оточуючим зразу ж розпізнати цю ваду). Отже, це не продукт наслідування або навчання. За своїм фонетичним складом перші звуки, які видає дитина, наближаються до голосних *a*, *e*, *y*, до них приєднується звук, близький до гортанного *p*, в основному поєднання *ere*. З приголосних пізніше з'являються губні *m*, *n*, *b*, потім зубні *d*, *t* і нарешті шиплячі.

У перші місяці життя дитина починає видавати звуки, прислухається до слів дорослого. На початку третього місяця у дитини з'являється лепет (бубоніння), ніби гра звуком. Лепет від крику відрізняється тим, що має різноманіття звуків, які більш вільні, ніж інстинктивні реакції. У 5-6 місяців дитина вже розрізняє голоси дорослих, своїх батьків та сторонніх. Але в цей період домінує ще пасивне мовлення, тобто дитина розуміє зміст, але відтворює лише невелику кількість слів. Саме завдяки цьо-

му спочатку в примітивній формі та оволодінні своїм власним голосовим апаратом починає розвиватися мовлення дитини.

Перші осмислені слова, які відтворює дитина, з'являються у кінці першого - на початку другого року життя. Вони складаються переважно з губних та зубних приголосних, поєднаних з голосними у склад, який, як правило, багато разів повторюється: ма-ма, па-па, ба-ба та ін. За своїм значенням ці перші слова дитини виражають переважно потреби, афективні стани, бажання дитини. В основному дитина першого-другого року життя виражає свої думки окремими словами, їй ще не доступні зв'язні речення. Своєрідний перелом відбувається приблизно в півтора року.

До трьох років дитина спостерігає звуковий бік мови. Закономірністю засвоєння в цьому віці є труднощі у вимові шиплячих та „р” („пісьов” - пішов, „люка” - рука), скорочення слів, перетворення узгодження приголосних у прості склади, пом'якшення приголосних. У трирічному віці діти уже користуються відмінюванням та дієвідмінюванням.

Подальший розвиток мовлення у дошкільняти обумовлюється інтенсивним накопиченням словникового запасу, більш широким спілкуванням з дорослими, іншими дітьми, активною діяльністю (ігровою, пізнавальною). Старше дошкільня, ще не знаючи правил граматики, уже може правильно говорити та виправляти помилки в мовленні інших.

Істотні зрушення в мовленнєвому розвитку дитини відбуваються під впливом навчання в початкових класах. У школі мова набуває значення засобу засвоєння системи знань. Природно, що без навчання, без знання самої мови, без оволодіння грамотою (читанням та писанням) мова дитини не може слугувати засобом систематичного та всебічного пізнання реальності. Звідси зрозуміло, що в школі, в умовах цілеспрямованого навчання, коли мовлення виконує функцію пізнання, вона стає предметом спеціального вивчення. Школярі вивчають три сторони мови: фонетичну, лексичну та граматичну. Вивчення мови сприяє розвитку всіх різновидів мовлення учня.

Загалом для розвитку дитячого мовлення характерні *три етапи*.

Перший етап, домовленнєвий, передує оволодінню мовленням як таким. Цей період триває приблизно від двох до одинадцяти місяців. *Другий етап* - етап звичного оволодіння мовою - продовжується приблизно від одинадцяти місяців до одного року й семи місяців. *Третій етап*, як правило, називають періодом оволодіння граматичною структурою мови, і продовжується він від одного року семи місяців до трьох років. Далі відбувається збільшення кількості граматичних форм, що використовуються.

Задачі виховання та навчання дітей вимагають уважного вивчення кожного з названих етапів розвитку дитячого мовлення. Виходячи з цього, багато психологів виділяють цілий ряд більш конкретних етапів розвитку мовлення в дітей у процесі спілкування їх з дорослими, у процесі різнобічної практичної та навчальної діяльності. Так, А. А. Люблінська виділяє такі *етапи формування мовлення* у дитини: 1) «гуління» (4-6 міс.); 2) лепетання, або белькотіння (6-10 міс.); 3) засвоєння перших слів як сигналів першої сигнальної системи (11 міс. — 1 рік); 4) засвоєння слова як узагальнюючого сигналу на основі виділення суттєвих ознак та оволодіння простими граматичними формами (1 рік 6 міс. - 2 роки); 5) оволодіння ситуативним мовленням, швидке збільшення зрозумілих та вимовлених слів (2-3 роки); 6) перехід до оволодіння зв'язним та виразним мовленням, засвоєння більш складних граматичних структур (4-6 років) та паралельно виникнення внутрішнього мовлення (4-5 років); 7) засвоєння писемного мовлення та подальший розвиток логічної, виразної мови, що забезпечує дитині необмежені можливості пізнання навколишнього світу, різнобічного спілкування.

Працюючи над змістом під час читання творів, учні, починаючи з 1-го класу, навчаються відрізняти головне від другорядного, виділяти основну думку, ділити твір на частини, встановлювати між ними зв'язок.

Особливе значення в мовленнєвому розвитку школяра має навчання його писемному мовленню. У процесі навчання пи-

семне та усне мовлення дитини розвиваються в єдності та взаємно доповнюють одне одного. Навчаючись писемному мовленню, школярі оволодівають навичками читання та письма, засвоюють граматичні та орфографічні правила.

Процес оволодіння граматиною - це процес оволодіння законами, що лежать в основі побудови усного та писемного мовлення. Використовуючи ці закони, учень свідомо та вільно буде своє усне та писемне мовлення, вибираючи найбільш точні та виразні слова, постійно вдосконалюючи його як засіб спілкування з людьми. Оволодіння граматиною нерозривно пов'язане з розвитком мислення. Рівень засвоєння граматики відповідає рівню розвитку мислення. Одночасно рівень розвитку мислення свідчить про рівень оволодіння граматиною.

Тема 7

УЯВА

7.1. Поняття уяви

Образи, якими оперує людина, не обмежуються відтворенням того, що було безпосередньо сприйнято. Перед людиною в образах може постати і те, чого вона безпосередньо не сприймала, те, чого взагалі не було, і більш того, чого саме в такій конкретній формі в дійсності і бути не може. Перетворення є головною характеристикою уяви. Уявляти - це насамперед перетворювати.

Людина - дійова істота. Вона не тільки сприймає і пізнає світ, але й змінює, перетворює його. Для перетворення світу на практиці необхідно вміти перетворювати його мисленнево. Цю потребу і задовольняє уява. Уява пов'язана з нашою здатністю змінювати, дійово перетворювати світ і творити що-небудь нове. Уява дає людині можливість виходити за межі реального світу, переміщувати речі і події в майбутнє, минуле, в інші світи і простори.

Уява – це психічний процес, який полягає у створенні нових образів шляхом обробки матеріалу сприймань і уявлень, одержаних у попередньому досвіді.

Як видно з цього визначення, уява тісно пов'язана з образною пам'яттю, оскільки вона опирається на минулий досвід людини, і з мисленням, оскільки вона пов'язана зі створенням нового. Це дає підстави деяким психологам не вважати уяву самостійним психічним процесом, а розглядати її як аспект і необхідну сторону будь-якого пізнавального процесу.

Але уява – специфічний процес. Головна відмінність власне уяви від образної пам'яті пов'язана з іншим відношенням до дійсності. Образи пам'яті – це відтворення минулого досвіду, але функція пам'яті полягає в тому, щоб *зберегти* результати минулого досвіду в максимальній недоторканості, функція ж уяви – *перетворити* їх. Скільки б суттєво не перероблялися в пам'яті образи дійсності, вони ніколи не перетворюються в образи реально існуючих предметів, з якими суб'єкт не зустрічався у своєму особистому досвіді.

Уява спрямована на пізнання образів бажаного можливого майбутнього або образів того, що відсутнє в досвіді людини, але що може бути створено нею за певними даними.

Відмінність уяви від мислення зводиться до такого. Як відомо, мислення спрямоване на *пізнання взаємозв'язку* явищ та їх *сутності*; продуктом мислення є поняття, їх системи та ідеї. Продуктом же уяви є *створення об'єктивно нових* (повністю або частково) *образів*, які виражають бажане можливе майбутнє, або *суб'єктивно нових образів*, які дають змогу суб'єкту пізнати те, що він сам не сприймав.

Отже, специфіка уяви як пізнавального процесу полягає в тому, що вона слугує основою створення нових предметів, які задовольняють ті чи інші потреби людини. Уява розширює можливості пізнання чуттєвої наочної сторони дійсності не тільки шляхом безпосереднього досвіду, через сприймання, але й шляхом побудови образів на основі тих чи інших даних (знаків чи елементів предметів): створення образу предмета за кресленням, створення художнього образу за текстом літературного твору тощо.

У процесі життєдіяльності людини уява виконує *низку специфічних функцій*, перша з яких полягає в тому, щоб *представляти дійсність в образах* і мати можливість користуватися ними, розв'язуючи задачі. Ця функція уяви пов'язана з мисленням і органічно в нього включена.

Друга функція уяви полягає в *регулюванні емоційних станів*. За допомогою своєї уяви людина здатна хоча б частково задовольнити численні потреби, зняти напруженість, породжувану ними. Дана життєво важлива функція особливо відзначається і розробляється психоаналізом.

Третя функція уяви пов'язана з її участю в *довільній регуляції пізнавальних процесів і станів людини*. За допомогою штучно створених образів людина може звертати увагу на необхідні події, за допомогою образів вона має можливість керувати сприйманням, спогадами, висловлюваннями.

Четверта функція уяви полягає у *формуванні внутрішнього плану дій*, тобто здатності виконувати їх „в умі”, маніпулюючи образами.

П'ятою функцією уяви є *планування і програмування діяльності*, складання таких програм, оцінка їх правильності, а також їх реалізація.

За допомогою уяви людина може керувати багатьма психофізіологічними станами організму, налаштовувати його на наступну діяльність. Відомі факти, які свідчать про те, що за допомогою уяви, вольовим шляхом людина може впливати на органічні процеси: змінювати ритміку дихання, частоту пульсу, кров'яний тиск, температуру тіла тощо. Дані факти лежать в основі аутотренінгу, який широко використовується для саморегуляції.

Уява у власному специфічному значенні може бути тільки в людини. Передбачаючи майбутнє, уява може створити картину, образ того, чого взагалі не було. Іншими словами, вона може здійснити такий відступ від дійсності, результатом якого буде фантастична картина, яка суттєво відхиляється від дійсності. Але і в цьому випадку уява зовсім не втрачає зв'язку з дійсністю.

Уява тим цінніша, чим більшою мірою вона, перетворюючи дійсність, відхиляється від неї, але при цьому все ж враховує її суттєві сторони і найбільш значущі риси. У своїх вищих творчих формах уява здійснює відліт від дійсності, щоб глибше проникнути в неї.

Говорячи про зв'язки уяви з дійсністю, Л.С.Виготський сформулював перший і *найважливіший закон уяви*; творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства і різноманітності попереднього досвіду людини, зміст якого відображує дійсність і складається з елементів, узятих з неї. Чим багатший досвід людини, тим більшим є наявний в уяві матеріал. Образ-уявлення лабільний, динамічний за своєю природою, тобто він кожного разу може змінюватися, перетворюватися. Але якщо мова йде про образ-уявлення як продукт уяви, то він є просто «миготінням» без певного напрямку, а *перетворенням*, зумовленим певною тенденцією. Така тенденція, яка приводить до трансформації образів у певному напрямку, пов'язана з тим, що на цих образах відбивається загальна спрямованість особистості, її потреби, інтереси, почуття, ідеали, життєві цілі, цінності тощо. Саме цим і породжується перетворююча діяльність уяви. Тобто різноманітні відношення особистості до реальності породжують ті перетворення, яким більш чи менш підлягають у психіці людини образи, що відображають дійсність.

Саме сприймання дійсності часто перетворюється уявою під впливом почуттів, бажань, симпатій і антипатій. Ці перетворення приводять до викривлення, коли „бажане видається за дійсне”, і таким чином нібито „затушовуються” реальні властивості предмета, а іноді і до більш глибокого пізнання дійсності. Під впливом почуттів уява може яскравіше виявляти справжній образ людини.

Ще один цікавий аспект, який відображає вплив емоційного чинника на уяву, виявляється у сформульованому Л.С.Виготським законі — *законі спільного емоційного знака*. Його сутність полягає в такому: враження і образи, що мають спільний емоційний знак, тобто ті, що мають на нас подібний емоційний

вплив, можуть об'єднуватися між собою, незважаючи на те, що жодного зв'язку між цими образами не існує. Виходить комбінований витвір уяви, в основі якого лежить спільне почуття чи спільний емоційний знак, який об'єднує різні елементи (наприклад, голубий тон - холодний, червоний - теплий).

Існує і зворотний зв'язок уяви з емоцією, коли уява впливає на почуття. Це так званий *закон емоційної реальності*. Його сутність зводиться до того, що будь-який витвір фантазії має зворотний вплив на наші почуття. І якщо цей витвір сам по собі не відповідає дійсності, то почуття, яке викликається ним, є дійсним, таким, що реально переживається, почуттям, що захоплює людину (наприклад, страх у темряві, викликаний ілюзією, переживання подій з книг, кінофільмів тощо).

Таким чином, уява - не абстрактна психічна функція, а закономірна сторона свідомої діяльності особистості.

7.2. Фізіологічні механізми уяви

Виникнення образів фантазії - результат діяльності мозку. Уява, як і всі інші психічні процеси - функція кори великих півкуль. Як ми вже вияснили, фізіологічну основу пам'яті складає замикання тимчасових нервових зв'язків та їх наступна актуалізація (відтворення, поновлення, розгальмування). У процесі ж уяви утворені протягом життя зв'язки розпадаються (дисоціюються) і об'єднуються в нові системи.

У результаті чого стає можливим це поєднання? Це поєднання стає можливим у результаті виникнення в корі головного мозку сильного осередку збудження, викликаного пробудженням потреби або якого-небудь безпосереднього враження.

Але уява має складну структуру і пов'язана з емоціями. Передбачається, що вона є функцією не лише кори великих півкуль, але й функцією глибоких відділів мозку, зокрема гіпоталамо-лімбічної системи (гіпоталамус у зв'язках його з древньою корою і підкірковими ділянками, що утворюють „лімб”, або межу, навколо передньої частини ствола мозку і входу в півкулі). Це

припущення експериментально підтвержене. При пошкодженні гіпоталамо-лімбічної системи виникає враження, що поведінка людини не регулюється певною програмою і складається із серії окремих ізольованих актів, самих по собі досить складних і цілісних. Якщо такого хворого відправити до магазину і дати йому список того, що треба купити, то він виконає завдання досить акуратно. Але, закінчивши покупку, він уже не може зрозуміти, що з покупками потрібно робити, поки не одержить нової інструкції про необхідні дії. Такі хворі у змозі щонебудь повторити, але вони не в змозі намітити навіть простий план дій і передбачити наслідки, що є найважливішою функцією уяви (вироблення плану, „програми” поведінки).

У зв'язку з органічними процесами людський мозок, який продукує образи фантазії, має регулюючий вплив на периферійні частини організму, змінює процес їхнього функціонування.

Факти, що демонструють наявність зв'язку уяви з органічними процесами, полягають у такому:

- 1) у середні віки в деяких людей, які переважно страждали нервовими розладами (істерією), після міркувань про муки, яких зазнав на хресті Ісус Христос, з'явилися „знаки розп'яття” (стигмати - від слова рубець, знак) на долонях і ступнях ніг у вигляді синців і навіть виразок;
- 2) коли Г.Флобер писав сцену отруєння Емми Боварі, він яскраво відчував у роті смак миш'яку;
- 3) Вольтер щорічно захворював у річницю Варфоломіївської ночі: у нього підвищувалася температура, прискорювався пульс;
- 4) у Московському інституті психології піддавалася вивченню людина, яка мала феноменальну яскравість образів. Вона могла підвищити температуру правої руки на 2 градуси і знизити температуру лівої руки на 1,5 градуса. Для цього їй достатньо було „побачити”, що її права рука лежить на краю плити, а лівою вона тримає шматок льоду. Вона могла прискорювати ритм роботи серця, уявляючи, що біжить за трамваєм, і уповільнювати його, уявляючи, що лежить у ліжку. Вона могла витримувати вида-

- лення зуба без наркозу, бачачи, що в кріслі сидить інша людина, і не їй видаляють зуб;
- 5) випадки, коли під впливом необережного слова лікаря пацієнт уявляв, що він захворів небезпечною хворобою і в нього розвивалися відповідні симптоми (так звані ятрогенні захворювання);
 - 6) травмуючий вплив, який викликають страхи, можуть викликати і педагогічно нетактовний вчинок учителя, і його необережне слово. Так виникають „дидактогенні” розлади;
 - 7) ідеомоторні акти - рухи, що виникають тоді, як тільки людина їх уявить. Досліди показали, що чітке і яскраве уявлення руху викликає нереєстровані рухи м'язових зусиль, що приводить в рух маятник (по колу). Відомий ефект В.Мессінга, який розшифровував ідеомоторні акти. Маючи неймовірно тонку чутливість, він приймав від людини, яка знаходилася в безпосередній близькості з ним, слабкі сигнали, які виробляються ідеомоторними актами, і таким чином вгадував напрямок її руху.

При аналізі фізіологічних механізмів уяви цікавим є питання про фізіологічну основу сновидінь. Саме цей феномен, який є наслідком функціонування апарату уяви, здавна слугував предметом різних спекуляцій. У сновидіннях вбачається „таємна” і „містична” сторона людської психіки, що не підпорядкована закону причинності. Сновидінням часто приписувалося значення передвісток, які передбачають майбутнє. Багато людей до цього часу вірять у „віщі” сни. Більше того, стверджувалося і стверджується у деяких випадках зараз, що у сновидіннях може бути представлено зовсім нове, чого ніколи і ні в якій формі не було в минулому досвіді.

Першою теорією, що намагалася розкрити фізіологічний механізм сновидінь, була теорія нервових слідів І.М.Сеченова, який стверджував: „Сновидіння - небувалі комбінації бувалих вражень”. Іншими словами, сновидіння зумовлені минулим досвідом людини, тому в них можуть бути лише нові комбінації еле-

ментів минулого життєвого досвіду. У сновидіннях не може бути нічого такого, чого ніколи і ніяк не пережито.

Подальший розвиток уявлення про механізм сновидінь одержало в теорії І.П.Павлова, який вважав, що в основі сновидінь лежить хаотичне розгальмування коркових нервових слідів різної давнини, які комбінуються найрізноманітнішим чином. Ці розгальмування можуть відбуватися:

- під впливом наявних зовнішніх подразників (наприклад, уві сні людина танцює під музику, яка дійсно звучить поряд або в сусідній кімнаті);
- під впливом наявних внутрішніх подразників (з інтеро- і пропріоцепторів). Справа в тому, що саме уві сні імпульси, що йдуть від внутрішніх органів, м'язів, зв'язок, сухожилів досягають свого порогового значення, водночас як у стані неспання вони є «підпороговими», слабкими, і ми просто не звертаємо на них уваги, будучи зайнятими важливішими справами. Свідомість нібито придушує, витісняє їх у несвідому сферу психіки. Тому іноді ця імпульсація, стаючи все більш інтенсивною (особливо у випадку розвитку якоїсь хвороби) відчувається людиною як уже „знайома”, і їй здається, що сон сповіщав про хворобу;
- при розвитку фазових станів (гіпнотичних фаз) в корі у випадку неглибокого сну;
- під час функціонального поділу гальмування коркових зон, коли одні з них загальмовані, а інші вільні від гальмування (наприклад, у матері, яка має маленьку дитину, незалежно від глибини сну, завжди функціонує „сторожовий центр”, і вона чує навіть легкі порухи своєї дитини, незважаючи на те, що інші, навіть сильніші подразники, не відчуваються нею);
- за різних комбінацій указаних умов.

Встановлено, що формування сновидінь можливе і на засадах так званих послідовних (переважно зорових) образів, тобто образів, які залишаються на сітківці ока після припинення дії подразника.

Підтвердженням теорії відтворення нервових слідів є дані про особливості сновидінь у сліпих:

- повне випадіння зорових образів у осіб з повною сліпотою від народження;
- замість зорового аналізатора на перший план виступає слуховий і тактильний аналізатори, які компенсаторно розвинені у сліпих;
- у випадку повної сліпоти, одержаної в ранні роки життя, відбувається процес поступового згасання зорових слідів у сновидіннях;
- у тих випадках, коли зір було втрачено в більш пізньому віці, зорові сліди зберігаються у сновидіннях протягом багатьох років;
- у сліпих частіше, ніж у зрячих, зустрічаються сновидіння смакового та нюхового характеру;
- у сновидіннях сліпих нерідко зустрічаються елементи пропріочутливості, компенсаторно розвиненої в них;
- розвинуте так зване „почуття перешкод”, яке ґрунтується на сприйманні рецепторами шкіри обличчя повітряної хвилі, відображеної від перешкоди.

У сновидіннях відбувається відтворення слідів різної давнини (давніх, недавніх впливів, впливів, що були до сну). Для дітей характерне відтворення недавніх слідів і тих, що були до сну. Сновидіння дорослих бувають найчастіше зіткані з елементів життєвого досвіду різної давнини і відповідають якому-небудь одному періоду особистого життя або комбінуються найфантастичнішим чином без дотримання рамок простору і часу.

Іноді під час сну ми бачимо образи, яких нібито ніколи не зустрічали в житті. Але це тільки так здається. Як ми вже говорили (у випадку інтероцептивної стимуляції), ми часто не усвідомлюємо подразнень із зовнішнього світу. Однак вони фіксуються в корі великих півкуль і можуть відтворюватися у сновидіннях з великою яскравістю. Це відбувається на тлі негативної індукції, у ділянках загальмованої кори, коли ми на чомусь зосереджені і не помічаємо цього зовнішнього подразника. Під час

сну може виникати в корі парадоксальна фаза, тоді слабке слідове подразнення, зафіксоване в зоні негативної індукції, може набутися сильної яскравості. Тому нам здається незрозумілим, звідки ж узявся цей яскравий образ у сновидіннях?

У людей похилого віку спостерігаються сновидіння, пов'язані з враженнями дитячого та юнацького віку. Цей факт відповідає психологічному закону зворотного розвитку пам'яті. Т.Рібо відзначав, що в ході старіння послаблюється пам'ять на недавні події і краще зберігається пам'ять на давні події, які пов'язані з враженнями дитинства і молодості.

Фізіологічною основою цього є зниження реактивності кори великих півкуль при старінні. Внаслідок цього пізніші нервові сліди, як менш міцні, легше загальмовуються при поширенні сонного гальмування. Тоді на сцену виступають ранні, більш міцні коркові тимчасові зв'язки. Крім того, тут має значення і те, що люди похилого віку часто в стані неспанья згадують свою молодість.

Виникнення підкоркових слідових подразнень під час сновидінь пов'язано з емоціями, афектами та інстинктивною діяльністю.

Отже, сновидіння є виявом хаотичної безсистемної вищої нервової діяльності. У процесі сну взаємостосунки між корою, підкіркою та нижчими відділами центральної нервової системи змінюються, послаблюється і навіть зникає корковий контроль над функціями нижчих відділів.

Спостерігаються випадки неповного пробудження. Це відбувається тоді, коли підкірка звільнилася від сонного гальмування, а кора ще загальмована і не в змозі нормально регулювати діяльність підкірки. Наприклад, людині приснилося, що вона бореться з ведмедем, її почали в цей момент будити, і вона продовжує „оборонну атаку”, прийнявши людину, яка її будить, за небезпечного звіра.

Панування підкірки над корою спостерігається також і в жахливих сновидіннях. У їх походженні велику роль відіграють інтероцептивні імпульси. Нерідко причиною таких сновидінь є утруднення дихання, порушення кровообігу або певні больові

подразнення. Має місце у даному випадку і функціональна дисоціація між окремими частинами кори, коли одні її відділи глибоко загальмовані, а інші - вільні від гальмування. На певних фазах сну, коли кора загальмована, а підкірка ще ні, може відбуватися регресивний зсув у бік протопатичної (древньої) чутливості - у сновидіннях тоді виникають переживання неясних почуттів приємного і неприємного без розпізнавання якості і джерела даного подразника (на відміну від епікритичної коркової чутливості, для якої характерне диференціювання якості подразника та його джерела).

Нервовим механізмом „стереотипних” і „нав’язливих” сновидінь є інертність і патологічна інертність нервових процесів.

7.3. Типи уяви

Ми вже говорили про те, що уява є виявом особистості саме з боку типологічного та диференціально-психологічного аспекту. Для характеристики особистості та її ставлення до світу важливі два чинники. По-перше, міра легкості чи трудності, з якою їй дається перетворення заданого; по-друге, характер того перетворення дійсності, яке властиве уяві.

Провідне значення тут належить співвідношенню між роллю в уяві даної людини емоційності (афективності) і критичного контролю інтелекту. Залежно від панування тих чи інших моментів виокремлюються різні *типи уяви*.

1. *Суб’єктивна уява*. Ця уява слабо підпорядковується критичному контролю мислення, мало рахується з реальністю, яку вона, як правило, покриває пеленою фантазії.
2. *Критична, реалістична уява*. Вона не безконтрольно підпорядковується суб’єктивності почуттів. Перетворюючи існуюче, така уява враховує закономірності та тенденції розвитку об’єктивної дійсності.

У різних людей виявляється переважання уяви в певних галузях. Суттєву роль у визначенні напряму, за яким іде розвиток уяви, відіграє, як указувалося раніше, спрямованість особистості,

насамперед її інтереси. Саме інтереси створюють пов'язані з ними своєрідні „осередки” сприйнятливості.

У зв'язку із загальною спрямованістю діяльності людини і її уява може бути найбільш дійовою в однієї - у сфері практичної діяльності конструктивного, технічного винахідництва, у другої — у сфері художньої, у третьої - наукової творчості. У кожної людини є якийсь „шматочок фантазії”, але в кожній фантазія і уява виявляються по-своєму.

7.4. Види уяви

Відмінність видів уяви визначається насамперед тим, наскільки свідомим і активним є ставлення людини до реалізації головної функції уяви - трансформації образів-уявлень. В одних випадках зміна образів відбувається мимовільно, в інших все більшу роль відіграє свідоме, активне ставлення людини до формування образів. У першому випадку має місце так звана пасивна уява, у другому - активна.

За *пасивної уяви* мимовільна трансформація образів здійснюється під впливом малоусвідомлених потреб і потягів, незалежно від якого-небудь свідомого втручання в цей процес суб'єкта. Образи нібито мимовільно перетворюються, впливаючи перед уявою, а не формуються нею. У даному випадку немає власне оперування образами (це зустрічається в умовах бездіяльності свідомості - у стані дрімоти, у сновидіннях, при галюцинаціях, у стані афекту). У цих випадках за образом найчастіше стоять як рушійні сили афективні моменти потреб та потягів. Іншими словами, цей вид уяви тісно пов'язаний з так званим аутистичним мисленням, яке прагне не до встановлення істини, а до задоволення бажання. Це мислення, яке не пристосовується до зовнішньої дійсності, а саме створює уявлювану дійсність.

За *активної уяви* образи формуються і перетворюються свідомо відповідно до цілей, які ставить перед собою людина в конкретній діяльності.

Розрізняють два види активної уяви: відтворююча, яка полягає у відтворенні заданих образів, і творча, яка виявляється у самостійному створенні нових образів.

Відтворююча уява — процес створення людиною нових образів об'єктів, які раніше не сприймалися нею, на засадах опису схем, креслень, нотних записів, тобто в різних знакових системах.

Процес образного відтворення за своїм кінцевим результатом, за будь-яких умов свого вияву єдиний (створення нових образів). За характером же свого перебігу в кожному конкретному випадку (при сприйманні описів, схем, креслень тощо) він відрізняється низкою особливостей.

Відомо, що під час сприймання художніх описів діяльність відтворюючої уяви протікає особливо інтенсивно. У слухача або читача можуть створюватися закінчені образи персонажів, обстановки тощо. Та обставина, що у сприйнятому тексті опис відповідних об'єктів може бути далеко не повним, не перешкоджає виникненню цих закінчених образів. Індивід може створювати у своїй уяві і такі деталі, про які в тексті нічого не повідомляється. У подібних випадках діяльність відтворюючої уяви тісно переплітається з діяльністю уяви творчої. У результаті такого переплетення стає можливим уявлення додаткових деталей об'єкта, які є продовженням або завершенням сприйнятого опису.

По-іншому протікає діяльність відтворюючої уяви при сприйманні наукових текстів, коли людині необхідно уявити певні геометричні фігури, хімічні установки тощо. За даних умов можливості для діяльності творчої уяви обмежені, оскільки в науковому описі найчастіше вичерпно даються всі ознаки описуваного об'єкта. Але це не означає того, що під час сприймання наукових текстів процес творчої уяви зовсім виключається. У даному випадку він функціонально змінюється: діяльність уяви спрямовується тепер не на доповнення образу об'єкта ознаками, відсутніми в описі, а на трансформацію тих ознак, які в описі відображені. Обмеження сфери творчої уяви при сприйманні наукових описів одночасно з цим передбачає активізацію про-

цесів пам'яті та мислення, оскільки точність відтворення наукового тексту залежить головним чином від його розуміння та запам'ятовування.

Творчою уявою називають самостійне створення нових, оригінальних образів та ідей. Показниками продуктивності уяви є новизна, оригінальність і осмисленість обробки даних досвіду; широта оперування образами, яка розуміється як можливість виконувати перетворення з різного матеріалу, тип оперування (досяжний спосіб перетворення), який може характеризуватися або зміною положення об'єкта уяви, або зміною його структури, або комбінацією цих перетворень.

Саме творча уява, доповнюючи творче мислення і взаємодіючи з ним, є фундаментом людської творчості: художньої, наукової, технічної тощо.

Сутність художньої творчості полягає в створенні нових образів, які здатні бути пластичним носієм ідейного змісту. Особлива мета художньої творчості полягає в тому, щоб створити нову уявлювану ситуацію не шляхом порушення, а за умови збереження основних вимог життєвої реальності.

Вищим продуктом художньої творчості є образ, перетворений всередині ідеєю художнього твору так, що у всій своїй життєвості він виявляється пластичним виявом певного ідейного змісту. Творча уява використовує в художньому творі фантастику, відхилення від деяких сторін дійсності з тим, щоб надати образної наочності дійсності, головному задуму або ідеї, що відображає опосередковано яку-небудь сторону дійсності.

Створюючи картину дійсності, яка відхиляється від звичайної аж до крайньої фантастики, уява художника тим яскравіше висвітлює і випукліше виявляє яку-небудь значущу для нього сторону дійсності. Відійти від дійсності, щоб проникнути в неї – така логіка творчої уяви. Художня творчість виражається і в портреті, і в казці, і в фантастичному оповіданні. На відміну від наукового, будь-який художній твір виражає свій зміст у конкретній наочно-образній формі.

Специфічна роль уяви у науковій творчості полягає в тому, що уява перетворює образний, наочний зміст проблеми і цим

сприяє її розв'язанню. Як відомо, у реальному мисленнєвому процесі в єдності з поняттям тією чи іншою мірою, у тій чи іншій формі бере участь і наочний образ. Але образний зміст сприймання і уявлення пам'яті, що відтворюють цей зміст, іноді не дає досить опорних точок для розв'язання проблеми, що стоїть перед мисленням. Іноді необхідно перетворити наочний зміст для того, щоб просунути розв'язання проблеми; тоді уява вступає у свої права.

Залежно від *часової спрямованості* виокремлюють ретроспективну (уява-згадування) уяву, включену безпосередньо в здійснювану діяльність, і уяву, спрямовану на майбутнє.

За *характером виникнення образів* уяву поділяють на конкретну, регулятором якої є конкретні образи та ідеї, і абстрактну, яка виявляється у створенні символів, схем.

Залежно від *виду діяльності*, у процесі якого функціонує уява, виокремлюють технічну, музичну, наукову, художню та інші види уяви.

Л.М.Веккер пропонує класифікацію, в основі якої лежать особливості матеріалу, предмета психічної діяльності. Такий підхід дає змогу виокремити *сенсорно-перцептивну уяву* (власне образну), яка включає зорову, слухову, рухову, просторову і, вірогідно, інші види уяви, *словесно-логічну* (концептуальну), яка виступає елементом мислення; *емоційну*. Як особливий вид виокремлюється *оперативна уява*, що визначається як активне функціонування образів як програми діяльності.

Виокремлюють й інші види уяви - сновидіння, галюцинації, мріяння і мрії. *Сновидіння* можна віднести до розряду пасивних і мимовільних форм уяви. Їх справжня роль у житті людини до цього часу не встановлена, хоча відомо, що в сновидіннях людини знаходять вияв і задоволення численні життєво важливі потреби, які в силу деяких причин не можуть бути реалізовані в реальному житті.

Галюцинаціями називають фантастичні видіння, які не мають майже жодного зв'язку з навколишньою дійсністю, що оточує людину. Найчастіше галюцинації є результатом тих чи інших

порушень психіки або роботи організму і супроводжують деякі хворобливі стани.

Мріяння на відміну від галюцинацій є досить нормальним психічним станом, який являє собою фантазію, пов'язану з бажанням, дещо ідеалізованим майбутнім.

Мрія від мріяння відрізняється тим, що вона дещо більш реалістична і більшою мірою пов'язана з дійсністю, тобто практично здійснима. Мріяння і мрії у людини займають досить багато часу, особливо в юності. Для більшості людей мрії є приємними думками про майбутнє. У деяких зустрічаються й тривожні видіння, які породжують почуття хвилювання, вини, агресивності.

7.5. Психологічні механізми уяви

Характеризуючи уяву з боку її механізмів, необхідно ще раз зазначити, що її сутність складає процес перетворення уявлень, створення нових образів на основі наявних. Уява, фантазія - це відображення реальної дійсності в нових, несподіваних, незвичних поєднаннях і зв'язках. Якщо придумати навіть щось зовсім незвичайне, то при ретельному розгляді виявиться, що всі елементи, з яких склався задум, узяті з життя, з минулого досвіду, є результатом довільного чи мимовільного аналізу нескінченної множини фактів.

Синтез уявлень у процесах уяви здійснюється в різних формах. Найбільш елементарною формою синтезування образів є *аглотинація* - не що інше, як „склеювання” різних, не поєднаних у повсякденному житті якостей, властивостей, частин. Шляхом аглотинації будуються численні казкові образи (русалка, хатинка на курячих ніжках, Пегас, кентавр тощо). Вона використовується і в технічній творчості (наприклад, танк-амфібія, який поєднує якості танка і човна, акордеон - поєднання баяна і фортепіано).

Іншою формою синтезування образів є *гіперболізація*, яка характеризується не лише збільшенням або зменшенням предмета (богатир, хлопчик-мізинчик), але й зміною кількості частин

предмета або їх зміщенням: багаторуки богині в індійській міфології, дракони та змії з багатьма головами тощо.

Можливий шлях створення образу фантазії - загострення, підкреслювання певних ознак. За допомогою цього прийому створюються дружні шаржі і злі карикатури. У цьому випадку, якщо уявлення, з яких конструюється образ фантазії, зливаються, відмінності згладжуються, а на перший план виступають подібні риси, має місце такий прийом, як *схематизація*. Прикладом схематизації є орнамент, елементи якого взяті з рослинного світу. Синтез уявлення в уяві може бути здійснений за допомогою *типізації*, яка широко використовується в художній літературі, скульптурі, живопису, для яких характерне виокремлення істотного, того, що повторюється в однорідних фактах, і втілення їх у конкретному образі.

Важливим прийомом створення творчого образу є *аналогія*, коли будується образ, який у чомусь схожий на реально існуючу річ, організм, дію. Саме на цьому принципі ґрунтується спеціальна галузь знань біології та інженерної справи - біоніка. Біоніка виокремлює певні якості живих організмів і застосовує їх для створення складних механізмів. Таким шляхом, наприклад, було створено локатор - аналог органів орієнтації кажана.

Аналогія - дуже поширений прийом в технічній творчості — буває близькою, безпосередньою та віддаленою. Володіння цим прийомом - один із провідних компонентів здатності до конструювання, інженерної справи та винахідництва.

Аналогія у творчому процесі виступає стимулюючою ланкою, вона вимагає порушень шаблону в мисленні, нового синтезу, здатного шляхом встановлення незвичних зв'язків відкрити шлях для розв'язання проблеми, знайти вихід з пошукового тупика.

Прийом аналогії - не антитеза логічному, вони виступають в єдиному зв'язку як сторони, моменти в пошуковій діяльності людини. Так, гіпотеза Е. Резерфорда про планетарну будову атома була запропонована не як висновок з попереднього розвитку атомізму, а за аналогією з уявленнями про сонячну систему. Уявлена картина атома у цьому випадку нібито втілила в собі старі

знання, дозволивши їх застосувати для вивчення та дослідження нового явища.

7.6. Розвиток уяви

Людина не народжується з розвиненою уявою, її розвиток здійснюється в ході онтогенезу людини і вимагає накопичення певного запасу уявлень, які стануть підґрунтям для створення образів уяви. Розвиток уяви невіддільний від розвитку особистості взагалі, здійснюється в ході навчання та виховання, а також у єдності з іншими пізнавальними процесами: мисленням, пам'яттю, волею, почуттями тощо.

Розвиток уяви має індивідуальні відмінності, тому визначити конкретні вікові межі її динаміки дуже важко. Історії відомі випадки раннього розвитку уяви: В.-А. Моцарт почав писати музику в чотири роки, І. Репін і В. Серов уже в шість років гарно малювали. З іншого боку, пізній розвиток уяви зовсім не передбачає його низького рівня. Відомі випадки, коли великі люди, зокрема А.Ейнштейн, у дитинстві не відрізнялися розвиненою уявою, однак з часом стали геніями.

Перші вияви уяви пов'язані із сприйманням. Півторарічна дитина ще не здатна слухати простих оповідань або казок, постійно відволікається або засинає, при цьому із задоволенням слухає розповіді про те, що вона сама пережила. У цьому виявляється зв'язок уяви із сприйманням.

Цей зв'язок зберігається і на наступній стадії розвитку, коли дитина в грі починає переробляти одержані враження, видозмінюючи в уяві предмети, сприйняті раніше. Стілець може бути літаком, коробка - автомобілем тощо. Однак перші образи уяви завжди пов'язані з діяльністю. Дитина не мріє, а втілює перероблений образ у свою гру.

Наступна стадія пов'язана з оволодінням мовою, що дає змогу дитині включити в уяву не тільки конкретні образи, але й уявлення та поняття. Крім того, у дитини з'являється можливість описати образи своєї уяви за допомогою мови. Це супровод-

жується збагаченням практичного досвіду та розвитком уваги, що дає змогу дитині виділяти окремий предмет з великої їх кількості та зосереджуватися на окремих частинах предмета. Головна особливість цієї стадії розвитку уяви - мимовільний характер виникнення образів відповідно до ситуації, у якій знаходиться дитина.

На наступній стадії розвитку уяви з'являються активні її форми. Уява стає довільною. Велике значення в цьому відводиться ініціативі дорослого, який просить дитину намалювати будинок, скласти піраміду з кубиків тощо. При цьому дитині необхідно спочатку створити образ певного предмета чи об'єкта у власній уяві, і лише після цього втілити його в життя. За своєю природою такий образ носить довільний характер, оскільки дитина намагається його контролювати.

Пізніше дитина вже здатна використовувати довільну увагу без ініціативи з боку дорослого. Це знаходить своє втілення в іграх дитини, які стають цілеспрямованими і сюжетними. Речі, що оточують дитину, виступають у вигляді матеріалу для втілення образів її уяви. У чотири-п'ятирічному віці дитина здатна малювати, будувати, уявляти речі і комбінувати їх відповідно до власного задуму.

У шкільному віці відбувається розвиток відтворюючої уяви, що необхідно для розуміння навчального матеріалу. Засвоєння знань стимулює активне використання дитиною власної уяви, що сприяє розвитку здатності до переробки образів сприймання в образи уяви. Іншою причиною розвитку уяви у процесі шкільного навчання є активне одержання нових знань та різнобічних уявлень про об'єкти та явища навколишнього світу. Це стимулює розвиток творчої (продуктивної) уяви школярів.

РОЗДІЛ

3

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ

Тема 1

ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ

1.1. Загальна характеристика емоцій та почуттів

Людина живе і діє в реальній дійсності. Вона пізнає навколишній світ, природу, людей, їхні соціальні стосунки. У процесі діяльності, праці, спілкування з іншими людьми, тобто у процесі життя, у людини складаються певні стосунки з суспільством, з групами людей, з окремими людьми. Реальний світ у всій його різноманітності відображається у свідомості індивідуальної людини.

Але людина не пасивно, автоматично відображає навколишню дійсність. Активно впливаючи на зовнішнє середовище і пізнаючи його, людина водночас суб'єктивно переживає своє відношення до предметів і явищ реального світу. Та сфера психіки, яка зв'язана з переживанням людиною свого відношення

до дійсності, до людей, з якими вона спілкується, називається *емоційною сферою*, сферою емоцій та почуттів.

Світ емоцій та почуттів різноманітний. Ми говоримо про почуття любові людини до Батьківщини, матері до дитини, про почуття радості від здійснення необхідної для інших людей і одночасно важкої роботи, про почуття близькості до інших людей, з якими спільно робиш корисну для суспільства справу. До емоційної сфери належать численні стани, переживання; радість, хвилювання, повага, горе, захоплення тощо.

Яка ж роль емоцій та почуттів у діяльності людини? Так, від емоційного стану робітника залежить продуктивність праці; емоції спортсмена - іноді вирішальний чинник у досягненні ним перемоги у змаганнях; моральний дух солдат визначає іноді перемогу в бою; психологічна несумісність людей у шлюбі нерідко пояснюється їх нездатністю або небажанням зрозуміти емоційний стан один одного.

Знання людських емоцій і форм їх вияву необхідне педагогу і вихователю, військовому і тренеру спортивної команди. Чуйне відношення до настрою оточуючих людей - свідчення високої культури поведінки.

Почуття пов'язані з усіма сферами нашої психіки:

- з відчуттями та сприйманнями (нам подобаються певні кольори, форми, запахи, які викликають у нас позитивні емоції);
- з пам'яттю (відтворюючи ті чи інші повідомлення, ми нібито заново переживаємо емоції, які їх супроводжують; крім того, емоційне забарвлення повідомлення впливає на ефективність його запам'ятовування);
- з уявою, з уявленнями про майбутнє (нас охоплює жах, коли ми уявляємо, яку загрозу для світу несе ядерна бомба, тероризм тощо).

Закономірно виникає питання: що ж таке емоції та почуття? Які їхні специфічні функції у психіці і поведінці людини?

У науці до цього часу все ще немає повної згоди стосовно того, що належить до поняття „почуття”, а що до поняття „емоції”.

Ще зовсім недавно термін „емоції” було прийнято використовувати для позначення найпростіших переживань, пов’язаних з первинними органічними потребами (у їжі, воді тощо). Близькою до цієї є погляд на емоції як на реакції, які характеризуються сильними тілесними змінами і їх яскравим зовнішнім виявом. При цьому в емоціях однобічно бачать таку їхню здатність, як негативний, руйнівний вплив на поведінку людини.

Нині все більш поширеним є таке розуміння емоцій.

Емоції - це відносно короточасні переживання, які носять чітко виражений ситуативний характер, тобто зв’язані зі ставленням людини до ситуацій, що виникають, або можливих ситуацій, до своєї діяльності, до конкретних вчинків. Емоції - конкретна форма переживання почуттів.

Таке розуміння не прив’язує емоцій лише до органічних потреб. При цьому справедливо вважається, що емоції людини є продуктом суспільно-історичного розвитку і впливу соціального середовища, у якому вона розвивається, і що вони пов’язані з усією різноманітністю явищ і сторін дійсності, а не тільки з інстинктивними потребами та їх задоволенням.

Почуття, на відміну від емоцій, — це стійкі переживання, у яких виражається емоційне ставлення людини до певного об’єкта (суб’єкта): людини, сім’ї, класу, школи, художнього твору, містечтва, Батьківщини.

Відмінність почуттів від емоцій зовсім не означає відсутності їх взаємозв’язку. На тлі стійких почуттів, наприклад, кохання до близької людини, залежно від обставин можуть переживатися різні емоції; тривога за неї, горе при розлуці, радість при зустрічі, гнів, якщо кохана людина в чомусь не виправдала сподівань.

Отже, на відміну від емоцій, почуття є *більш стійкими*. Іншими *характерними ознаками почуттів* є:

1. *Предметність* („прив’язаність” до певного об’єкта чи суб’єкта). Предмети, явища, люди, на які спрямована практична і теоретична діяльність людини і які при цьому викликають у неї емоційне ставлення - об’єкти (предмети) почуттів.

2. *Суб'єктність почуттів*, невіддільність від їх носія (особистості).
3. *Інтимний характер почуттів*. Оскільки вони належать внутрішньому світу людини, а тому важко піддаються вивченню.
4. *Полярність*, яка полягає в тому, що завжди можна назвати позитивні та негативні почуття (наприклад, задоволення — незадоволення, любов — ненависть, радість - смуток тощо).
5. *Амбівалентність (подвійність)*. Причиною існування подвійних почуттів є багатогранність предметів та явищ дійсності, у зв'язку з чим ставлення людини до них не вичерпуються одним якимось елементарним відношенням. Прикладами такої подвійності є: „насолоджуюсь і соромлюся”, „приємні страждання”. Ревнощі - це одночасно і кохання, і ненависть.

Однак думка відносно оцінки ролі емоцій у житті людини (насамперед їх необхідності) є до цього часу неоднозначною. Усе ще зустрічаються точки зору, які стверджують, що емоції людини - це дещо подібне до апендикса: людина успадкувала емоції від тварин, це рудимент людської психіки. Виходячи з цієї позиції, ідеальна досконала людина — це людина, повністю вільна від емоцій.

Спробуємо уявити собі таку людину. Ось що з цього приводу писав учений-фізіолог П.К.Анохін: „... А між тим варто лише на хвилину уявити собі життя людей, позбавлених емоцій, як зараз же перед нами відкриється велика прірва взаємного нерозуміння і повної неможливості встановити чисто людські стосунки. Світ таких людей був би світом бездушних роботів, позбавлених усієї гами людських переживань і не здатних зрозуміти ні суб'єктивних наслідків усього, що відбувається в зовнішньому світі, ні значення своїх вчинків для оточуючих. Страшна і сумна картина. На щастя, емоції людини не тільки існують як закономірне явище природи, але навіть виявляють чіткі ознаки прогресу”. У цих словах відповідь на питання, чи потрібні емоції?

Емоції є головною характеристикою людської особистості. Подібно до мислення, пам'яті емоції є психічним явищем. Емоційні властивості людини, тобто здатність переживати емоції, називається *емоційністю*. Саме емоційні особливості є одними з найважливіших властивостей у структурі особистості людини. Знання емоційних особливостей людини дає нам можливість робити висновки про головне в ній.

Наприклад, про кожну незнайому нам людину ми одержуємо всього одну з наведених нижче характеристик. Про першу сказано, що вона має гарну пам'ять; про іншу - що вона добре володіє знаннями; про третю - що вона доброзичлива; про четверту - що вона має 100% зір, про п'яту - що вона боягуз; про шосту - що вона радіє успіхам інших; про сьому - що вона байдужа до людей; про восьму - що вона не терпить, коли інші виявляють грубість; про дев'яту — що вона музикальна тощо. З цього прикладу видно, що про головне в людині говорять більше характеристики третьої, п'ятої, шостої, сьомої і восьмої людини, тобто ті, які характеризують її з боку емоційності.

К.Д.Ушинський у книзі „Людина як предмет виховання” писав: „Ніщо — ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так ясно і правильно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почуття; у них відчувається не характер кожної думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої та її ладу. У думках наших ми можемо самі себе обманювати, але почуття наші скажуть нам, що ми таке: не те, чим ми хотіли бути, але те, що ми таке насправді”.

Люди самовизначають себе через свої емоції. Характер емоцій дитини говорить оточуючим про особистість, що формується. Емоції дітей і підлітків є для вчителя, батьків своєрідними індикаторами; вони вказують, наскільки успішно формується те, що К.Д.Ушинський назвав ладом людської душі, а саме — спрямованість особистості.

Таким чином, емоції людини говорять про головний зміст особистості, тому що допомагають розкрити внутрішній світ людей.

Сутність емоцій визначають такі їх властивості, які характеризують ставлення людини до подій, людей, самої себе. Причому в ставленні полягає той сенс і те значення, які ці явища мають для людини.

Головною емоційною одиницею, яка специфічно забарвлена відношенням, є переживання. Положення про переживання як центральну одиницю психічного було сформульовано Л.С. Виготським і розвинене Л.І.Божович. Місце і функції переживання в структурі особистості змінюються в процесі психічного розвитку. Поступово воно стає центром душевного життя, його головним стрижнем.

Вияснити, як вплинула на людину та чи інша подія, можна лише в тому випадку, якщо вдасться зрозуміти характер її переживань з цього приводу. Якщо школяра „пропрацювали” на класних зборах з метою досягти його розкаяння за негідний вчинок, то таке пропрацювання і зовнішні ознаки розкаяння (слова, що усвідомив, що соромно, навіть сльози) ще не доказ того, що бажаного ефекту досягнуто. Лише сутність переживань розкриє, чи школяр засмучений своїм вчинком і розкаюється, чи озлоблений і вважає покарання несправедливим.

Таким чином, головна, центральна одиниця емоцій *переживання*. Саме воно свідчить про відношення людини до явищ і подій навколишнього світу, до самого себе. Це означає, що всі ті емоційні особливості людини, які характеризують переживання, є провідними, головними. До них належать:

1. *Якісні особливості емоційності*. Вони, у свою чергу, містять:
 - а) *знак емоцій*: позитивна вона (задоволення, прийняття) або негативна (незадоволення, неприйняття),
 - б) більш «дрібні» і більш конкретні, ніж задоволення-незадоволення, особливості: радість, задоволення, захоплення, гнів, тривога, розчарування, сором - їх називають *модальністю переживань*.
2. *Змістовні характеристики емоційності*, які свідчать не тільки про якість емоцій, але й про їх причини, об'єкти.

Наприклад, знання того, що людина відчуває гнів, ще недостатньо для висновку погано це чи добре, морально чи неморально. Для цього необхідно знати, чим була викликана емоція, тобто встановити її об'єкт. Чому розгнівана дитина? Чи тому, що їй не купили модних джинсів, чи тому, що в її присутності образили пристарілу людину? Гнів може бути прекрасним і таким, що руйнує особистість, а радість - підлою, якщо її причина - невдача іншого.

3. *Динамічні особливості емоційності.* Вони характеризують, по-перше, перебіг емоційного переживання (глибину, тривалість, частоту виникнення), по-друге, особливості зовнішнього вияву емоцій у поведінці - емоційну експресію (міміку, жести, інтонацію). Динамічні ознаки - це всього лише форма існування емоцій. Однак вони є своєрідними індикаторами переживань, „обличчям емоцій” і, як ми побачимо далі, полегшують контакти між людьми.

1.2. Функції емоцій та почуттів

Традиційно виокремлюють дві основні функції емоцій та почуттів: оцінну та спонукальну.

Оцінна функція полягає в тому, що в емоціях завжди наявна оцінка. Згідно з інформаційною теорією емоцій П.В.Симонова, емоція - це відображення відношення між величиною потреби та вірогідністю її задоволення саме в цей момент. Живій істоті потрібно розрізняти впливи, оцінювати їх і будувати на цьому свою поведінку. В оцінці виявляється ставлення до цілей. Емоція виникає через недостатність знань, необхідних для досягнення цілей, і компенсує цю недостатність. Саме емоція забезпечує продовження пошуку нової інформації. Емоції виникають щоразу, коли задоволення потреби не відбувається, коли дія не досягає мети. Зв'язок інформації та емоцій П.В.Симонов показав у вигляді логічної формули:

$$E = P(H - C),$$

де E - емоція, P - потреба, H - інформація, необхідна для задоволення потреби, C - інформація, якою володіє суб'єкт.

З цієї формули випливає:

- 1) $E=0$, коли $P=0$;
- 2) $E=0$, коли $H=C$;
- 3) $E=\max$, коли $C=0$.

Отже, емоції виконують функцію компенсаторного механізму, вони заповнюють дефіцит інформації, необхідної для досягнення мети, тобто для задоволення потреби. Оцінна функція емоцій розглядається як їх головне призначення. Вона (функція) пов'язана з виділенням актуально значущого в предметі, явищі, світі. Емоції нібито мітять предметну дійсність позитивними і негативними знаками залежно від того, у якому відношенні стоять предмети до потреб особистості. Відома теорія гедонізму стверджує, що ми прагнемо до задоволення й уникаємо неприємностей, причому перше є головним мотивом людського життя. Англійський філософ Д. Міль визначив „хитру стратегію щастя”: „Треба прагнути не до переживання задоволення, а до досягнення таких цілей, які породжують ці переживання”. Постійна чуттєва фіксація людини на досягненні приємного емоційного стану веде до патологічних явищ (алкоголізм, наркоманія). Отже, на основі оцінки формується спонукування.

Спонукальна функція емоцій полягає в тому, що вони визначають спрямованість діяльності, забезпечуючи її пристрасністю. Як регулятор діяльності, емоції можуть як стимулювати її (на radoшах гори перевертають), так і заважати їй (у розпачі все валиться з рук). Емоції виступають регулятором поведінки дитини, стаючи тією основою, за допомогою якої дитина ставить перед собою цілі, приймає рішення мати намір викопати яку-небудь справу. Роль емоцій у регуляції поведінки дітей кожного разу виявляється в тих випадках, коли дорослі не можуть змусити дитину щось робити шляхом тільки логічних доводів, тобто

звертаючись тільки до її свідомості. Будь-які впливи і вимоги тоді стануть спонуканнями поведінки, вчинків дітей, коли будуть ними емоційно прийняті, увійдуть до кола власних потреб, стануть їх власними рішеннями. Сказане про спонукальну і регулюючу поведінку і діяльність функції емоцій не повинне привести до висновку, що при вихованні безрезультатно апелювати до свідомості школярів. Такий висновок - серйозна помилка. Звичайно, необхідно ставити перед ними цілі, висувати вимоги. Однак, поставивши мету, слід потурбуватися про те, щоб вона була емоційно прийнята і набула для дитини особистісного смислу. О.Є.Ольшаннікова пише: „Головна трудність не в тому, що діти не розуміють, „що таке добре і що таке погано”, а в тому, що не завжди вдається досягти, щоб ці „добре”, „потрібно”, „погано”, „не потрібно” набули для них відповідного особистісного смислу”.

Емоції відіграють роль регуляторів людського спілкування. Людина з народження підготовлена до спілкування з іншими людьми за допомогою емоцій. Новонароджений з'являється на світ з уже сформованими, природженими механізмами деяких емоційних рухів. Його посмішка (поки що мимовільна, яка відповідає гарному самопочуттю, стану фізіологічного комфорту), вона з'являється вже в перші години після народження і слугує для матері сигналом, що дитині добре, вона сита, здорова. А плач сигналізує про якесь неблагополуччя і змушує знаходити й усувати його причини: нагодувати, перепеленати.

Протягом усього життя людини емоції продовжують відігравати важливу регуляторну роль у її контактах з навколишнім світом. За зовнішніми виразними рухами, які супроводжують емоції (поза, жести, міміка), а також за мовною інтонацією можна зробити висновок про внутрішні стани, переживання оточуючих людей і враховувати їх у своїх вчинках. Характер ділової бесіди, розмови з близькою людиною, спільної з іншими людьми роботи залежить багато в чому від того, чи байдужі, доброзичливі, веселі, сумні співрозмовники, партнери по роботі.

Зовнішні виразні рухи (емоційна експресія) можуть спеціально використовуватися людиною для створення в оточуючих

певного, потрібного їй відношення для впливу на них. При цьому можливий відрив експресії від емоцій, що переживаються. І тоді емоції імітуються, а не переживаються. Наприклад, учень може виражати засмучення при засудженні, обурення при докорі.

Отже, емоції, виступаючи регулятором діяльності, виконують оцінну та спонукальну функції.

Оцінна і спонукальна функції емоцій дозволяють виокремити ще одну істотну їх функцію - *сигнальну*. Емоції та почуття - це система внутрішніх сигналів про те, що з того, що відбувається у світі, має значення для людини як для особистості. Певні подразники виступають як сигнали благополуччя або неблагополуччя, а почуття, що переживаються, як підкріплення систем умовних рефлексів, з яких складається особистий досвід людини.

Сигнальна роль почуттів розглядається через функції спонукання і оцінки, розкриваючи їх імпресивний бік. Аналіз емоцій та почуттів як системи зовнішніх сигналів дозволяє говорити про їх *виразну (експресивну)* функцію.

1.3. Вияв емоцій та почуттів

Емоція не обмежується переживаннями, і лише умовно можна розчленувати її як цілісне психічне явище, аналізуючи окремо переживання та органічні прояви. Емоційні периферичні зміни охоплюють весь організм і мають зовнішній вияв. Вони виявляються у виразних рухах і міміці (виразні рухи обличчя), пантоміміці (виразні рухи тіла), голосових реакціях (інтонація і тембр голосу), фонетичних змінах мовлення, перебудови синтаксичної будови мовлення, появи „запинок” тощо. Емоційні вияви виявляються не лише в сильних рухах, а й у мікрорухах (тремор, реакції зіниць). Так, Леонардо да Вінчі вважав, що певна міміка відповідає не лише переживанням горя чи радості, а різним відтінкам цих переживань; брови й уста по-різному рухаються залежно від причин плачу. Це також можна помітити, спостерігаючи плач-каприз і гіркий плач. До зовнішніх виявів

емоцій відносяться також сльози (від радості чи горя), слина (від хвилювання пересихає в роті), піт (холодний піт від страху).

Жести, міміка, пози, виразні рухи, інтонації голосу - усе це „мова” людських почуттів.

Суспільство заохочує вияв одних емоцій і засуджує вияв інших. Так, за висловом Ж.Піаже, існують „правила поведінки під час трауру”. Західні цивілізації миряться зі сльозами жінок, хлопчикам же навіюється, що чоловікам не личить плакати. Однак такий звичай існує не скрізь. Наприклад, раніше юнаки з племені маорі плакали так само часто, як і жінки, однак під впливом англосаксонської цивілізації вони втратили цю звичку. Деякі прояви радості і гніву залежать від соціального середовища, і виховання спрямоване на те, щоб придушити засуджувані суспільством емоції. Цей вплив соціального середовища тим сильніший, чим більш соціальний характер має емоція. Так, вияв моральних страждань (траур) є більш соціалізованим, ніж вияв гніву, а останній у свою чергу більш соціалізований, ніж вияв страху.

Суспільство створює справжню мову міміки, яка збагачує спонтанні виразні рухи і робить їх різноманітнішими. Мова міміки може бути універсальною або, навпаки, досить специфічною. Наприклад, на Заході плювок свідчить про зневагу, а в арабських країнах він означає благословення.

1.4. Фізіологічні основи емоцій

Емоції є результатом діяльності мозку. Їх виникнення викликане змінами, які відбуваються у зовнішньому світі. Ці зміни приводять до підвищення або зниження життєдіяльності, пробудження одних потреб і згасання інших, до змін у процесах, що відбуваються в організмі.

Фізіологічні процеси, характерні для емоцій, мають своїм підґрунтям як складні безумовні, так і умовні рефлекси, а тому переживання почуттів людиною є завжди результатом спільної діяльності кори і підкіркових центрів. Чим більшу значущість

для людини набувають зміни, які відбуваються навколо неї, тим більш глибокими є переживання почуттів. Перебудова систем тимчасових нервових зв'язків, які внаслідок цього виникають, викликають процеси збудження, які, поширюючись по корі великих півкуль, захоплюють підкіркові центри. У відділах мозку, які лежать нижче кори великих півкуль, знаходяться різні центри фізіологічної діяльності організму: дихання, серцево-судинної системи, травлення тощо. Тому збудження підкіркових центрів викликає успішну діяльність деяких внутрішніх органів. У зв'язку з цим переживання почуттів супроводжується змінами ритму дихання, серцевої діяльності, змінами кровопостачання окремих частин тіла, порушенням функціонування секреторних залоз (сльози від горя, пересихання в роті від хвилювання).

Встановлено, що емоції - не стільки функція кори великих півкуль і системи підкіркових центрів, що нею регулюється, а властивість досить певних утворень нервової системи. У першу чергу - ретикулярної формації, функції якої не є специфічними, а лише активізують діяльність інших мозкових механізмів. Ретикулярна формація відіграє велику роль у формуванні того, що І.П.Павлов називав „світлою плямою свідомості”. Ця „світла пляма свідомості” висвітлює саме те явище в навколишньому світі, яке в даний момент являє собою найбільше значення для організму. Вплив емоційного характеру багато в чому визначає формування цієї „світлої плями свідомості”. У момент емоційної напруженості людина нерідко знаходить рішення, походження яких вона не завжди здатна зрозуміти. Емоції нібито мобілізують весь життєвий досвід людини не тільки усвідомлений, але й той, який склався поза цією „світлою плямою свідомості”.

Емоції пов'язані з функціонуванням деяких центрів, розміщених у таламусі та гіпоталамусі, у лімбічній системі (її називають „емоційним мозком”). Психофізіологічні дослідження виявили, що у ссавців існують у гіпоталамусі „центри насолодження” і „центри страждання”. При подразненні перших тварини відчувають задоволення, причому такі інтенсивні, що вони шукають їх повторення; при подразненні других вони тремтять,

намагаються втекти, а потім уникають тих ситуацій, які супроводжувалися подібними емоціями.

Один з цікавих (сенсаційних) експериментів провів іспанський фізіолог Дельгадо під час іспанської кориди. На арену (місце, де відбувається корида) один на один з розлюченим биком (биків спеціально відбирають найбільш агресивних) вийшов неозброєний матадор і коли між твариною і людиною залишилися метри, публіка завмерла в очікуванні трагічного кінця. Однак бик повів себе не характерним для нього чином: він повільно відійшов до паркану і з неприхованим задоволенням почав чесати об нього бік. Причиною такої поведінки бика було те, що в його мозок (в ділянку гіпоталамусу) було вживлено датчик, впливаючи на який за допомогою радіосигналів можна було „присмирити” розлючену тварину. Датчик знаходився саме в ділянці „центру задоволення”.

Характерним є те, що центри задоволення і центри страждання розміщені близько один від одного (нібито парами). Збудження одного з них викликає позитивну або негативну емоційну реакцію, якщо ж збудження поширюється на суміжні центри, виникає подвійна (амбівалентна) реакція. Центри задоволення і страждання є не тільки в гіпоталамусі, а й в інших відділах мозку. Але є специфіка в розміщенні цих центрів: центри страждання, які знаходяться в різних відділах мозку, пов'язані один з одним в одну систему, тому негативні за своєю основною властивістю емоції переживаються як загальний неблагополучний стан організму. Центри насолодження, розкидані по різних відділах мозку, більш незалежні один від одного, внаслідок чого позитивні за якістю емоції сильніше відрізняються одна від одної і переживаються більш локально.

Збудження центрів страждання і задоволення виступає підкріпленням, внаслідок якого виробляються умовні рефлексии, насамперед їх системи (тимчасові нервові зв'язки). Стійка система тимчасових нервових зв'язків, яка відповідає певній комбінації зовнішніх сигналів, була названа І.П.Павловим „динамічним стереотипом”. І.П.Павлов вважав, що після вироблен-

ня у процесі життя певного динамічного стереотипу „порушення” „ломка” його складає підґрунтя для переживання негативних почуттів, а підготовлена його зміна - підґрунтя виникнення позитивних почуттів.

Цікаві дані були одержані під час вивчення функціональної асиметрії мозку. Зокрема виявилось, що у формуванні емоцій зі знаком мінус, наприклад, смутку, переважає діяльність правої півкулі. Коли причина спаду настрою не усвідомлюється людиною і вона може відчувати безпідставний спад настрою, депресію, у цьому „винна”, як правило, права півкуля. Ліва ж півкуля є зачинщиком позитивних емоцій. Як відомо, ліва півкуля вважається „грамотною”, або „логічною”, а права - „образною”.

Якщо ми сумуємо і плачемо переважно правою, „образною” півкулею, чи не виходить з цього, що натури з художнім складом мислення, у яких ця півкуля домінує, повинні перебувати виключно в сумному, меланхолічному настрої. Ні, не виходить. Ліва півкуля, відповідаючи за виникнення позитивних емоцій, вносить свій внесок у формування емоційних реакцій. Провідну роль вона відіграє в організації тривожної активності, яка спонукає людину до пошукової діяльності.

Об'єднана діяльність півкуль лежить в основі емоційної сфери людини, забарвлюючи наш настрій залежно від обставин в одних випадках у мажорні, радісні фарби, в інших - у тривожні, похмурі, у третіх - у світло-сумні. Збої у дружній роботі півкуль призводять до порушення емоційної рівноваги, і тоді починають переважати або негативні (страх, смуток), або позитивні (безпричинне, немотивоване пожвавлення — ейфорія) емоції.

1.5. Форми переживання почуттів

До сфери емоційного життя поряд з емоціями і почуттями належать також настрої, афекти і стресові стани.

Настрій являє собою емоційний стан, який забарвлює протягом деякого (іноді тривалого) часу поведінку людини, його думки і переживання. Настрій складається як сума різних емоцій

у загальне емоційне тло і зазвичай не пов'язаний у свідомості людей з певними об'єктами або подіями. У цьому сенсі можна говорити про безпредметність настрою. Це тло сприяє виникненню споріднених йому за якістю емоцій.

Настрій - маловивчений психічний феномен. Незважаючи на його безпредметність, „тон” настрою, як правило, пов'язаний із задоволенням або незадоволенням найбільш значущих, центральних життєвих потреб. Якщо навіть зміна настрою відбулася внаслідок, на перший погляд, малозначущої випадкової події, найчастіше виявляється, що вона певним чином зв'язана з тим, що глибоко зачіпає особистість. Тому настрої дитини є для вчителя індикатором міри його внутрішнього благополуччя. Тривалий поганий, пригнічений настрій повинен бути сигналом для допомоги з боку дорослих.

Таким чином, незважаючи на відсутність спрямованості настрою на певний предмет і не завжди чітке відображення у свідомості людини причини відповідного настрою, настрої завжди має цю причину (неприємна звістка, несподівана зустріч тощо). Часто саме усвідомлення причини поганого настрою приводить до його поліпшення.

Афекти - це сильні і короткочасні емоційні процеси, які швидко оволодівають людиною і характеризуються значними змінами свідомості, порушенням вольового контролю за діями, змінами життєдіяльності організму.

Виокремлюють два типи причин, які викликають стан афекту:

1) обставини, що загрожують існуванню людини та зв'язані з її біологічними інстинктами і потребами (наприклад, пряма або непряма загроза для життя);

2) вчинки оточуючих людей, їх висловлювання, соціальні оцінки, які глибоко травмують особистість і зачіпають самооцінку (наприклад, насилля або тяжка образа).

Афект виникає в певній ситуації і слугує для суб'єкта своєрідною формою виходу з неї, розрядкою. Передумовою виникнення афекту є гостроконфліктні ситуації.

Афектогенна ситуація - це ситуація, яка характеризується тим, що людина, яка в ній знаходиться, повинна обов'язково

діяти і відчуває в цьому майже нездоланну потребу, але прийнятних способів дій не знаходить. Це протиріччя і викликає афект. Якщо людина явно бачить можливості адекватної поведінки, афекту не настане.

Л.С.Виготський наводить такий приклад: людина знає про небезпеку, яка очікує її на шляху, завчасно готується до неї і зустрічає її у всеозброєнні. Вона може бути завчасно схвильованою, переляканою, але це не афект. Якщо ж людину застала небезпека несподівано і вона повинна якось діяти, але виходу з положення, що несподівано склалося, вона знайти не може, виникає афект.

Таким чином, конфліктність ситуації - головний критерій при визначенні афектогенних ситуацій. Коли сформульована раніше програма поведінки виявляється непридатною під час виникнення нового подразника, а інша програма відсутня, виникає афективний спалах.

Іншою умовою, яка призводить до можливості виникнення афекту, є комплекс стійких індивідуально-психологічних особливостей особистості і тимчасовий стан суб'єкта, який потрапив у конфліктну ситуацію.

Не всі люди однаково схильні до афекту. Існують певні *індивідуально-психологічні особливості*, які спричиняють виникнення афекту.

1. *Комплекс природжених властивостей нервової системи* (тип вищої нервової діяльності). Частіше афект виникає в людей зі слабким типом нервової системи, який характеризується легкою збудливістю, підвищеною чутливістю до подразників, нездатністю витримувати сильні і значні подразники, нерідко інертністю нервових процесів.
2. Специфічна структура особистості, зокрема *особливості її самооцінки*. Люди з високою, але не досить стійкою самооцінкою хворобливо реагують на оцінку і зауваження оточуючих; їх легко травмувати, вивести зі стану рівноваги, зруйнувавши тим самим звичну програму поведінки.
3. *Вікові особливості суб'єкта*. Дитина більш збудлива, ніж доросла людина. У дітей різкіші вияви залежності пове-

дінки від оцінок оточуючих, а недостатньо сформована система самоконтролю не дає можливості уникнути афективного спалаху в умовах, де дорослому це вдається відносно легко. У похилому віці поступово зменшується стійкість до афективних переживань, підвищується роздратованість, що збільшує швидкість виникнення афектів у людей похилого віку.

4. *Тимчасові функціональні психофізіологічні стани*, які порушують стійкість людини до афектогенної ситуації: утом, безсоння тощо.

У стані втоми порушується її гострота, швидкість орієнтації в навколишній обстановці, знижується швидкість запам'ятовування, підвищується емоційність, чутливість.

Усі ці особливості разом можуть сприяти виникненню афекту.

Динаміка афекту відрізняє його від інших емоційних станів. Як визначає С.Л.Рубінштейн, афект - це емоційні процеси *вибухового* характеру, які мають *стрімкий* і *бурхливий* перебіг. Хоча афект - це спалах, але він не обов'язково наступає за першого ж впливу на людину подразників, які викликають афективне відношення. Іноді однією з умов, яка нібито підготовлює афективний спалах, є *повторення* афективних ситуацій, які призводять до накопичення, акумуляції переживань, що можуть згодом викликати афективний вибух.

Афект не викликає помутніння свідомості. Тому людина, як правило, пам'ятає про дії, здійснені нею в цьому стані. Але бувають випадки, коли окремі дії або їх елементи випадають. У стані афекту спостерігається так зване *звуження свідомості*, тобто людина усвідомлює відносно вузьке коло явищ, тільки найближчі цілі дій, які безпосередньо пов'язані з тим, що переживається в даний момент, що призводить до зниження рівня волевої регуляції поведінки. По відношенню до особистості афект являє собою дещо нібито „нав'язане”, що охопило людину.

Отже, у стані афекту, по-перше, знижується можливість усвідомлення здійснюваних дій (свідома діяльність загальмовується); по-друге, значно зменшується здатність людини свідомо контролювати свої дії, керувати ними. Однак, незважаючи на

вказані особливості афекту, його подолання можливе, більше того, з ним можна і необхідно боротися. Управління ним високою мірою залежить від моральних якостей людини. Виховані в моральному відношенні люди, як правило, уміють гальмувати афект. Оволодіння афектом більш можливе на початковій стадії. У практиці навчально-виховної роботи в школі необхідно вчити дітей (і вчитися самому) умінню свідомо ставити цілі, не допускаючи емоційних вибухів.

Стресові стани - це емоційні стани, які викликаються ситуаціями напруженості (від англійського слова stress - тиск). Стресові стани характеризуються меншою інтенсивністю, меншою сумою переживань, меншою вибуховістю, ніж афект. За тривалістю перебігу вони близькі до настроїв, оскільки іноді стресові стани (у випадку наявності постійного стресора, тобто чинника, який веде до стресу) переходять у так звану «хронічну» форму.

Стресові стани викликаються при появі несподіваних і надсильних подразників, дефіциту часу, перешкод у роботі. Емоційний стрес виникає в ситуаціях небезпеки, образи, сорому, при різних розумових і фізичних перевантаженнях, за необхідності приймати швидкі та відповідальні рішення.

Вивчення стресу одержало фізіологічне обґрунтування у вченні У.Кеннона про гомеостаз і Г.Сельє про „загальний адаптаційний синдром”, тобто своєрідну захисну за своїм характером реакцію організму, який мобілізує свої ресурси у відповідь на сильні та надсильні травмуючі зовнішні впливи.

Корелятами стресових станів є:

- зміни в роботі серцево-судинної та дихальної систем;
- зміни електропровідності шкіри (так звана КГР);
- зміна ЕЕГ (електроенцефалограми);
- біохімічні порушення крові.

Ці зміни є неспецифічними, тобто на їх ґрунті не можна зробити висновку про зміст емоції, яку переживає людина (прискорення пульсу може бути викликане і страхом, і радістю).

Вплив стресових станів на діяльність людини залежить як від якості подразників, так і від її індивідуально-психологічних

особливостей. Далеко не завжди стан людини при стресі характеризується дезорганізацією поведінки і діяльності, що виявляється в одних випадках — у пасивності, бездіяльності за обставин, коли необхідно рішуче діяти; в інших - у невпорядкованій активності. Коли стрес виявляється незначним, він може сприяти мобілізації сил, активізації діяльності. Небезпека стимулює людину, змушує її діяти сміливо та мужньо (наприклад, коли за людиною женеться злий собака, то вона може перестрибнути огорожу такої висоти, подолати яку в звичайному стані вона ніколи не змогла б). Емоції, що призводять до дезорганізації діяльності, називаються *астенічними*, а ті, які навпаки, активізують діяльність - *стенічними*.

Які характерні зміни в діяльності виникають при стресових станах? До них належать такі зміни:

- втрата гнучкості, пластичності діяльності;
- порушення процесу вибору цілей, дій, строгості та послідовності інтелектуальних навичок і рухових актів, що створює умови для „вивільнення” стереотипних, автоматизованих рухів;
- помилки у сприйманні;
- зменшення обсягу уваги;
- провали в пам'яті;
- порушення оцінки часових інтервалів;
- утруднення розуміння ситуацій загалом.

Прикладом ситуації, яка виявляє стійкість (тобто толерантність) людини до стресу, є ситуація контрольної роботи або іспиту. Одні в цій ситуації виявляють „провали в пам'яті”, не можуть зосередитися, інші виявляються більш зібраними і активними, ніж у повсякденному житті.

1.6. Характеристика вищих почуттів

Прийнято виокремлювати такі *види вищих почуттів*: моральні, інтелектуальні, естетичні і практичні почуття.

Під *моральними почуттями* розуміють усі ті почуття, які відчуваються людиною при сприйманні нею явищ дійсності з точки

зору норм моралі, вироблених суспільством. Об'єктом моральних почуттів є окремі люди, групи людей (як малі, так і великі), соціальні інститути та установи (держава, сім'я, школа, підприємство), життєві події (війна, наукове відкриття), людські стосунки (вчинки та дії людини в суспільному та особистому житті, характер взаємостосунків людей у колективі, сім'ї тощо) і на решті, сама людина.

Поведінка людини може не порушувати вимог моралі, вона може зовні відповідати нормам моралі, а по суті знаходитися поза ними. Це залежить від мотивів її поведінки. Їй, наприклад, хочеться здійснити вчинок, але вона утримується через обережність, страх перед можливими наслідками для неї, але не через моральні міркування. Поведінка, вчинок є моральним лише тоді, коли моральними є ті мотиви, які їх викликали і коли здійснення вчинку визначається моральними почуттями.

Мораль, її норми стають підґрунтям поведінки людини не тоді, коли вони просто нею пізнаються, а коли стають об'єктом емоційного ставлення до них. Без моральних почуттів, які вносять живе начало у сприймання людиною норм суспільної моралі, ці норми залишаються неприйнятними для неї. Коли ж у самому переживанні почуття безпосередньо наявна та чи інша *моральна оцінка*, тільки в цьому випадку воно стає моральним.

Важливою особливістю, яка характеризує переживання моральної людини, є моральна норма („допоможи другові в біді”, „не виявляй страху в момент небезпеки”, „будь чесним”) – закон, який приймається людиною добровільно і стає таким, що спонукає в певній ситуації до певного відношення або до дій.

Ця внутрішня потреба до дії може виявлятися не тільки тоді, коли людина у своїх діях виходить не із спонукань „своєї волі”, а із суспільних вимог, які перетворилися в його власні, а й тоді, коли вона (потреба до дії) виявляється як безпосереднє, природне почуття і спонукання. І наприклад, відомий випадок, коли жінка кинулася до дитини, яка гралася на залізничному полотні, врятувала їй життя, а сама, потрапивши під поїзд, втратила обидві ноги. Моральні почуття і спонукання цієї жінки були

зовсім безпосередніми, оскільки часу для усвідомлення і оцінки наслідків свого вчинку з точки зору норм суспільної моралі у даному випадку не було.

Внутрішня необхідність до виконання моральних вимог, яка міститься в моральному почутті, особливо гостро виступає в самому переживанні, коли виникає колізія між егоїстичними почуттями і спонуканнями та моральними почуттями. Бажання зберегти свій спокій, звичний устрій життя може „підказувати” людині, що не слід втручатися у справу, яку вона вважає несправедливою, оскільки це втручання може потягти за собою які-небудь ускладнення для неї. І людина, піддаючись слабкості, може ухилитися від здійснення вчинків, які їй підказує моральний обов’язок. Але коли вона керується спонуканням обов’язку, який виник у неї разом з моральним переживанням, то це викликає у неї незадоволення, хвилювання та докори совісті. І ці докори совісті людина іноді намагається в собі придушити, прагнучи в цьому знайти виправдання ухиленню від вчинку, на який її штовхало моральне почуття.

У деяких випадках почуття морального обов’язку може бути настільки сильним, що людина змінює своє ставлення до людей, змінює свій звичний спосіб життя та іноді жертвує своїм благополуччям.

Моральне почуття виникає часто на ґрунті конкретного випадку і може обмежуватися лише епізодичним переживанням. Але воно може виникати і на основі узагальненого сприймання багатьох явищ дійсності. Воно може стати виявом відношення людини до певних явищ соціального життя, суспільного устрою, відносин людей, народів. У цьому випадку воно є втіленням певних помислів, ідей, які захоплюють людину, пронизують її свідомі прагнення.

Як уже зазначалося раніше, у самому переживанні моральних почуттів міститься моральна оцінка. Тому до них належать не тільки ті почуття, які ми вважаємо моральними у власному смислі слова (незадоволення у зв’язку з нечесним вчинком, самовідданість у наданні допомоги, співчуття другу в біді, кохан-

ня), але й ті, з якими ми боремося і які не підтримуємо (такі як жадність, заздрість, злорадство тощо), і які називаємо аморальними почуттями.

Особливе місце серед моральних почуттів належить любові, кохання та дружбі. У цих почуттях виникає гама різноманітних почуттів, таких як симпатія, прив'язаність, ніжність, повага, відданість тощо. Ці почуття одержують різне забарвлення залежно від характеру стосунків між людьми. Чим більше до такого цілісного ставлення належить моральних почуттів, які людина цінує, які роблять її саму кращою, тим більшу роль воно відіграє в структурі її особистості.

Підґрунтям для виникнення *естетичних почуттів* є здатність людини сприймати явища навколишньої дійсності, керуючись не тільки моральними нормами, але й принципами прекрасного. Критерії того, що є прекрасним, вироблялися у процесі розвитку суспільства та його культури. М.Г.Чернишевський писав: «Прекрасним є життя; прекрасна та істота, у якій ми бачимо життя таким, яким воно повинно бути в нашому розумінні; прекрасний той предмет, який виявляє в собі життя або нагадує нам про життя».

У самих явищах, предметах, людях можуть бути ознаки, які надають їм рис прекрасного, дають змогу сприймати всі ці явища як прекрасні.

Естетичні переживання характеризуються великою різноманітністю і можуть мати меншу чи більшу складність; вони мають градації, починаючи від легкого хвилювання з приводу сприйнятого і закінчуючи глибокою схвильованістю побаченим.

Ускладнення естетичних почуттів, поява в них нових моментів визначається, по-перше, характером об'єкта сприймання, багатством його граней та сторін, глибиною закарбованого в ньому змісту, який вдалося осягнути; по-друге, характером естетичного пізнання, яке може бути більш чи менш глибоким.

Предметом естетичних почуттів можуть виявитися різні явища дійсності: природа, суспільне життя, людина, твори мистецтва.

Естетичні почуття, які викликаються сприйманням природи (радість, захоплення пробудженням природи і тривога за неї під час бурі, грози, через порушення людьми екологічних норм), можуть злитися воедино з моральними почуттями, які виникають у зв'язку з тим, що це природа нашої Батьківщини.

Підґрунтям для виникнення змістовних естетичних почуттів є твори мистецтва. Особливістю таких естетичних почуттів є те, що емоційне відношення до предметів мистецтва, яке виникає у людини, завжди супроводжується усвідомленням, що нею сприймається не саме життя, а відображення цього життя художником. Таке відображення реальних процесів життя стає джерелом насолоди, породжуючи залежно від змісту твору гаму різноманітних переживань - радості, хвилювання, смутку, здивування, страху, захоплення. Оскільки людина сприймає у творі мистецтва не саме реальне життя, а його відображення, у її сприйманні відсутні практичні життєві міркування і установки; людина має можливість цілком віддатися безкорисливій насолоді цими творами.

Але явища життя, які відображені у творах мистецтва, є також предметом наших моральних оцінок і почуттів, тому наші естетичні почуття виступають у єдності з моральними почуттями. Тільки викривлене, поверхнєве зображення життя та інтерес тільки до однієї форми її зображення можуть породити естетичні переживання, позбавлені глибокої змістовності. У цьому випадку об'єктом емоційного відношення стає вже не відображене у творі мистецтва життя, а тільки сам спосіб відображення.

Та обставина, що до естетичного відношення належать наші моральні оцінки і почуття, пояснює той факт, що твір мистецтва може не тільки викликати в людини естетичну насолоду, але й спонукати до певних дій та вчинків.

Почуття, пов'язані з процесом розв'язання тих чи інших теоретичних і практичних задач, з процесом набуття знань, називаються *інтелектуальними почуттями*.

Діяльність пізнання, міркування з приводу тих чи інших явищ, фактів викликає переживання особливого характеру. По-

чуття здивування перед складним і ще не зрозумілим явищем; почуття допитливості відносно нового, ще не пізнаного; почуття сумніву в правильності висновку; радість і гордість з приводу зробленого відкриття. Міра складності почуттів, що переживаються, залежить від характеру і масштабу задачі, яка розв'язується, від міри її складності.

В основі різних переживань, що виникають у процесі пізнання, лежить почуття любові до знання, яке стає все більш узагальненим у результаті досвіду.

На основі досвіду інтелектуальних переживань, пов'язаних з переконаннями особистості, її принципами поведінки, світоглядом може виникнути узагальнене почуття любові до істини, яке змушує людину долати труднощі в процесі пізнання і відчувати справжнє щастя, якщо їй вдається зробити значне наукове відкриття. Ця любов до істини змусила Галілея в 1633 році під час судового процесу над ним, коли інквізитори вимагали від нього, щоб він відмовився від вчення М. Коперника, незважаючи на погрози, відстоювати це нове вчення. Почуття любові до істини набуває для людини морального характеру, стає особливою формою її морального відношення до дійсності, яка особливо гостро переживається.

Так інтелектуальні почуття вплітаються в цілісні переживання, у моральне відношення людини до дійсності.

Галузь людської практики у широкому значенні слова, тобто різноманітні форми діяльності людини, стають предметом її емоційного ставлення. Це діяльність людини як робітника, ученого, художника, учителя, вихователя, політика, діяльність у процесі гри, навчання тощо.

Практичні почуття - це почуття, які викликаються діяльністю, зміною її в ході роботи, її успішністю або неуспішністю, труднощами її здійснення, її завершенням. Практичні почуття характеризуються різним змістом і різною мірою інтенсивності переживання, певним видом і формою людської діяльності, рівнем її складності та мірою значущості для людини. Так, трудова діяльність залежно від її характеру і способу здійснення вик-

ликає різний емоційний відголос. Коли виконується звична нескладна робота, процес якої автоматизований, то емоційний відголос відноситься більшою мірою до результату праці, ніж до його процесу. З'являється задоволення, що все намічене виконане. Або ж виникає незадоволення, що процес праці дуже простий, одноманітний, не вимагає розумової активності, викликає втому.

Якщо трудова діяльність складніша, то практичні почуття значною мірою пов'язані не тільки з її результатом, але й із самим процесом. З'являються переживання збудження і напруженості під час роботи, смутку, пригніченості при малоуспішному результаті, задоволення, радості від її успішного перебігу, задоволення від самого процесу дії. Чим складніша діяльність, яку виконує людина, чим більше сама ця діяльність пов'язана із запитамі особистості, її прагненнями, життєвими цілями, тим більший емоційний відголос вона викликає і тим більш різноманітні переживання, які відрізняються також і за інтенсивністю, вона породжує.

Ці переживання мають особистісний характер: як виявляє себе людина у вибраній нею сфері діяльності - відповідно до своїх можливостей або нижче цих можливостей; вносить вона щось нове чи тільки повторює вже відоме, задоволена вона собою чи ні тощо.

У сфері практичних почуттів було спеціально виокремлено той їх різновид, який пов'язаний з творчою працею і має низку своєрідних рис. Він називається творчими почуттями. Коли людина здійснює діяльність, виконання якої не має переважно автоматизованого характеру, а навпаки, передбачає свідоме внесення до неї елементів нового, що приводить до підвищення цінності створюваного продукту діяльності, то це породжує емоційний відголос у вигляді творчих почуттів (почуття винахідника, письменника, педагога, композитора, актора тощо). Загальні риси, властиві почуттям будь-якого представника творчої праці: підйом від самого процесу діяльності, хвилювання і насолода від процесу відкриття, створення нового. Але поряд з цими загальними рисами є й істотні відмінності, пов'язані з конкрет-

ним змістом творчої діяльності. Наприклад, письменник, художник, творець «входять» у світ переживань створених ним персонажів, він починає жити почуттями своїх героїв. Учений відчуває естетично-інтелектуальне задоволення від чіткості та послідовності теорії, від перспективи охоплення нею нових сфер дійсності. У цілому слід відзначити, що у творчих почуттях більшою мірою, ніж у практичних почуттях іншого характеру, представлені інтелектуальні та естетичні почуття.

Розглянуті нами види почуттів моральні, естетичні, інтелектуальні, практичні можуть перетворитися і перетворюються в стійке емоційне відношення, яке є підґрунтям для численних переживань людини.

1.7. Формування емоцій та почуттів

Розвиток емоцій та почуттів проходить шлях від зовнішніх соціально детермінованих форм до внутрішніх психічних процесів. Складний процес формування особистості складається з трьох компонентів: впливу соціального середовища, планомірного виховного впливу на особистість через соціальні інститути, свідомого цілеспрямованого впливу людини на саму себе, тобто самовиховання.

Найбільш *ранні емоційні вияви* в дітей пов'язані з *органічними потребами* дитини. До них належать вияви задоволення чи незадоволення при задоволенні чи незадоволенні потреби в їжі, сні тощо. Поряд з цим починають виявлятися і такі елементарні почуття, як гнів та страх, які спочатку носять неусвідомлюваний характер.

Дещо пізніше (приблизно у 2 роки) з'являються вияви *емпатії співчуття і співпереживання*. Дитина може плакати, коли їй показують зображення людини, яка плаче, коли їй читають книгу або вона дивиться мультфільм, де розповідається про страждання людини або тварин.

Позитивні емоції в дитини розвиваються поступово у процесі гри та дослідницькій поведінці. Так, спочатку в малюка вик-

ликає задоволення момент досягнення бажаного результату, що свідчить про заохочувальну роль емоцій. Пізніше емоції починають відігравати функціональну роль, тобто дитині приносить задоволення не лише результат, а й процес гри. У старших дітей виявляється передбачення задоволення і емоції в цьому випадку виникають на початку ігрової діяльності, і ні результат, ні процес гри вже не виступають центральними в переживанні дитини.

Характерною особливістю вияву почуттів у ранньому віці є їх *афективний характер*. Емоційні стани виникають раптово, бурхливо протікають і так само раптово зникають. Лише в старшому дошкільному віці разом з появою складних форм емоційного життя в дітей виникає здатність контролювати власну емоційну поведінку.

Розвиток *негативних емоцій* значною мірою зумовлений нестійкістю емоційної сфери дітей і тісно пов'язаний з фрустрацією. Звичні способи вирішення фруструючих ситуацій визначають емоції, які при цьому виникають. Стани фрустрації та способи їх подолання, які часто повторюються в ранньому дитинстві, закріплюються в одних у вигляді байдужості, безініціативності, в інших - агресивності, заздрості. Тому для уникнення подібних ефектів небажано при вихованні дитини надто часто добиватися виконання своїх вимог прямим натиском. Наполягаючи на невідкладному виконанні вимог, дорослі не дають дитині можливості самій досягти поставленої мети і створюють ситуацію фрустрації, що сприяє закріпленню впертості та агресивності в одних і безініціативності та байдужості — в інших. У таких ситуаціях доцільно використовувати нестійкість уваги дітей і намагатися відволікти дитину від проблеми, що виникла.

Дорослим слід пам'ятати, що велике значення під час формування такого емоційного стану, як агресивність, відіграє покарання дитини. Дослідження показали, що діти, яких удома строго карали, виявляли під час гри більшу агресивність, ніж діти, яких карали не надто строго. Разом з тим повна відсутність

покарань несприятливо впливає на розвиток характеру особистості. Діти, яких за агресивну поведінку під час гри карали, були менш агресивними і поза грою, ніж ті, яких зовсім не карали.

Одночасно з формуванням емоцій у дітей поступово формуються *моральні почуття*. Зародки моральної свідомості з'являються під впливом похвали, заохочення, а також засудження, коли дитина чує від дорослих, що можна, а чого не можна робити. Спочатку дитина керується власними інтересами, суспільна ж корисність того чи іншого вчинку починає визначати поведінку дитини дещо пізніше - у кінці дошкільного періоду.

На початку шкільного навчання діти характеризуються досить високим рівнем контролю за своєю поведінкою, у них з'являється почуття сорому за здійснені негідні вчинки.

У дітей досить рано виявляються зародки *естетичних почуттів*. Одним із ранніх його виявів є задоволення дитини від прослуховування музики. На кінець першого року дітям подобаються певні речі - іграшки та особисті речі дитини. Це особливо стосується яскравих предметів. Велика роль при цьому відводиться заняттям з малювання, музики, відвіданню картинних галерей, театрів, концертів тощо. Дитина в цьому віці ще не може адекватно оцінити твори мистецтва, а справжнє розуміння краси приходить лише в старших класах.

З початком молодшого шкільного періоду розширюється коло знань та досвіду дитини, що впливає на емоції та почуття дітей. У них з'являється вміння керувати своєю поведінкою, стримувати себе, а їхні почуття не мають того афективного характеру, який характеризував дітей раннього віку.

Знайомство з окремими науковими дисциплінами, заняття в гуртках, самостійне читання книг сприяє формуванню інтелектуальних почуттів. Дитину все більше приваблює пізнавальна діяльність, яка супроводжується позитивними емоціями і почуттям задоволення від пізнання нового.

У дітей шкільного віку змінюються життєві ідеали. Якщо у дітей-дошкільників ідеалом найчастіше виступає хто-небудь з рідних, то у школярів ідеалами починають виступати інші люди, літературні герої, історичні особи.

Характеризуючи процес виховання почуттів, слід відзначити, що він починається з раннього дитинства. Важливою умовою формування позитивних емоцій та почуттів є турбота з боку дорослих. Дитина, яка обділена любов'ю та ласкою, сама виростає холодною. Емоційна чутливість формується в процесі турботи про слабших (це можуть бути менші братики чи сестрички або тварини).

Почуття дитини не повинні обмежуватися тільки власними переживаннями, а виявлятися в конкретних вчинках, діях та діяльності. У протилежному випадку дитина виросте сентиментальною, не здатною втілювати свої почуття в життя.

Тема 2

ВОЛЯ

2.1. Загальне поняття про волю

Людина не тільки пізнає навколишній світ і певним чином відноситься до нього, але й впливає на оточення, змінює зовнішній світ відповідно до своїх потреб та інтересів, долає для досягнення поставлених цілей різні труднощі. Будь-яка діяльність людини супроводжується конкретними діями, які можуть бути мимовільними або довільними. Як відомо, головна відмінність довільних дій полягає в тому, що вони здійснюються під контролем свідомості і вимагають з боку людини певних зусиль, спрямованих на досягнення свідомо поставленої мети. Це і є вияв волі.

Отже, воля — це свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, що виявляється у вмінні долати внутрішні та зовнішні труднощі під час здійснення цілеспрямованих дій та вчинків.

Головна функція волі полягає у свідомій регуляції активності в утруднених умовах життєдіяльності. Підґрунтям цієї регуляції

є взаємодія процесів збудження і гальмування нервової системи. Відповідно до цього прийнято виокремлювати дві інші функції - *активізуючу* та *гальмівну*.

Вольові дії розвиваються на основі мимовільних дій. Найпростішими з мимовільних дій є рефлекторне звуження та розширення зрачка, ковтання, чихання, а також дії, пов'язані з чинниками виникнення мимовільної уваги (поворот голови в бік сильного звука). Мимовільний характер носять і виразні рухи: коли людина радіє, то починає посміхатися, під час здивування піднімаються брови тощо.

Поведінка людини також може бути мимовільною і довільною. До *мимовільного типу поведінки* належать імпульсивні дії і реакції, не підпорядковані загальній меті (на шум за вікном, на подразники, які відповідають актуальній на даний момент потребі людини). До мимовільної поведінки належать і поведінкові реакції людини в стані афекту під впливом неконтрольованих свідомістю емоційних станів.

Довільні дії на відміну від мимовільних більш характерні для поведінки людини і спрямовані на досягнення поставленої мети. Саме свідомість дій характеризує вольову поведінку. Однак вольові дії можуть включати в себе як окремі ланки, так і рухи, які в ході утворення автоматизувалися і втратили свій початковий свідомий характер.

Ще однією важливою ознакою вольової поведінки є її зв'язок з *подоланням перешкод*, причому незалежно від того, якого типу ці перешкоди - внутрішні чи зовнішні. Внутрішніми, або суб'єктивними перешкодами є спонукання людини, спрямовані на невиконання даної дії або на виконання протилежної їй дії. Наприклад, школяреві хочеться гратися іграшками в той час, коли необхідно виконувати домашнє завдання. Внутрішніми перешкодами можуть виступати втома, бажання розважитися, лїнь тощо.

Разом з тим слід відзначити, що не будь-яка дія, спрямована на подолання труднощів, є вольовою. Наприклад, людина, яка втікає від зграї собак, може долати складні перешкоди, але ці дії

викликані зовнішніми причинами, а не внутрішніми установками людини. Важливою особливістю вольових дій, спрямованих на подолання перешкод, є усвідомлення значення поставленої цілі, за яку необхідно боротися, усвідомлення необхідності досягти її. Тому вольові дії можуть розрізнятися не лише за мірою їх складності, але й *за мірою усвідомленості*. У деяких випадках усвідомленість дій людини знижена, тоді говорять про *імпульсивні дії*.

Воля пов'язана з багатьма сторонами психіки людини:

- з потребами, інтересами, світоглядом, ідеалами, переконаннями (тобто загалом з мотиваційною сферою особистості, насамперед тими її складовими, які належать до спрямованості особистості, що є стрижнем її психологічної структури);
- з почуттями, оскільки в деяких випадках людині необхідно утриматися від певних дій та вчинків, особливо у стані афекту;
- з мисленням, адже воля передбачає наявність цілеспрямованості людини, що передбачає свідомий вибір мети і підбір засобів для її досягнення; нерідко в ході досягнення мети людина зустрічається з труднощами, що вимагає внесення певних коректив.

Наприклад, глибоко переконана у своїй правоті людина може виявити більшу вольову активність для досягнення поставленої мети. Сильною волею відрізняються люди з високими ідеалами, різнобічними інтересами. Вольової напруги від людини вимагають: цілеспрямоване сприймання, довільне запам'ятовування, довільна увага, творче мислення і уява. Почуття можуть мати подвійний вплив на вольову активність: в одних випадках стимулювати її (позитивні емоції), в інших - послаблювати (негативні емоції). Однак людина з сильною волею здатна придушити емоції, які заважають справі, взяти себе в руки. Воля - це влада над своїми почуттями. І.М.Сеченов, розкриваючи сутність волі та її значення у психіці людини, писав: „Воля не є якийсь безособовий агент, який розпоряджається рухом, - це діяльний бік розуму і морального почуття”.

2.2. Природа волі

Проблема природи волі здавна хвилювала філософів і психологів. Існують дві крайні позиції з питання природи волі. Першу пропагували так звані *волютаристи* (В.Джемс та ін.) Згідно з їхньою точкою зору воля — це особлива духовна сила, яка не залежить ні від мозку, ні від навколишньої дійсності. Як видно, стверджується принцип індетермінізму, тобто безпричинності психічних явищ. Зокрема в теорії В.Джемса воля розглядається як самостійний процес, який починається з ідеї про рухи, котрі збирається виконати людина. Думка сама по собі містить силу, яка може викликати поведінку людини.

Інша позиція відносно природи волі належить *механістичній теорії*, яка повністю заперечує свободу волі людини, стверджуючи, що воля прямо залежить від обставин.

Сучасна психологія ґрунтується в розумінні природи волі на двох головних положеннях.

1. Як і всі інші сторони психіки, воля має функціональне підґрунтя у вигляді нервових процесів у мозку. Згідно з ученням І.П.Павлова воля має умовно-рефлекторну природу і не мислиться поза діяльністю нашого мозку. І.П.Павлов зазначав: „...весь механізм вольового руху є умовний, асоціативний процес, який підпорядковується всім законам вищої нервової діяльності”. Головну роль у механізмі вольових рухів І.П.Павлов відводив тим умовним рефлексам, які викликаються кінестезичними подразниками, тобто рухами скелетної мускулатури. Кінестезичні клітини кори пов’язані з усіма іншими її клітинами, у яких проектується як усі зовнішні впливи, так і внутрішні процеси організму. На думку І.П.Павлова, „...це і є фізіологічним підґрунтям для так званої довільності рухів”. Вони зумовлені сумарною діяльністю кори.

Вольовий процес здійснюється до того часу, поки в корі головного мозку існує відповідний осередок оптимальної збудливості. Збереження такого осередку залежить від багатьох

внутрішніх та зовнішніх чинників. Велика роль при цьому належить ретикулярній формації, яка «заряджає» збуджені осередки кори. Крім того, ретикулярна формація відсіває, не пропускає до кори непотрібні в даний час імпульси, які не мають життєво важливого значення. Це також сприяє збереженню *вольової домінанти*.

Рухову реакцію можуть викликати не тільки першосигнальні подразники, але й слова, які чує чи бачить людина, а також слова, що вимовляються нею у внутрішній мові. Саме останні - основні сигнали, які викликають і спрямовують потрібні рухи. Друга сигнальна система, за І.П.Павловим, - вищий регулятор поведінки. Механізми другої сигнальної системи здійснюють регулюючий вплив на сигнали першої сигнальної системи і підкіркові центри довільних рухів. Якщо гальмується друга сигнальна система, то можна говорити про діяльність, яка „мало рахується з дійсністю і підпорядковується головним чином емоційним впливам підкірки. ...Людина насамперед сприймає дійсність через першу сигнальну систему, потім вона стає господарем дійсності через другу сигнальну систему” (І.П.Павлов).

Вольове регулювання поведінки здійснюється за попередньо складеною програмою. Порівняння досягнутого результату з наміченою програмою відбувається в лобних долях кори головного мозку, пошкодження яких призводить до абулії (хворобливого безвілля).

Як побачимо далі, *вольова дія* людини — це не проста реакція у відповідь на подразники, що діють у даний момент, а відповідь всієї цілісної свідомої особистості.

2. Воля формується умовами життя і діяльності людини, зовнішніми обставинами, у процесі виховання і самовиховання. Такий підхід до розуміння волі дає можливість правильно пояснити питання про свободу волі. Сутність цього пояснення зводиться до тези про те, що, пізнаючи закони природи і суспільства, людина вибирає можливі і необхідні для неї дії, тобто приймає рішення і діє зі знанням справи. Пізнання - це необхідна і достатня умова, яка забезпечує волю свободою. Воля невідрив-

на від свідомості, від свідомих дій. Вона передбачає регуляцію поведінки особистості, панівну роль людини в регуляції дій у зв'язку з пізнаною необхідністю на основі знань. Тому це панування - і компонент свободи волі, і вияв цієї свободи.

2.3. Характеристика вольових дій

Як відомо, діяльність людини являє собою систему взаємопов'язаних між собою дій, що витікають одна з одної. Вищий рівень діяльності утворюють так звані довільні дії. Їм властиві *свідомо поставлена мета і вибір засобів* досягнення цієї мети.

Особливий вид довільних дій і складають вольові дії. Вольові дії, зберігаючи всі істотні ознаки довільної дії, включають як необхідну умову подолання труднощів, перепон. Отже, вольова дія — це дія, яка здійснюється в умовах конфлікту внутрішньо суперечливих тенденцій. Воля саме тоді й виявляється, коли людина зустрічається з труднощами на шляху до мети. Перепопи можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. Зовнішні перепопи - час, простір, протидія людей, фізичні властивості речей. Внутрішні перепопи - відношення і установки людини, хворобливий стан, утома тощо. Зовнішні і внутрішні перепопи, відображаючись у свідомості, викликають *вольове зусилля*, яке створює необхідний тонус, мобілізаційну готовність для подолання труднощів.

Вольові дії розрізняються за складністю. Так, молодий чоловік, знайомий із симпатичною дівчиною, долає деякі побоювання, пов'язані з її можливою відмовою. Подібні вольові дії називаються *простими*. *Складна* вольова дія включає в себе декілька простих. Людина, виявившись безробітною, приймає рішення освоїти нову спеціальність, яка користується в суспільстві попитом. Приймавши рішення змінити професію, людина долає низку зовнішніх (невисока зарплата, відсутність соціального престижу нової професії) і внутрішніх перепон (високий рівень домагань) і втілює свій задум у життя. У свою чергу, складні вольові дії входять до системи організованої вольо-

вої діяльності людини, спрямованої на досягнення свідомо поставлених близьких і далеких цілей.

2.4. Структура вольового акту

Підґрунтя волі, як і активності суб'єкта загалом, складають потреби, які психологічно виявляються у вигляді мотивів. Мотиви є не тільки обґрунтуванням постановки певних цілей і відмови від інших, але й обґрунтовують необхідність здійснення одних дій і гальмування (або призупинення) виконання інших для досягнення поставленої мети. Отже, вольовий акт починається з виникнення потреби, що виявляється у вигляді прагнення.

Прагнення - це мотиви, у яких виявляються потреби особистості за умов, що відсутні в найближчій життєвій ситуації, але можуть бути створені як результат спеціально організованої діяльності особистості. Причому ця діяльність може бути домінуючою протягом досить тривалого періоду життя людини. Так, у діяльності студентів виявляється прагнення закінчити ВНЗ, приступити до роботи за своєю спеціальністю. Важливо, що енергія, яка розвивається при цьому, залежить від змісту мети й міри її усвідомлення. Це усвідомлення може мати різні рівні й тоді прагнення набуває форми потягу або бажання.

Потяг характеризується невисоким рівнем усвідомлення мети. Він переживається як неясний емоційний порив, незадоволеність існуючим станом справ. Щось не влаштовує людину в навколишньому житті, але вона ще не знає точно що, оскільки потяг не має чітко вираженої спрямованості на мету. Тому взяті самі по собі потяги не можуть спонукати цілеспрямовану активність особистості. Вони можуть бути лише підставою орієнтуючої активності, яке змушує суб'єкт хоча б у загальних рисах виявити „зону пошуку” того, чого йому не вистачає, тобто опредметнити свій недиференційований стан, який виявляється у потязі.

Бажання являє собою більш чи менш чітке усвідомлення мети. У своїх вищих виявах, які в психології називаються *хотін-*

нями, саме вони стають підставою вольових дій, спрямованих на досягнення значущих особистісних цілей.

Отже, *постановка мети* обов'язково передбачає наявність відповідного *мотиву* цієї постановки.

Другим етапом вольового акту є *прийняття рішення* про вибір певної мети і способу її досягнення. У деяких випадках цьому етапу передує так звана „боротьба мотивів”, яка є результатом зіткнення або протиставлення різних мотивів, коли в людини поряд з одним яким-небудь бажанням або потягом, які відрізняються значною силою і прагненням перейти в дію, виникають інші бажання, протилежні першому, що утруднює його втілення (наприклад, зіткнення між почуттями обов'язку і любові до близьких, між бажанням досягти певної мети і страхом перед небезпекою тощо). При боротьбі мотивів людина нібито роздвоюється: „Розум говорить одне, а серце (почуття) - інше”. Якщо перемагає розум, то можуть виникати негативні емоції.

При боротьбі мотивів людина може розв'язувати різні задачі: діяти чи не діяти, бути чи не бути, обіцяти чи не обіцяти, тобто сказати собі або іншим „так” або „ні”. Це відповідає внутрішньому мотиваційному конфлікту типу «прагнення-унікнення» («і хочеться, і колеться»). Інша ситуація - діяти треба, але виникає питання: як? При цьому в одному випадку всі способи задоволення потреби ясні, відомі, але рівнозначні. Це внутрішній мотиваційний конфлікт „прагнення-прагнення”. І якщо за першого типу конфлікту вибрана дія найчастіше здається привабливішою, ніж відкинута, то за другого типу - менш привабливою. Найскладнішим вибором є такий, при якому людина розуміє, що „і так погано, і так погано”, і їй доводиться вибирати краще з гіршого. Це конфлікт „унікнення-унікнення”. Часто в цьому випадку допомагає зробити вибір зовнішній вплив (інша людина), але це залежить від міри референтності (авторитетності) того, хто впливає.

Як правило, у ситуації вибору виявляються ціннісні установки людини: що їй здається більш істотним, головним не стільки в даний момент, скільки в житті взагалі.

Рішення про вибір мети і способу її досягнення може бути зразу втілено в життя або ж дія, яка є результатом рішення, може бути дещо відстроченою. В останньому випадку виникає *намір*. Іноді намір може так і залишитися нереалізованим, прийняте рішення порушеним, почата справа не доведена до кінця. Систематичне невиконання прийнятих рішень свідчить про слабкість людини.

Останнім етапом вольового акту, як слідує із вищезазначеного, є *виконання*, у якому рішення переходить у дію. Саме у виконанні і виявляється воля людини. Результатом виконання прийнятого рішення часто буває те, що називають *вчинком*.

2.5. Вольові якості особистості

Воля є одним з найважливіших компонентів структури особистості. Як і особистість загалом, воля носить інтегративний характер, тобто тісно пов'язана з усіма психічними сферами, накладає відбиток на функціонування інтелекту людини, на її сприймання, емоції, установки, самооцінку та багато іншого.

У ході життєвої практики з прояву волі в окремих вчинках і діях складається вольова організація особистості. Вольові якості формуються поступово у процесі виховання, стають рисами характеру і невід'ємною ознакою особистості, виявом її індивідуальності і, таким чином, можуть визначати її життєдіяльність.

Вольові якості — це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її влади над собою. До їх числа відносять: мужність, цілеспрямованість, рішучість, самостійність, наполегливість, ініціативність, витримку тощо. Поговоримо про деякі з них.

Є.П.Ільїн поділяє *ситуативні вияви волі і вольові якості* особистості. Перші виникають як природна реакція психіки на певні ситуації, коли людина змушена через зовнішні причини виявляти свою волю; другі - це відносно стійкі стани людини, які активізуються і виявляються в більшості однотипних ситуацій.

Рішучість - це індивідуальна властивість волі, пов'язана зі здатністю і вмінням своєчасно і самостійно приймати відповідальні рішення і неухильно реалізовувати їх у діяльності. У цій якості особливо яскраво виявляється воля як здатність до вільного вибору: прийняти рішення і означає зробити вибір у неоднозначній ситуації.

Цілеспрямованість - можна визначити як здатність свідомої концентрації на певній меті. Ця якість містить у собі не тільки чітке усвідомлення мети, а й вибір найбільш ефективних шляхів її досягнення, здатність до планомірного здійснення дій для досягнення мети.

Наполегливість - це здатність до стійких, активних, енергійних дій, результативність у подоланні перешкод. Наполегливість особливо яскраво виявляється тоді, коли людина знаходиться в проблемній ситуації, коли є труднощі, перепони на шляху до досягнення мети.

Терплячість - це здатність до тривалої протидії несприятливим чинникам. Воля в даному випадку виявляє свою ініціюючу функцію, спонукаючи людину зберігати актуальний стан всупереч ситуації, що склалася.

Ініціативність — це вольова якість, яка виявляється в здатності до активних дій, що викликані власними установками, уявленнями, переконаннями людини. Ініціативність виявляється в творчості, новаторстві, самостійності, стійкості до зовнішніх впливів.

Самовладання - передбачає збереження ясності думки, володіння емоціями в складній ситуації, здатність керувати своїми діями в стані стресу.

Самостійність волі передбачає при врахуванні думок інших людей, їхніх порад, певну критичність щодо цих думок і порад. Самостійність волі може бути протиставлена, з одного боку, впертості, негативізму, а з іншого — навіюваності. Негативізм - це немотивована протидія всьому тому, що йде від інших; упертість - це мотивована протидія, за якої людина діє відповідно до прийнятого нею рішення, але це рішення і мотивування

не мають об'єктивних підстав. При навіюваності людина не має своєї думки і чинить під впливом обставин і тиску з боку інших людей, виявляє конформність.

Велике значення для аналізу вольових якостей особистості має *моральність волі*, яка виявляється в тому, які *цілі* людина перед собою ставить, які *засоби* для їх досягнення вона вибирає; які при цьому реалізує *спонукання*; якими *принципами* вона керується. Усі вказані складові оцінюються в даному випадку з точки зору їх відповідності моральним нормам.

Слід на завершення відзначити, що далеко не за всіх обставин може сформуватися потрібна вольова якість. Наприклад, для виховання наполегливості не підходять короткочасні справи. Для її формування необхідні справи, які виконуються тривалий час. Для виховання витримки необхідне емоційне та фізичне напруження. Більше того, ці якості мають свою специфіку та своєрідність залежно від специфіки діяльності людини. Так, рішучість спортсмена не тотожна рішучості лікаря, а сміливість парашутиста - сміливості вченого. Але в будь-якому випадку позитивні якості волі, вияв її сили забезпечують успішність діяльності, з кращого боку характеризують особистість.

2.6. Розвиток та виховання вольової активності людини

Воля, як і весь психічний світ, виникає і розвивається в процесі життя та виховання людини. Розвиток вольової регуляції поведінки нерозривно пов'язаний із розвитком спонукань. Для дітей характерні нестійкість спонукань, залежність їх від безпосередньої ситуації, чим зумовлюються імпульсивність і безсистемність дій. На наступних вікових етапах ситуативні спонукання об'єднуються у більш стійкі утворення з поступовим переходом у єдину мотиваційну систему, що визначає спрямованість поведінки.

Разом з тим відбувається розвиток свідомої вольової регуляції поведінки і активності особистості. Людина набуває здатності

оцінювати себе з тим, щоб не випадкові потяги керували її поведінкою, а система засвоєних і прийнятих правил і норм моральної поведінки.

Активність вольового самоствердження розпочинається в підлітковому віці. Для підлітків виховання сильної волі часто виступає як самоціль. Це період складного і суперечливого становлення вольових якостей особистості. Цілеспрямованість, самостійність, рішучість, з якими підліток долає труднощі на шляху до здійснення мети, свідчать про те, що він з об'єкта волі інших людей поступово перетворюється на суб'єкт власної волі. Але те, чи набере цей процес позитивних форм, чи почнуть виникати збочення, залежить від середовища, у якому відбувається формування особистості, та від виховання.

Для юнацького віку характерний подальший інтенсивний розвиток вольових якостей. У цей період вони стають компонентами й рисами характеру особистості. У поведінці старшокласників проявляється стійкість у розподілі вольових зусиль відповідно до домінуючих інтересів. Вольова активність уже відповідає суспільним вимогам. Але які вольові якості і на якій стадії завершеності включаються в структуру характеру особистості - це залежить від багатьох обставин, зокрема й від перебігу процесу підліткового самоствердження, від соціального вибору та самовизначення в юності, від самовиховання кожної особистості.

Виховання волі - це процес виховання особистості загалом, а не певної якості. *Вихідними положеннями виховання волі* підростаючого покоління є:

- 1) правильне поєднання свідомого переконування з вимоголістю до поведінки людини;
- 2) забезпечення реального впливу вимог на життєві взаємини особистості з оточуючими, а також на її ставлення до самої себе;
- 3) поєднання свідомого переконування з організацією практичного досвіду здійснення особистістю вольових дій і вчинків.

Позитивне значення для виховання волі мають цілеспрямовані вправи, пов'язані зі свідомим прагненням особистості навчитися володіти собою, опанувати вольовим способом поведінки. Важливою умовою розвитку волі є інтерес до *самовиховання волі*. Існує чимало способів виховання вольової регуляції поведінки особистості в ситуаціях повсякденного життя. Кожну дію можна перетворити у вправу, якщо здійснювати її свідомо, а не за звичкою чи з почуття обов'язку. Призначення волі полягає в тому, щоб спрямовувати, а не примушувати до чогось. Наведемо деякі прийоми вправління і виховання волі (за Р.Ассаджолі):

- Зробіть що-небудь, чого ніколи раніше не робили.
- Заплануйте що-небудь, а потім здійсніть свій план.
- Продовжуйте робити те, що робили, ще п'ять хвилин, навіть коли Ви стомилися і Вас почало приваблювати щось інше.
- Зробіть що-небудь досить повільно.
- Коли легше сказати «так», але правильніше сказати „ні”, говоріть «ні».
- Робіть те, що, як Ви вважаєте, зараз найголовніше.
- У найнезначніших ситуаціях вибору робіть його без вагань.
- Дійте всупереч усім очікуванням.
- Утримуйтеся говорити те, що Вас підштовхують сказати.
- Відкладіть те, виконання чого Ви віддаєте перевагу саме зараз.
- Спочатку виконайте те, що Ви хотіли відкласти.

Виконуйте кожного дня одну вправу впродовж місяця, навіть якщо це здається Вам недоцільним.

РОЗДІЛ

4

ІНДИВІДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Тема 1

ТЕМПЕРАМЕНТ

1.1. Поняття темпераменту

З давніх-давен люди намагалися пояснити індивідуальні відмінності між людьми: відмінності у глибині, інтенсивності, стійкості емоцій, емоційній вразливості, темпі, енергійності дій та інших особливостях психічної діяльності та поведінки людини.

Спостереження за людьми показують, що одні люди збуджуються сильно, діють енергійно, інші - слабо, в'яло, неенергійно. Одні відрізняються рівноваженістю поведінки, діють стримано, не виявляють різко зовні своїх почуттів, інші за аналогічних умов зразу діють швидко, нервують, демонструють гаму почуттів з приводу незначних подій. Одні емоційно вразливі, бе-

руть усе «близько до серця», почуття їх виявляються сильно і тривають довго, інші - спокійно ставляться до навколишніх подій, слабо реагують на них, почуття їхні неглибокі, нетривалі.

Є люди, які легко переходять від одних умов життя до інших, легко пристосовуються до змін обстановки. Інші ж люди ці зміни переносять хворобливо і з великими труднощами пристосовуються до нових умов. Деякі люди відрізняються стійкістю настроїв, у інших вони нестійкі. Різним буває й індивідуальний темп перебігу психічної діяльності: швидкий, повільний, млявий.

Ці особливості людей виявляються в їх практичній та розумовій діяльності. Вони знаходять свій вияв і в ході, і в розмові.

Індивідуальні особливості психіки спостерігаються у людини ще до того, як вона стає особистістю, вони утворюють у людини своєрідне психологічне підґрунтя, на якому в майбутньому виростають властивості особистості, характерні лише для цієї людини. Ці властивості у всіх людей різні.

Такими стійкими психологічними властивостями людини від народження є властивості темпераменту.

***Темперамент** - це індивідуально-своєрідні властивості психіки, які визначають динаміку психічної діяльності, однаково виявляються в різноманітній діяльності незалежно від її змісту, цілей, мотивів і залишаються постійними в зрілому віці.*

Властивості темпераменту є тими природними властивостями, які визначають *динамічну сторону психічної діяльності* людини, а саме:

1) *швидкість* виникнення психічних процесів та їх стійкість (швидкість запам'ятовування, тривалість уваги); 2) *психічний темп і ритм* (швидкість виконання певних дій); 3) *інтенсивність* психічних процесів (сила почуттів, активність волі); 4) *спрямованість* психічної діяльності на певні об'єкти (бажання контактувати з новими людьми, прагнення нових вражень).

Динамічний бік психічної діяльності визначається не лише властивостями темпераменту, а може, зокрема, залежати від мотивів та психічних станів людини. Будь-яка людина незалеж-

но від особливостей темпераменту за наявності інтересу працює енергійніше і швидше, ніж за його відсутності. Характерною рисою темпераменту є те, що він виявляється у людини за різних обставин (у розмові, сміху, праці, відпочинку тощо). Властивості темпераменту - найбільш стійкі і постійні порівняно з іншими психічними особливостями людини.

Індивідуальні особливості виявляються і в поведінці учнів на уроці. Якщо всі учні слухають пояснення вчителя, то кожен з них уважний по-своєму. Своєрідність виявляється і в тому, як вони слухають, запам'ятовують, відтворюють навчальний матеріал.

1.2. Історія вчень про темперамент

Термін «темперамент» має свої витоки ще в античних вченнях про природу індивідуально-психологічних відмінностей. Засновником учення про темперамент вважається батько грецької медицини *Гіппократ*, який жив у V ст. до н.е. Він стверджував, що люди розрізняються співвідношенням чотирьох основних «соків» організму - *крові* (sanquis), *слизу* (phlegma), *чорної жовчі* (melons cholera) і *жовтої жовчі* (cholera), що входять до його складу. Оптимальне співвідношення цих «соків» визначає здоров'я, тоді як непропорційне змішання стає джерелом різних захворювань.

Римські лікарі, що працювали кілька століть пізніше, для позначення «пропорції» в змішуванні рідин стали використовувати слово «temperamentum», що означає «належне співвідношення частин», від якого і походить термін «темперамент». Поступово в античній науці одержала визнання думка про те, що не тільки тілесні функції, але й психічні особливості людей є виявом їхнього темпераменту, тобто залежать від пропорції, у якій змішані в організмі основні «соки». Римський анатом і лікар *Клавдій Гален* (II ст. н.е.) вперше дав розгорнуту класифікацію різних типів темпераменту. У подальшому представниками античної медицини число типів темпераменту було зведено до чотирьох. Кожен з них характеризувався переважанням якоїсь

однієї рідини. Змішання рідин в організмі, що характеризується переважанням крові, було названо сангвінічним темпераментом; змішання, за якого переважає лімфа - флегматичним темпераментом; у випадку переважання жовтої жовчі - холеричним темпераментом, і, нарешті, змішання з переважанням чорної жовчі - меланхолічним темпераментом.

Ці назви темпераментів збереглися до цього часу, але попередні уявлення про органічну природу психологічних відмінностей між людьми мають тепер лише історичний інтерес.

В історії вивчення цієї проблеми можна виокремити три головні системи поглядів. Найдавніша з них пов'язує причину індивідуальних відмінностей з роллю тих чи інших рідинних середовищ організму. До цих *гуморальних теорій* (від лат. humor - волога, сік) відносяться уявлення про особливе призначення крові (Гіппократ, К.Гален, Арістотель, І.Кант, Шталь, П.Ф.Лесгафт, А.Галлер, Г.Врісберг).

Так, німецький філософ *І.Кант* вважав, що природною основою темпераменту є індивідуальні особливості крові. Він виокремив такі типи темпераментів: легкокровний, або сангвінічний, важкокровний, або меланхолічний, теплокровний, або холеричний, і холоднокровний, або флегматичний.

Шталь поклав у основу поділу темпераментів, крім фізичних властивостей, також відмінності тканин і ширину просвіту судин. Легка кров, рихлі тканини і помірно розширені судини полегшують перебіг життєвих процесів і породжують сангвінічний темперамент. При значній щільності тканий кров затримується в судинах, пульс робиться все сильнішим і швидшим, загальна температура тіла зростає, виникає темперамент холеричний. При густій крові і вузьких судинах до тканин проникає тільки рідка, водяниста частина крові, завдяки чому виникає темперамент флегматичний, який характеризується низькою температурою і блідим кольором шкіри. Нарешті, густа, темна кров з вузькими порами судин веде до виникнення меланхолічного темпераменту.

Близькою до попередньої точки зору є ідея російського педагога, анатома і лікаря *П.Ф.Лесгафта*, який писав про те, що в основі проявів темпераменту лежать властивості системи кро-

вообігу, а саме - товщина і пружність стінок кровоносних судин, їх діаметр, будова та форма серця тощо, з чим пов'язана швидкість та сила кровотоку, і, як наслідок, - міра збудливості організму і тривалість реакцій у відповідь на подразники. Давні уявлення про значення рідкого середовища організму одержали часткове підтвердження в сучасних ендокринних дослідженнях, які показали, що такі властивості психіки, як та чи інша динаміка реактивності, чутливість, емоційна врівноваженість значною мірою залежать від індивідуальних відмінностей у функціонуванні гормональної системи.

З розвитком фізіології все більше з'ясувався зв'язок між душевною діяльністю і функціями центральної нервової системи, особливо головного мозку. З усіх тканин, що входять до складу людського тіла, нервова тканина найближче пов'язана з тими душевними особливостями, якими характеризуються різні темпераменти. Тому інтерес авторів, які вивчали темперамент з точки зору фізіології, зосередився переважно на центральній нервовій системі та її особливостях у різних людей.

Під впливом антропологів, які звернули увагу на відмінності в будові тіла, і психіатрів, які відзначали індивідуальні відмінності в схильності до психічних захворювань, на рубежі ХІХ ст. і початку ХХ ст. сформувалася так звана *соматична*, або *конституційна концепція* (К.Сіго, В.Вундт, Е.Кречмер, У.Шелдон, К.Конрад), згідно з якою існує зв'язок між властивостями темпераменту і будовою тіла. Ця концепція одержала найповніший виклад у французького лікаря *Клода Сіго*. У 20-х роках ХХ ст. він створив типологію, в основу якої покладено уявлення про те, що організм людини і його розлади залежать від середовища і природжених схильностей. Кожній системі організму відповідає певне зовнішнє середовище, яке впливає на цю систему. Так, наприклад, повітря - джерело дихальних реакцій; їжа - харчових реакцій тощо. Залежно від переважання в організмі однієї із систем Клод Сіго виокремлює чотири головні типи будови тіла: дихальний, харчовий, мускульний і мозковий. Переважання будь-якої однієї системи над іншими приводить до специфічної ре-

акції індивіда на певні зміни навколишнього середовища, завдяки чому кожному з типів будови тіла відповідають певні особливості темпераменту.

В. Вундт використав як підґрунтя для поділу чисто формальні особливості душевного життя, а саме силу і швидкість відчуттів та потягів. Завдяки різним їх поєднанням виходить така класифікація: швидкість і сила - холеричний темперамент, швидкість і слабкість - сангвінічний, повільність і сила - меланхолічний, повільність і слабкість - флегматичний.

Широко відомі праці німецького психіатра *Е. Кречмера* (20-ті роки ХХ ст.), у яких обґрунтовуються уявлення про те, що відмінності в будові тіла (деякі особливості росту, повноти, пропорцій частин тіла) вказують і на певні відмінності в темпераменті. Він виокремив чотири конституційні типи: *лептосоматик* (високий зріст, худий, плоска грудна клітка, витягнуте обличчя, довгий тонкий ніс), *пикнік* (багата жирова тканина, надмірна повнота, малий або середній зріст, кругла голова на короткій шії), *атлетик* (добре розвинені м'язи, міцна будова тіла, високий або середній зріст, широкий плечовий пояс і вузькі бедра, випуклі кістки обличчя) і *диспластик* (неправильна будова тіла). Відповідно з виокремленими типами, *Е. Кречмер* розрізняє три типи темпераменту: шизотимічний, циклотимічний та іксотимічний. *Шизотимік* має астенічну будову тіла, замкнутий, схильний до коливань емоцій, упертий, мало піддається до зміни установок та поглядів, важко пристосовується до оточення. На відміну від нього *іксотимік* має атлетичну будову тіла, спокійна, маловразлива людина зі стриманими жестами та мімікою, з невисокою гнучкістю мислення, часто дріб'язкова. Пікнічну будову тіла має *циклотимік*, його емоції коливаються між гарним та поганим настроєм, він легко контактує з людьми і реалістичний у поглядах.

Теорія *Е. Кречмера* була досить поширеною в Європі, а у США набула популярності концепція темпераменту *У. Шелдона*, сформульована в 40-х роках ХХ ст. Підґрунтям поглядів *У. Шелдона* є припущення про те, що тіло і темперамент - це два

параметри людини, пов'язані між собою. Він ставив у пряму залежність тілесні особливості, що виявляються у розвитку різних тканин організму, і особливості темпераменту. Учений прийшов до поняття соматотипу, яке можна описати за допомогою трьох основних параметрів: ендоморфія, мезоморфія і екторморфія. Залежно від переважання будь-якого параметра він виокремив такі типи будови тіла: *ендоморфний* (слабка будова тіла, з надлишком жирової тканини), *мезоморфний* (струнке і міцне тіло, добре розвинені м'язи) і *ектоморфний* (астенічна будова тіла, слабо розвинені внутрішні органи, довгі і тонкі кінцівки зі слабкими м'язами) типи. Цим типам будови тіла відповідають певні типи темпераменту. У.Шелдон виокремив такі групи властивостей темпераменту: *вісцеротонія* (від лат. viscera - внутрішні органи), *соматотонія* (від грецьк. soma - тіло) і *церебротонія* (від лат. cerebrum - мозок). Автор стверджує, що в осіб з переважанням якостей ендоморфної будови тіла спостерігається підсилення властивостей темпераменту, які відносяться до вісцеротонії, мезоморфний тип зв'язаний з соматотонічним типом, а екторморфний - з церебротонічним.

К.Конрад, учень Е.Кречмера і У.Шелдона, побудував генетичну теорію типів. На його думку, відмінності в будові тіла та її зв'язок з темпераментом людини можна пояснити існуванням генів, домінування яких визначає ту чи іншу будову тіла та відповідні їй властивості темпераменту.

Соматичні теорії не слід надмірно протиставляти гуморальним: як тип будови тіла, так і динамічні властивості психіки можуть бути наслідком однієї і тієї самої причини - результатом дії гормонів, які виробляються залозами внутрішньої секреції.

На початку ХХ ст. з'явилися дослідження темпераменту, які зводилися до «чистого» опису властивостей темпераменту. Голландськими психологами *Г.Хеймансом* і *Є.Вірме* була створена теорія темпераменту, у якій розробили спеціальний опитувальник і за його допомогою проводили дослідження. Вони виокремили три головні, біполярні характеристики темпераменту, які назвали так: емоційність - відсутність емоційності; активність -

пасивність; первинна функція - вторинна функція. У результаті комбінування цих трьох характеристик виходило вісім типів темпераменту: сангвінічний, флегматичний, холеричний, такий, що захоплюється, аморфний, апатичний, нервовий, сентиментальний.

Англійський психолог *С.Берт* уперше для визначення структури темпераменту використав факторний аналіз. Підґрунтям для факторного аналізу слугував перелік з одинадцяти емоцій: гнів, страх, ніжність, допитливість, почуття безпеки, товарищескість, задоволення, відчуття неприємності, статевий потяг, відраза і покірливість. У результаті факторного аналізу одержаних даних С.Берт виокремив три фактори темпераменту: фактор I (загальна емоційність - емоційна нестійкість); фактор II (стенічні - астеничні емоції); фактор III (позитивні - негативні емоції).

Ці дослідження поклали початок виникненню факторних теорій темпераменту. *Дж.Гілфорд* запропонував 13-факторну теорію. Він дійшов висновку, що всю різноманітність властивостей, які складають в сукупності поняття темпераменту, можна звести до 13 факторів: загальна активність, домінантність, мужність, упевненість у собі, спокій (самовладання), комунікабельність, рефлексивність, депресія, емоційність, стриманість, безпристрасність, доброзичливість, терпимість (кооперативність). Подальші дослідження факторної структури темпераменту показали, що виокремлені Дж.Гілфордом фактори не є незалежними один від одного, а утворюють деякі зв'язки.

Більший успіх мала концепція структури темпераменту *Л.Терстоуна*. Він виокремив сім факторів другого порядку і назвав їх головними: енергійні, імпульсивні, домінантні, стабільні, соціабельні, рефлексивні.

Кожна з наведених факторних концепцій темпераменту виокремлює певну множину властивостей - факторів, які дають змогу більш-менш вдало описати темперамент. Майже всі дослідники темпераменту погоджуються з тим, що темперамент містить відносно стійкі властивості, які мало змінюються під впливом середовища. У такому випадку не можна погодитися з

ствердженням, що всі виокремлені авторами фактори входять до структури темпераменту. Іншим недоліком факторних концепцій є статичне тлумачення людини, яка зводиться до чистого опису. У факторних теоріях темпераменту нічого не говориться про розвиток і формування властивостей темпераменту, про вплив однієї з них на формування інших чи про їх роль у поведінці та діях людей. Таким чином, ці теорії не розкривають сутності темпераменту.

Паралельно з уявленнями про гуморальні, а потім і соматичні джерела відмінностей у темпераменті розвивалися (починаючи з середини XVIII ст.) ідеї, які одержували все більш повне і доказове обґрунтування, про значення для динамічних особливостей психіки збудливості і чутливості нервів. Найважливішою віхою на цьому шляху було звернення І.П.Павлова до вивчення властивостей головного мозку, органу психіки. Ним було розроблено (у 20-30-і роки) *вчення про типи вищої нервової діяльності*.

І.П.Павлов, вивчаючи умовно-рефлекторні реакції собак, часто звертав увагу на індивідуальні відмінності в їхній поведінці, які виявлялися в таких аспектах поведінки, як швидкість і точність утворення умовних реакцій - позитивних і гальмівних, їх інтенсивність, здатність до адекватного реагування на зміни подразників, загальна поведінка в експериментальній ситуації тощо. Стверджуючи наявність певної закономірності у вияві індивідуальних відмінностей, І.П.Павлов висунув гіпотезу про те, що вони не можуть бути оголошені виключно різноманітністю експериментальних ситуацій і що в їх основі лежать деякі фундаментальні властивості нервових процесів - збудження і гальмування. І.П.Павлов виокремив три головні властивості нервової системи: силу, врівноваженість і рухливість процесів збудження та гальмування.

Сила нервової системи - одна з головних властивостей нервової системи, відображає межу працездатності клітин кори головного мозку - їх здатність витримувати дуже сильне або тривало діюче, хоча і не сильне збудження, не переходячи до гальмівного стану (гальмування). Велике значення має й інший показник -

рухливість нервових процесів – властивість нервової системи, яка полягає у здатності швидко реагувати на зміни в навколишньому середовищі. Встановлено, що існують дуже великі індивідуальні відмінності у швидкості, з якою відбувається зміна одного нервового процесу іншим. Досить значущий показник – *врівноваженість нервової системи* - характеризується мірою врівноваженості процесів збудження і гальмування. Те чи інше поєднання вказаних властивостей і складає тип вищої нервової діяльності.

І.П.Павлов виокремив чотири основні типи нервової системи, близькі до традиційної типології Гіппократа-Галена. У своїй типології він ґрунтувався на силі нервових процесів, розрізняючи сильні та слабкі типи. Подальшим підґрунтям поділу для сильних типів слугує врівноваженість нервових процесів, які поділяються на врівноважених і неврівноважених (з переважанням збудження над гальмуванням). Сильні врівноважені типи поділяються на рухливих та інертних.



Виокремлені І.П.Павловим типи нервової системи відповідають чотирьом класичним типам темпераменту: *сильний, урівноважений, рухливий* тип нервової системи відповідає *сангвінічному* темпераменту, *сильний, неврівноважений, рухливий* тип - *холеричному* темпераменту, *сильний, урівноважений, інертний* тип - *флегматичному* темпераменту, *слабкий тип* нервової системи - *меланхолічному* темпераменту.

Властивості нервової системи, на думку І.П.Павлова, утворюють фізіологічну основу темпераменту, яка є психічним виявом загального типу нервової системи.

Крім того, він запропонував класифікацію специфічно людських типів нервової системи, яка ґрунтується на співвідно-

шенні двох сигнальних систем: 1) *художній* - з переважанням першої сигнальної системи; 2) *мисленнєвий* - з переважанням другої сигнальної системи; 3) *середній*.

У 50-60-х роках у працях *Б.М.Теплова* і *В.Д.Небиліцина* уточнювалися і збагачувалися уявлення про властивості типу вищої нервової діяльності людини. Були відкриті нові властивості нервової системи - *лабільність* (властивість нервової системи, що характеризує виникнення і завершення нервових процесів) і *динамічність* (властивість нервової системи, що характеризує легкість виникнення збудження і гальмування в ході вироблення умовних рефлексів). Від динамічності нервової системи залежить швидкість і успішність первинного пристосування індивіда до нових умов.

Крім цього, було виявлено явище парціальності цих властивостей, яке стало підґрунтям для виокремлення окремих (специфічних) властивостей, які характеризують функціонування окремих аналізаторів і зон мозку та загальних властивостей, які розумілися двояко - як параметри функціонування передніх, регуляторних зон мозку і як загально мозкові нейрофізіологічні особливості.

Б.М.Теплов та *В.Д.Небиліцин* розкрили перевагу слабкої нервової системи перед сильною - більш слабка нервова система чутливіша, тобто здатна реагувати на стимули більш низької інтенсивності, ніж сильна. Завдяки цьому відбувається успішність пристосування до умов зовнішнього середовища. Цінність подібного підходу полягає в тому, що він знімає існуюче раніше оцінне ставлення до властивостей нервової системи: приписування одному полюсу властивості — позитивного, іншому — негативного значення.

Вказані дослідження показали, що структура основних властивостей нервової системи набагато складніша, а число комбінацій набагато більше. Однак указані чотири типи як найбільш узагальнені можна використовувати для вивчення індивідуальності.

Е.А.Голубєва у своїх дослідженнях показала, що психічна активність як риса темпераменту безпосередньо залежить і від

особливої інтегральної властивості нервової системи - активності (властивість нервової системи, що визначається безумовно-рефлекторним балансом нервових процесів збудження і гальмування і тісно пов'язана з рівнем неспецифічної активації головного мозку).

Саме у функціональних особливостях мозку, його кори і підкірки, у властивостях типів нервової діяльності (що регулюють накопичення і витрату енергії) вбачає сучасна наука причини індивідуальних відмінностей темпераменту (дослідження В.С.Мерліна, Я.Стреляу та ін.). В.С.Мерлін показав, що зв'язок між властивостями нервової системи і темпераментом є багатозначним, тобто від однієї властивості нервової системи можуть залежати кілька властивостей темпераменту, і одна властивість може бути зумовлена кількома властивостями темпераменту.

В останні роки досить поширеною є точка зору, згідно з якою підґрунтям темпераменту є загальна конституція організму, що охоплює біологічні засади психіки різного рівня, у якій особливо значуще місце належить мозковим механізмам (В.М.Русалов).

1.3. Головні властивості темпераменту

До *головних властивостей темпераменту* належать:

- 1) **Емоційна збудливість** (емоційність) - це одна з головних властивостей темпераменту, яка характеризує зміст, якість і динаміку емоцій та почуттів людини. Динамічні відмінності в емоційності виявляються в мірі вразливості (деяким людям досить незначного приводу, щоб викликати емоційну реакцію, водночас іншим для цього необхідний підсилений вплив), в імпульсивності (цим терміном позначають швидкість, з якою емоція стає спонукальною силою вчинків, без попереднього обмірковування і прийняття рішення їх виконати), в емоційній лабільності (ідеться про швидкість, з якою припиняється емоційний стан або відбувається зміна одного переживання іншим);

- 2) **активність поведінки** характеризує міру енергійності, стрімкості, швидкості, з якою людина долає перепони, впливає на навколишній світ;
- 3) **реактивність** характеризує міру повільності, інертності, підвищену чутливість, готовність реагувати на незначні подразники. На ґрунті реактивності (у межах витривалості нервової системи) можуть мати розвиток форми активності, які швидко виникають, тонко враховують обставини, винахідливі.

Співвідношення реактивності і активності характеризує те, від чого більшою мірою залежить діяльність людини - від зовнішніх обставин чи від внутрішніх умов (мети);

- 4) **сензитивність** характеризується найменшою силою подразника, яка викликає ту чи іншу реакцію людини на вплив подразників навколишнього середовища, і виявляється в підвищеній чутливості до подій, що відбуваються;
- 5) **пластичність** характеризує легкість, швидкість пристосування людини до умов, що змінюються;
- 6) **ригідність** характеризує утрудненість у пристосуванні до умов середовища, що змінюється;
- 7) **екстраверсія** - характеристика індивідуально-психологічних відмінностей, яка відповідає переважаючій спрямованості людини на явища зовнішнього світу;
- 8) **інтроверсія** - характеристика індивідуально-психологічних відмінностей, яка відповідає переважаючій спрямованості людини на явища власного суб'єктивного світу;
- 9) **темпл реакцій** - кількість актів за певний проміжок часу, що залежить від швидкості перебігу кожного акту і від величини інтервалів між ними.

1.4. Характеристика типів темпераменту

Різні властивості людини не випадково поєднуються одна з одною, а закономірно пов'язані між собою, утворюючи певним чином організовану структуру, яка характеризує тип темпераменту.

Тип темпераменту — це певна сукупність психічних властивостей, закономірно пов'язаних між собою і спільних для даної групи людей.

Головними типами темпераменту до цього часу вважаються ті чотири, які були виокремлені в античній науці: *сангвінічний, холеричний, флегматичний і меланхолічний.*

Сангвінік - сила нервової системи відрізняється більшою силою нервових процесів, їх рівновагою та значною рухливістю. Умовні рефлексії як позитивні, так і гальмівні утворюються швидко. Це людина дуже рухлива, з помітною психічною активністю. Сангвінік постійно потребує нових вражень, які його збуджують і сприяють його активності. Завдяки врівноваженості нервових процесів легко пристосовується до змін середовища, швидко знаходить контакт у стосунках з оточуючими людьми, відзначається товариськістю, у колі нових людей відчуває себе вільно. Серед товаришів веселий та життєрадісний, охоче бере на себе організаторські обов'язки.

Швидко реагує на події, що відбуваються, прагне до частішої зміни вражень, порівняно легко переживає невдачі та неприємності. Має високий опір труднощам життя. З незначного приводу може голосно сміятися, а незначний факт може його розсердити. Має виразність рухів та міміки, по його обличчю легко вгадати його настрій, ставлення до людини чи предмета. Настрій у більшості випадків оптимістичний. Почуття домінують над розумом і волею, але часто носять поверховий характер. Висока пластичність виявляється в зміні почуттів, настроїв, інтересів і прагнень. Почуття легко виникають і так само легко змінюються. Швидко засвоює новий матеріал, але при цьому сприймання характеризується поверховістю. Має високий поріг чутливості, тому він не помічає дуже слабких звуків і світлових подразників. Активно береться за нову справу, може працювати довго, не втомлюючись, але до того часу, поки існує інтерес. При втраті інтересу може не доводити справи до кінця. Якщо немає такої цікавої справи, то починає нудьгувати, стає в'ялим.

Здатний швидко зосереджуватися, дисциплінований, при бажанні може стримувати вияв своїх почуттів і мимовільні ре-

акції. Йому властиві швидкість рухів, гнучкість мислення, винахідливість, швидкий темп мови. Легко сходиться з новими людьми, швидко звикає до нового оточення. Без особливих зусиль здатний не тільки переключатися з однієї роботи на іншу, але й переучуватися, оволодівати новими навичками. Як правило, більшою мірою акцентується на зовнішніх враженнях, ніж на суб'єктивних образах і уявленнях про минуле і майбутнє.

Діти-сангвініки відразу беруться за багато справ, але швидко можуть охолонути до початої справи, можуть давати обіцянки і не виконувати їх. Можуть образитися, заплакати, але образу швидко забувають.

Риси сангвінічного характеру виявляються по-різному, залежно від спрямованості діяльності особистості. У людей, позбавлених серйозних інтересів у житті, вони бувають пов'язані з нестійкістю, легковажністю, поверховістю.

Флегматик - нервова система характеризується значною силою і рівновагою нервових процесів поряд з низькою рухливістю. Умовні рефлекси утворюються дещо повільніше, ніж у сангвініка, але є досить стійкими. Адекватно реагує на впливи середовища: слабкі подразники викликають слабку реакцію, сильні подразники - сильну.

Характерна нормальна взаємодія між корою та підкіркою, що дає змогу контролювати, затримувати, регулювати дії, емоції. Має високу активність, яка переважає низьку реактивність, низьку чутливість і емоційність. У розмові, поведінці флегматик спокійний, повільний. Його важко розсмішити, коли всі навколо сміються, він може залишатися спокійним. Відповідно і під час великих неприємностей залишається спокійним. Зазвичай у нього недостатньо виразна міміка, рухи невиразні і уповільнені, так само, як і мова. Він не винахідливий, важко переключаче увагу і пристосовується до нової обстановки, повільно перебудовує навички і звички.

При виникненні труднощів підвищує активність і різними способами намагається їх подолати. Флегматик реагує спокійно і повільно, має високий опір до дії сильних та тривалих подразників. Це людина непохитна, зі стійкими прагненнями і на-

строями, з постійністю та глибиною почуттів, з рівномірністю дій і мови, зі слабким зовнішнім виявом душевних станів. Нову інформацію засвоює повільно, але надовго. Схильний заглиблюватися у проблему. При цьому флегматик енергійний і працездатний. Відрізняється терплячістю, витримкою, самовладанням, стійкістю уваги. Переключення уваги у нього уповільнене. Працює зосереджено, точно дотримується розпорядку життя. Побічні зовнішні подразники не відволікають його від головного виду діяльності. Завдяки високому самовладанню та терплячості досягає високої продуктивності праці. Флегматик не витрачає сили даремно, доводить справу до кінця. Почуття виникають повільно, але відрізняються великою силою і слабкою експресивністю.

У звичайних умовах флегматик спокійний, рівний у стосунках з іншими людьми, рідко «виходить із себе», не схильний до афектів. Легко залишається спокійним навіть у найскладніших життєвих ситуаціях. Викликати збудження у флегматика нелегко, його почуття визрівають довго. Але у випадку виникнення афектів вони нагадують бурю, яка руйнує всі перешкоди. Флегматик не образливий.

У міру товариський, не любить даремно розмовляти. Важко сходиться з новими людьми, слабо відкликається на зовнішні враження.

Мова флегматика монотонна, повільна.

Особливості флегматиків по-різному виявляються залежно від суспільної важливості інтересів людини та рівня її розумового розвитку. І.П.Павлов називав флегматиків «наполегливими трудівниками життя». Але у випадку відсутності інтересів виявляється зворотний бік - флегматик легко стає лінивою людиною.

Холерик - нервова система характеризується великою силою з переважанням збудження над гальмуванням. Позитивні рефлекси виробляються легко і залишаються стійкими за різних умов, гальмівні рефлекси виробляються важко. Відрізняється низькою чутливістю, високою реактивністю і активністю, хоча реактивність переважає над активністю, тому він нестриманий,

нетерплячий, запальний. Він менш пластичний і більш інертний, ніж сангвінік. Звідси - більша стійкість прагнень та інтересів, більша наполегливість, можливі утруднення в переключенні уваги. Характеризується великою життєвою енергією, здатністю віддаватися справі з особливою пристрасстю, але йому не вистачає самовладання. Це людина швидка і поривчаста, схильна до бурхливих емоційних спалахів і різких змін настрою, зі стрімкими та різкими рухами. Прийнявши рішення, без коливань переходить до його реалізації.

У гарному настрої, під час виконання захоплюючої справи холерик здатний на сильну концентрацію уваги, але виявляє недостатню здатність до її переключення.

Характерною є циклічність у діяльності та поведінці, що є одним з проявів неврівноваженості. З одного боку, холерик може захопитися працею, долаючи труднощі, але під впливом будь-яких чинників (незаслужена образа) може впасти в депресію.

Відрізняється підвищеною емоційною збудливістю. Запальний, різкий у стосунках, прямолінійний. Має схильність до афектів, у яких він часто жорстокий та нещадний. Почуття сильні, глибокі та постійні, зміна почуттів для холерика хвороблива, однак якщо вона відбулася, то він рішуче «спалює корабель» своїх пристрасстей.

Вираз обличчя серйозний. Мова яскрава і виразна. Почуття зовні виявляються в жестах, міміці, мові.

І.П.Павлов писав про холерика так: «Холерик у більшості випадків виключно бойовий тип, а не тип повсякденного життя з усіма його випадковостями і вимогами. Але як сильний тип, він усе ж здатний дисциплінуватися, більшою мірою поліпшуючи своє спочатку недостатнє гальмування».

Вияв холеричного темпераменту залежить від мотивації діяльності людини. У людей із серйозними суспільними інтересами він знаходить свій вияв у ініціативності, енергійності, принциповості. Там, де немає таких інтересів, може виявлятися в афективних переживаннях, роздратованості.

Меланхолік - характеризується слабкістю як процесів збудження, так і гальмування. Позитивні умовні рефлекси ут-

воруються повільно і виявляються нестійкими, при найменшій зміні навколишнього середовища легко гальмуються.

Реакції неадекватні. Особливо послаблене внутрішнє гальмування з переважанням зовнішнього. Увага легко відволікається.

Має високу чутливість і низьку реактивність. Підвищена чутливість при великій інертності приводить до того, що незначний привід може викликати в нього сльози. Меланхолік надмірно образливий і чутливий. Має поганий опір впливам сильних позитивних і гальмівних стимулів. Вплив сильних подразників може стати джерелом різних порушень поведінки. Часто пасивний, загальмований. Почуття відрізняються повільністю перебігу, стійкістю і слабкою експресивністю. Під впливом неправильного виховання буває надмірно розвиненим пасивно-захисний рефлекс. Тому меланхолік буває дуже замкненим, сором'язливим, боязливим, нерішучим.

Важко переживає зміни життєвого оточення, що вимагає зміни динамічних стереотипів. Потрапляючи в нові умови, легко ніяковіє. Міміка і рухи невиразні, голос тихий, рухи стримані. Це вразлива людина, з глибокими переживаннями, хоча зовні слабко реагує на оточення. Зазвичай меланхолік не впевнений у собі, найменші труднощі змушують його опускати руки. Неенергійний, ненаполегливий, легко втомлюється і мало працездатний. Йому властива нестійка увага і уповільнений темп усіх психічних процесів.

У спокійній та звичній обстановці меланхолік відчуває себе дуже добре, може бути гарним працівником і успішно справлятися із завданням.

Вважається доведеним фактом, що тип темпераменту людини -вроджений. Кожному типу темпераменту властиве певне співвідношення психічних властивостей, насамперед міра активності та емоційності, а також тих чи інших особливостей моторики. Певна структура динамічних проявів і характеризує тип темпераменту.

Класифікація типів темпераменту досить умовна. Насправді типів темпераменту існує набагато більше, ніж чотири.

Педагогам постійно доводиться зустрічатися з індивідуальними відмінностями між дітьми. Вони повинні пам'ятати, що не буває «гарних» і «поганих» темпераментів. Завдання педагога повинне полягати не в тому, щоб намагатися переробити один темперамент в інший (що є неможливим), а в тому, щоб шляхом систематичної праці сприяти розвитку позитивних сторін кожного темпераменту і одночасно допомагати звільнитися від тих негативних моментів, які можуть бути пов'язані з даним типом темпераменту. Знання рис темпераменту дітей дає змогу правильно розуміти деякі особливості їхньої поведінки, варіювати належним чином прийоми виховних впливів.

Риси темпераменту є однією з передумов розвитку тих важливих властивостей психіки, які складають характер людини.

1.5. Проблема мінливості темпераменту

Тип нервової системи являє собою насамперед сукупність вроджених їй функціональних особливостей. Темперамент є найбільш постійною загальною характеристикою вищої нервової діяльності.

І.П.Павлов називав загальний тип генотипом, тобто спадкове набутиє. У походженні типу темпераменту головну роль відіграє спадковість. Спадкова зумовленість нервової системи у даний час доводиться багатьма фактами. У дослідженнях на тваринах (собаках, кроликах, мишах) встановлено зв'язок між силою нервової системи у батьків та дітей. Шляхом селекції створена порода собак, яка характеризується інертністю нервових процесів - властивістю, яка дуже рідко зустрічається у тварин. У цих дослідженнях показана спадкова передача однієї властивості, а не їх поєднання, але ця властивість передається по спадковості, якщо є головною в характеристиці загального типу нервової системи.

Найпереконливіше спадковість типологічних властивостей підтверджується, якщо порівняти властивості темпераменту в гомозиготних близнюків, у яких спадкові фізіологічні власти-

вості однакові, і гетерозиготних близнюків, у яких ці властивості не зовсім однакові. Виявлено, що міра подібності властивостей темпераменту у гомозиготних близнюків порівняно з гетерозиготними значно більша і приблизно дорівнює 85%.

Указаний факт підтверджується, якщо порівняти темперамент гомозиготних близнюків, узятих на виховання в різні сім'ї. Умови виховання в таких близнюків різні, але відмінності темпераментів протягом багатьох років незначні.

Доведено, що особливості процесів збудження і гальмування - видова якість. Під час дослідження вищої нервової діяльності курей виявлено, що сила процесів збудження передається по материнській лінії. Це також відноситься і до рухливості нервових процесів.

Хоча тип темпераменту загалом залежить від спадковості, певні властивості його в певних межах змінюються у зв'язку з умовами життя і виховання. У процесі життя в кожній людині утворюється велика кількість позитивних і негативних умовних рефлексів, що призводить до певної зміни функціональних властивостей мозку. У результаті цього з віком людини змінюються і типологічні особливості. Цим пояснюється наявність великої кількості варіацій типів нервової системи.

Такі зміни часто спостерігаються в ранньому дитинстві під впливом хвороби, побутових умов, у підлітковому віці залежно від пережитих конфліктів. Спостерігаються вони і в результаті тривалого впливу певних умов виховання.

І.П.Павлов вважав, що нервова діяльність може змінюватися «під впливом життєвого виховання» і що «остаточно наявна нервова діяльність живої істоти визначається не тільки вродженим типом нервової системи, але й усією історією її життя». У лабораторії І.П.Павлова експериментально доведена можливість зміни основних властивостей типу нервової системи. Наприклад, у сильного неврівноваженого типу, у якого процес збудження не балансує з гальмуванням, вдалося досягти збільшення сили процесів гальмування шляхом тривалих тренувань. У результаті цього змінюються особливості поведінки. Це дало підстави го-

ворити про кілька варіантів неврівноваженого типу: 1) тип, у якого процес збудження досягає крайньої сили, а процес гальмування ослаблений; 2) тип, у якого сильні обидва процеси, але процес збудження перевищує звичайний рівень; 3) тип, у якого сила процесів збудження і гальмування досягає однакового рівня.

І.П.Павлов вважав, що шляхом тривалих тренувань можна укріпити нервову систему слабкого типу. Дослідження останніх років показують, що рухливість нервових процесів є найбільш мінливою в онтогенезі.

У лабораторіях І.П.Павлова експериментально доведено, що умови життя значно впливають на формування типологічних особливостей поведінки тварин. Новонароджених цуценят ділили на дві групи: одну групу саджали у клітку, другу - випускали на волю. Коли вони підросли, то виявилось, що тварини, які знаходилися в клітці, боягузливі, гальмуються за незначних змін у середовищі, а ті, що розвивалися на волі, поводитися нормально. Рефлекс вродженої обережності за сприятливих умов зникав, замінювався дослідницьким рефлексом, за несприятливих умов він залишався і заважав орієнтуванню в навколишньому середовищі.

Зміна проявів темпераменту під впливом життєвих умов і виховання виразно виявляється в людини. Часто діти слабкого типу, які виявляють боягузтво, сором'язливість, мовчазність, у результаті правильної організації їхнього життя і виховання стають сміливими і діяльними, ініціативними і товариськими. І навпаки, неправильна організація життя, надмірна опіка, обмеження і пригнічення самостійності призводять до формування негативних рис поведінки. «Тепличне оточення під час виховання може призвести до того, що людина з сильною нервовою системою на все життя залишиться боягузом» (І.П.Павлов).

Таким чином, завдяки пластичності нервової системи створюються можливості для виховання і формування необхідного типу поведінки. Вітчизняний психолог О.Г.Ковальов пише, що ця пластичність відкриває широкі можливості розвитку, вона не є пластичністю воску, який змінює свою форму під впливом од-

норазових та незначних впливів на нього. Пластичність нервової системи — це пластичність сталі, яка вимагає великих зусиль, багаторазових впливів для зміни її форми.

Вроджені особливості нервової системи не виступають у житті в «чистому» вигляді. Вони завжди виявляються через складні системи тимчасових нервових зв'язків, які утворюються в процесі індивідуального життя кожної людини і тварини. Тому так нелегко буває за особливостями поведінки зробити висновок про її тип нервової системи. Навіть у тварини тимчасові зв'язки можуть маскувати вияв типу нервової системи. Наприклад, відсутність витримки в людини ще не є свідченням вродженої неврівноваженості її нервової системи. Це може бути наслідком того, що в людини не виховані як слід гальмівні умовні рефлекси. Учень у школі поводить себе в'яло, і можна зробити висновок про слабкість нервової системи, хоча це може бути наслідком відставання в навчанні та відсутності нормальних стосунків з ровесниками. І.П.Павлов писав, що характер поведінки людини і тварини зумовлений не тільки вродженими властивостями нервової системи, але й тими впливами, які діяли і постійно діють на організм під час їх індивідуального існування, тобто залежить від постійного виховання чи навчання в найширшому значенні цього слова.

Прояви темпераменту залежать від загальної культури людини. Так, є люди, які не тільки не хочуть стримувати себе, а, навпаки, спеціально демонструють свій емоційний стан: гнів, смуток, радість, щоб викликати страх або співчуття оточуючих. Такі люди все виправдовують своїм темпераментом, своїми нервами, мотивуючи цим свою нестриманість, грубість, нетактовність. Але насправді це некультурні, невиховані люди.

Культура полягає в тому, що людина будує свою поведінку відповідно до прийнятої в суспільстві моралі. Особливо необхідно рахуватися з іншими людьми, їхнім станом. Для цього необхідно бути стриманим. Культура поведінки визначається не тільки знанням моралі, принципів і норм поведінки, але й моральною вихованістю загалом, стійкими звичками і манерою поведінки.

Від подібних змін властивостей темпераменту слід відрізняти дозрівання типу темпераменту, який формується не весь відразу з усіма характерними для нього властивостями. Загальні закономірності дозрівання нервової системи накладають відбиток і на дозрівання типу темпераменту. Головні властивості певного типу темпераменту виявляються поступово, з віком, залежно від дозрівання нервової системи. Цей процес називається дозріванням темпераменту.

1.6. Роль темпераменту в навчальній діяльності

Властивості темпераменту виявляються в дітей з раннього віку. Індивідуальний підхід, який декларується сучасними закладами освіти, передбачає врахування індивідуально-типологічних особливостей школярів з метою ефективної організації навчально-виховного процесу. Кожен педагог повинен знати основні вияви типів темпераменту в дітей та особливості роботи з дітьми, що належать до різних типів темпераменту. Як писав Б.М.Теплов, у процесі виховання необхідно шукати не шляхи зміни нервової системи учнів, а важливо знаходити кращі форми, шляхи і методи виховання з урахуванням особливостей нервової системи вихованця.

Холерику необхідно допомогти у вихованні витримки та самовладання, оскільки його поведінка іноді порушується підвищеними реакціями підкіркового походження. Тут значну роль відіграє слово, система фізичного виховання. Важливим для холерика є включення в різні види діяльності, розширення кола його інтересів. Діти-холерики легко концентрують свою увагу на об'єкті, але не завжди ефективно можуть переключати її внаслідок слабкості гальмівного процесу. Перехід від одного виду діяльності до іншого, особливо швидкий, буде тренувати процес гальмування і розвивати врівноваженість.

Навички та звички в холериків утворюються легко, але зміна їх відбувається нелегко, що вимагає значних затрат енергії. Тому, наприклад, заборона займатися певною діяльністю може призвести до зриву нервової системи.

Сангвініку необхідно допомогти усвідомити, що праця цінується тоді, коли вона виконується не тільки швидко, але й якісно. Для виховання сангвініка важливим є доручення йому такої справи, яка вимагає витримки, ретельності, зосередженості уваги; переконати його в тому, що необхідно набувати глибокі знання, оберігаючи його від дилетантства, за якого людина починає вважати себе спеціалістом з усіх питань.

Діти-флегматики відзначаються недостатньою рухливістю, уповільненою реакцією. Щоб зменшити недостатність рухливості, необхідно включати їх до таких видів діяльності, які вимагають швидких реакцій, швидкої моторики і рухливості.

Особливої уваги заслуговують *діти-меланхоліки*. Вони відрізняються високою вразливістю, швидко стомлюються, переходять до застійних гальмівних станів, їм важко пристосуватися до нових умов, і тому вони вимагають уважного ставлення і обережного поводження з ними, дуже спокійної обстановки, яка виключає можливість сильних подразників та швидко зміну життєвих умов. Для них необхідний чітко продуманий розклад, певний темп роботи. Режим повинен передбачати поступовий перехід від одних умов життя до інших. Для учнів-меланхоліків дуже небезпечно перевантаження розумової діяльності.

Серед меланхоліків нерідко зустрічаються сором'язливі діти, нерішучі, замкнені, нетовариські, які навіть за звичних умов ніяковіють. Ці діти не позбавилися несприятливих наслідків пасивно-захисного рефлексу, що заважає їм орієнтуватися в тому чи іншому оточенні. Для заміни цього рефлексу дослідницьким, необхідно включати меланхоліків до колективної діяльності, створювати умови для спілкування з ровесниками.

Крім цього, необхідно враховувати різну швидкість утворення тимчасових нервових зв'язків у дітей з різними типами темпераменту, визначаючи час на засвоєння того чи іншого навчального матеріалу. У дітей з високою рухливістю нервових процесів зміна діяльності нерідко підтримує активний стан на уроці, а дітям з інертністю нервових процесів важко відразу включитися в нову діяльність.

Поведінка дітей визначається не темпераментом, не типом нервової системи, а суспільними умовами життя, всією системою відношень людини до дійсності. Темперамент хоча і виявляється в поведінці та діяльності, але не визначає їх. Проте властивості темпераменту необхідно постійно враховувати, з ними не можна не рахуватися. Темперамент є лише підґрунтям для формування характеру, риси якого відіграють провідну роль у поведінці та діяльності людини.

Тема 2

ХАРАКТЕР

2.1. Поняття характеру

У повсякденному житті ми зустрічаємося з різними людьми, яких характеризуємо як добрих чи злих, товариських чи егоїстів, делікатних чи грубих, щедрих чи скупих тощо. Усі ці риси є ризами характеру людини.

Поняття «характер» походить від грецького слова *character*, яке означає «печатка», «чеканка». Спочатку під характером розуміли сукупність прикмет, ознак, які відрізняють одну людину від іншої. Пізніше до характеру стали включати не всі істотні риси людини, а тільки ті, які характеризують властивий їй спосіб дій, поведінки в суспільстві.

Характер - це сукупність стійких індивідуальних особливостей особистості, які складаються і виявляються в діяльності та спілкуванні, зумовлюючи типові для неї способи поведінки.

Характер - це індивідуальне поєднання найбільш стійких, істотних особливостей особистості, які визначають ставлення:

- 1) *до самого себе* (міра вимогливості, критичності, самооцінка);
- 2) *до інших людей* (індивідуалізм або колективізм, егоїзм або альтруїзм, жорстокість або доброта, грубість або ввічливість тощо);
- 3) *до дорученої справи* (лінь або працьовитість, акуратність,

відповідальність або безвідповідальність, організованість); 4) у характері відображаються *вольові якості*, (готовність долати перешкоди, душевний та фізичний біль, наполегливість, самостійність, рішучість, дисциплінованість).

Характер - це не проста сума різних психічних властивостей людини, не надбудова над інтелектуальними, емоційними і вольовими рисами. Він являє собою своєрідний їх синтез, породжений взаємодією людини з навколишнім світом упродовж життя.

У характері виявляється індивідуальність людини. У повсякденному житті існує думка, що характер властивий тільки деяким людям. У цьому разі під характером розуміють тільки позитивні риси людини, які виявляються в її енергійності, рішучості, наполегливості тощо, тобто про деяких людей говорять як «про людей з характером», при цьому їх протиставляють «слабохарактерним» і «безхарактерним». Але безхарактерність також є виявом особливостей характеру.

Оскільки характер є стійкою характеристикою особистості, знання характеру дає змогу передбачити і тим самим коректувати її очікувані дії та вчинки. Риси характеру особистості слід відрізняти від її ситуативних реакцій. Так, людина може бути не досить ввічливою та грубою в стресовій ситуації, але це зовсім не означає, що вона груба та неввічлива. Тому рисами характеру є не всі особливості людини, а найістотніші та найстійкіші.

Характер людини формується протягом усього життя людини. Значну роль при цьому відіграють суспільні умови і конкретні життєві обставини, у яких відбувається життя людини.

2.2. Вчення про характер

Учення про характер має тривалу історію розвитку. Проблемою характерології протягом століть було встановлення типів характеру та їх визначення за певними проявами з метою прогнозування поведінки людини в різних ситуаціях. Оскільки характер формується протягом життя, то більшість дослідників шукали пояснення відмінностей між людьми у зовнішніх чинниках.

Найбільш давньою спробою пояснити характер людини є *гороскопи*, які вважають, що характер визначається датою народження людини. Загальноприйнятий часовий період розбивається на певні інтервали, кожному з яких присвоюється певний знак або символ. Опис характеру людини здійснюється через призму певного символу. Однак різні гороскопи (китайський, японський) по-різному описують характери людей, народжених під одним знаком.

Не менш популярні спроби пов'язати характер з *іменем* людини. Вважається, що найбільш часто дитина чує гаму звуків, пов'язану з її іменем. Немовля не наслідуює почутих звуків, а наслідуює озвучену міміку. У результаті в дитини виникають нервові імпульси саме в тих групах м'язів, які беруть участь у вимові імені. Обмін речовин у цих групах м'язів прискорюється, у результаті чого вони виявляються акцентуїовано розвиненими. Саме тому люди з однаковими іменами схожі одна на одну.

Ще однією наукою, яка намагається пояснити характер людей, є *фізіогноміка* (від грецьк. *physis* - природа, *gnomon* - знаючий) - учення про зв'язок між зовнішнім виглядом людини і типом її характеру. Подібні міркування зустрічалися ще в Арістотеля і Платона. Найвідомішою стала фізіогномічна система Йогана Каспера Лафатера. Він вважав, що головним шляхом виявлення характеру є вивчення будови голови, конфігурації черепа, міміки тощо.

При визначенні характеру людини фізіогномісти використовували різні показники: форму носа, міру стискання уст, посмішку. Це пояснювалося тим, що навіть тоді, коли людина сміється, на обличчі рефлекторно виникає певна маска, певним чином пов'язана з характером. Характер людини виявляється й у мові, у її змісті, і в інтонаціях. Однак найважливішим показником характеру людини є її очі. Ще древні говорили: «Очі - дзеркало душі». Л.М. Толстой розрізняв хитрі очі, променисті, світлий погляд, сумний, холодний тощо.

Нині існують дослідження американських психологів (Дж.Глайв і Е.Клері), які виявили, що *колір очей* визначає деякі риси характеру дітей.

Окремим напрямом є визначення індивідуальних особливостей характеру людини за її позою, положенням тіла, як людина сидить, як ходить і навіть у якій позі спить. У житейській психології існують уявлення, що людина зарозуміла частіше нахилиє корпус і відкидає голову назад, підлабузник нахилиється вперед. Нині існує досить велика кількість описів різних поз людей та спроб пояснити їхній характер.

Багату історію має й інше вчення про характер - *хіромантія* (від грецьк. *chair* - рука, *manteia* - гадання, пророкування). Це система передбачення рис характеру і долі людини за рельєфом її долонь. У XVI-XVIII ст. у багатьох університетах Європи існували кафедри хіромантії.

Наукова психологія заперечувала хіромантію, однак вивчення ембріонального розвитку візерунків долонь дало поштовх до виникнення нової галузі знання - *дерматогліфіки*. Було показано, що формування візерунка долоні кожної людини, як і розвиток мозку, відбувається на 3-4 місяці внутрішньоутробного розвитку і зумовлене впливом генного набору батьків та хромосомними відхиленнями плоду. Тому хіромантію можна поставити в один ряд з конституціональним напрямом, представником якого є Е.Кречмер.

Нині науки (антропологія, анатомія, психологія) не мають достовірних даних, які свідчили б про те, що характер людини залежить від будови тіла, обличчя, кольору очей тощо. Зв'язок між зовнішністю людини та її характером чітко простежується в літературних та художніх творах. Однак наукова психологія вважає, що залежність між звичним виразом обличчя людини і складом її характеру неоднозначна, і відмінності полягають саме в причинах виникнення тих чи інших складок та зморщок.

Уявлення про характер людини можна одержати, знаючи специфіку її вчинків, поведінки, діяльності. Дії та рухи, виконання яких часто повторюється і за певних умов стає потребою, називаються звичками. Звичні дії людини, повторюючись, стають рисами характеру, складають її сутність, впливаючи на статус людини в суспільному житті і на ставлення до неї з боку інших

людей. Саме тому рухи музикантів - красиві, гармонійні; рухи людей боязливих - непорядковані.

Порівняно з фізіогномікою ціннішою у відношенні діагностики рис характеру є *графологія* - наука, що розглядає почерк як різновид виразних рухів, які відображають психологічні властивості того, хто пише. Графологічні відомості накопичувалися століттями, встановлюючи зв'язок між двома рядами фактів — особливостями почерку і характером.

У ті часи, коли письмо було професійним мистецтвом — каліграфією, перед каліграфом ставилися найсуворіші вимоги аскетизму, адже для письма потрібна була людина з великим самоконтролем, жорсткою внутрішньою організацією, щоб повністю володіти почерком, щоб з психіки в письмо не проникло нічого зайвого, що б спотворювало форму.

Нині не підтверджуються однозначні зв'язки між графічними ознаками почерку і відповідними їм рисами характеру. Найдостовірніше встановлено залежність почерку від емоційного стану та деяких типологічних властивостей вищої нервової діяльності. Деякі специфічні особливості почерку використовують для діагностики деяких психічних захворювань.

2.3. Риси характеру

Найоб'єктивніше дані про характер людини дає її свідоме поведінка, її вчинки в певній ситуації. Характер людини багатогранний і виявляється в діяльності: одна людина робить усе швидко, інша - повільно; одна сприймає та засвоює все поверхово, інша ґрунтовно. Ці особливості, які виокремлюються в поведінці людини, називають *рисами характеру*. Будь-яка риса є деяким стійким стереотипом поведінки в конкретних, типових ситуаціях. Адже навіть ввічлива людина може виявляти грубість у нетипових для неї ситуаціях.

Істотною характеристикою рис характеру є вірогідність того, що даний вид поведінки в даній ситуації відбудеться. Про якуне-будь рису можна говорити як про стійку характеристику лю-

дини, якщо вірогідність її вияву в певній ситуації досить велика. Однак вірогідність означає, що дана риса виявиться не завжди, у протилежному випадку можна було б говорити про механічну поведінку. Таке розуміння риси характеру наближає її до звички: за певних умов діяти певним чином. Наприклад, альтруїзм може виявлятися у звичці надавати допомогу всім, хто її потребує. Але разом з тим звичка не завжди може стати рисою характеру, вона є лише схильністю до дії відповідним чином.

Риси характеру включають певний спосіб мислення, розуміння. У здійсненні характерного вчинку включені вольові механізми, почуття. Звичка не має цих компонентів. Риса характеру, зумовлюючи поведінку, у ній і формується. Так, щоб стати альтруїстом, треба постійно допомагати людям, хоча перший альтруїстичний вчинок міг бути викликаний випадковими чинниками. Формування рис характеру не може бути відірване від формування мотивів поведінки. Мотиви поведінки, реалізуючись у дії, закріплюючись у ній, фіксуються в характері. Кожен дійовий мотив, який набуває стійкості, - це потенційно майбутня риса характеру в її генезі (С.Л. Рубінштейн). У мотивах риси характеру виступають уперше ще у вигляді тенденцій, дія приводить їх потім у стійкі властивості. Шлях до формування риси характеру лежить через формування належних мотивів поведінки і організацію спрямованих на їх закріплення вчинків.

Найзагальніші властивості характеру розміщуються по осях: сила - слабкість; твердість - м'якість; цільність - суперечливість; широта - вузькість. Якщо під *силою характеру* розуміють ту енергію, з якою людина переслідує поставлені цілі, її здатність пристрасно захопитися і розвивати велике напруження сил при зіткненні з труднощами, уміння долати їх, то *слабкість характеру* пов'язують з проявом нерішучості, нестійкості поглядів тощо. *Твердість характеру* означає жорстку послідовність, наполегливість у досягненні мети, відстоюванні поглядів тощо, водночас як *м'якість характеру* виявляється в гнучкому пристосуванні до умов, що змінюються, досягненні мети за рахунок поступок, знаходженні розумних компромісів. Цільність або суперечливість

характеру визначається мірою поєднання провідних та другорядних рис характеру. Якщо провідні та другорядні риси характеру гармонують, якщо відсутні суперечності у прагненні та інтересах, то такий характер називають *цільним*, якщо ж вони різко контрастують, то *суперечливим*. Про *широту* та *повноту характеру* говорять на засадах властивостей, які свідчать про різноманітність прагнень та захоплень людини, її діяльності. Як правило, такі люди характеризуються експансивністю та душевною щедрістю. На противагу їм люди з *«вузьким» характером* схильні до самообмежень, звуження сфери своїх інтересів, домагань та діяльності.

Багатогранність характеру не виключає того факту, що в різних ситуаціях у однієї й тієї самої людини виявляються різні, іноді протилежні властивості. Людина може бути одночасно і дуже ніжною, і вимогливою, м'якою, поступливою і твердою одночасно. І саме в цьому може виявлятися єдність характеру людини.

2.4. Характер і темперамент

Дуже часто характер порівнюють з темпераментом, а іноді ці поняття використовують як тотожні. У психологічній літературі існує щонайменше чотири погляди на проблему співвідношення понять «темперамент» і «характер»:

- 1) *ототожнення* характеру і темпераменту (Е.Кречмер, А.Ружицький);
- 2) *протиставлення* характеру і темпераменту, констатація антагонізму між ними (П.Вікторов, В.Віреніус);
- 3) визнання *темпераменту елементом характеру*, його ядром, незмінною частиною (С.Л.Рубінштейн, С.Городецький);
- 4) визнання *темпераменту природним підґрунтям характеру* (Л.С.Виготський, Б.Г.Ананьєв).

Грунтуючись на матеріалістичному розумінні психічних явищ та властивостей людини, слід відзначити, що спільним для характеру і темпераменту є залежність від фізіологічних особливостей людини, насамперед від типу нервової системи. Характер

розвивається на ґрунті темпераменту. Темперамент визначає в характері такі риси, як урівноваженість або неуврівноваженість поведінки, легкість входження в нову ситуацію, рухливість чи інертність реакцій тощо. Однак темперамент не визначає змістовного боку характеру. У людей з однаковими властивостями темпераменту можуть бути абсолютно протилежні риси характеру. Особливості темпераменту можуть сприяти або протидіяти формуванню тих чи інших рис характеру. Так, холерику важко бути врівноваженим та стриманим, меланхоліку - сміливим та рішучим, флегматику - товариським та рухливим, сангвініку - «наполегливим трудівником життя» (І.П.Павлов).

Властивості темпераменту можуть приходити у певне протиріччя з характером. Так, П.І.Чайковський долав свою схильність до меланхолії підвищеною працездатністю.

У людини зі сформованим характером темперамент перестає бути самостійною формою вияву особистості, а стає його динамічним боком, виявляючись у певній емоційній спрямованості властивостей характеру, певній швидкості перебігу психічних процесів і виявів особистості, певній характеристиці виразних рухів та дій особистості.

Таким чином, риси темпераменту і характеру органічно пов'язані і взаємодіють одна з одною в єдиній цілісності людини, утворюючи неподільний сплав - інтегральну характеристику її індивідуальності.

2.5. Акцентуації характеру

Деякі риси характеру мають у певних особистостей надмірну вираженість. У такому випадку говорять про *акцентуацію характеру* - надмірну вираженість окремих рис характеру та їх поєднань, які являють собою крайні варіанти норми.

Поняття «акцентуація» вперше ввів німецький психіатр і психолог, професор неврологічної клініки Берлінського університету Карл Леонгард. Ним була розроблена і описана класифікація акцентуацій особистості.

У працях К.Леонгарда використовується як поняття «акцентуована особистість», так і «акцентуовані риси характеру». К.Леонгард замінив термін «психопат» терміном «акцентуована особистість». Акцентуація характеру, за К.Леонгардом, - це щось проміжне між психопатією і нормою. Акцентуовані особистості - це не хворі люди, це здорові індивіди зі своїми індивідуальними особливостями. На питання про межі, які відділяють акцентуантів від психопатів та неакцентуантів, К.Леонгард не дає чіткої відповіді.

У вітчизняній психології поширеною є інша класифікація акцентуацій, яка була запропонована відомим дитячим психіатром професором А.Є.Лічко. Він вважає, що акцентуації характеру подібні до психопатій. Головна їх відмінність від психопатій полягає у відсутності ознаки соціальної дезадаптації. Вони не є головними причинами патологічного формування особистості, але можуть стати одним з чинників у розвитку межових станів.

На думку А.Є.Лічка, *акцентуацію можна визначити як дисгармонійність розвитку характеру, гіпертрофоване вираження окремих його рис, що зумовлює підвищену чутливість особистості відносно певного роду впливів і утруднює її адаптацію в деяких специфічних ситуаціях.*

При цьому важливо відзначити, що вибіркова чутливість відносно певного роду впливів, яка має місце при тій чи іншій акцентуації, може поєднуватися з гарною або навіть підвищеною стійкістю до інших впливів. Так само труднощі з адаптацією особистості в деяких специфічних ситуаціях (пов'язаних з даною акцентуацією) можуть поєднуватися з гарною або навіть підвищеною здатністю до соціальної адаптації в інших ситуаціях. При цьому ці «інші» ситуації самі по собі можуть бути об'єктивно і більш складними, але не пов'язаними з даною акцентуацією, не референтні їй.

Усі акцентуації А.Є.Лічко розглядає як тимчасові зміни характеру, які зникають у процесі розвитку дитини. Водночас багато з них переходять у психічні захворювання або ж зберігаються

все життя. Прогноз залежить від міри і виду акцентуацій - прихована вона чи явна, а також від соціальних умов.

Таким чином, акцентуація - це гранична величина, крайній варіант вияву норми. Для неї характерна підвищена чутливість лише до певного роду психотравмуючих впливів, які адресовані до «місця найменшого опору» даного типу характеру при збереженні стійкості до інших. Ця слабка ланка в характері людини виявляється не у всіх ситуаціях, а лише в тих, які ставлять підвищені вимоги до функціонування саме цієї ланки. У всіх інших ситуаціях дана слабка ланка характеру не виявляється.

Акцентуації мають різну міру вияву, тому розрізняють явні та приховані (латентні) акцентуації характеру. *Явні акцентуації* належать до крайньої межі норми і характеризуються постійними рисами певного типу характеру. *Прихована акцентуація* є звичайним варіантом норми, який слабо виражений або не виражений зовсім. Такі акцентуації можуть виявлятися несподівано під впливом психогенних ситуацій, які стосуються «місця найменшого опору», при цьому не викликаючи психічних розладів при дії сильних психогенних подразників іншого типу. Обидва типи акцентуацій можуть переходити один в інший під впливом різних чинників, серед яких особливості сімейного виховання, соціального оточення, професійної діяльності тощо.

Оскільки акцентуації є граничними станами між нормою та психопатичними розладами, їхня типологія ґрунтується на класифікації подібних розладів у психіатрії. А.Є.Лічко запропонував *типологію акцентуацій підлітків*, оскільки він вважає, що більшість акцентуацій формується до підліткового віку і найяскравіше виявляються саме в цей період.

1. *Гіпертимний тип*. Підлітки цього типу відрізняються рухливістю, товариськістю, схильністю до бешкетування. У події, що відбуваються навколо них, завжди вносять багато шуму, люблять неспокійні компанії ровесників. Маючи досить високий рівень розвитку загальних здібностей, вони виявляють непосидючість, недостатню дисциплінованість, учаться нерівно. Настрій у них завжди гарний, піднесений. З дорослими, батька-

ми, педагогами в них нерідко виникають конфлікти. Такі підлітки мають багато різноманітних захоплень, але ці захоплення, як правило, поверхові і швидко проходять. Підлітки гіпертимного типу часто переоцінюють свої здібності, бувають надто самовпевненими, прагнуть показати себе, похвалитися.

2. Циклоїдний тип. Діти характеризуються підвищеною дратівливістю і схильністю до апатії. Вони люблять знаходитися вдома самі замість того, щоб десь бути зі своїми ровесниками. Вони важко переживають навіть незначні неприємності, у край роздратовано реагують на зауваження. Настрій у них періодично змінюється від піднесеного до пригніченого (звідси назва цього типу) з періодами приблизно у два-три тижні.

3. Лабільний тип. Цей тип непередбачуваний, характеризується різкими змінами настрою. Приводом для зміни настрою можуть слугувати дрібниці: образливе слово, непривітний погляд тощо. Такі підлітки, знаходячись у пригніченому настрої, потребують допомоги та підтримки з боку тих, хто може їх відволікти, підбадьорити або розвеселити. Вони гарно розуміють те, як до них ставляться оточуючі люди.

4. Астеноневротичний тип. Характеризується підвищеною підозрілістю і капризністю, стомлюваністю і дратівливістю. Особливо часто стомлюється при виконанні важких мисленневих задач.

5. Сензитивний тип. Цей тип характеризується підвищеною чутливістю до всього: до того, що радує, і до того, що викликає смуток або лякає. Такі підлітки не люблять великих компаній, надто азартних, рухливих та бешкетливих ігор. Вони сором'язливі і боязкі при сторонніх людях, і тому часто складається враження про їхню замкнутість. Бувають товариські лише з тими, хто їм добре знайомий, віддають перевагу спілкуванню з молодшими або дорослими, а не з ровесниками. Характеризуються слухняністю та прив'язаністю до батьків. У юнацькому віці можуть виникати труднощі в адаптації до однолітків, а також «комплекс неповноцінності». Разом з тим у таких підлітків дуже рано виникає почуття обов'язку, високі моральні вимоги до себе та

оточуючих людей. Недостатність здібностей компенсують вибором складних видів діяльності і підвищеною наполегливістю. Ці підлітки розбірливі у знаходженні для себе друзів, виявляють велику прив'язаність у дружбі, люблять друзів, старших за віком.

6. Психастенічний тип. Ці підлітки характеризуються раннім інтелектуальним розвитком, схильністю до розмірковувань, самоаналізу і оцінок поведінки інших людей. У таких підлітків самовпевненість поєднується з нерішучістю, а безапеляційність суджень - з імпульсивністю дій, які здійснюються в ті моменти, коли необхідні обережність і обачливість.

7. Шизоїдний тип. Характерною рисою таких підлітків є замкнутість, вони не надто прагнуть до товариства ровесників, віддають перевагу перебуванню на самоті або компанії дорослих. Такі підлітки зовні демонструють байдужість та відсутність інтересу до інших людей. Вони не здатні розуміти стану інших людей, їхніх переживань, позбавлені співчуття. Зовні свої почуття виявляють досить стримано. Ровесники не завжди розуміють їх, тому часто їх не дуже люблять.

8. Епілептоїдний тип. У ранньому дитинстві діти цього типу часто бувають плаксивими. Люблять мучити тварин, ображати менших та слабших, знущатися над тими, хто не може чинити опору. У компанії дітей бажають бути не просто лідером, а володарем. Характерними їх рисами є жорстокість, самолюбство, владність. У групах, якими вони керують, встановлюють свої жорсткі, майже терористичні порядки, причому їхня влада тримається на добровільному підпорядкуванні інших дітей або на страхові. Відчувають себе на висоті в умовах жорсткої дисципліни, уміють догодити керівництву, досягти певних переваг, заволодіти постами, які дають у їхні руки владу, а також можливість встановити диктат.

9. Істероїдний тип. Ці підлітки характеризуються егоцентризмом, потребою в увазі до власної персони. Виражена схильність до артистизму, демонстративності. Вони не люблять, коли в їх присутності хвалять когось іншого, коли іншим приділяють більше уваги, ніж їм. Нагальною для них є потреба в захопле-

ності ними з боку інших. Такі підлітки претендують на виключне положення серед ровесників, намагаються мати вплив на оточуючих, привертати їхню увагу. Часто виступають ініціаторами або заводіями справ. При цьому вони виявляються нездатними виконувати роль лідера, організовувати справи, заслужити неформальний авторитет у групі.

10. *Нестійкий тип*. Підлітки цього типу виявляють підвищену схильність та потяг до розваг, байдкування та неробства. Відсутні будь-які серйозні, у тому числі професійні інтереси, майже не думають про своє майбутнє. Нерідко цей тип характеризують як слабовільний, такий, що пливе за течією.

11. *Конформний тип*. Цей тип характеризується бездумністю, некритичністю, а також підпорядкуванням будь-яким авторитетам, груповій більшості. Підлітки цього типу схильні до моралізаторства і консерватизму, а головне життєве кредо - бути таким, як усі. Це тип пристосуванця, який заради своїх інтересів здатний на все, у тому числі на зраду друга, хоча завжди знаходить виправдання своїм вчинкам.

У повсякденному житті часто ми маємо справу не з «чистими» типами, а зі змішаними формами акцентуацій як результатом одночасного розвитку кількох типових рис або як накладання нових рис характеру на його структуру.

У ході виховання слід враховувати акцентуації характеру дітей, адже при правильному виховному впливові акцентуації з часом згладжуються, формуються риси характеру, які відіграють компенсаторну роль. Слід пам'ятати, що при складних психогенних ситуаціях, тривалому впливові на «слабку ланку» характеру, акцентуації не лише виявляються, але й слугують підґрунтям для виникнення афективних станів, що, у свою чергу, є умовою розвитку патологічних порушень, змін поведінки особистості та психопатій.

Психопатія (від грецького «psyche» - душа, «pathos» - хвороба) - це патологія характеру, за якої в суб'єкта спостерігається практично незворотне вираження властивостей, які перешкоджають його адекватній адаптації до соціального середовища. На відміну від акцентуацій, психопатії носять постійний характер, виявля-

ються у всіх ситуаціях і є передумовою соціальної дезадаптованості суб'єкта. Акцентуїована особистість зберігає контроль за власними діями, психопатична особистість позбавлена такого контролю. Так, акцентуїований підліток може бути грубим у своїй сім'ї, але з іншими людьми він може поводитися чемно; психопат же поводить себе однаково, незалежно від того, з ким спілкується.

2.6. Формування характеру

Як відомо, характер формується протягом життя людини. Витоки характеру людини та перші ознаки його вияву слід шукати на самому початку життя. Головну роль у формуванні та розвитку характеру дитини відіграє його спілкування з оточуючими її людьми. Перші звички та форми поведінки формуються на основі механізму наслідування: дитина наслідує своїх близьких, а також шляхом навічання через емоційне підкріплення.

Сензитивними періодами для становлення характеру вважається вік від двох-трьох до дев'яти-десяти років, коли відбувається активний процес соціалізації як у ході спілкування з дорослими, так і з ровесниками. Саме в цей період діти відкриті для впливу ззовні, з готовністю сприймають зовнішні впливи, наслідуючи всіх і у всьому. Дорослі люди мають незаперечний авторитет у дитини, можуть впливати на неї за допомогою слова, вчинку і дії, що створює сприятливі умови для засвоєння та закріплення необхідних форм поведінки.

Досить важливими для формування характеру дитини є стиль спілкування дорослих один з одним та з самою дитиною. У першу чергу це стосується спілкування батьків, особливо матері, з дитиною. Те, як батьки поведуться з дитиною, через роки стане способом поводження її зі своїми дітьми, коли дитина стане дорослою і буде мати власну сім'ю.

Першими в характері дитини формуються такі риси як доброта, товариськість, чуйність, а також протилежні їм якості - егоїзм, черствість, байдужість до людей. Існують дані про те, що

формування цих рис починається в перші місяці життя і визнається тим, як мати обходилася з дитиною.

У ранньому дошкільному віці закладаються засади таких рис характеру, які мають відношення до праці - працелюбство, акуратність, відповідальність, наполегливість. Оскільки в цей період провідною діяльністю є сюжетно-рольова гра, то саме в ній формуються і закріплюються відповідні звички дитини. Крім цього, має значення і виконання дитиною доступних видів домашньої праці, що повинно мати відповідну стимуляцію та заохочення з боку дорослих. Як правило, у характері дитини закріплюються ті риси, які постійно одержують позитивне підкріплення.

Молодший шкільний вік відзначається формуванням таких рис характеру, які виявляються у ставленні до людей. Цьому сприяє постійне розширення сфери спілкування дітей за рахунок шкільних друзів, учителів. У цьому віці може відбуватися поступове руйнування закріплених рис характеру, якщо ті форми поведінки, яких набула дитина вдома, не одержують у школі відповідного підкріплення та не оцінюються як правильні. Цей процес може супроводжуватися в дитини внутрішніми та зовнішніми конфліктами. Перебудова характеру не завжди має позитивний результат, частіше йдеться про часткову зміну рис характеру та компроміс між тим, до чого привчили дитину вдома, і тим, чого від неї вимагає школа.

У підлітковому віці активно розвиваються і закріплюються вольові риси характеру, а в юнацькому формуються базові моральні, світоглядні риси особистості. До закінчення школи людина має в основному сформований характер, і те, що відбувається з нею далі, уже не може кардинально змінити її рис характеру до невпізнанності.

Слід пам'ятати, що характер - це не застигле утворення, він формується і трансформується протягом життєвого шляху людини. Характер не можна вважати і фатально визначеним. Хоча він і зумовлений об'єктивними обставинами життєвого шляху

людини, самі ці обставини змінюються під впливом учинків людини. Тому після закінчення навчального закладу характер людини продовжує формуватися або змінюватися. У цей час людина сама є творцем свого характеру, оскільки характер формується залежно від світогляду, переконань і звичок моральної поведінки, які виробляє в собі людина, від справ і вчинків, які вона здійснює, від усієї її свідомої діяльності. Цей процес у психологічній літературі розглядається як процес самовиховання.

Самовиховання характеру передбачає, що людина здатна звільнитися від надмірної самооцінки, критично подивитися на себе, побачити свої недоліки. Це дозволить їй визначити мету роботи над собою, над тими рисами характеру, яких вона хотіла б позбавитися, або, навпаки, які вона хотіла б виробити в собі. Добре, якщо в цей період з'являється гідний наслідування наставник. Приклад для наслідування не обов'язково повинен бути реальним. Це може бути літературний герой або кіногерой, який виявляє такі риси характеру, як принциповість, твердість характеру тощо. Крім того, особливе значення у формуванні характеру належить суспільній діяльності людини, активна участь у якій розвиває почуття відповідальності перед колективом, сприяє розвитку організованості, витримки, почуття обов'язку тощо.

Найефективнішим засобом формування характеру є праця. Сильний характер мають ті люди, які ставлять перед собою певні цілі, наполегливо досягають їх втілення в життя, долають усі перешкоди на шляху досягнення мети. Тому можна стверджувати, що характер людини формується в діяльності.

Тема 3

ЗДІВНОСТІ

3.1. Поняття здібностей

Зустрічаючись у житті з різними людьми, спостерігаючи за ними в роботі, зіставляючи їхні досягнення, порівнюючи темпи їхнього духовного зростання, ми постійно переконуємося в тому, що люди більш чи менш значно відрізняються між собою за своїми здібностями.

Термін «здібності» застосовують у повсякденному житті досить широко; у науковій літературі ним дещо зловживали. Так звана «психологія здібностей» дуже дискредитувала це поняття. Подібно до вченого лікаря Мольєра, який пояснював снодійну дію опіуму тим, що опіум має «здібність» присипляти, така психологія пояснювала будь-яке психічне явище тим, що приписувала людині відповідну «здібність». Здібності, таким чином, у вченому арсеналі цієї психології слугували часто для того, щоб позбавлятися необхідності розкривати закономірності перебігу психічних процесів.

Будь-яка здібність є здатністю до чого-небудь, до певної діяльності. Наявність у людини певної здібності означає придатність її до певної діяльності. Будь-яка специфічна діяльність вимагає від особистості певних даних. Ми говоримо про ці дані як про здібності людини. Здібність повинна включати в себе різні психічні властивості та дані, необхідні для певної діяльності з урахуванням її характеру та вимог.

Термін «здібності», незважаючи на його давнє і широке застосування в психології, наявність досить точних його визначень, до цього часу тлумачиться неоднозначно. У сучасній психології і протягом усієї історії її розвитку можна зустріти різні визначення поняття «здібності»:

1. Здібності - властивості душі людини, що розуміються як сукупність різноманітних психічних процесів і станів. Це найбільш широке та старе визначення здібностей.

2. Здібності являють собою високий рівень розвитку загальних та спеціальних знань, умінь та навичок, що забезпечують успішне виконання людиною різних видів діяльності. Таке визначення було поширене в психології XVIII - XIX століть.

3. Здібності - це те, що не зводиться до знань, умінь та навичок, але пояснює й забезпечує їх швидке засвоєння, закріплення та ефективного використання на практиці. Це визначення прийняте та найбільш поширене нині. Але разом з тим воно є найвужчим із усіх трьох.

Як бачимо, термін «здібність» багатьма авторами трактується неоднаково. Якщо підсумувати всі можливі підходи до дослідження здібностей, що існують нині, то їх можна звести до трьох основних груп, представлених вище.

У вітчизняній психології дослідження здібностей найчастіше будуються на основі останнього підходу, найбільший внесок у розвиток якого вніс відомий вітчизняний психолог Б.М.Теплов. Він виділив такі *три основні ознаки поняття «здібність»*.

По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої: ніхто не буде говорити про здібності там, де мова йде про властивості, щодо яких усі люди рівні.

По-друге, здібностями називають не будь-які особливості взагалі, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей.

По-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок та вмінь, які вже вироблені в людини.

На жаль, у повсякденній практиці поняття «здібності» та «навички» часто ототожнюють, що призводить до помилкових висновків, особливо в педагогічній практиці. Яскравою ілюстрацією сказаного може бути невдача В.І.Сурикова, який у майбутньому став видатним художником. Хоча видатні здібності В.І.Сурикова виявилися досить рано, необхідних умінь та навичок у малю-

ванні в нього ще не було. Академічні педагоги відмовили В.І.Сурикову у вступі до Академії. Більше того, інспектор Академії, який переглядав представлені В.І.Суриковим малюнки, заявив, що «за такі малюнки навіть мимо Академії треба заборонити ходити». Але майбутній художник протягом трьох місяців оволодів необхідними вміннями, і педагоги все ж таки зарахували його до Академії.

Незважаючи на те, що здібності не зводяться до знань, умінь та навичок, це ще не означає, що вони ніяк не пов'язані із знаннями та вміннями. Від здібностей залежить легкість та швидкість набуття знань, умінь та навичок. Набуття ж цих знань та умінь, у свою чергу, сприяє подальшому розвитку здібностей, тоді як відсутність відповідних навичок та знань гальмує розвиток здібностей.

Здібності, на думку Б.М.Теплова, можуть існувати лише в постійному процесі розвитку. Здібність, яка не розвивається і яку людина перестає використовувати на практиці, з часом втрачається. Тільки завдяки постійним вправам, пов'язаним із систематичними заняттями такими складними видами людської діяльності, як музика, технічна та художня творчість, математика, спорт тощо, особистість підтримує та розвиває в собі відповідні здібності.

Отже, під здібностями розуміють ті психічні властивості та якості людини, які виступають необхідною умовою успішного виконання конкретного виду діяльності.

3.2. Здібності та задатки. Природа здібностей

Здібності мають органічні, спадково закріплені передумови для їх розвитку у вигляді задатків. Люди від народження наділені різними задатками. Відмінності між людьми у задатках полягають насамперед у природжених особливостях їхнього нервово-мозкового апарату - анатомо-фізіологічних, функціональних його особливостях. Вихідні природні відмінності між людьми - це відмінності не в готових здібностях, а саме в задатках. Між

здатками та здібностями існує дуже велика відстань; між ними весь шлях розвитку особистості. Задатки дуже багатозначні; вони можуть розвиватися в різних напрямках. Задатки - лише передумови розвитку здібностей. Розвиваючись на ґрунті задатків, здібності все ж є функцією не самих задатків, а розвитку, до якого задатки входять як вихідний момент, як передумова. Включаючись у розвиток індивіда, вони самі розвиваються, тобто перетворюються, змінюються. Таким чином, під *здатками розуміють анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, які складають природну основу розвитку здібностей.*

Для доказів успадкування здібностей часто вказують на існування сімейств, у яких кілька поколінь проявляють однорідну за спрямованістю обдарованість. Так, у сім'ї Йогана Себастьяна Баха в п'яти поколіннях його предків, братів та нащадків нараховується не менше 18 значних музичних обдаровань, причому в сім'ї було всього 10 осіб, у яких не було виявлено музичних талантів. Можна також навести приклад сім'ї Дарвіна та інших. Але коли з подібних даних безпосередньо роблять висновок про спадковість здібностей, зводячи їх виключно до спадкових особливостей організму, то допускають відверту помилку. Не враховується одна обставина: у сім'ї з великою кількістю музичних обдаровань, музикальний батько не тільки передає своїм дітям певні гени, але і впливає певним чином на їхній розвиток та виховання.

Спадковість включається, звичайно, як один із чинників розвитку людини, але її здібності є не прямою, безпосередньою функцією його спадковості. По-перше, успадковане та набуте в конкретних особливостях особистості утворює нерозривну єдність; уже тільки тому не можна зводити певні конкретні психічні властивості особистості до однієї лише спадковості. По-друге, успадкованими можуть бути не самі здібності в їх конкретному психологічному змісті, а лише органічні передумови їх розвитку. Органічні передумови розвитку здібностей людини обумовлюють, але не визначають обдарованості людини та можливості їхнього розвитку.

Розрізняють поняття «вродженість задатків» та «спадковість здібностей». Ці поняття варто уточнити та розмежувати. Під *вродженістю* природно розуміти те, що вже існує на момент народження; під спадковістю те, що під впливом певних органічних механізмів передається індивіду від його предків. Ці поняття не тотожні ні за формою, ні за сутністю. Перше поняття описове: воно констатує факт, друге - пояснювальне: воно розкриває джерело. Вони не збігаються і за змістом: те, що виявляється вродженим, тобто наявним на момент народження, зовсім не повинно бути продуктом однієї ізольовано взятої спадковості; воно зумовлене і попереднім ходом ембріонального розвитку. З іншого боку, спадково зумовлене зовсім не повинно виступати вже сформованим на момент народження; так, наприклад, безсумнівно спадково зумовлені зміни, пов'язані зі статевим дозріванням, настають лише у більш віддалений від народження період. Отже, вроджене не зводиться до спадкового, і спадкове не зводиться до вродженого.

Слід відзначити, що наявність певних задатків у людини ще не означає, що в неї будуть розвиватися ті чи інші здібності. Наприклад, суттєвою передумовою розвитку музичних здібностей виступає тонкий слух. Але будова периферійного (слухового) та центрального нервового апарату лише одна з умов розвитку музичних здібностей. Будова мозку не передбачає, які професії та спеціальності, пов'язані з музичним слухом, можуть виникнути в людському суспільстві. Не враховано й те, який вид діяльності обере для себе людина та які можливості будуть надані їй для розвитку здібностей, наявних у неї. Отже, якою мірою будуть розвинені задатки в людини, залежить від умов її індивідуального розвитку.

Таким чином, *розвиток задатків - це соціально зумовлений процес, який пов'язаний з умовами виховання та особливостями розвитку суспільства*. Задатки розвиваються та трансформуються у здібності за умови, коли в суспільстві виникла потреба в тих чи інших професіях, як, наприклад, тоді, коли потрібний тонкий музичний слух. Другою суттєвою умовою розвитку задатків є особливості виховання.

Задатки неспецифічні. Наявність у людини задатків певного виду не означає, що на їхньому ґрунті за сприятливих умов обов'язково повинна розвинутися певна здібність. На основі одних і тих самих задатків можуть сформуватися різні здібності залежно від характеру вимог, які висуває діяльність. Так, людина з гарним слухом та почуттям ритму може стати музичним виконавцем або критиком, диригентом, співаком, танцюристом, педагогом, композитором тощо. Так, особливості слухового аналізатора можуть відбитися на тих здібностях, які потребують особливого рівня розвитку цього аналізатора.

Природа людських здібностей до цього часу викликає дискусію серед учених. Одна із найбільш поширених точок зору має свої витоки ще в Платона. Автори, які дотримуються цієї точки зору, стверджують, що здібності біологічно зумовлені, а їх прояв повністю залежить від успадкованих характеристик. Навчання та виховання можуть лише змінити швидкість їх вияву, але вони завжди виявляються тим чи іншим чином.

Для підтвердження цієї точки зору використовуються факти індивідуальних відмінностей, які спостерігаються в дитячому віці, коли вплив виховання та навчання, здавалося б, ще не був провідним. Так, наприклад, музична обдарованість Моцарта виявилася в три роки, Гайдна - у чотири. Талант до живопису та скульптури виявляється дещо пізніше: у Рафаеля - у вісім років, а у Ван Дейка - у десять.

Своєрідним розвитком концепції наслідування здібностей є припущення про зв'язок здібностей людини з вагою її мозку. Як відомо, мозок дорослої людини має вагу в середньому 1400 г. Визначення маси мозку видатних людей показало, що їхній мозок дещо більше середньої величини. Так, вага мозку І.С.Тургенєва складає 2012 г, мозку Д. Байрона - 1800 г і т.д. Але пізніше це припущення виявилось безпідставним, оскільки можна навести не менше прикладів знаменитостей, мозок яких був за вагою менше середньої величини. Так, наприклад, у відомого хіміка Ю.Лібиха мозок важив 1362 г, у письменника А.Франса - 1017 г. Більше того, виявилось, що найбільший та найважчий мозок більше 3000 г належав розумово відсталій людині.

З ідеєю наслідування здібностей пов'язане і вчення Франца Галля, яке одержало назву *френологія* (від грец. *phrenos* - «розум», *logos* - «наука», «знання»). Френологи намагалися простежити залежність психічних особливостей людини від зовнішньої будови черепа. Головна ідея базувалася на тому, що кора головного мозку складається з низки центрів, у кожному з яких локалізована певна здібність людини. Міра розвитку цих здібностей прямо залежить від величини відповідної частини мозку. На підставі спеціальних вимірів була складена френологічна карта, де поверхня мозку розбивалася на 27 ділянок, кожна з яких відповідала певній індивідуальній особливості. Серед них виділялися «шишки здібностей» до музики, поезії, живопису, «бугри» честолюбства, жадібності, хоробрості тощо. Але цей підхід також був помилковим. Численні трепанації показали, що череп зовсім не повторює форми кори головного мозку, тому визначення за «шишками» та «впадинами» черепа розумових та моральних особливостей людини антинаукове та безпідставне.

Широку популярність отримали роботи *Френсіса Гальтона*, який пояснив наслідування здібностей, виходячи з принципів еволюційної теорії Ч. Дарвіна. Аналізуючи біографії видатних діячів, Ф.Гальтон дійшов висновку, що вдосконалення людської природи можливе лише шляхом виведення на основі законів спадковості раси особливо обдарованих, розумово та фізично розвинених людей. Продовжуючи лінію Ф.Гальтона, у ХХ ст. Коте визначив рівень обдарованості відомих людей за кількістю рядків, відведених їм у енциклопедичному словнику, і виділив близько 400 осіб, чий високі здібності простежувалися в кількох поколіннях.

Слід відзначити, що ці твердження не позбавлені підстав. Особливо це можна простежити, вивчаючи історію сім'ї Бахів. Уперше великі музичні здібності у неї виявилися в 1550 р. Родоначальником сім'ї був пекар В.Бах, який, як відзначав Т.Рібо у своїй праці «Спадковість душевних властивостей», відводив душу після роботи музикою та співами. У нього було два сини, з них і починається безперервний рід музикантів, відомих у Німеччині

протягом двох віків. Всього у сім'ї Бахів було близько 60 музикантів, з них більше 20 - видатні.

Встановлено, що прабабуся Л.М.Толстого - Ольга Трубецька й прабабуся О.С.Пушкіна - Євдокія Трубецька були рідними сестрами. П'ять відомих представників німецької культури - поети Шиллер та Гьольдерлін, філософи Шеллінг та Регель, а також фізик Макс Планк були родичами: у них був спільний предок Йоганн Кант, який жив у XV ст.

Особливий інтерес у зв'язку з визначенням впливу генетичних чинників на розвиток індивідуальності дитини представляють дослідження гомозиготних близнюків, які мають ідентичну спадковість, та гетерозиготних близнюків, що мають різну спадковість (дослідження А.Басса та Р.Плоуміна).

Порівняльне дослідження гомозиготних близнят, які жили та виховувалися в різних сім'ях, показали, що всупереч очікуванням їхні індивідуально-психологічні та поведінкові відмінності від цього не збільшилися, а частіше за все залишалися такими самими, як і в дітей, що виростили в одній сім'ї (у деяких випадках навіть зменшилися).

Діти-близнята, що мали однакову спадковість, у результаті їх виховання в різних сім'ях, ставали інколи більш схожими один на одного, ніж у тому випадку, коли їх виховували разом. Пояснити цей дещо несподіваний факт можна тим, що дітям-одноліткам, які постійно знаходяться поряд один з одним, майже ніколи не вдається займатися однією і тією самою справою, та й між такими дітьми рідко складаються рівноправні стосунки.

Незважаючи на велику подібність психологічних та поведінкових характеристик, які спостерігаються серед гомозиготних близнят, навряд чи можна погодитися із твердженням, що їхня психологічна спільність обумовлена тільки генетично. Проведені дослідження та одержані результати дають підстави вважати вплив середовища на психічний та поведінковий розвиток індивіда сильнішим за вплив спадковості.

На користь спадкової природи здібностей також засвідчують численні династії акторів, художників, моряків, лікарів, педа-

гогів тощо. Але радше за все, у більшості цих випадків варто говорити не тільки про біологічну, але й про соціальну спадковість. Дитина йде «по стопах батьків» не тільки через спадкову приреченість, але й тому, що з дитинства знала та полюбила їхню професію. Тому в сучасній психології прийнято вважати концепцію спадкового характеру здібностей дуже цікавою, але такою, що не пояснює всіх фактів прояву здібностей.

Представники іншої думки вважають, що особливості психіки повністю визначаються якістю виховання та навчання. Так, ще в XVI-XVII ст. К.А.Гельвецій проголосив, що завдяки вихованню можна сформувати геніальність. Прихильники такого напрямку посилаються на випадки, коли діти найвідсталіших та найпримітивніших племен, одержавши відповідну освіту, нічим не відрізнялися від європейців (О.М.Леонтьєв). У рамках цього ж підходу говорять про випадки соціальної ізоляції, яка веде до дефіциту спілкування, частково про так званих «дітей-мауглі». Ці випадки є доказом неможливості власне людського розвитку поза суспільством. На користь такого підходу свідчать також факти масового розвитку деяких спеціальних здібностей в умовах певних культур. Підтвердженням цього може бути вияв звуковисотного слуху (дослідження О.Н.Овчиннікової та Ю.Б.Гіппенрейтер під керівництвом О.М.Леонтьєва).

Звуковисотний слух, або сприймання висоти звуку, складає підґрунтя музичного слуху. Досліджуючи цю перцептивну здібність за допомогою спеціального методу, учені виявили значну її недорозвиненість майже в кожній третій дорослої досліджуваної росіянки. Як і очікували, ці самі жінки виявляли надзвичайну відсутність музичних здібностей. Застосування цього самого методу до досліджуваних-в'єтнамців показало протилежні результати: усі вони за показниками звуковисотного слуху опинилися в групі кращих. За іншими тестами виявилось також 100% музичності. Ці унікальні відмінності знаходять своє пояснення в особливостях російської та в'єтнамської мов: перша відноситься до тембрових, друга - до тональних. Результатом цього є те, що, оволодіваючи в ранньому дитинстві рідною мовою, усі

в'єтнамці одночасно розвивають і музичний слух, чого не відбувається ні з російськими, ні з іншими європейськими дітьми. Цей приклад показує роль умов середовища та вправ на формування здібностей.

Висновком цієї концепції є положення, що в кожній людині можна сформувати будь-які здібності. Дотримуючись такої точки зору, американський учений У.Ушбі стверджує, що здібність визначається перш за все тією програмою інтелектуальної діяльності, яка була сформована в людини в дитинстві. Відповідно до своєї програми одні люди розв'язують творчі задачі, а інші у змозі виконати тільки ту, яку їх навчили розв'язувати, тобто діють за шаблоном. Нині прихильники цієї концепції у США створюють спеціальні центри «вироснування» обдарованих дітей. Так, у Філадельфійському інституті найкращого використання людського потенціалу заняття з розумового розвитку дітей починають з чотирьох-п'яти років, вважаючи, що цінувати треба кожну хвилину та й мозку не можна дозволяти «ледарювати».

3.3. Види здібностей

Коли ми говоримо про здібності, то завжди маємо на увазі здібність до чогось певного - математики, літератури, музики, конструювання, спорту тощо. Будь-яка здібність є здібністю до певної діяльності. Разом з тим є здібності, які виявляються у більшості видів діяльності.

У науковій літературі існують спроби класифікувати здібності людини. У більшості з цих класифікацій у першу чергу виділяють природні здібності (в основі своїй біологічно зумовлені) та специфічні людські здібності, що мають суспільно-історичне походження.

Під *природними здібностями* розуміють ті здібності, які є спільними для людини та тварин, особливо вищих. Наприклад, такими елементарними здібностями є сприймання, пам'ять, здатність до елементарної комунікації. Мислення з певної точ-

ки зору також можна розглядати як здібність, яка властива не тільки людині, але й вищим тваринам у його елементарних виявах. Дані здібності безпосередньо пов'язані із вродженими задатками. Але задатки людини й задатки тварин - це не одне й те ж. У людини на базі цих задатків формуються здібності. Це відбувається за наявності елементарного життєвого досвіду, через механізм навчання і т.д. У процесі розвитку людини такі біологічні здібності сприяють формуванню цілої низки інших, специфічних людських здібностей.

Ці *специфічні людські здібності* прийнято розподіляти на загальні та спеціальні вищі інтелектуальні здібності. У свою чергу, вони можуть поділятися на теоретичні та практичні, навчальні та творчі, предметні та міжособові тощо.

Загальними називають такі здібності, які тією чи іншою мірою виявляються у всіх видах діяльності людини. Наприклад, інтелектуальні здібності виявляються у винахідливості та кмітливості, швидкому та глибокому запам'ятовуванні матеріалу, переключенні уваги, критичності та самостійності розуму тощо.

До числа загальних здібностей можна також віднести здібності, які виявляються у спілкуванні, взаємодії з людьми. Ці здібності соціально зумовлені. Вони формуються в людини в процесі її життя в суспільстві. Без цієї групи здібностей людині дуже важко жити серед інших людей. Так, без оволодіння мовою як засобом спілкування, без уміння адаптуватися в суспільстві людей, тобто правильно сприймати та оцінювати вчинки людей, взаємодіяти в різних соціальних ситуаціях, нормальне життя та психічний розвиток особистості неможливий.

Спеціальні здібності - це здібності, які виявляються тільки в окремих видах людської діяльності (художні, математичні, спортивні, літературні тощо).

Спеціальні здібності через специфічність конкретної діяльності характеризуються певними, властивими тільки даній здібності рисами. Разом з тим здібність до конкретної діяльності має багато спільного з іншими спеціальними здібностями. Це спільне полягає в тому, що, наприклад, здібність до образотвор-

чої діяльності, як і до інших, є продуктом історичного розвитку людини. Так, численні розкопки курганів свідчать про те, що предки сучасної людини як тільки навчилися виготовляти перший, ще дуже примітивний за своїми контурами та формами посуд, намагалися якось оздобити його. Переселяючись у нову печеру, людина поспішала прикрасити її стіни зображеннями тварин, сценами полювання тощо.

Але для того, щоб оздобити посуд навіть найпростішим, але досить виразним орнаментом, який складається із хвилеподібних ліній, кілець, трикутників, потрібна була значна праця людини.

Крім поділу здібностей на загальні та спеціальні, прийнято поділяти здібності на *теоретичні та практичні*. Вони відрізняються між собою тим, що перші зумовлюють схильність людини до абстрактно-теоретичних міркувань, а другі - до конкретних практичних дій. На відміну від загальних та спеціальних здібностей теоретичні та практичні здібності найчастіше не поєднуються між собою. Більшість людей мають або один, або інший тип здібностей. Разом вони зустрічаються дуже рідко, переважно лише в обдарованих людей.

Крім цього, існує також поділ на *навчальні та теоретичні* здібності, які відрізняються між собою лише тим, що перші визначають успішність навчання, засвоєння особистістю знань, формування вмінь та навичок, тоді як другі - можливість відкриттів та винаходів, створення нових предметів матеріальної та духовної культури. Якщо спробувати визначити, які здібності даної групи мають більше значення для людства, то у випадку визнання пріоритету однієї над іншою, ми б, напевне, зробили помилку. Зрозуміло, що якби людство було позбавлене можливості творити, то чи воно взагалі розвивалося б, адже розвиток можливий лише тоді, коли люди у змозі засвоїти всю суму знань, яка накопичена попередніми поколіннями. Тому деякі автори вважають, що навчальні здібності належать до загальних, а творчі - до спеціальних, які визначають успіх творчої діяльності.

Виходячи з того, що здібності значною мірою соціальні й формуються в процесі конкретної діяльності людини та залежно від того, існують чи не існують умови для їхнього розвитку, здібності можуть бути потенційними та актуальними.

Під *потенційними здібностями* розуміють ті, які не реалізуються в конкретному виді діяльності, але здатні актуалізуватися при зміні відповідних соціальних умов. До *актуальних здібностей*, як правило, відносять ті, які необхідні саме в даний момент і реалізуються в конкретному виді діяльності. Потенційні та актуальні здібності виступають непрямим показником характеру соціальних умов, у яких розвиваються здібності людини. Саме характер соціальних умов перешкоджає або сприяє розвитку потенційних здібностей, забезпечує або не забезпечує їх перетворення в актуальні.

Таким чином, різні види здібностей не лише визначають успішність діяльності, але й взаємодіють та впливають одна на одну, забезпечуючи певний рівень розвитку здібностей у кожної особистості.

3.4. Структура здібностей

Питання структури здібностей, як і неоднозначного тлумачення самого терміна та різноманітних підходів до розуміння його сутності, також не має однозначного пояснення в психологічній літературі. Розглянемо деякі підходи до вивчення проблеми структури здібностей.

Як зазначалося вище, під здібностями розуміють такі індивідуальні особливості, які мають відношення до успішного виконання діяльності (трудової, навчальної, спортивної тощо). Виходячи з цього, здібності необхідно розглядати, з одного боку, як основні властивості особистості. Тому думка про те, що одна окремо взята властивість може забезпечити високу продуктивність діяльності, виступати еквівалентом усіх здібностей, позбавлена наукової вірогідності. Адже успішність виконання будь-якої діяльності завжди залежить від низки здібностей. Так,

однієї спостережливості, якою б вона не була досконалою, недостатньо для того, щоб стати гарним письменником. Для цього першочергове значення мають, крім спостережливості, такі властивості, як образна пам'ять, наявність певних якостей розуму (глибина, самостійність, критичність та ін.), здібності, пов'язані з писемною мовою, здатність зосереджувати увагу та низка інших здібностей.

З іншого боку, структура будь-якої здібності включає в себе універсальні або загальні якості, які відповідають вимогам різних видів діяльності й спеціальні якості, що забезпечують успіх тільки одного виду діяльності. Так, вивчаючи математичні здібності, В.А.Крутецький встановив, що для успішного виконання *математичної діяльності* необхідно:

- 1) активне, позитивне відношення до предмета, схильність займатися ним, що на високому рівні розвитку переходить у пристрасне захоплення;
- 2) низка рис характеру, насамперед працьовитість, організованість, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, а також стійкі інтелектуальні почуття;
- 3) наявність під час діяльності сприятливого для її виконання психічного стану;
- 4) певний фонд знань, умінь та навичок у відповідній галузі;
- 5) відповідні вимогам даної діяльності індивідуально-психологічні особливості сенсорної та розумової сфер.

При цьому перші чотири категорії названих якостей варто розглядати як загальні властивості, необхідні для будь-якої діяльності, а не вважати їх компонентами здібностей, оскільки тоді компонентами здібностей повинні бути також і інтереси, схильності, риси характеру, психічні стани, а також уміння та навички.

Остання ж група якостей визначає успішність виконання тільки конкретного виду діяльності. Це пояснюється тим, що ці якості виявляються лише у специфічній сфері та не пов'язані з виявами здібностей в інших галузях. Так, О.С.Пушкін та Д.І.Менделєєв не вирізнялися особливими успіхами в галузі математики та фізики, останній навіть мав «одилицю» з мовних предметів.

Слід зазначити, що у структурі здібностей можна виділити дві групи компонентів. Одні займають провідне становище, а інші - другорядне (за А.В.Петровським). Так, у структурі *педагогічних здібностей* провідними властивостями повинні бути: педагогічний такт, спостережливість, любов до дітей, що поєднується з високою вимогливістю до них, потреба в передачі знань, організаторські здібності, які входять на правах підструктури тощо, а до другорядних можна віднести: артистизм, ораторські дані тощо. Для порівняння: у структурі *образотворчих здібностей* провідними виступають висока природна чутливість зорового аналізатора - почуття пропорції, форми, світла, колориту, ритму, а також сенсомоторні якості руки художника, високорозвинена образна пам'ять тощо. До другорядних належать властивості художньої уяви, емоційного настрою та відношення до зображуваного тощо.

Зрозуміло, що провідні та другорядні компоненти здібностей утворюють єдність, що забезпечує успішність діяльності. Але структура - це дуже гнучке утворення. Співвідношення провідних та другорядних якостей у конкретній здібності в різних людей різне. Залежно від того, яка якість у людини є провідною, відбувається формування другорядних якостей, необхідних для виконання діяльності. Більше того, навіть у рамках однієї й тієї самої діяльності люди можуть мати різне поєднання якостей, які дозволяють їм успішно виконувати дану діяльність, компенсуючи недоліки.

Слід зазначити, що відсутність здібностей ще не означає непридатності людини до виконання тієї чи іншої діяльності, оскільки існують психологічні механізми *компенсації* відсутніх здібностей. Досить часто ми спостерігаємо картину, коли людина займається діяльністю, не маючи до неї здібностей, при цьому свідомо або несвідомо компенсуючи їх відсутність іншими сильними сторонами своєї особистості. На думку Є.П.Ільїна, компенсація може здійснюватися через набуті знання або вміння, або через формування індивідуально-типологічного стилю діяльності, або через іншу, більш розвинену здібність. Мож-

лівість широкої компенсації одних властивостей іншими веде до того, що відносна слабкість якої-небудь однієї здібності зовсім не виключає можливості успішного виконання діяльності, яка тісно пов'язана з цією здібністю. Очевидно, що саме це забезпечує можливість успішної діяльності людини в найрізноманітніших галузях.

Вияв здібностей завжди строго індивідуальний та найчастіше неповторний. Тому звести обдарованість людей, які найчастіше займаються однією діяльністю, до набору конкретних показників практично неможливо. Це наочно підтверджує характерний для американських досліджень перелік «конкретних здібностей та психічних властивостей, необхідних для роботи в галузі науки й техніки», наведений Г.Я.Розеном. Автор подає їх перелік у тому ж вигляді, у якому він вказаний у роботі Тейлора та інших джерелах (ми подаємо його за Я.А.Пономарьовим): Неабияка (незвичайна) енергія. Спритність, винахідливість. Пізнавальні здібності. Чесність, прямота, безпосередність. Прагнення до оволодіння фактами. Прагнення до оволодіння принципами (закономірностями). Прагнення до відкриттів. Інформаційні здібності. Вправність, експериментальна майстерність. Гнучкість, здатність легко пристосовуватися до нових фактів та обставин. Упертість, наполегливість. Незалежність. Здатність визначати цінність явищ та висновків. Здатність до співробітництва. Інтуїція. Творчі здібності. Прагнення до розвитку, духовного зростання. Здатність дивуватися, збентежуватися при зіткненні з новим або незвичним. Здатність повністю орієнтуватися у проблемі, відавати собі ясний звіт про її стан. Спонтанність, безпосередність. Спонтанна гнучкість. Адаптивна гнучкість. Оригінальність. Дивергентність мислення. Здатність до швидкого набуття нових знань. Схильність («відкритість») у відношенні до нового досвіду. Здатність легко долати розумові межі та перепони. Здатність поступатися, відмовлятися від своїх теорій. Здатність «народжуватися кожного дня заново». Здатність відкидати несуттєве та другорядне. Здатність до важкої, наполегливої праці. Здатність до створення складних структур із елементів, до синтезу. Здатність до розкладання, до аналізу.

Здатність до комбінування. Здатність до диференціації явищ. Ентузіазм. Здатність до самовираження. Внутрішня зрілість. Скептицизм. Сміливість. Мужність. «Смак до тимчасового безладу, хаосу». Прагнення залишатися надовго наодинці. Підкреслення власного «Я». Упевненість в умовах невизначеності. Терплячість до неясності, двозначності, невизначеності.

Таким чином, звести обдарованість людей до конкретних показників неможливо, так само, як і за допомогою психодіагностичних тестів визначити рівень наявності та розвитку здібностей (останнє носить відносний характер), підтвердженням чого можуть бути тести інтелектуального розвитку (IQ).

Отже, структура кожної конкретної здібності, як і готовність особистості до даної діяльності, відрізняється значною складністю, включає в себе комплекс якостей, серед яких є провідні та другорядні, спільні та загальні.

3.5. Розвиток здібностей та їх рівні

У психології найчастіше зустрічається така ієрархія рівнів розвитку здібностей: *здібність, обдарованість, талант, геніальність*.

Здібності у процесі свого розвитку проходять декілька етапів, і для того, щоб певна здібність піднялася у своєму розвитку на вищий рівень, необхідно, щоб вона вже була достатньо представлена на попередньому рівні. Але для розвитку здібностей першочергово повинно бути певне підґрунтя, яке складають задатки. Нагадаємо, що під задатками розуміють анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, які складають природну основу розвитку здібностей. Наприклад, задатки інтелектуальних здібностей виявляються насамперед у функціональній діяльності мозку — його більшій або меншій збудливості, рухливості нервових процесів, швидкості утворення тимчасових нервових зв'язків тощо, тобто в тому, що І.П.Павлов назвав *генотипом* - вродженими особливостями нервової системи. До числа таких властивостей належать:

- 1) сила нервової системи у відношенні до збудження, тобто її здатність тривало витримувати, не виявляючи поза-межного гальмування, інтенсивні навантаження, які часто повторюються;
- 2) сила нервової системи у відношенні до гальмування, тобто здатність витримувати тривалі гальмівні впливи, що часто повторюються;
- 3) урівноваженість нервової системи у відношенні до збудження та гальмування, яка виявляється в однаковій реактивності нервової системи у відповідь та збуджувальні та гальмівні впливи;
- 4) лабільність нервового процесу, яка оцінюється швидкістю виникнення та припинення нервового процесу збудження або гальмування.

Нині в диференційній психології використовується 12-вимір-на класифікація властивостей нервової системи людини, запропонована В.Д.Небиліциним. До неї входять 8 первинних властивостей (сила, рухливість, динамічність та лабільність у відношенні до збудження та гальмування) та 4 вторинних властивості (урівноваженість за цими основними властивостями). Доведено, що такі властивості можуть належати як до всієї нервової системи (її загальні властивості), так і до окремих аналізаторів (парціальні властивості).

Слід відзначити, що ці вроджені анатомо-фізіологічні особливості будови мозку, органів чуття та руху або вроджені задатки й визначають природну основу індивідуальних відмінностей між людьми. На думку І.П.Павлова, підґрунтя індивідуальних відмінностей складають домінуючий тип вищої нервової діяльності та особливості співвідношення сигнальних систем. Виходячи з цих критеріїв, можна виділити *три типологічні групи людей*: художній тип (домінування першої сигнальної системи), мисленнєвий тип (домінування другої сигнальної системи) та середній тип (рівне представництво).

Виділені І.П.Павловим типологічні групи припускають наявність різних вроджених задатків у представників тієї чи іншої

групи. Так, головна відмінність художнього типу від мисленнєвого виявляється у сфері сприймання, де для «художника» характерне цілісне сприймання, а для «мислителя» - поділ на окремі частини; у сфері уяви та мислення в «художників» спостерігається домінування образного мислення та уяви, тоді як для «мислителя» більш характерне абстрактне, теоретичне мислення, в емоційній сфері особи художнього типу відрізняються підвищеною збудливістю, а для представників мисленнєвого типу більш властиві помірковані, інтелектуальні реакції на події. Не випадково переважна більшість художників (скульпторів, живописців, музикантів, акторів тощо) мають певною мірою виражені риси художнього типу. Якості мисленнєвого типу створюють умови для сприятливого розвитку діяльності, пов'язаної з оперуванням абстрактним матеріалом, поняттями, математичними виразами тощо. Легко зрозуміти, яке широке коло конкретних дисциплін (математика, інформатика, філософія, мовознавство тощо) може вимагати саме таких якостей, як передумов успішного оволодіння діяльністю.

Слід відзначити, що належність людини до художнього типу не означає слабкості інтелектуальної діяльності, оскільки мова йде про відносне домінування образних компонентів психіки над мисленнєвими.

Взагалі друга сигнальна система в людини переважає над першою, і це явище носить відносний характер, оскільки роль мови та мислення у трудовій діяльності людей є провідною й процеси відображення особистістю світу опосередковуються її словесно вираженими думками.

У ході історичного розвитку виробилися різні спеціалізовані здібності. Усі вони виступають проявами здібностей людини до трудової діяльності, засвоєння в процесі навчання того, що було створено людством у його історичному розвитку. Отже, розрізняють, як зазначалося вище, спеціальні здібності та загальну здібність, яка за своєю сутністю є не що інше, як здібність до навчання та праці.

Загальну здібність часто позначають терміном **«обдарованість»**. Як писав С.Л.Рубінштейн: «Під обдарованістю в тако-

му випадку, на відміну від спеціальних здібностей або дарувань, розуміють загальну даровитість; у зарубіжній літературі її зазвичай ототожнюють з інтелектом».

Слід відзначити, що якщо під загальною обдарованістю розуміють узяту в її єдності сукупність усіх даних людини, від яких залежить продуктивність діяльності, то до неї включають не тільки її інтелект, але й єдність та взаємопроникнення з інтелектом і всіх інших якостей та властивостей людини, таких, наприклад, як емоційна сфера, темперамент, темп діяльності тощо.

Питання про загальну та спеціальну обдарованість виявилось досить дискусійним серед психологів. Одні, як, наприклад, Торндайк, схильні зводити обдарованість до суми спеціальних здібностей, інші (Спірмен, Штерн) визнають загальну обдарованість, але завжди протиставляють її спеціальній. Більше того, у деяких випадках загальна обдарованість розглядається як спеціальна функція центральної нервової системи, тобто обдарованість перетворюється в біологічно закріплену константну властивість.

Диференціація спеціальних здібностей у дійсності зайшла так далеко, що врешті-решт була доведена її необґрунтованість, оскільки не можна звести обдарованість до простої механічної суми спеціальних здібностей, так само як і протиставляти загальну обдарованість спеціальним здібностям.

Отже, лише єдність загальних та спеціальних властивостей, взятих у взаємопроникненні, забезпечує справжній вияв обдарованості людини.

Проблема обдарованості - це якісна і кількісна проблема. Перше, основне питання - це питання про те, яка міра вираження здібностей людини і до чого в неї здібності. Загалом якісна характеристика здібностей дозволяє відповісти на питання, у якій сфері трудової діяльності (конструктивній, педагогічній, економічній, комп'ютерній, спортивній тощо) особистість може знайти, виявити себе, досягти успіхів, реалізуватися.

Проблема кількісних змін здібностей має велику історію у психології. Ще в кінці ХІХ - на початку ХХ століття деякі пси-

хологи (Кеттел, Термен, Спірмен та ін.) під впливом умов, пов'язаних з необхідністю здійснювати професійний відбір для масових спеціальностей, виступили з пропозицією виявити рівень здібностей учнів. Тим самим передбачалося, що буде встановлено рангове місце особистості та її придатність до тієї чи іншої діяльності, до навчання у вищих навчальних закладах, до отримання посад на виробництві, в армії тощо.

Ненадійність та неоднозначність результатів одержаних даних наочно виступає в дослідженнях впливу спадковості та середовища, проведеного згідно з програмою психологами Стенфордського та Чиказького університетів на чолі з Терменом та Фріменом. Предметом вивчення був вплив на обдарованість низки чинників, до яких у першу чергу належать: роль спадковості (порівняння братів та сестер, близнят), расові особливості, вплив соціального середовища (вплив виховання в будинках для сиріт, шкільне навчання, спеціальне тренування). Матеріал був зібраний колосальний, але його результати виявилися досить суперечливими. Власне не тільки «чиказьке» дослідження Фрімена, але й «стенфордська» праця Брукса виявили зміну коефіцієнта обдарованості. Інтерпретуючи результати роботи, Термен та Уїплл визнали їх такими, що підтвердили гіпотезу про основне значення для розвитку обдарованості спадковості та про стійкість показників обдарованості. Навпаки, Фрімен дійшов висновку про переважаюче значення умов, а саме виховання в сім'ї. До цього ж висновку приєднався і шерг інших авторів. Разом з тим визнання ролі соціального чинника досить часто носило реакційний характер, оскільки деякі психологи намагалися довести (Термен, Біне), що обдарованість дітей робочого класу нижча за обдарованість дітей панівних класів.

Таким чином, обдарованість часто розглядалася як незмінна передумова, а не як змінний результат розвитку. У тестовій діагностиці при оцінці результатів обстеження її розглядали незалежно від умов розвитку. Більше того, учення про обдарованість, про здібності людини перетворювалося у вчення про верхню межу розвитку. Поняття обдарованості зводилося до фатальної

зумовленості долі дітей, їх приреченості, що стосувалося вихідців із «нижчих» класів. Але, як нам відомо, геніальний російський учений М.В.Ломоносов був сином селянина-рибалки; Фарадей, основоположник сучасного вчення про електрику, був сином коваля; великий математик Гаус - сином ремісника; Рембрандт - сином мірошника; Шопен - бухгалтера; Шуберт - учителя. І цей ряд можна продовжити.

Таким чином, розуміння природи обдарованості виступає великою соціально-психологічною проблемою, оскільки, реалізуючись у відповідній діяльності, хист, здібності не тільки виявляються, але й формуються, тому від суспільних умов залежить і розвиток самої обдарованості.

Наступний рівень розвитку здібностей - *талант*. Слово «талант» зустрічається ще в Біблії, де має значення міри срібла, яку ледачий раб отримав від господаря за час його відсутності, зарив у землю замість того, щоб пустити в обіг та отримати прибуток (звідси вислів «зарити свій талант у землю»).

Нині під *талантом* розуміють високий рівень розвитку спеціальних здібностей (музичних, літературних та ін.). Діяльність талановитої людини відрізняється принциповою новизною, оригінальністю підходу.

Відзначимо, що талант - це певне поєднання здібностей, їх сукупність. Окремо взята, ізольована здібність не може бути аналогом таланту, навіть якщо вона й досягла дуже високого рівня розвитку та яскраво виражена. Наприклад, серед видатних талантів можна знайти багато людей, які мали феноменальну пам'ять (О.С.Пушкін, О.М.Толстой, І.І.Левітан, М.М.Ге, С.В.Рахманінов, О.В.Суворов, Г.Доре, В.Моцарт та ін.). Але можна назвати набагато більше не менш відомих талановитих людей, які, навпаки, мали погану пам'ять. Це пов'язане з тим, що у творчій діяльності людська пам'ять - це лише один із чинників, який забезпечує її успішність. Але результати не можуть бути досягнуті без гнучкості розуму, багатой фантазії, сильної волі, глибокої зацікавленості, високої продуктивності розумової діяльності тощо. Важливу роль у творчій діяльності відіграють моменти

особливого піднесення, так званий стан натхнення. Адже його не випадково називають невід'ємною складовою таланту. Натхнення передбачає колосальне зосередження уваги, мобілізацію пам'яті, уяви та мислення на розв'язання якоїсь глобальної проблеми у науковій, художній або технічній творчості.

Талант у сукупності його загальних та спеціальних якостей - це лише передумова майстерності, але ще далеко не сама майстерність. Для того, щоб стати майстром (тобто досягти досконалості у здійсненні конкретної діяльності, професії), треба багато трудитися. Талант не звільняє від праці, а передбачає велику, важку, титанічну працю. Особистості, які в очах всього людства були талантами (О.М.Толстой, М.Реріх, О.Бальзак, І.Левітан та ін.), усі без винятку - гіганти праці. Тільки завдяки їй вони змогли досягти високого рівня майстерності, всесвітньої слави. Саме в процесі праці накопичується життєвий досвід, необхідний комплекс умінь та навичок, без яких творчість неможлива.

Найвищий рівень розвитку здібностей називають геніальністю. Про геніальність кажуть тоді, коли творчі досягнення людини складають цілу епоху в житті суспільства, розвитку культури. Геніальних людей дуже мало. Прийнято вважати, що за всю п'ятитисячну історію цивілізації їх було не більше 400 осіб. Високий рівень обдарованості, який характеризує генія, неминуче пов'язаний із незвичайністю в різних галузях діяльності. Серед геніїв, які досягли подібного універсалізму, можна назвати Арістотеля, Леонардо да Вінчі, Р.Декарта, Г.Лейбніца, М.В.Ломоносова. Наприклад, М.В.Ломоносов досягнув видатних успіхів у різних галузях знань: хімії, астрономії, математиці і водночас був художником, літератором, чудово знав поезію. Але це не означає, що всі індивідуальні якості генія розвинені однаковою мірою. Геніальність, як правило, має свій «профіль», певна сторона в ній домінує, певні здібності виявляються яскравіше.

Розвиток здібностей у дітей здійснюється в процесі виховання та навчання. Здібності дитини формуються завдяки оволодінню ними змістом матеріальної та духовної культури, науки, тех-

Частина 2. Практичні заняття з курсу «Загальна психологія»

ніки, мистецтва, які засвоює підрастаюча особистість у процесі навчання.

Первинний етап розвитку здібностей пов'язаний із дозріванням необхідних для неї органічних структур або з формуванням на їх основі необхідних функціональних органів. Як правило, це відбувається в період від народження до шести-семи років. На цьому етапі відбувається вдосконалення роботи всіх аналізаторів, розвиток та функціональне диференціювання окремих ділянок кори головного мозку. Це створює сприятливі умови для початку формування та розвитку в дитини загальних здібностей, певний рівень яких виступає передумовою для наступного розвитку спеціальних здібностей.

Водночас починається становлення та розвиток спеціальних здібностей, які найяскравіше виявляються в молодших та середніх класах. На початкових етапах розвитку спеціальних здібностей сприяють різні дитячі ігри, пізніше суттєво впливає навчальна та трудова діяльність.

Головне правило розвитку здібностей людини С.Л.Рубінштейн сформулював так: «Розвиток здібностей здійснюється по спіралі: реалізація можливості, яка являє собою здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей вищого рівня. Обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, який відкриває реалізація наявних можливостей».

ЧАСТИНА 2

ПРАКТИЧНІ
ЗАНЯТТЯ
З КУРСУ
«ЗАГАЛЬНА
ПСИХОЛОГІЯ»

ВСТУП

Ця частина містить плани семінарських занять з курсу «Загальна психологія». Кожна тема включає перелік теоретичних питань, список додаткової літератури, питання для контролю та тематику рефератів. Деякі теми містять завдання для самостійної роботи студентів. Розгляд теоретичних питань сприяє засвоєнню теоретичного матеріалу, контрольні питання дають змогу перевірити рівень його розуміння студентами. Завдання для самостійної роботи вчать студентів застосовувати свої знання на практиці. До тематики рефератів включені питання, що стосуються цікавих феноменів, а також проблем, пов'язаних з поглибленим вивченням психології саме в контексті педагогічної діяльності та психічних особливостей дітей. Реферати доцільно подавати у вигляді виступу студента з даного питання.

Крім того, деякі теми включають дослідження тих психологічних феноменів, що вивчаються.

Весь цей комплекс завдань сприяє засвоєнню теоретичного матеріалу, учить студентів аналізувати прочитану літературу, зв'язувати набуті знання з практичною діяльністю, виробляти власну думку.

Наводимо список основної літератури з курсу «Загальна психологія»:

1. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закладів / авт. С.Д. Максименко [та ін.] ; за заг. ред. С.Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
2. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закладів / О.В. Скрипченко [та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – 463 с.
3. Загальна психологія: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / упоряд. О.В. Скрипченко [та ін.]. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

4. *М'ясоїд П.А.* Загальна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів. – 5-е вид., стер. – К. : Вища шк., 2006. – 487 с.
5. *Маклаков А.Г.* Общая психология. - СПб., 2001.
6. *Максименко С.Д.* Загальна психологія: навч. посіб. / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко ; МАУП. – К. МАУП, 2000. – 256 с.
7. *Максименко С.Д.* Загальна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – Вид. 3-те, переробл. та допов. – К.: ЦУЛ, 2008. – 271 с.
8. *Максименко С.Д., Зайчук В.О., Клименко В.В., Соловієнко В.О.* Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів. – К., 2000.
9. *Немов Р.С.* Психология. – М., 1990.
10. *Общая психология: (курс лекций) / сост. Е.И. Рогов. – М. : Владос, 2001. – 448 с.*
11. *Общая психология: курс лекций для первой ступени пед. образования / сост. Е.И. Рогов. – М., 1998.*
12. *Общая психология: учеб. для пед. ин-тов / А.В. Петровский [и др.] ; под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 463 с.*
13. *Общая психология: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред. В.В. Богословского. – М., 1981.*
14. *Основы загальної психології / За ред. С.Д.Максименка. - К., 1998.*
15. *Психологія: підручник для пед. вузів / за ред. Г.С. Костюка. – К., 1968.*
16. *Психологія: підручник для студ. вищ. навч. закладів / Ю.Л. Трофімов [та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 5-е вид., стер. – К. : Либідь, 2005. – 558 с.*
17. *Психологія: Підручник для педагогічних вузів / За ред. Г.С.Костюка. - К., 1968.*
18. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: в 2-х т. – М., 1988.
19. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии: учеб. пособие для студ. вузов. – 7-е изд., перераб. и доп. – Ростов-н/Д: Феникс, 2003. – 672 с.

РОЗДІЛ

1

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

Тема 1

ПРЕДМЕТ ТА ЗАВДАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1. Визначення психології як науки.
2. Розвиток уявлень про предмет психології в історії психології.
3. Рефлекторний характер психіки.
4. Завдання психології на сучасному етапі розвитку суспільства.
5. Місце психології в системі наук.
6. Галузі сучасної психології.

Завдання для самостійної роботи

Згадати та написати прислів'я та приказки, які характеризують психологічні особливості людей та міжособистісні стосунки між ними. Дайте трактування цих прислів'їв та приказок.

Література

1. Введение в психологию : учеб. для высш. школы / А.Б. Брушлинский [и др.] ; под общ. ред. А.В. Петровского. — М. : Академия, 1996. — 496 с.
2. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию : курс лекций : учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. „Психология”. — М. : ЧеРо, 1996. — 336 с.
3. *Годфруа Ж.* Что такое психология : в 2 т. Т.1 / под ред. Г.Г. Аракелова. — 2-е изд., стер. — М. : Мир, 1996. — 496 с.
4. *Данилюк І.В.* Історія психології в Україні : Західні регіони (остання чверть ХІХ — перша половина ХХ століття) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів . — К. : Либідь, 2003. — 152 с.
5. *Еникеев М.И.* История развития психологии : учеб. пособие. — М. : ПРИОР, 2001. — 64 с.
6. *Ждан А.Н.* История психологии : учеб. для студ. психолог. спец. вузов — М. : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. — 528 с.
7. *Жуков С.М.* Історія психології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. — К. : Центр навч. літ., 2005. — 222 с.
8. Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закладів / О.В. Скрипченко [та ін.]. — К. : Либідь, 2005. — 463 с.
9. *Иванников В.* Психология - наука о законах психики // Популярная психология: Хрестоматия. - М., 1990.
10. *Корнилов К.Н.* Естественно—научные предпосылки психологии. — М. : Воронеж : МОДЭК, 1999. — 496 с.
11. *Корольчук М.С.* Історія психології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. — К. : Ельга : Ніка — Центр, 2004. — 248 с.
12. *Максименко С.Д.* Основи генетичної психології : навч. посіб. для студ. пед. вузів. — К. : НПЦ Перспектива, 1998. — 217 с.
13. *Максименко С.Д.* Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Т.1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — К.: Форум, 2002. — 319 с.
14. *Немов Р.С.* Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. Общие основы психологии. — 5-е изд. — М. : ВЛАДОС, 2006. — 688 с.

15. О задачах психологической науки в кризисном обществе // Психологический журнал. - 1992. - Т. 13. - № 3.

16. Общая психология : (курс лекций) / сост. Е.И. Рогов ; Рос. акад. образования (южное отделение). — М. : ВЛАДОС, 1995. — 447 с.

17. Основи психології : підруч. для студ. вищ. закладів освіти/ за заг. ред. : О.В. Киричука, Б.А. Роменця. — 3-е вид., стер. — К.: Либідь, 1997. — 632 с.

18. Основы психологических знаний : учеб. пособие / авт.-сост. Г.Б. Щекин. — 4-е изд., стер. — К. : МАУП, 2001. — 128 с.

19. Петровский А.В. История и теория психологии. Т.1 / А.В. Петровский, М.Р. Ярошевский. — Ростов — н/Д : Феникс, 1996.

20. *Роменець В.А.* Історія психології ХІХ — початок ХХ століття : навч. посіб для студ. вищ. навч. закладів. — К. : Вища шк., 2007. — 829 с.

21. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2002. — 712 с.

22. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии : практикум. — Ростов—н/Д : Феникс, 1999. — 565 с.

23. *Ярошевский М.Г.* История психологии : От античности до середины ХХ века : учеб. пособие для учеб. заведений. — 2-е изд. — М. : Академия, 1997. — 416 с.

Питання для контролю

1. У чому полягає відмінність психології від інших наук?
2. Чим відрізняються життєва та наукова психологія?
3. Що було предметом психології в античні часи?
4. Як тлумачили дуалісти предмет психології?
5. Який напрям психології вважав, що її предметом є поведінка?
6. У чому полягає внесок І.М.Сеченова та І.П.Павлова в пояснення психічних явищ?
7. Які актуальні завдання стоять перед сучасною психологією?

Тематика рефератів

1. Що таке пси-феномен?
2. Психологічна проблема, яка цікавить мене особисто.

Тема 2

МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЇ

1. Загальна характеристика методів психологічних досліджень.
2. Головні характеристики організаційних методів.
3. Основні методи дослідження:
 - а) метод спостереження;
 - б) метод експерименту.
4. Додаткові методи дослідження:
 - а) метод аналізу продуктів діяльності;
 - б) метод опитування;
 - в) тестування.

Завдання для самостійної роботи

1. Скласти анкету для дослідження школярів.
2. Скласти програму спостереження за психічною діяльністю учнів на уроці.
3. Скласти програму дослідження певного психічного явища.

Література

1. *Асмолов А.Г.* Назад – к методологии психологии // Вопросы психологии. – 2004. - № 3. – с. 89-90.
2. *Гамезо Л.В.* Требования, предъявляемые к организации психологических исследований: атлас по психологии. – /Л.В. Гамезо, И.А. Домашенко. - М., 1986.

3. *Гамезо Л.В., Домашенко И.А.* Требования, предъявляемые к организации психологических исследований // Атлас по психологии. - М., 1986.

4. *Гамезо М.В.* Атлас по психологии : информ. – метод. пособие к курсу „Психология человека” / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – 3-е изд., доп. и испр. – М. : Пед. общество России, 2001. – 275 с.

5. *Гуревич К.М.* Психологическая диагностика и законы психологической науки // Психологический журнал. - 1991. - Т. 12. - №2.

6. *Загвязинский В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. пед. вузов, обуч. по спец. 031000-Педагогика и психология / В.И. Загвязинский, А.Атаханов. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

7. *Максименко С.Д.* Розвиток психіки в онтогенезі : в 2-х т. Т. 2. – К., 2002.

8. *Никандров В.В.* Наблюдение и эксперимент в психологии: учеб. пособие. – СПб. : Речь, 2002. – 103 с. - (Практикум по психодиагностике).

9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по направлению и спец. „Психология” / под ред. : А.А. Крылова, С.А. Маничева. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 560 с.

10. *Суходольский Г.В.* Математические методы в психологии. – Х. : Гуманитарный Центр, 2008. – 282 с.

11. Энциклопедия психологических тестов / сост. С.А. Касьянов. – М. : Эксмо, 2003. – 496 с.

12. *Якиманская И.С.* Предмет и методы современной педагогической психологии / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 2006. - № 6. – С.3-14.

Питання для контролю

1. Що таке «метод»?
2. Які ви знаєте складові компоненти психологічного дослідження?

3. Чим відрізняються методи поперечних та подовжніх зрізів?
4. Які переваги та недоліки має метод спостереження?
5. Пояснити відмінності між поняттями «дослідження» та «експеримент».
6. Чим відрізняється метод спостереження від методу експерименту?
7. У чому полягає сутність формуючого експерименту?
8. Які відмінності мають бесіда, інтерв'ю та анкетування?
9. Чи в усіх випадках можна використовувати тестування?

Тематика рефератів

1. Різновиди тестів (Ю.З.Гільбух, Б.Д.Ельконін, Г.Роршах, Б.Бурдон та ін.).
2. Формуючий експеримент: сутність, різновиди та особливості застосування.

Тема 3

ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХІКИ

1. Виникнення та розвиток психіки у нижчих тварин.
2. Розвиток психіки у хребетних тварин.
3. Особливості психічної діяльності вищих тварин.
4. Відмінності психіки людини і тварини.
5. Походження та розвиток свідомості людини.
6. Свідомість та несвідоме.

Завдання для самостійної роботи

1. Описати неусвідомлювані автоматизми в діяльності молодшого школяра.
2. Описати перехід усвідомлюваних дій у неусвідомлювані автоматизми у процесі оволодіння читанням.

Література

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. (Мастера психологии).
2. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. психология. – М. : ЧеРо : Юрайт, 2001. – 336 с.
3. *Кокун О.М.* Психофізіологія : навч. посіб для студ. вищ. навч. закладів. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 181 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М., 1977.
5. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т.2 / под ред. В.В. Давыдова [и др.]. – М., 1983.
6. *Максименко С.Д.* Развитие психики в онтогенезі: [в 2 т.]. Т.1. Теоретико - методологічні проблеми генетичної психології. – К. : Форум, 2002. – 319 с.
7. *Максименко С.Д.* Развитие психики в онтогенезі : [в 2 т.]. Т.2. Моделирование психологических новообразований: генетический аспект. – К. : Форум, 2002. – 335 с.
8. Опорні конспекти лекцій з курсу „Загальна психологія”. Неврологія. Генетика. Поведінка / упоряд. А.М. Воробійов. – Рівне : РДГУ, 2004. – 68 с.
9. Психология индивидуальных различий / под ред.: Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2000. – 775 с. – (Хрестоматия по психологии).
10. Психология развития : учеб. для студ. психол. и пед. вузов/ под ред. Т.Д. Марцинковской. – М. : Академия, 2001. – 352 с.
11. *Симонов П.В.* Сознание, подсознание, сверхсознание // Популярная психология: Хрестоматия. – М., 1990.
12. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. – М., 1966.
13. *Філіппов М.М.* Психофізіологія людини : навч. посіб. – К. : МАУП, 2003. – 136 с.
14. *Фрейд З.* Психология бессознательного. – М., 1989.
15. *Фрейд З.* Психология бессознательного: сб. произведений: – М. : Просвещение, 1990. – 447 с.

Питання для контролю

1. Які ви знаєте етапи розвитку психіки?
2. Що таке «подразливість», «чутливість» та «відчуття»?
3. Що таке інстинктивна поведінка?
4. Які стадії розвитку психіки і поведінки тварин?
5. Які відмітні риси має інтелектуальна поведінка тварин?
6. Яке походження має свідомість?
7. Які чинники мали провідне значення під час виникнення свідомості людини?
8. Чим характеризуються та як класифікуються неусвідомлювані психічні процеси?

Тематика рефератів

1. Дослідження З.Фрейдом неусвідомлюваних спонукань свідомих дій.
2. З.Фрейд про проблему несвідомого в психології.

Тема 4

МОЗОК І ПСИХІКА

1. Загальна будова та функції нервової системи.
2. Мозок як фізіологічний орган.
3. Мозок як орган психіки.
4. Співвідношення психічних і фізіологічних процесів та явищ.

Література

1. *Вулдрідж Д.* Механізми мозга: хрестоматія по психології. – М., 1977.
2. *Горго Ю.П.* Психофізіологія: (Прикладні аспекти): навч. посіб. / МАУП. – К., 1999. – 123 с.

3. *Дубравська Д.М.* Основи психології: навч. посіб. — Л.: Світ, 2001. — 280 с.
4. *Лурия А.Р.* Мозг и психика: хрестоматия по психологии. — М., 1977.
5. *М'ясоїд П.А.* Загальна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. — 3-е вид., випр. — К.: Вища шк., 2004. — 487 с.
6. *Общая психология: (курс лекций) / сост. Е.И. Рогов.* — М.: ВЛАДОС, 1995. — 447 с.
7. *Павлов И.П.* Условный рефлекс: хрестоматия по психологии. — М., 1977.
8. *Ротенберг В.* Мозг, стратегия полушарий: популярная психология: хрестоматия. — М., 1990.
9. *Ткачук В.Г.* Анатомия и эволюция нервной системы: краткий конспект лекций / В.Г. Ткачук, В.Е. Хапко. — 2-е изд., стер. — К.: МАУП, 2003. — 55 с.
10. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология: учеб. для студ., обуч. по напр. „Психология”, „Клиническая психология”. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 496 с.
11. *Хрестоматия по психологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровського.* — 2-е изд., доп. — М.: Просвещение, 1987. — 416 с.
12. *Цветкова Л.С.* Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. — М.: Просвещение : Учеб. литература, 1995. — 304 с.

Питання для контролю

1. Чому психіка вважається вторинною як за походженням, так і за змістом?
2. Чим відрізняється мозок людини від мозку тварини?
3. Які блоки мозку ви знаєте? Які порушення психіки виникають при пошкодженні кожного з трьох блоків?
4. У чому виявляється функціональна асиметрія великих півкуль мозку?
5. Як співвідносяться психічні і фізіологічні процеси та явища?

Тематика рефератів

1. Гіпноз і навіювання як феномени впливу.
2. Загадки сну та сновидінь.
3. Захисні механізми психіки людини.

Тема 5

ДІЯЛЬНІСТЬ

1. Поняття діяльності в психології.
2. Головні характеристики діяльності людини: мотив, мета, предмет, структура та засоби.
3. Види людської діяльності:
 - а) гра;
 - б) уміння;
 - в) праця.
4. Структура людської діяльності.
5. Поняття про знання, уміння та навички.

Література

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М., 1980.
2. *Алексеева М.І.* Мотиви навчання учнів: посіб. для вчителів. – К. : Рад. школа, 1979. – 120 с.
3. *Бучак Н.В.* Загальні питання патопсихології : навч. посіб. для студ. спец. „Психологія” / Н.В. Бучак, М.Г. Макогончук. – Рівне: РДГУ, 2001. – 42 с.
4. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 283 с.
5. *Гамезо М.В.* Атлас по психологии: информ. – метод. пособие к курсу „Психология человека” / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – 3-е изд., доп. и испр. – М.: Пед. общество России, 2001. – 275 с.

6. *Занюк С.С.* Психологія мотивації: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
7. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. - (Мастера психологии).
8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
9. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психологическая наука - школе).
10. *Петровський А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. – М. : Политиздат, 1982. -255 с.
11. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2002. – 712 с. – (Мастера психологии).
12. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности. – Л., 1988.
13. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.
14. *Торндайк Э.* Принципы обучения, основанные на психологии / Э. Торндайк. Психология как наука о поведении / Д.Б. Уотсон / Э. Торндайк. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с. – (Классики зарубежной психологии).
15. *Шадриков В.Д.* Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2003. – 135 с.
16. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 359 с.
17. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. – М., 1978.

Питання для контролю

1. Як визначається поняття «діяльність»?
2. Які головні характеристики має діяльність?
3. Як співвідносяться між собою поняття «потреба» та «мотив»?
4. Які виокремлюють види мотивів?
5. Які існують етапи динаміки мотиву?

6. Як визначаються поняття «рівень домагань» та «рівень досягнень»?
7. Яка роль інтеріоризації в діяльності людини?
8. Які види людської діяльності вам відомі?
9. Як співвідносяться поняття «дія», «операція» та «психофізіологічна функція»?
10. Як відбувається автоматизація дій?

Тематика рефератів

1. Формування навчальної діяльності молодших школярів.
2. Співвідношення різних видів діяльності в молодшому шкільному віці.

Тема 6

ОСОБИСТІТЬ

1. Поняття про особистість у сучасній психології.
2. Теорії особистості та їх характеристика.
3. Біологічне та соціальне в структурі особистості.
4. Структура особистості.
5. Спрямованість особистості.
6. Формування особистості в процесі розвитку та становлення.

Завдання для самостійної роботи

1. Спостерігаючи за поведінкою 6-7-літніх дітей, установити, які риси особистості у них сформувалися, виділити позитивні та негативні.
2. Спостерігаючи за власною поведінкою та поведінкою когось із однокурсників, виділити ті негативні риси, які сформувалися за останні два роки.

Література

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология: учеб. для студ. вузов, обуч. по направл. и спец. „Психология”. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 364 с.
2. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа: учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. „Психология”. — М.: Смысл : Академия, 2002. — 416 с.
3. *Бодалев А.А.* Личность и общение: избр. психолог. труды. — 2-е изд., пере раб. — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — 326 с.
4. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций. Т.3. — М., 1983.
5. *Кон И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. — С.: Политиздат, 1984. — 335 с.
6. *Кон И.С.* Открытие «Я». - М., 1978.
7. *Корнев М.Н.* Соціальна психологія : підруч. для студ. ВНЗ/М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко. — К., 1995. — 303 с.
8. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. — Ростов-н/Д: Феникс, 2000. — 541 с.
9. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. — 3-е изд. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 573 с.
10. *Майерс Д.* Социальная психология. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 794 с.
11. *Небылицын В.Д.* Проблемы психологии индивидуальности: избр. психолог. труды. — М.: МПСИ; Воронеж НПО „МОДЭК”, 2000. — 682 с. — (Психологи Отечества).
12. *Олпорт Г.В.* Личность в психологии. —М.: КСП+ ; СПб.: ЮВЕНТА, 1998. — 346 с.
13. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Соціальна психологія : навч. посіб для студ. вищ. навч. закладів. — К.: Академвидав, 2005. — 446 с. — (Альма-матер).
14. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. „Психология”. — М.: Академия, 2002. — 271 с.
15. Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общая ред. Л.В. Куликова. — СПб.: ПИТЕР, 2002. — 480 с. — (Хрестоматия по психологии).

16. Психология личности. Ред.-состав. Д.Я.Райгородский. Т.1, Т.2.Хрестоматия. - Самара, 1999.

Питання для контролю

1. Поясніть терміни «індивід», «індивідуальність», «особистість».
2. Які існують підходи до розуміння сутності особистості?
3. Чим відрізняються погляди фрейдистів та неофрейдистів на проблему особистості?
4. Які особливості розуміння природи людини в гуманістичному напрямі психології?
5. У чому сутність філогенетичного та онтогенетичного розвитку особистості?
6. Які вікові періоди в розвитку людини (дитини) можна виділити?
7. Яка роль провідної діяльності в процесі становлення та розвитку дитини?

Тематика рефератів

1. «Теорія відчуження» Е.Фромма та її сутність.
2. Проблема самоактуалізації в теорії А.Маслоу.
3. Теорія діяльності О.М.Леонтьєва та поняття особистості.

Дослідження

1. Дослідження самооцінки особистості

Мета: визначення рівня самооцінки особистості.

Інструкція. Прочитайте уважно поданий список якостей та виберіть 20 якостей, які властиві людині (позитивні та негативні). Якщо таких якостей немає серед запропонованих, то їх можна доповнити самостійно.

Риси особистості: авторитарність, агресивність, активність, акуратність, байдужість, безпечність, безкорисливість, бережливість, вдумливість, вихованість, відповідальність, врівноваженість, впертість, гарячкуватість, гордість, грубість, делікатність, доброзичливість, дружелюбність, життєрадісність,

Частина 2. Розділ 1. Загальні проблеми психології

зздрісність, замкнутість, затаєність, злопам'ятність, запальність, егоїзм, екстравагантність, емоційність, енергійність, ерудованість, імпульсивність, індивідуалізм, інтелігентність, капризність, кмітливість, комунікативність, лагідність, легко-важність, лінощі, людяність, люб'язність, боязливість, мило-сердність, мрійливість, млявість, мудрість, навіюваність, напо-легливість, невгамовність, невибагливість, невитриманість, не-врівноваженість, недовірливість, ніжність, невимушеність, незалежність, ненависть, неприязнь, нервозність, нестри-маність, образливість, обережність, обміркованість, освіченість, охайність, ощадливість, педантичність, порядність, прагматизм, презирливість, привабливість, привітність, прив'язаність, при-мітивізм, примхливість, прискіпливість, прямолінійність, пун-ктуальність, пустотливість, раціональність, реалістичність, рев-нивість, ризикованість, рішучість, розбещеність, розважливість, роздратованість, розпорошеність, романтизм, рухливість, са-мостійність, сарказм, сентиментальність, скромність, сла-бовільність, сміливість, сором'язливість, спритність, справед-ливість, стриманість, тактовність, терплячість, тихість, това-риськість, турботливість, уважність, фамільярність, хворобливість, хитрість, цікавість, чемність, чесність, чуйність, чуттєвість, шанобливість, щедрість.

Вибрані риси особистості записати в таблицю та прорангу-вати від 1 до 20 з урахуванням того, що X_1 - ідеал, тому риси тре-ба розставити в міру того, як вони подобаються людині, а X_2 - виражені в даної особистості.

X_1 (ідеал)	Риси особистості	X_2 ("Я")	$X_1 - X_2$ d	$(X_1 - X_2)^2$ d^2
------------------	---------------------	----------------	------------------	--------------------------

Обробка даних: коефіцієнт кореляції обраховується за фор-мулою рангової кореляції Спірмена:

$$C = 1 - \frac{\sum d^2}{n^3 - n},$$

де: n — число порівнюваних пар (у даному випадку — 20), d — різниця рангів кожної пари.

Якщо коефіцієнт кореляції знаходиться в межах:

- від 0 до 0,5 — занижена самооцінка;
- 0,5 - 0,7 — нормальна або адекватна;
- більше 0,7 — завищена самооцінка.

2. Дослідження егоцентричних асоціацій

Мета: діагностика егоцентризму особистості.

Інструкція: закінчити кожне із 40 запропонованих речень так, щоб була завершеність думки. Досліджуваний пише те, що спало на думку.

1. У такій ситуації...
2. Легше за все ...
3. Незважаючи на те, що ...
4. Чим довше ...
5. Порівняно з ...
6. Кожний ...
7. На жаль, що ...
8. У результаті ...
9. Якщо ...
10. Декілька років тому ...
11. Найважливіше те, що ...
12. Насправді ...
13. Тільки ...
14. Дана проблема в тому, що
15. Не правда, що ...
16. Прийде такий день, коли ..
17. Найбільше...

18. Ніколи ...
19. У те, що ...
20. Навряд чи можливо, що ...
21. Головне в тому, що ...
22. Інколи...
23. Років так через 12 ...
24. У минулому...
25. Справа в тому, що ...
26. У даний час...
27. Найкраще...
28. Беручи до уваги ...
29. Якби не...
30. Завжди ...
31. Можливість...
32. У випадку...
33. Як правило,...
34. Якби навіть...
35. До цих пір ...
36. Більше за все ...
37. Умова для...
38. У разі...
39. З недавнього часу ..
40. Тільки з того часу ...

*Якщо 10 і більше відповідей не написані, то результат не обробляється.

Обробка спрямована на виявлення індексу егоцентризму, який виражається кількістю речень із займенником «я», «мій», «моїм» тощо.

Більше 36 - індекс егоцентризму.

Шкала результатів

Юнацький вік	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
(15-20 років)	Егоцентризму	Егоцентризму	Егоцентризму
Юнаки	2-7	8-20	21-40
Дівчата	2-7	8-21	22-40

Інтерпретація отриманих даних: егоцентрична спрямованість виявляється у пізнавальній, емоційній та поведінковій сфері особистості. Проаналізувати, який рівень егоцентризму в кожній із сфер. В особистості з яскраво вираженою егоцентричною спрямованістю можуть виникати труднощі в процесі спілкування з оточуючими людьми або ж може бути слабко розвинена емоційна чутливість, невміння враховувати точку зору інших людей та коректувати її зі своєю власною.

РОЗДІЛ

2

ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ

Тема 1

УВАГА

1. Увага та її функції.
2. Фізіологічні основи уваги.
3. Теорії уваги.
4. Види уваги.
5. Головні властивості уваги.
6. Розвиток уваги.

Завдання для самостійної роботи

Скласти програму спостереження за увагою учнів на уроці.

Література

1. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека. - К., 1990.

2. *Выготский Л.С.* Развитие высших форм внимания в детском возрасте: хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 295 с.
3. *Гальперин П.Я.* Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин; С.Л. Кабыльницкая. – М., 1979 с.
4. *Гільбух Ю.З.* Розвивайте розум дітей / Ю.З. Гільбух, В.А. Георгієвська. – К., 1993.
5. *Гоноболин Ф.Н.* Внимание и его воспитание. - М., 1972.
6. *Добрынин Н.Ф.* О селективности и динамике внимания // Вопросы психологии. - 1975. - № 9.
7. *Корольчук М.С.* Психофізіологія діяльності: підруч. для студ. вищ. навч. закладів. – 2-е вид., випр. та допов. – К.: Ельга: Ніка-Центр, 2004. – 396 с.
8. *Левитина С.С.* Можно ли управлять вниманием школьников ?. – М., 1980.
9. Психология внимания / под ред.: Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2001. – 858 с. – (Хрестоматия по психологии).
10. *Рогов Е.И.* Психология познания. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 174 с. : ил. – (Азбука психологии).

Питання для контролю

1. Що таке орієнтувальний рефлекс?
2. Як пояснював К.Д. Ухтомський фізіологічні основи уваги?
3. У чому подібність та відмінність між коливанням та переключенням уваги?
4. Які чинники викликають мимовільну увагу?
5. Як керувати довільною увагою учнів на уроці?
6. Які головні відмінності між мимовільною, довільною та післядовільною увагою?

Тематика рефератів

1. Причини неуважності учнів на уроці та способи її подолання.
2. Л.С.Виготський про розвиток довільної уваги у дітей.

3. Виховання та тренування уваги в дітей за методикою Ф.Є.Рибакова.

Дослідження

1. Визначити особливості переключення та продуктивності уваги за допомогою коректурної таблиці А.Г.Іванова-Смоленського.

Хід дослідження

Проглядаючи буквенну таблицю, досліджуваний повинен викреслювати букву «А», а букву «К» - підкреслювати. Працювати протягом 8 хвилин максимально швидко і уважно. Через 4 хвилини після початку роботи кожен досліджуваний ставить вертикальну риску і змінює спосіб роботи: «А» - підкреслює, а «К» - закреслює. Коли пройде 8 хвилин - роботу закінчено.

Оцінка уваги за показниками переключення та працездатність відбувається в балах за дев'ятибальною шкалою. Для цього підраховується: а) загальна кількість проглянутих знаків (букв) (наприклад, 1575); б) число помилок (пропущених, неправильно закреслених букв) - кожна помилка складає 20 балів; 20 помилок, кожна з яких складає 20 балів = 400; кожен пропущений рядок - 60 балів; в) правильно підкреслених та закреслених букв. Для цього з 1575 (загальна кількість проглянутих знаків) вираховуємо 400 (20 помилок по 20 балів); підводимо підсумок продуктивності:

Продуктивність	Кількість правильно відзначених букв	Бали
низька	1000-1200	1
	1201-1350	3
задовільна	1351-1500	4
	1501-1700	5
	1701-1850	6
висока	1851-2000	7
	2001-2050	8
	Більше 2051	9

Результати, одержані в усіх досліджуваних, заносяться в таблицю протоколу і робиться висновок згідно з контрольними задачами. Здійснюється оцінка основних типологічних властивостей збудження і гальмування - їх сили, урівноваженості та рухливості.

2. Дослідження переключення уваги в умовах активного вибору корисної інформації (за таблицями Шульте)

Хід дослідження

Досліджуваному дається інструкція працювати максимально швидко і уважно. Потім дослідник засікає час за секундоміром, а досліджуваний показує числа від 1 до 25, називаючи їх угорос. Фіксується час, витрачений на виконання завдання. Потім дослід повторюється для чотирьох інших квадратів і підраховується середній час виконання завдання. Робиться висновок про переключення уваги, працездатність у різних студентів групи.

3. Дослідження розподілу та переключення уваги

Хід дослідження

- 1) Досліджуваний пише на дошці числа від 1 до 20 і одночасно голосно рахує у зворотному порядку від 20 до 1. Порівняти час виконання, кількість помилок, міру утруднень у різних досліджуваних.
- 2) Дослідити розподіл та переключення уваги за допомогою червоно-чорної таблиці. Досліджуваний повинен знайти і показати по черзі червоні цифри в порядку зростання і чорні цифри в порядку зменшення, тобто 1 - червоний, 24 - чорний, 2 - червоний, 23 - білий і т.д. Фіксується час виконання завдання, кількість помилок. Результати заносяться в таблицю:

Бали	5 балів	4 бали	3 бали	2 бали	1 бал
Час виконання	2 хв. 40 с і менше	2 хв. 41 с - 5 хв. 30 с	5 хв. 31 с - 6 хв. 30 с	6 хв. 31 с - 8 хв.	
Кількість помилок	0	0	1-2	3-4	5

Для деяких професій переключення уваги є професійно важливою якістю, зокрема для водіїв переключення уваги повинне складати не менше 4 балів.

Тема 2

ВІДЧУТТЯ

1. Визначення відчуття.
2. Рефлекторний характер відчуттів. Рецептори і аналізатори.
3. Класифікація відчуттів.
4. Загальні властивості відчуттів та їх закономірності.
5. Пороги чутливості.
6. Явище адаптації.
7. Взаємодія відчуттів.
8. Явище післядії в аналізаторах.

Завдання для самостійної роботи

Описати приклади сенсibilізації у представників різних професій.

Література

1. *Бардин К.В.* Проблема порогов чувствительности и психо-физические методы. - М., 1976.
2. *Бучак Н.В.* Патопсихологія свідомості та пізнавальних процесів: навч. посіб. для студ. спец. „Психологія”. — Рівне: РДГУ, 2001. — 54 с.
3. Введение в психологию : учеб. для высш. школы / А.В. Брушлинский [и др.]; под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: Академия, 1996. — 496 с.
4. *Кравков С.В.* Взаимодействие органов чувств. — М., 1984.
5. *Леонтьев А.Н.* Проблемы возникновения ощущений: избранные психологические произведения. — Т.1. — М.: Педагогика, 1983. — 391 с.

6. Психология ощущений и восприятия: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / под ред.: Ю.Б. Гиппенрейтера, В.В. Любимова, М.Б. Михалевской. - 2-е изд., испр. и доп. — М.: ЧеРо, 2002. — 629 с. — (Хрестоматия по психологии).

7. Психологія : підручник для студ. вищ. закл. освіти / за ред. Ю.Л. Трофімова. — К.: Либідь, 1999. — 558 с.

8. *Скорородова О.И.* Как я воспринимаю и представляю окружающий мир. — М., 1972.

9. Хрестоматия по ощущению и восприятию: учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. „Психология” / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михайловской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 400 с.

Питання для контролю

1. Чи існують взаємозв'язки між відчуттями та емоціями?
2. Яку будову має аналізатор?
3. Чи існують відмінності між відчуттями людини і тварини?
4. Чому ми не відчуваємо ваги одягу?
5. Як можна враховувати пороги чутливості в педагогічній діяльності?
6. Чи у всіх видах відчуття виявляється адаптація?
7. Що означає словосполучення «особистий характер відчуттів»?

Тематика рефератів

1. Компенсаторні можливості відчуттів.
2. Сприймання зовнішнього світу та уява про нього у сліпо-глухонімих.

Дослідження

1. Визначення величини просторового порога чутливості певної ділянки шкіри за допомогою циркульного екстезіометра.

Частина 2. Розділ 2. Пізнавальна сфера особистості

Хід дослідження

- 1) Досліджуваний із закритими очима сидить перед експериментатором. Останній намічає на руці невеличку ділянку шкіри і на 2 сек. прикладає зсунуті ніжки екстезіометра. Досліджуваний відчуває один дотик. Потім експериментатор розсовує ніжки екстезіометра на 2 мм, потім ще на 1 -2 мм доти, доки досліджуваний не відчує двох дотиків. Дослід повторюється 5 разів. Результати фіксуються у колонці висхідної серії таблиці. У низхідній серії дослідження експериментатор розсовує ніжки приладу на 5-6 мм, прикладає їх до тієї самої ділянки шкіри, а потім поступово зсовує ніжки приладу на 1-2 мм, поки досліджуваний не відчує одного дотику. Дослід повторюється 5 разів. Результати фіксуються в колонці низхідної серії. Поріг визначається шляхом додавання даних по висхідній та низхідній серії і знаходження середнього арифметичного.

Середнє арифметичне:

Ділянка шкіри	Кількість повторень	Чутливість ділянки шкіри у висхідній серії		Чутливість ділянки шкіри у низхідній серії	
		мм	Кількість дотиків	мм	Кількість дотиків
Долоня правої руки	1.				
	2.				
	3.				
	4.				
	5.				

- 2) Дослідження величини просторового порога шкіряної чутливості

№ п/п	Ділянка шкіри	Поріг чутливості
1.	Долоня правої руки	
2.	Пучок пальців	
3.	Ділянка лоба	
4.	Ділянка шкіри біля ліктя	
5.	Будь-яка інша ділянка шкіри	

Після підрахунку середніх по кожному пункту робиться висновок про чутливість різних ділянок шкіри.

2. Дослідити роль вправ у розвитку чутливості окоміра

Хід дослідження

Досліджувані за допомогою лінійки проводять на папері горизонтальну лінію довжиною 18 см і ділять її якомога точніше навпіл «на око». Повторити дослід тричі, визначити допущені відхилення в міліметрах і встановити середню помилку. Досліджуваним, у яких окомір розвинений слабко, запропонувати протягом 5 днів вправлятися в поділі лінії навпіл, щоденно здійснюючи по 10 вправ, і визначати середні відхилення у вправах за день.

Висновок. Чутливість окоміра можна розвивати, поліпшувати в ході діяльності, тренувань.

3. Дослідження порога розрізнення зорових відчуттів за допомогою окомірної лінійки

Хід дослідження

Окомірна лінійка повернута до експериментатора тією стороною, на якій є поділки. Експериментатор ставить движок лінійки справа (або зліва) на яку-небудь віддаль від центра вертикальної помітки і пропонує досліджуваному поставити другий движок на ту саму віддаль від центра. Потім експериментатор пересуває движок на будь-яку іншу віддаль і знову пропонує досліджуваному поставити другий движок на ту саму віддаль і т.д. Кожного разу обидва движки приводяться у вихідне положення, тобто знаходяться в центрі. Усього проводиться 10 спроб. Результати заносять до протоколу, не повідомляючи досліджуваному.

**Протокол дослідження порога розрізнення
зорових відчуттів**

Досліджуваний _____

№ з/п	Задана віддаль	Встановлена віддаль	Помилка

Після закінчення дослідження проводиться підрахунок суми помилок (незалежно від того, мають вони мінусовий чи плюсовий характер). За сумою помилок визначають середню арифметичну помилки.

Поріг розрізнення відрізків ліній вираховується як дріб, чисельником якого є середнє арифметичне допущених помилок, а займенником - середня величина заданих відрізків.

Висновок. Поріг розрізнення зорового аналізатора залежить не лише від гостроти зору, а й від спостережливості, уважності, тренування, пристосування до завдання.

Тема 3

СПРИЙМАННЯ

1. Поняття сприймання.
2. Фізіологічні основи сприймання.
3. Властивості сприймання.
4. Класифікація сприймань та їх види.
5. Складні форми сприймання.
6. Ілюзії сприймання.

Література

1. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
2. *Бодалев А.А.* Личность и общение: избр. психолог. труды. – 2-е изд., перераб. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 326 с.

3. Введения в психологию: учеб. для высш. школы / А.В. Брушлинский [и др.]; под ред. А.В. Петровского. — М.: Академия, 1996. — 496 с.
4. Восприятие и деятельность / под ред. А.Н. Леонтьева. — М., 1976 с.
5. *Гамезо М.В.* Атлас по психологии: информ. — метод. пособие к курсу „Психология человека” / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. — 3-е изд., доп. и испр. — М.: Пед. общество России, 2001. — 275 с.
6. *Грегори Р.Л.* Разумный глаз. — М., 1972.
7. *Лурия А.Р.* Ощущение и восприятие. — М., 1975 с.
8. *Мерло-Понти М.* Феноменологія сприйняття. — К.: Укр. Центр духовної культури, 2001. — 552 с.
9. *Митькин А.А.* Сенсорно - перцептивные процессы в структуре психики / А.А. Митькин, Н.Н. Корж // Психологический журнал. — 1992. — Т.13. - № 4.
10. Психология ощущений и восприятия: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии / под ред.: Ю.Б. Гиппенрейтера, В.В. Любимова, М.Б. Михалевской. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: ЧеРо, 2002. — 629 с. (Хрестоматия по психологии).
11. *Рогов Е.И.* Психология познания. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 174 с. : ил. — (Азбука психологии).
12. Хрестоматия по ощущению и восприятию: учеб. пособие для студ. ун-тов, обучающихся по спец. „Психология” / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — 400 с.

Питання для контролю

1. Чим відрізняються відчуття і сприймання?
2. Чи правильно вважати, що сприймання - це сукупність відчуттів?
3. Як впливає попередній досвід людини на сприймання?
4. Чим відрізняються поняття перцепція і аперцепція?
5. Чому Місяць і Сонце сприймаються більшими на горизонті, ніж у зеніті?

Тематика рефератів

1. Особливості екстрасенсорного сприймання.
2. Формування сприймання простору та часу в молодших школярів.
3. Особливості сприймання рекламних повідомлень.

Дослідження

1. **Дослідження відмінностей між відчуттям та сприйманням**

Хід дослідження

Досліджуваний закриває очі, на ліву долоню кладуть будь-який невеликий предмет. Досліджуваний називає всі властивості предмета: легкий? холодний? Так виявляються окремі відчуття. Потім із закритими очима досліджуваний обмацує предмет і формує цілісний його образ і знову розповідає про предмет. Так виявляється сприймання предмета.

2. **Сприймання у ході читання тексту**

Хід дослідження

3-4 досліджуваним пропонується за 3 хвилини прочитати тексти (з художньої літератури) однакової довжини, при цьому під час читання вони повинні говорити вголос «ля-ля-ля», щоб перебити промовляння тексту вголос. Потім досліджувані повинні розповісти, про що говорилося в тексті, чи весь текст вони встигли прочитати і які були труднощі. Здійснюючи подібні тренування щоденно по 20 хв. протягом місяця, можна підвищити швидкість читання (швидкість читання в багатьох людей знижена за рахунок збереження звички внутрішнього промовляння тексту під час читання, а пропускна здатність слуху в сотні разів нижча пропускної здатності зору).

3. Дослідження точності оцінки часу

Хід дослідження

Досліджуваний повинен визначити відрізки часу, які дорівнюють 3, 5, 10, 20 сек. Експериментатор відзначає сигналом початок і кінець часового відрізка. При цьому досліджуваний не повинен вдаватися до рахунку чи іншого засобу, оцінюючи тривалість проміжку часу в секундах.

Результати виконання завдання фіксуються в такій таблиці:

№ з/п	Тривалість	Оцінка досліджуваного	Різниця

Після цього визначається точність (С) оцінки часу за формулою:

$$C = \frac{A \times 100}{B},$$

де: А - різниця між відрізком часу, заданим експериментатором, і оцінкою відрізка часу досліджуваним;

В - відрізок часу, заданий експериментатором.

Тема 4

ПАМ'ЯТЬ

1. Поняття про пам'ять.
2. Теорії пам'яті.
3. Класифікація пам'яті.
4. Головні характеристики пам'яті.
5. Процеси пам'яті:
 - а) запам'ятовування;
 - б) зберігання;
 - в) відтворення;
 - г) забування.

6. Індивідуальні особливості пам'яті. Розвиток пам'яті в онтогенезі.

Завдання для самостійної роботи

Спостерігаючи на уроці за учнями різного віку (1-й, 2-й, 3-й класи), описати вікові особливості пам'яті та її розвиток протягом молодшого шкільного віку.

Література

1. *Зинченко П.И.* Непроизвольное запоминание. - М., 1961.
2. *Зинченко П.И.* Память в экспериментальной и когнитивной психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 320 с. - (Мастера психологии).
3. *Ипполитов Ф.В.* Память школьника. - М., 1978.
4. *Истомина З.М.* Развитие памяти: учеб. – метод. пособие для студ. заоч. I и II курсов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1978. – 120 с.
5. Как запоминать словарные слова / И.Ю. Матюгин [и др.]. – М. : Эйдос, 1997. – 159 с.
6. *Коломинский Я.Л.* Человек : психология: книга для учащихся старших классов. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – 218 с.
7. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
8. *Лурия А.Р.* Маленькая книжка о большой памяти. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1968. – 88 с.
9. Пам'ять дитини / упоряд.: С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).
10. *Пекелис В.Д.* Твои возможности, человек – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Знание, 1984. – 272 с.
11. *Платонов К.К.* Занимательная психология. – М.: Мол. гвардия, 1962. – 372 с.
12. Психология памяти : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / под ред. Ю.Б.

Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — 3-е изд. — М.: ЧеРо, 2002. — 816 с. — (Хрестоматия по психологии).

13. *Смирнов А.А.* Психология запоминания // Избранные психологические труды. - М., 1987.

14. *Тихомирова Л.Ф.* Развитие интеллектуальных способностей школьника: попул. пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 237 с.: ил.

15. Хрестоматия по общей психологии: психология памяти : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 272 с.

Питання для контролю

1. У чому полягає суспільно-історична природа пам'яті людини?
2. У чому специфіка людської пам'яті порівняно з пам'яттю тварин та комп'ютером?
3. Який вид пам'яті є специфічно людським?
4. Які ви знаєте характеристики пам'яті?
5. Які ви знаєте процеси пам'яті?
6. У чому відмінності між умовами успішного мимовільного та довільного запам'ятовування?
7. Якими індивідуальними особливостями характеризується пам'ять?
8. Як розвивається пам'ять у дитячому віці? Як відбувається розвиток довільної пам'яті?

Тематика рефератів

1. Феноменальні можливості людської пам'яті.
2. Умови успішності запам'ятовування (мимовільного, осмисленого).

Дослідження

1. Дослідження обсягу короткочасної пам'яті

Хід дослідження

1) Досліджуваним зачитують ряд чисел у порядку зростання їх кількості. Після команди «Записуйте» студенти повинні записати числа в тому порядку, у якому вони зачитувалися.

Числа: 582, 2947, 36721, 629474, 4738254, 20917672, 364297582.

При перевірці нараховуються бали: за кожен правильно відтворену цифру на правильному місці - 1 бал, за пропущену букву або неточну цифру - віднімається 1 бал, за перестановку місця правильно відтвореної цифри - віднімається 0,5 бала. Визначаються бали по кожному ряду. Знаходиться максимально високий показник, який виявляє студент у кожному із зачитаних рядів. Обсяг короткочасної пам'яті дорівнює максимальному балу.

2) Досліджуваним зачитують 10 слів. Після команди «Записуйте» студенти повинні записати слова в тому самому порядку, у якому вони зачитувалися.

Слова: вечір, черевик, південь, помідор, папір, карета, книга, сонце, школа, океан.

Оцінка правильності відтворення в балах проводиться так само, як і у випадку запам'ятовування цифрового матеріалу.

2. Дослідження логічної та механічної пам'яті шляхом запам'ятовування двох рядів слів

Хід дослідження

Експериментатор читає 15 пар слів першої серії (інтервал між парами слів 5 сек.). Досліджувані повинні намагатися запам'ятати їх попарно. Після перерви 10 сек. зачитується кожне перше слово з пари (з інтервалом 10 сек.), а досліджувані записують відповідне йому слово з пари.

При перевірці повільно читаються пари слів. Якщо друге слово записане правильно, то ставлять «+», якщо неправильно - «-».

Аналогічно проводиться дослідження із словами другої серії.

Серія А

Пари слів зі смисловими зв'язками:

М'яч - футбол

Будинок - квартира
Собака - гавкати
Ніж - різати
Море - відпочивати
Щітка - зуби
Сніг - зима
Ручка - зошит
Корова - молоко
Ніч - спати
Автомобіль - їхати
Вечір - лампа
Весна - квіти
Свято - подарунок
Буква - слово

Серія Б

Пари слів без смислового зв'язку

Окуляри - дзвінок
Черевики - автомобіль
Телефон - вулиця
Папір - хмара
Книга - ходити
Кішка - комбайн
Дитина - працювати
Помідор - трамвай
Голуб - плавати
Школа - варити
Море - завод
Якість - пожежа
Велосипед - яблуко
Телевізор - річка
Помилка - риба

Після проведення дослідження порівнюють кількість слів, які запам'яталися з кожної серії, і студенти дають відповіді на такі запитання:

Чому гірше запам'ятовується матеріал серії Б?

Чи намагалися в ході запам'ятовування серії Б встановлювати зв'язок між словами?

Висновок. Для успішного запам'ятовування необхідно включати матеріал у систему, яка відображає об'єктивні зв'язки.

3. Дослідження значення правильного дозування матеріалу для запам'ятовування

Хід дослідження

Експериментатор читає числа першого ряду з інтервалом в одну секунду. Після цього студенти записують числа, які запам'ятали. Експериментатор читає числа другого ряду з таким самим інтервалом. Студенти записують числа, що запам'яталися. Така сама робота проводиться з числами третього ряду.

Ряд 1: 45, 64, 92

Ряд 2: 16,24,31,43, 19

Ряд 3: 17, 20, 36,41, 58, 62, 79, 87, 42.

Після підрахунку кількості відтворюваних чисел робиться висновок про те, як слід дозувати матеріал, щоб досягти кращого запам'ятовування матеріалу.

Тема 5

МИСЛЕННЯ

1. Визначення мислення.
2. Головні характеристики мислення.
3. Передумови виникнення мислення в філо- та онтогенезі.
4. Вивчення мислення в психології та логіці.
5. Мислення як процес розв'язання задач.
6. Види мислення.
7. Індивідуальні особливості мислення.
8. Підходи до формування творчого мислення.

Література

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. - М., 1956.
2. *Гатанов Ю.Б.* Развиваю логику и сообразительность : пособие для подгот. детей к школе. – СПб.: Питер, 2000. – 166 с.: ил. – (Мой первый учебник).
3. *Глинка Г.А.* Развиваю мышление и речь: пособие для подгот. детей к школе. Родителям, воспитателям, логопедам. Кн. 3. – СПб. : Питер, 2001. – 128.: ил. – (Мой первый учебник).
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и эксперимент. психолог. исследования: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. психологии. – М.: Академия, 2004. – 283 с.
5. *Заика Е.* Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии. - 1990. - № 6.
6. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 152 с.
7. *Коваленко А.Б.* Психологія розуміння. - К., 1999.
8. *Матюгин И.Ю.* Методы развития памяти, образного мышления, воображения / И.Ю. Матюгин, И.К. Рыбникова. – М. : Эйдос, 1996. – 60 с. – (Школа эйдетики).
9. Мыслення дитини / упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).
10. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1993. – 95 с.
11. *Овчинникова Т.Н.* Личность и мышление ребенка: Диагностика и коррекция. – М.: Акад. Проект, 2002. – 192 с. – (Руководство практ. психолога).
12. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Избранные психологические труды. - М., 1969.
13. *Пушкин В.Н.* Эвристика - наука о творческом мышлении / Хрестоматия по психологии. - М., 1987.
14. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: Акад. наук СССР, 1958. – 147 с.

15. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни: учебник для высшей школы. – М.: Академ. Проект, 2001. – 538 с. (Gaudeamus).

16. Тихомирова Л.Ф. Развитие логического мышления детей: попул. пособие для родителей и педагогов / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль: Акад. развития, 1997. – 235 с. – (Вместе учимся, играем).

17. Халпери Д. Психология критического мышления. – 4-е междунар. изд. СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

18. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Питання для контролю

1. У чому полягає соціальна природа мислення людини?
2. Які логічні форми мислення виокремлюють?
3. Чому мислення розглядають як процес розв'язання задачі?
4. Які відмінності існують між репродуктивним та творчим мисленням?
5. Чи можна сформувати у школярів творче мислення?

Тематика рефератів

1. Психологічні характеристики творчого мислення.
2. Шляхи формування творчого мислення в молодших школярів.
3. Чи є мислення у тварин?
4. Залежність мислення від функціональної асиметрії мозку.
5. Комплекс інтелектуальних ігор для розвитку творчого мислення (Є.Заїка).

Дослідження

1. Дослідження логічності умовиводів

Хід дослідження

Досліджуваним зачитуються на слух завдання. У кожному завданні два пов'язані між собою категоричні судження і висновок - умовивід. Деякі умовиводи правильні, а інші неправильні. Необхідно визначити, які висновки правильні, а які помилкові. Час обдумування кожного завдання - 12 сек.

Матеріал

1. Усі метали проводять електрику. Ртуть - метал. Ртуть проводить електрику.
2. Усі араби смуглі. Ахмед смуглий. Ахмед - араб.
3. Деякі капіталістичні країни - члени НАТО. Японія - капіталістична країна. Японія - член НАТО.
4. Усі Герої Радянського Союзу нагороджувалися орденом Леніна. Іванов нагороджений орденом Леніна. Іванов - Герой Радянського Союзу.
5. Усі студенти вищих навчальних закладів вивчають логіку. Смирнов вивчає логіку. Смирнов - студент вищого навчального закладу.
6. Усі громадяни України мають право на працю. Петренко - громадянин України. Петренко має право на працю.
7. Усі комуністи виступають проти війни. Джонс виступає проти війни. Джонс - комуніст.
8. Усі корінні жителі Алжиру - негри. Мухамед - негр. Мухамед - житель Алжиру.
9. Деякі капіталістичні країни входять до складу Спільного ринку. Австрія - капіталістична країна. Австрія входить до складу Спільного ринку.
10. Під час дощу дахи будинків мокрі. Дахи будинків мокрі. Іде дощ.

2. Дослідження процесу узагальнення

Хід дослідження

Досліджуваним зачитуються слова кожного ряду, визначити «зайве» слово і сказати, що об'єднує слова, які залишилися.

Матеріал

1. Собака, корова, вівця, вовк, кішка.
2. Стіл, ліжко, шафа, крісло, підлога.
3. Троянда, лілія, липа, тюльпан, гіацинт.
4. Європа, Україна, Німеччина, Чехія, Польща.
5. Математика, фізика, хімія, історія, механізм.

Питання для студентів

Які мисленнєві операції використовувалися для узагальнення понять?

Тема 6

МОВЛЕННЯ

1. Мова та мовлення: їх характерні особливості.
2. Історичний розвиток мовлення.
3. Фізіологічні основи мовлення.
4. Види мовлення та їх характеристика.
5. Психологічні особливості розвитку мовлення в дітей різних вікових груп.
6. Розвиток егоцентричного мовлення (за Ж. Піаже).

Завдання для самостійної роботи

1. Проаналізувати картини В.В.Пукирева «Нерівний шлюб», М.В.Нестерова «Портрет академіка І.П.Павлова», В.І.Сурикова «Бояриня Морозова» та описати виразні засоби образотворчої мови, які застосовані художниками в цих картинах.

2. Охарактеризувати основні етапи оволодіння читанням в учнів 1 класу.

3. Розкрити процес оволодіння писемним мовленням в дітей 2-3 класів.

4. Проаналізувати проблему егоцентричного мовлення в дітей.

Література

1. *Абрамович С.Д.* Мовленнева комунікація : підруч. для студ. вищ. навч. закладів / С.Д. Абрамович, М.Ю. Чікарькова. – К.: Центр. навч. літ., 2004. – 469 с.

2. *Батаршев А.В.* Психодіагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 175 с.

3. *Глинка Г.А.* Развиваю мышление и речь : пособие для подгот. детей к школе: Родителям, воспитателям, логопедам. Кн 3. – СПб.: Питер, 2001. – 128 с.: ил. – (Мой первый учебник).

4. *Дерябо С.Д.* Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Луганск: Лотос, 1997. – 186 с.: ил.

5. *Ительсон Л.Б.* Лекции по общей психологии: Учебное пособие. - Мн.: Харвест; М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. - 896 с.

6. *Калмикова Л.О.* Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К. : НМЦВО, 2003. – 299 с. – (Вища освіта).

7. *Кузин В.С.* Психология: учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 1982. – 256 с.

8. *Лабунская В.А.* Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. „Психология” / В.А. Лабунская, Ю.А. Менеджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288 с. – (Высшее образование).

9. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психолог. труды. – М.: Моск. псих. – соц. ин-т; Воронеж: НПО „МОДЭК”, 2001. – 448 с.

10. *Лурия А.Р.* Язык и сознание // Под ред. Е.Д.Хомской. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979. - 320 с.

11. *Рогов Е.И.* Психология общения. — М.: ВЛАДОС, 2002. — 335 с. : ил. — (Азбука психологии).
12. *Семиченко В.А.* Психология общения: модульный курс (лекции, практ. занятия, задания для самостоятельной работы) для препод. и студ. — К.: Магістр-S, 1997. — 152 с.
13. *Томан И.* Мистецтво говорити. — К.: Україна, 1996. — 269 с.
14. *Томсон П.* Самоучитель общения. — СПб.: Питер, 2000. — 256 с. — (Сам себе психолог).
15. *Цимбалюк І.М.* Психологія спілкування: навч. посібник. — К.: Професіонал, 2004. — 304 с.

Питання для контролю

1. Які існують відмінності між мовою та мовленням?
2. Як взаємопов'язані мислення і мовлення?
3. Чи існує мова у тварин і чим вона відрізняється від мови людини?
4. Чи існують відмінності між мовами, які зумовлюються історичними чинниками?
5. Які ви знаєте види мовлення?
6. У яких формах може протікати усне мовлення?
7. Які особливості має монологічне мовлення?
8. Які існують етапи розвитку мовлення в дітей в онтогенезі?

Тематика рефератів

1. Слово та його семантична будова.
2. Роль мовлення у протіканні психічних процесів.
3. Розуміння тексту складного повідомлення. Текст та підтекст.

Дослідження

1. Методика «Три слова»

Мета: дослідити особливості зв'язного мовлення.

Завдання

«Керівник називає кілька слів, усі поєднують їх у одну гармонійну картину, доповнюючи її особистою фантазією».

Слова можуть бути близькими до запропонованої події (наприклад, «дорога-зустріч-автобус»), можуть включати натяк на можливе ускладнення події або перешкоди на шляху до мети (наприклад, «книга-телефонний дзвінок-таксі»), а можуть бути і зовсім далекими одне від одного: «лінійка-поросся-лампа». Зв'язати їх в одну подію, пофантазувавши. Наприклад, на урочистій лінійці з приводу початку навчального року всі учні вишикувалися на майдані перед школою. На майдан несподівано забігає поросся і порушується порядок, усі намагаються його зловити, але воно забігає до школи, до кабінету директора і розбиває його улюблену настільну лампу ...

2. Дослідження мисленнєвого мовлення

Мета: дослідити особливості мисленнєвого мовлення.

Завдання

«Згадайте сьогоднішній ранок, весь ланцюжок маленьких епізодів з тієї хвилини, коли ви вийшли з дому. Необхідно уявити весь шлях крок за кроком. На що ви дивилися по дорозі, що робили, про що думали? Намагайтеся уявити всі деталі в їх послідовності, а одночасно, щоб закріпити побачене, шепчіть тихенько вголос: «Вийшов з будинку. Який був ранок? Сіренький. Подивився на небо - хмари сизі-сизі, як голубине крило, і тут про голубів подумав - на розі вулиці Хрещатик їх завжди багато. Бабусь чекають, котрі їх підгодовують. Тепер все перехрестя розрите, великі труби вкладають, голубів тепер не видно. (Буркочу, дивлюся, іду, вулицю переходжу подумки, дивлюся машинально вліво, чи не йде трамвай)».

Це завдання сприятиме розвитку внутрішнього монологу, мисленнєвої, словесної дії, що може слугувати тренуванню мисленнєвого мовлення.

За бажанням досліджуваних цю вправу можна продовжити такими завданнями :

- згадайте найцікавішу подію вашого життя минулого літа;
- згадайте важливу подію, що зацікавила вас у вчорашній газеті. Про що ви думали, коли читали? Що бачили в уяві?

- згадайте епізод з останнього фільму, що дивилися. Один епізод, але деталізовано. Головне у спогадах - логіка та послідовність дій.

Тема 7

УЯВА

1. Визначення уяви.
2. Фізіологічні механізми уяви.
3. Типи уяви.
4. Класифікація видів уяви.
5. Психологічні механізми уяви.
6. Розвиток уяви в дитячому віці.

Література

1. *Выготский Л.С.* Воображение и его развитие в детском возрасте // Собрание сочинений: в 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии. — М., 1982. — 504 с.
2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — 93 с.
3. *Гатанов Ю.Б.* Развиваю воображение: пособие для подготовки детей к школе. — СПб.: Питер, 2000. — 144 с. : ил. — (Мой первый учебник).
4. *Дьяченко О.М.* Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии. - 1988. - № 6.
5. *Карпенко З.С.* Вивчення і розвиток уяви в дитячому віці / З.С. Карпенко, З.Я. Савчин. — Коломия: Вік, 1996. — 47 с.
6. *Матюгин И.Ю.* Методы развития памяти, образного мышления, воображения / И.Ю. Матюгин, И.К. Рыбникова. — М.: Эйдос, 1996. — 60 с. — (Школа эйдетики).
7. *Полуянов Ю.А.* Воображение и способности. - М., 1982.
8. Психологічний практикум для школярів / упоряд. В.І. Сіткар. — Т.: Підручники і посібники, 2003. — 71 с.: іл.

9. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. – 3-є вид. - К.: Либідь, 2004. – 287 с.

Питання для контролю

1. Які відмінності між уявою та образним мисленням?
2. Що є фізіологічним механізмом уяви?
3. Які відмінності між уявою та уявленням?
4. Які існують відмінності між мріянням та мрією?
5. Які ви знаєте форми синтезування образів у процесі уяви?
6. Чим відрізняються відтворююча і творча уява?
7. Які існують етапи розвитку уяви в дитячому віці?

Тематика рефератів

1. Уява та інтуїція.
2. Методи дослідження творчої уяви.
3. Особливості дитячої фантазії.

Дослідження

1. Дослідження особливостей творчої уяви

Хід дослідження

1) Досліджуваним зачитується початок оповідання.

«Темніло. Ішов нудний дощ. На тролейбусній зупинці під парасолькою стояли дві дівчини. Вони про щось тихо говорили. Несподівано...»

Необхідно придумати продовження і закінчення оповідання. Час для виконання завдання - 10 хвилин.

Критерієм оцінки виступають такі показники: закінченість оповідання, яскравість і оригінальність образів, незвичайність сюжету, неочікуваність кінцівки.

2) Досліджуваним диктуються слова: ключ, капелюх, човен, сторож, кабінет, дорога, дощ. Необхідно скласти логічно зв'язне оповідання, використовуючи всі слова.

Оцінка оповідання здійснюється за критеріями попереднього дослідження.

3) Досліджуваним пропонується накреслити в зошиті коло діаметром 2 см в центрі чистого листка. Потім додати до нього певну кількість штрихів, щоб одержати закінчений рисунок предмета.

Висновок

Уява розгортається на ґрунті якого-небудь вихідного матеріалу (слова, текст, креслення, схема, знак); точність і яскравість образів залежить від знань людини, уміння актуалізувати їх у пам'яті, пов'язувати із завданням і вихідними даними. Крім того, уява відіграє істотну роль у процесі засвоєння знань.

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ

Тема 1

ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ

1. Поняття емоцій та почуттів.
2. Функції емоцій та почуттів.
3. Вияв емоцій.
4. Фізіологічні основи емоцій.
5. Види емоційних станів.
6. Класифікація вищих почуттів.
7. Формування емоцій та почуттів.

Література

1. *Аргайл М.* Психология счастья. - М., 1990.
2. *Барон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. - СПб., 1997.
3. *Батаршев А.В.* Психология индивидуальных различий: От темперамента — к характеру и типологии личности. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 255 с. — (Психология для всех).

4. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания : Анализ преодоления критич. ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
5. Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост., ред. И.Б. Дерманова. – СПб.: Речь, 2002. – 174 с. – (Практикум по психодиагностике).
6. *Додонов Б.И.* В мире эмоций. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 139 с.
7. *Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
8. Емоційний розвиток дитини / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2004. – 109 с. – (Психологічний інструментарій).
9. *Изард К.Э.* Психология эмоций. – СПб. – Питер, 2002. – 464 с.: ил. – (Мастера психологии).
10. *Кириленко Т.С.* Психология: емоційна сфера особистості: навч. посіб. для вищ. навч. закл. – К.: Либідь, 2007. – 254 с.
11. *Китаев А.А., Смык Л.А.* Психология и концепция стресса // Хрестоматия по психологии. – М., 1987.
12. *Кряжева Н.Л.* Развитие эмоционального мира детей : попул. пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Акад. развития, 1996. – 206 с.: ил. – (Вместе учимся, играем).
13. *Ліфарєва Н.В.* Психология особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. – К.: Центр навч. літ., 2003. – 237 с.: іл.
14. *Орехова О.А.* Цветовая диагностика эмоций ребенка. – СПб.: Речь, 2002. – 110 с.: ил. – (Практикум по психодиагностике).
15. Психические состояния / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – 506 с. – (Хрестоматия по психологии).
16. *Рогов Е.И.* Эмоции и воля. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с. – (Азбука психологии).
17. *Розов В.І.* Адаптивні антистресові психотехнології: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. – К.: Кондор, 2005. – 276 с.
18. *Селье Г.* Некоторые аспекты учения о стрессе // Хрестоматия по психологии. – М., 1977.

19. *Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 96 с. - (Б-ка школьного психолога).

20. *Семиченко В.А.* Психические состояния: модульный курс: (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов. – К.: Магістр-S, 1998. – 208 с.

21. *Симонов П.В.* Информационная теория эмоций // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие. для студ. пед. ин-тов / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., доп. – М., 1987. – С. 232-238.

22. *Щербатых Ю.В.* Психология любви и секса. - М., 2001.

Питання для контролю

1. У чому полягає суспільно-історична природа почуттів?
2. Чим відрізняються почуття й емоції?
3. Які існують підходи! до пояснення природи емоцій?
4. Які види емоційних станів ви знаєте?
5. Як співвідносять поняття «емоції» та «вищі почуття»?
6. Чи є емоційність професійно важливою якістю педагога?

Тематика рефератів

1. Емоції та почуття в роботі вчителя.
2. Психологія кохання.

Дослідження

Дослідження рівня емпатичних тенденцій.

Кожному учаснику дослідження роздається тест-опитувальник, який складається з 33 тверджень, що відображають ті чи інші ситуації, які можуть викликати співчуття, співпереживання у ході спілкування з людьми, продуктами їх діяльності, живою та неживою природою. Кожен досліджуваний одержує бланк відповідей, який являє собою нумерацію відповідних опитувальнику тверджень і два варіанти можливих відповідей «Так» і «Ні».

Інструкція досліджуваному: «Тест містить 33 твердження. Прочитайте і по ходу читання дайте відповідь, згадуючи або припускаючи, які почуття в подібній ситуації виникали або могли виникнути особисто у Вас. Якщо Ваші переживання, думки відповідають тим, що запропоновані у твердженні, то у бланку відповіді відзначте відповідь «Так», а якщо вони інші - відповідь «Ні».

Тест-опитувальник

1. Я засмучуюсь, коли бачу, що незнайома людина почуває себе самотньою серед людей.
2. Люди перебільшують здатність тварин розуміти і переживати.
3. Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито виявляють свої почуття.
4. Мене дратує в нещасних людях те, що вони самі себе жаліють.
5. Коли хто-небудь поряд зі мною нервує, я теж починаю нервувати.
6. Я вважаю, що нерозумно плакати від щастя.
7. Я приймаю близько до серця проблеми моїх друзів.
8. Іноді пісні про кохання викликають у мене сильні переживання.
9. Я дуже хвилююся, якщо доводиться повідомляти людям неприємні для них відомості.
10. На мій настрій дуже впливають оточуючі люди.
11. Я вважаю іноземців «холодними» і бездушними.
12. Мені не хотілося б одержати професії, пов'язаної із спілкуванням з людьми.
13. Я не засмучуюсь, коли мої друзі діють необдуманно.
14. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.
15. На мою думку, самотні люди похилого віку недоброзичливі.
16. Коли я бачу людину, яка плаче, то й сам (сама) засмучуюсь.

17. Слухаючи деякі пісні, я відчуваю іноді себе щасливою людиною.
18. Коли я читаю книгу (роман, повість тощо), то так переживаю, нібито все, про що читаю, відбувається насправді.
19. Коли я бачу, що люди з кимось погано себе поводять, то завжди серджусь або переживаю.
20. Я можу не хвилюватися, навіть якщо всі навколо хвилюються.
21. Якщо мій друг або подруга починають обговорювати свої проблеми, я намагаюсь перевести розмову на іншу тему.
22. Мені неприємно, якщо люди зітхають і плачуть, коли дивляться кінофільми.
23. Чужий сміх мене не заражає.
24. Коли я приймаю рішення, почуття інших людей на мене, як правило, не впливають.
25. Я втрачаю душевний спокій, якщо оточуючі чимось пригнічені.
26. Я переживаю, якщо бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці.
27. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.
28. Нерозумно переживати те, що відбувається в кіно або про що читаєш книгу.
29. Я дуже засмучуюсь, коли бачу німечних старих людей.
30. Чужі сльози викликають у мене роздратування, а не співчуття.
31. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.
32. Чи можу залишатися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо?
33. Маленькі діти плачуть без причини.

Обробка результатів

Щоб одержати індекс емпатійності, необхідно підрахувати кількість відповідей, які збігаються з «ключем».

Індекс емпатійності є сумою збігів по запитаннях-твердженнях, які передбачають відповідь «Так», і по запитаннях-твердженнях, які передбачають відповідь «Ні».

Частина 2. Розділ 3. Емоційно-вольова сфера особистості

Так	1, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31
Ні	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Для визначення рівня емпатійних тенденцій пропонується таблиця інтерпретації індексу емпатійності з урахуванням віку і статі.

Стать	Рівні емпатійних тенденцій		
	високий	середній	низький
юнаки	33-2	24-17	16-8
дівчата	33-29	28-22	21-22

Якщо індекс емпатійності виявився меншим від запропонованого для інтерпретації в таблиці, то досліджуваного слід попросити ще раз відповісти на запитання тесту, повторно пояснивши умови заповнення. У випадку повторення результату рівень емпатійних тенденцій вважають дуже низьким.

Аналіз результатів

Емоційна чутливість до переживань інших, яка називається у психології емпатією, відноситься до вищих моральних почуттів. Емпатія у формі співчуття або співпереживання, чи то співрадість чи співпечаль, пов'язана з умінням людини «проникати» у чуттєвий світ інших людей. У різноманітних ситуаціях емоційний відгос залежить від адекватності сприймання переживань людей і емоцій тварин, а також від уявлення про причини, які їх викликають. Така чутливість стає спонукальною силою, спрямованою на надання допомоги. Тому при аналізі результатів дослідження необхідно враховувати вплив соціокультурних традицій. Зазвичай юнаки певною мірою приховують свої переживання і не завжди схильні їх рефлексувати, тому в таблиці для визначення емпатійних тенденцій ці рівні у юнаків та дівчат розрізняються.

Розвиток емоційної чутливості залежить від багатьох чинників, серед яких міра актуалізації потреби у благополуччі інших

людей, уміння правильно «читати» невербальну інформацію про стан людини або тварини за їх позою, мімікою, жестами, інтонацією голосу тощо, а також від життєвого досвіду, характеру виховання в сім'ї, школі, життєвих умов.

Слід звернути увагу на тих, хто має високий рівень емпатійних тенденцій, з коефіцієнтами 30-33, спостерігати за особливостями відношень з ними товаришів по навчанню. Справа в тому, що емоційно чутливих людей можуть експлуатувати егоїстично виховані особи, які користуються їх добротою для реалізації власних цілей. Особливо часто це спостерігається в конкурентній взаємодії. Для емоційно чутливих важливим є вміння відстояти себе в умовах зіткнення з індивідуалізмом, користолюбством інших людей.

Тема 2

ВОЛЯ

1. Поняття волі.
2. Природа волі.
3. Характеристика вольових дій.
4. Структура вольового акту.
5. Вольові якості особистості.
6. Розвиток та виховання волі.

Література

1. *Выготский Л.С.* Проблема воли и ее развитие в детском возрасте // *Собрание сочинений. В 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии.* – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. *Гамезо М.В.* Атлас по психологии: информ. – метод. пособие к курсу „Психология человека” / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – 3-е изд., доп. и испр. – М.: Пед. общество России, 2001. – 275 с.

3. *Головаха Е.И.* Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. — К.: Политиздат Украины, 1989. — 189 с.

4. Диагностика эмоционально — нравственного развития / сост., ред. И.Б. Дерманова. — СПб.: Речь, 2002. — 174 с. — (Практикум по психодиагностике).

5. *Кириленко Т.С.* Психологія : емоційна сфера особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. — К.: Либідь, 2007. — 254 с.

6. *Павелків Р.В.* Дитяча психологія : практикум: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Р.В. Павелків, О.П.Цигипало. — Рівне: Волинські обереги, 2008. — 316 с.

7. *Рогов Е.И.* Эмоции и воля. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 240 с. — (Азбука психологии).

8. *Рувинский Л.И.* Как воспитать волю и характер : кн. для уч-ся сред. и ст. шк. возраста / Л.И. Рувинский, С.И. Хохлов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1988. — 160 с.

9. *Рувинский Л.И., Хохлов С.И.* Как воспитать волю и характер. — М., 1986.

10. *Селиванов В.И.* Психология волевой активности. — Рязань, 1974.

11. *Цигульська Т.Ф.* Загальна та прикладна психологія: Як допомогти собі та іншим: курс лекцій: навч. посібник. — К.: Наук. думка, 2000. — 189 с.

Питання для контролю

1. У чому сутність боротьби мотивів?
2. Чим характеризуються вольові дії?
3. Яку структуру має вольовий акт?
4. Які особистісні якості людини є вольовими?

Тематика рефератів

1. Виховання та самовиховання волі у дітей.
2. Відмінності між людьми з сильною та слабкою волею.

РОЗДІЛ

4

ІНДИВІДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Тема 1

ТЕМПЕРАМЕНТ

1. Поняття темпераменту.
2. Історія вчень про темперамент.
3. Головні властивості темпераменту.
4. Характеристика типів темпераменту.
5. Проблема мінливості темпераменту.
6. Роль темпераменту в навчальній діяльності.

Завдання для самостійної роботи

Знайдіть описи типових холериків, сангвініків, флегматиків та меланхоліків серед літературних персонажів.

Література

1. *Батаршев А.В.* Темперамент и характер: Психологическая диагностика. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 334 с. — (Психология для всех).

2. *Гільбух Ю.З.* Темперамент і пізнавальні здібності школяра: (Діагностика, педагогіка). – К., 1992. – 213 с.
3. Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закладів / О.В. Скрипченко та ін. – К.: Либідь, 2005. – 463 с.
4. *М'ясоїд П.А.* Загальна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів. – 5-е вид., стер. – К.: Вища школа, 2006. – 487 с.
5. *Мерлин В.С.* Почерк теорії темперамента. – Пермь, 1973.
6. *Небылицын В.Д.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 403 с.
7. *Небылицын В.Д.* Основные свойства нервной системы человека // Избранные психологические труды. - М., 1980.
8. *Небылицын В.Д.* Проблемы психологии индивидуальности: избр. психолог. труды. – М.: МПСИ ; Воронеж: НПО „МОДЭК”, 2000. – 682 с. – (Психологи Отечества).
9. *Павлов И.П.* Двадцатилетний опыт изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В.Петровского. - М., 1977.
10. Психология индивидуальных различий / под ред.: Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 775 с. – (Хрестоматия по психологии).
11. Психология индивидуальных различий: Тексты: учеб. пособие для психол. фак. ун-тов / под ред.: Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 319 с.
12. *Рогов Е.И.* Психология человека. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с. – (Азбука психологии).
13. *Русалов В.М.* Психология и психофизиология индивидуальных психологических различий // Избранные труды. - М., 1985. - Т. 2.
14. *Стреляу Я.* Роль темперамента в психическом развитии. – М.: Прогрес, 1982. – 231 с.
15. *Теплов Б.М.* Избранные труды. В 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1985. – 359 с.

Питання для контролю

1. Що визначає темперамент людини?
2. Що є підґрунтям відмінностей людей за типом темпераменту?
3. Чи впливає темперамент на стиль діяльності людини?
4. Чи є темперамент у тварин?
5. Який тип темпераменту краще підходить до професії педагога?

Тематика рефератів

1. Урахування типів темпераментів учнів у навчально-виховній роботі.
2. Чи можна змінити темперамент?

Дослідження

1. Дослідження типу темпераменту за показниками екстраверсія/ інтроверсія та нейротизм (Опитувальник Айзенка)

Опитувальник Айзенка

1. Чи часто ви відчуваєте потяг до нових вражень, до того, щоб відчути хвилювання, зміни?
2. Чи часто ви відчуваєте потребу в друзях, які вас розуміють, можуть заспокоїти?
3. Ви людина безтурботна?
4. Чи важко вам відповідати «ні»?
5. Чи задумуетесь ви перед тим, як що-небудь розпочинати?
6. Якщо ви обіцяєте що-небудь зробити, то чи завжди виконуєте обіцянки (незалежно від того, зручно вам це чи ні)?
7. Чи часто у вас бувають спади і піднесення настрою?
8. Чи відчуваєте ви себе нещасною людиною без достатніх на те причин?
9. Чи зробили б ви все, щоб перемогти в суперечці?
10. Звичайно ви дієте і говорите швидко, не роздумуючи?

11. Чи виникає у вас почуття несміливості і відчуття сорому, коли ви хочете завести розмову з симпатичною незнайомкою (симпатичним незнайомцем)?
12. Чи виходите ви інколи з себе, сердитесь?
13. Чи часто ви працюєте під впливом хвилинного настрою?
14. Чи часто ви переживаєте через те, що зробили чи сказали що-небудь таке, чого не слід було б говорити чи робити?
15. Чи віддаєте ви перевагу читанню книг порівняно зі зустрічами з людьми?
16. Чи легко вас образити?
17. Чи любите ви бувати в компанії?
18. Чи бувають у вас думки, які б ви хотіли приховати від інших?
19. Чи вірно те, що ви іноді настільки енергійні, що все горить у вас у руках, а іноді зовсім в'ялі?
20. Ви віддаєте перевагу мати менше друзів, але особливо близьких?
21. Чи часто ви мрієте?
22. Коли на вас кричать, чи відповідаєте ви тим самим?
23. Чи часто вас хвилює почуття провини?
24. Чи всі ваші звички добрі та бажані?
25. Чи здатні ви дати волю своїм почуттям і від душі повеселитися в компанії?
26. Чи вважаєте ви себе людиною збудливою і чутливою?
27. Чи вважають вас людиною живою і веселою?
28. Чи часто, зробивши яку-небудь важливу справу, ви відчуваєте, що могли б зробити її краще?
29. Ви більше мовчите, знаходячись у товаристві інших людей?
30. Ви іноді передаєте плітки (неперевірені чутки)?
31. Чи буває іноді так, що ви не спите через те, що різні думки лізуть вам у голову?
32. Якщо ви хочете про що-небудь довідатися, то ви віддаєте перевагу прочитати про це в книзі, ніж спитати?
33. Чи буває у вас серцебиття?

34. Чи подобається вам робота, яка вимагає підвищеної уваги?
35. Чи бувають у вас періоди, коли ви тремтите?
36. Чи завжди ви платили б за перевезення багажу на транспорті, якби не остерігалися перевірки?
37. Вам приємно знаходитися в товаристві, де насміхаються один над одним?
38. Чи дратуєтесь ви?
39. Чи подобається вам робота, яка потребує швидкості дій?
40. Чи хвилюєтесь ви з приводу яких-небудь подій, які можуть відбутися?
41. Ви ходите повільно?
42. Ви коли-небудь запізнювалися на зустріч чи на роботу?
43. Чи часто вам сняться жахи?
44. Чи вірно те, що ви так любите побалакати, що ніколи не пропустите моменту поговорити з незнайомою людиною?
45. Чи турбують вас які-небудь болі?
46. Чи почували б ви себе нещасною людиною, якби тривалий час були позбавлені спілкування з людьми?
47. Чи можете ви себе назвати нервовою людиною?
48. Чи є серед ваших знайомих люди, які вам не подобаються?
49. Чи можете ви сказати, що ви впевнена в собі людина?
50. Чи легко ви ображаєтесь, якщо люди вказують на ваші помилки в роботі?
51. Чи вважаєте ви, що важко одержати задоволення від вечірки?
52. Чи турбує вас почуття, що в чомусь ви гірші за інших?
53. Чи легко вам внести пожвавлення в досить нудну компанію?
54. Чи буває так, що ви говорите про речі, у яких не розбираєтесь?
55. Чи турбуєтесь ви про своє здоров'я?
56. Чи любите ви жартувати над іншими?
57. Чи страждаєте ви від безсоння?

Ключ

Екстраверсія — відповіді «так» на питання: 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56;

відповіді «ні» на питання: 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

Нейротизм - відповіді «так» на питання: 2, 4, 7, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

Шкала брехні - відповіді «так» на питання 6, 24, 36
відповіді «ні» на питання 12, 18, 30, 42, 48, 54

На підставі одержаних даних за показниками «екстраверсія» та «нейротизм» кожен досліджуваний знаходить точку на осі координат, яка відповідає певному типу темпераменту.



Сангвінік-екстраверт: стабільна особистість, соціальний, спрямований на зовнішній світ, товариський, іноді балакучий, безтурботний, веселий, любить лідерство, має багато друзів, життєрадісний, оптимістичний.

Холерик-екстраверт: нестабільна особистість, образливий, збуджений, нестриманий, агресивний, імпульсивний, оптимістичний, активний, але працездатність і настрої нестабільні, циклічні. У ситуації стресу - схильність до істерико-психопатичних реакцій.

Флегматик-інтроверт: стабільна особистість, повільний, спокійний, пасивний, непохитний, обережний, задумливий, мирний, стриманий, надійний, спокійний у стосунках, здатний витримати негаразди без зривів здоров'я і настрою.

Меланхолік-інтроверт: нестабільна особистість, тривожний і песимістичний, дуже стриманий зовні, але чутливий та емоційний всередині, інтелектуальний, схильний до роздумів. У ситуації стресу - схильність до внутрішньої тривоги, депресії, зриву або погіршення результатів діяльності (стрес кролика).

Тема 2

ХАРАКТЕР

1. Поняття характеру.
2. Розвиток вчення про характер в історії науки.
3. Структура характеру.
4. Характер і темперамент.
5. Акцентуації характеру.
6. Формування характеру.

Література

1. *Батаршев А.В.* Темперамент и характер: Психологическая диагностика. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 334 с. - (Психология для всех).
2. *Батаршев А.В.* Технология характера и личности: практическое руководство по психологической диагностике. — М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. — 108 с.
3. *Бойко В.В.* Трудные характеры подростков: развитие, выявление, помощь: учеб. пособие. — СПб. :Союз, 2002. — 160 с. — (Практическая психология).
4. *Вейнингер.* Пол и характер. - М., 1992.
5. *Головаха Е.И.* Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. — К.: Политиздат Украины, 1989. — 189 с.

6. *Гуревич Л.* Характер и почерк. Размышления о графологии // Популярная психология. Хрестоматия. - М., 1990.
7. *Крайг Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 939 с. — (Мастера психологии).
8. *Левитов Н.Д.* Психология характера. — Изд. 3-е, испр. и доп. — М.: Просвещение, 1969. — 424 с.
9. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — 539 с.
10. *Мальшев А.А.* Психология личности и малой группы: учеб. — метод. пособие. — Ужгород: Инпроф ЛТД, 1997. — 447 с.
11. *Норакидзе В.Г.* Методы исследования характера. — Тбилиси, 1989.
12. *Ньюкомб Н.* Развитие личности ребенка. — 8-е междунар. изд. — СПб.: Питер, 2002. — 640 с. — (Мастера психологии).
13. Психология индивидуальных различий: Тексты: учеб. пособие для психол. фак. ун-тов / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 319 с.
14. *Райх В.* Анализ характера. — М.: Апрель Пресс: ЭКСМО — Пресс, 2000. — 517 с.
15. *Теплов Б.М.* Темперамент и формирование характера // Популярная психология: хрестоматия: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. В.В. Мироненко. — М., 1990. — С. 302-306.
16. *Худик В.А.* Психология аномального развития личности в детском и подростковом возрасте: [монография]. — К.: Здоровье, 1993. — 143 с.

Питання для контролю

1. У чому полягають відмінності між темпераментом та характером?
2. Які чинники впливають на формування характеру?
3. Чи можна змінити свій характер?
4. Чому діти, які виховуються в одній сім'ї, мають різні характери?

5. Чи однаковий характер мають однайцеві та двояйцеві близнюки?

Тематика рефератів

1. Характер і почерк.
2. Що вивчає наука фізіогноміка?

Дослідження

1. Оцінка свого характеру за почерком

Інструкція: оцінюючи свій почерк, враховуйте такі показники:

Розмір букв: дуже маленькі - 3 бали, маленькі - 7 балів, середні - 17 балів, великі - 20 балів.

Нахил букв: лівий - 2 бали, легкий нахил уліво - 5 балів, правий - 14 балів, різкий нахил управо - 6 балів, пряме написання - 10 балів.

Форма букв: круглі - 9 балів, безформні - 10 балів, гострі - 19 балів.

Напрямок почерку: рядки «повзуть» догори - 16 балів, рівний - 12 балів, донизу - 1 бал.

Інтенсивність / розмах почерку і сила натиску: легка - 8 балів, середня - 15 балів, дуже сильна - 21 бал.

Характер написання слів: схильність до з'єднання букв у слові - 11 балів, схильність до роз'єднання букв одна від одної - 18 балів, змішаний стиль - 15 балів.

Загальна оцінка: почерк старанний - 13 балів, почерк нерівний, одні слова чіткі, інші читаються важче - 9 балів, букви написані будь-як - 4 бали.

Результати:

38-51 бал — такий почерк спостерігається у людей зі слабким здоров'ям, у тих, кому далеко за 80.

52-63 бали - так пишуть несміливі, боягузливі, пасивні, флегматичні люди.

64-75 балів - такий почерк властивий людям нерішучим, м'яким, покірливим. Вони часто трохи наївні, але не позбавлені почуття власної гідності.

76-85 балів - такий почерк у людей відвертих, товариських і вразливих. Вони, як правило, гарні сім'янини.

2. Характерологічний опитувальник К.Леонгарда

Опитувальник призначений для виявлення акцентуацій характеру. Містить 88 запитань, 10 шкал, що відповідають певним акцентуаціям характеру.

Шкали:

- 1 - особистість з високою життєвою активністю
- 2 - збудлива акцентуація
- 3 - глибина емоційного життя
- 4 - нахил до педантизму
- 5 - підвищена тривожність
- 6 - нахил до змін настрою
- 7 - демонстративність поведінки
- 8 - нерівномірність поведінки
- 9 - міра втомлюваності
- 10 - сила і вираженість емоційного реагування

Перед проведенням опитування дається інструкція. Час відповіді на запитання не обмежується.

Інструкція. Вам будуть запропоновані твердження, які стосуються вашого характеру. Якщо ви згодні з твердженням, поряд з його номером поставте знак «+», якщо «ні» - знак «-». Над запитанням довго не думайте, бо немає правильних чи неправильних відповідей.

Текст опитувальника

1. У вас веселий і безтурботний настрій?
2. Ви чутливі до образи?
3. Чи буває так, що у вас на очі навертаються сльози в кіно, театрі, під час бесіди тощо?
4. Зробивши щось, ви сумніваєтесь, чи все зроблено правильно. Не заспокоюєтесь до тих пір, поки не впевнитесь ще раз у тому, що все зроблено правильно?
5. Ви в дитинстві були таким сміливим, як і всі ваші ровесники?

6. Часто у вас змінюється настрій від стану безмежної радості до огиди до життя, до себе?
7. Чи буваєте ви найчастіше центром уваги в товаристві, компанії?
8. Чи буває так, що ви безпричинно знаходитесь у буркотливому стані, що з вами краще не розмовляти?
9. Ви - людина серйозна?
10. Ви здатні захоплюватися будь-ким?
11. Ви - ділова людина?
12. Ви швидко забуваєте, якщо вас хто-небудь образив?
13. Ви м'якосердечні?
14. Опускаючи листа в поштову скриньку, чи перевіряєте ви, проводячи рукою по щіліні скриньки, що лист потрапив до неї?
15. Ви намагаєтесь завжди вважатися в числі кращих працівників?
16. Чи бувало вам страшно, а можливо, таке почуття буває і зараз?
17. Ви завжди намагаєтесь у всьому дотримуватися порядку?
18. Ваш настрій залежить від зовнішніх обставин?
19. Вас любляють ваші знайомі?
20. У вас часто буває почуття внутрішнього хвилювання, відчуття можливої біди, неприємностей?
21. У вас часто пригнічений настрій?
22. Вам важко всидіти довго на одному місці?
23. Чи бував у вас хоч один раз нервовий зрив чи істерика?
24. Якщо по відношенню до вас несправедливо вчинили, ви енергійно відстоюєте свої інтереси?
25. Ви можете зарізати курку чи вівцю?
26. Чи роздратовує вас, якщо фіранка або скатерка висить (лежить) нерівно і ви відразу намагаєтесь поправити їх?
27. Чи боялися ви в дитинстві залишатися вдома наодинці?
28. Часто у вас бувають коливання настрою без причини?
29. Ви завжди намагаєтесь бути досить сильним працівником у своїй професії?

30. Ви швидко починаєте сердитись і впадаєте в гнів?
31. Ви можете бути абсолютно безтурботним, веселим?
32. Чи буває так, що відчуття повного щастя пронизує вас?
33. Як ви думаєте, чи вийшов би з вас ведучий у гумористичному спектаклі?
34. Ви завжди висловлюєте свою думку людям досить відверто, прямо і недвозначно?
35. Вам важко переносити вигляд крові. Чи не викликає це у вас неприємних почуттів?
36. Ви любите роботу з високою особистою відповідальністю?
37. Ви здатні виступати на захист осіб, відносно яких вчинено несправедливість?
38. Чи страшно вам увійти до темного підвалу?
39. Ви віддаєте перевагу тій роботі, де треба діяти швидко, але вимоги до якості невисокі?
40. Чи товариські ви?
41. Чи в школі ви охоче декламували вірші?
42. Ви тікали з дому в дитинстві?
43. Ви вважаєте життя важким?
44. Чи буває так, що після конфлікту, образи ви були до того пригнічені, що не могли йти на роботу?
45. Чи можна сказати, що при невдачі ви не втрачаєте почуття гумору?
46. Чи зробили б ви перший крок до примирення, якби вас хто-небудь образив?
47. Ви дуже любите тварин?
48. Чи повертаєтесь ви, щоб упевнитись, що залишили будинок або робоче місце в такому стані, що там нічого не трапиться?
49. Вас переслідує неясна думка, що з вами і вашими близькими може трапитися щось страшне?
50. Ви вважаєте, що ваш настрій надто мінливий?
51. Важко вам провести виступ перед великою кількістю людей?

52. Ви можете вдарити людину, яка вас образила?
53. У вас дуже велика потреба у спілкуванні з іншими людьми?
54. Ви належите до тих, хто за будь-яких розчарувань впадає в глибокий відчай?
55. Вам подобається робота, яка потребує енергійної організованої діяльності?
56. Ви наполегливо домагаєтесь поставленої мети, якщо на шляху до неї доводиться переборювати багато перешкод?
57. Чи може трагічний фільм схвилювати вас так, що на очах з'являються сльози?
58. Часто буває вам важко заснути через те, що проблеми прожитого або наступного дня весь час крутяться у вас в думках?
59. Ви в школі іноді підказували своїм товаришам або давали списувати?
60. Чи потрібне вам велике напруження волі, щоб пройти одному через цвинтар?
61. Ви ретельно стежите за тим, щоб кожна річ у вашій квартирі була тільки на одному й тому самому місці?
62. Чи буває так, що, перебуваючи перед сном у гарному настрої, ви на наступний день встаєте пригніченим і в такому стані перебуваєте кілька годин?
63. Ви легко звикаєте до нових обставин?
64. У вас буває головний біль?
65. Ви часто смієтесь?
66. Ви можете бути привітним навіть з тим, кого явно не цінуєте, не любите, не поважаєте?
67. Чи рухлива ви людина?
68. Ви дуже переживаєте через несправедливість?
69. Ви настільки любите природу, що можете назвати її другом?
70. Виходячи з дому або лягаючи спати, ви перевіряєте, чи закручений кран, газ, вимкнене світло, закриті двері?

71. Ви боязливий?
72. Чи змінюється ваш настрій, коли ви вживаєте алкоголь?
73. Ви в молодості охоче брали участь у гуртках художньої самодіяльності?
74. Ви розцінюєте життя дещо песимістично, не очікуєте радощів?
75. Вам часто хочеться подорожувати?
76. Чи змінюється ваш настрій так різко, що ваш стан радості відразу змінюється на понурий та пригнічений?
77. Вам легко вдається підняти настрій друзів у компанії?
78. Ви довго переживаєте образу?
79. Чи довго ви переживаєте горе інших людей?
80. Ви часто, будучи школярем, переписували сторінку в зошиті, якщо випадково поставили на ній помарку?
81. Ви ставитесь до людей радше з недовірою і обережністю, ніж з довірою?
82. Ви часто бачите страшні сни?
83. Буває, що ви остерігаєтесь того, що можете потрапити під колеса поїзда або, стоячи біля вікна багатоповерхового будинку, остерігаєтесь того, що можете випасти з нього?
84. Ви у веселій компанії переважно веселі?
85. Ви стаєте менш стриманим і почуваете себе вільніше, вживши алкоголь?
86. Ви здатні відволікатися від важких проблем, що потребують розв'язання?
87. Під час розмови ви бідні на слова?
88. Якби необхідно було зіграти на сцені, ви змогли б увійти в роль, щоб забути про те, що це гра?

При підрахунку балів на кожній шкалі опитувальника для стандартизації результатів значення кожної шкали помножте на певне число. Це вказано у «ключі» до методики. Акцентуйовані особистості не є патологічними. Вони характеризуються тільки загостренням певних рис характеру.

Ключ

1. Г - 1 Гіпертимні × 3

- + : 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77
- : - немає
2. Г - 2 Збудливі × 2
+ : 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81
- : 12, 46, 59.
3. Г - 3 Емотивні × 3
+ : 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79
- : 25.
4. Г - 4 Педантичні × 2
+ : 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83
- : 36.
5. Г - 5 Тривожні × 3
+ : 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82
- : 5.
6. Г - 6 Циклотимні × 3
+ : 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84
- : немає.
7. Г - 7 Демонстративні × 2
+ : 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 86, 88
- : 51.
8. Г - 8 Неврівноважені × 3
+ : 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 85
- : немає.
9. Г - 9 Дистимні × 3
+ : 9, 21, 43, 75, 87
- : 31, 53, 65.
10. Г - 10 Екзальтовані × 6
+ : 10, 32, 54, 76
- : немає.
-

Опис акцентуацій за К.Леонгардом.

1. Демонстративний тип. Високі оцінки за даною шкалою свідчать про підвищену здатність до витіснення, до демонстративної поведінки.

2. Педантичний тип. Високі оцінки свідчать про ригідність, інертність психічних процесів, про довготривале переживання травмуючих подій.

3. Неврівноважений тип. Головна риса даного типу - надмірна стійкість афекту зі схильністю до формування надцінних ідей.

4. Збудливий тип. Таким людям властива підвищена імпульсивність, послаблення контролю над потягами та спонуваннями.

5. Гіпертимний тип. Високі оцінки свідчать про постійне підвищення настрою в поєднанні з потребою діяльності, високою активністю, діловитістю.

6. Дистимний тип. Цей тип є протилежним попередньому, характеризується зниженим настроєм, фіксацією на похмурих сторонах життя, ідеомоторною загальмованістю.

7. Тривожно-боязкий тип. Основна риса - схильність до страху, підвищена несміливість, наполегливість, високий рівень тривожності.

8. Циклотимний тип. Людям з високими оцінками за даною шкалою відповідає зміна гіпертимних і дистимних фаз.

9. Афективно-екзальтований тип. Особам даного типу властивий великий діапазон емоційних станів, вони легко приходять у захоплення від радісних подій, у повний відчай - від сумних.

10. Емотивний тип. Це чутливі та вразливі люди, відрізняються глибиною переживань у сфері тонких емоцій, у духовному житті людини.

Тема 3

ЗДІБНОСТІ

1. Характеристика здібностей людини.
2. Задатки та здібності: їх сутність та особливості.
3. Класифікація здібностей та їх особливості.
4. Структура здібностей.

5. Розвиток здібностей.
6. Теорії обдарованості в сучасній психології.

Завдання для самостійної роботи

1. Провести спостереження за учнем, який виявляє здібності до малювання, музики, математики, літературної творчості, та описати, які саме особливості та риси характеризують їх як здібних. При цьому враховуйте результати його діяльності.
2. Провести спостереження за учнем, який у школі вважається нездібним. Виявіть, у чому виявляється низький рівень розвитку здібностей. Підготуйте рекомендації для вчителя щодо організації індивідуальної роботи з даним учнем.

Література

1. *Авдєєва І.М.* Експериментально-психологічне вивчення здібностей і обдарувань дітей початкових класів: (Посіб. для практ. психологів органів народ. освіти, студ. та слухачів ф-тів перепідгот. кадрів пед. навч. закладів) / І.М. Авдєєва, А.В. Скрипко, М.С. Янцур. — Рівне, 1996. — 46 с.
2. *Айзенк Г.Ю.* Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. — 1995. - № 1.
3. *Айзенк Г.Ю.* Як перевірити здібності вашої дитини: тести для дітей 10-15 років / Г. Айзенк, Д. Еванс. — К.: Школа, 2001. — 192 с. — (Країна чудес).
4. *Бине А.* Измерение умственных способностей. — СПб.: Союз, 1999. — 431 с. — (Психология и социология : страницы классики).
5. *Бодалев А.А.* Психология личности. — М.: Изд-во МГУ, 1988. — 187 с.
6. *Венгер Л.А.* Педагогика способностей. — М.: Знание, 1973. — 117 с.
7. *Гильбух Ю.З.* Внимание: одаренные дети. — М., 1991.
8. *Гильбух Ю.З.* Умственно одаренный ребенок: Психология, диагностика, педагогика. — К.: РОВО „Укрвузполіграф”, 1992. — 83 с.

9. *Дружинина В.Н.* Психодиагностика общих способностей – М.: Академия, 1996. – 216 с.
10. *Кондратенко Л.* Розумові здібності дитини: (Диференційно-діагностичний довідник психолога школи I ступеня). – К.: Главник, 2004. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).
11. *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
12. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 320 с. – (Высшее образование).
13. *Лейтес Н.С.* Раннее проявление одаренности // Вопросы психологии. - 1988. - № 4.
14. *Лейтес Н.С.* Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.
15. *Матюшкин А.М.* Загадки одаренности. - М., 1993.
16. *Мелхорн Г., Мелхорн Х.Г.* Гениями не рождаются: общество и способности человека: Книга для учителя. - М., 1989.
17. *Микалко М.* Тренинг интеллекта. – СПб.: Питер, 2000. – 188 с. : ил. – (Сам себе психолог).
18. *Немов Р.С.* Психология: [для пед. уч-щ пед. ин-тов и работников системы подгот., повышения квалификации и переподготовки пед. кадров]. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
19. Общая психология: учебник для пед. ин-тов / А.В. Петровский [и др.]; под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 463 с.
20. *Пекелис В.* Что такое гениальность? // Популярная психология : хрестоматия: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / сост. В.В. Мироненко. – М., 1990. – С. 319-325.
21. *Пономарев Я.А.* Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика, 1976.
22. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Херланд. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
23. Психология одаренности детей и подростков / Ю.Д. Бабаева [и др.] ; под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 408 с. – (Психология для студентов).
24. Психологічна підтримка учня / упоряд.: О. Главник, В.

Зоц. — К. : Ред. загальнопед. газет, 2003. — 127 с. — (Б-ка „Шкільного світу”).

25. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. — Самара: Издат. Дом „БАХРАХ”, 1998.

26. *Роменець В.А.* Виховання творчих здібностей у студентів. — К.: Вища шк., 1973.

27. *Роменець В.А.* Психологія творчості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. — 3-е вид. К.: Либідь, 2004. — 287 с.

28. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. — Изд. 2-е. — М.: Педагогика, 1976.- 416 с.

29. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. — М., 1981.

30. *Теплов Б.М.* Способности и одаренность // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии; Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 304 с.

31. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.: ил. — (Мастера психологии).

32. *Чудновский В.Э.* Воспитание способностей и формирование личности. - М., 1986.

33. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / упоряд. Л. Шелестова. — К.: Ред. загальнопед. газет, 2003. — 111 с. — (Б-ка „Шкільного світу”).

Питання для контролю

1. Чи є здібності природженими властивостями?
2. Чим відрізняються задатки і здібності?
3. Як співвідносяться здібності зі знаннями, уміннями та навичками?
4. Що таке сензитивний період у розвитку здібностей?
5. Розкрийте сутність рівнів розвитку здібностей (здібності, обдарованість, талант, геніальність).
6. На підставі яких ознак характеризують обдарованих дітей?

Тематика рефератів

1. Психологічний аналіз педагогічних здібностей та їх формування.
2. Творчість як психологічна проблема.
3. Геніальність як вищий ступінь розвитку здібностей.

Дослідження

1. Діагностика здібностей

Для діагностики здібностей уяви традиційно використовуються такі методичні підходи: 1) оцінка оригінальності традиційних видів та форм діяльності; 2) тестування, пов'язане з опредмеченням неіснуючих (нереальних) або незрозумілих об'єктів; 3) тестування, пов'язане з оцінкою продуктивності процесів уяви; 4) самооцінка параметрів образів уяви.

Усі ці методичні підходи до вивчення уяви дають тільки приблизну оцінку даної здібності, оскільки для повного та яскравого розгортання цього процесу необхідні спеціальні умови (установка, мотивація, натхнення, специфічні переживання та ін.).

Матеріали для дослідження. Матеріалом для дослідження образної сфери можуть бути будь-які об'єкти та явища навколишньої дійсності: геометричні фігури, фотографії, музичні твори, різноманітні шуми, запахи, кольори, часові проміжки, зміни, що відбуваються у природі та організмі людини і т.п. (примітка: залежно від фаху студентів можна вивчати прояв спеціальних здібностей).

Способи представлення матеріалу можуть бути досить різними: показ, розповідь, самостійне читання та ін., але час підготовки повинен бути обмеженим інструкцією.

Оцінка результатів. Залежно від обраного методичного підходу оцінка результатів сфери уявлення відбувається на основі пред'явленого матеріалу у вигляді звіту досліджуваного, аналізу продуктів його діяльності (малюнків, креслень, моделей та ін.) або фіксації спеціальних тестових показників, які повинні

обов'язково включати такі показники, як кількість правильно виконаних завдань, або кількість правильно відтворених у експозиції об'єктів, час виконання завдання, оригінальність відповідей, багатство фантазії, нових образів тощо. Часто оцінки, дані за результатами дослідження, збігаються з оцінкою суб'єкта.

2. Методика «Виявлення комунікативних та організаторських здібностей» (КОЗ).

Дана методика складається із 40 питань, на кожне з яких треба дати відповідь «так» або «ні». Час виконання методики 10-15 хв. Потім окремо визначається рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

Питання методики:

1. Чи є у Вас прагнення до вивчення людей та встановлення знайомств з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго хвилює Вас почуття образи, нанесене Вам одним із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися у критичній ситуації, яка виникла?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
6. Часто Вам удається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашого рішення?
7. Чи вірно, що Вам приємніше та простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі труднощі у здійсненні Ваших намірів, чи легко Ви відмовляєтеся від них?
9. Легко Ви налагоджуєте контакт із людьми, які старші за Вас за віком?
10. Чи любите Ви вигадувати або організовувати різні ігри та розваги зі своїми товаришами?
11. Чи важко Вам включатися у нові для Вас компанії (колективи)?

12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, коли їх необхідно виконати сьогодні?
13. Чи легко Ви налагоджуєте контакти та спілкуєтеся із незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви досягти того, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Ваших поглядів?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Правда, що у Вас не буває конфліктів із Вашими товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися та поспілкуватися з незнайомою людиною?
18. Чи часто при вирішенні важливих справ ініціативу Ви берете на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі люди й чи Вам хочеться побути наодинці?
20. Правда, що Ви досить погано орієнтуєтеся в незнайомій для Вас обстановці?
21. Подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, коли Вам не вдається довести до кінця розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви труднощі, коли вимушені проявити ініціативу для того, щоб познайомитися з незнайомою людиною?
24. Правда, що Ви стомлюєтеся від постійного спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при розв'язуванні питань, які стосуються Ваших товаришів?
27. Правда, що Ви почуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Правда, що Ви досить рідко прагнете довести свою правоту?
29. Вважаєте, що Ви не затратите багато сил, для того щоб внести пожвавлення в малознайому групу?

30. Брали Ви участь у громадській роботі в школі (на виробництві)?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свого погляду або прийнятого рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?
33. Почуваєте Ви себе невимушено у незнайомому колективі?
34. Чи охоче Ви берете участь у організації різних заходів для Ваших товаришів?
35. Правда, що Ви відчуваєте себе не досить упевненим та спокійним, коли доводиться спілкуватися з великою групою людей?
36. Часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Правда, що у Вас багато друзів?
38. Часто Ви опиняєтеся в центрі уваги своїх друзів?
39. Чи часто Ви соромитесь, відчуваєте незручність у спілкуванні з незнайомими людьми?
40. Правда, що Ви не досить упевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх друзів?

Ключ для обробки даних за методикою КОЗ

Комунікативні здібності

(+) «Так» 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 3

(-) «Ні» 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Організаторські здібності

(+) «Так» 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) «Ні» 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Коефіцієнт комунікативних та організаторських здібностей визначається співвідношенням позитивних відповідей (у кожному окремому випадку) до числа 20.

Якщо коефіцієнт від:

0,0 до 0,6 - низький рівень здібностей,

0,6 - 0,75 - середній рівень здібностей,

0,75 - 0,85 - вище середнього рівня здібностей,

0,85 - 1,0 - високий рівень здібностей.

ЧАСТИНА 3

ЗАДАЧІ З КУРСУ
«ЗАГАЛЬНА
ПСИХОЛОГІЯ»

РОЗДІЛ

1

ЗАГАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ

Тема 1

ПРЕДМЕТ ТА ЗАВДАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Психологія зародилася, як відомо, у надрах філософії, і перші уявлення про її предмет пов'язувалися з поняттям душі. Практично всі давні філософи намагалися виразити за допомогою поняття найголовніше, найсуттєвіше, начало будь-якого предмета, живої (а іноді й неживої) природи, розглядаючи її як причину життя, дихання, пізнання тощо.

Пояснить, як питання про природу душі розуміли Демокрит, Арістотель, Платон та Сократ.

1.2. Ідейним батьком методу інтроспекції вважається англійський філософ Дж.Локк, який вважав, що існує два джерела всіх наших знань: перше джерело - це об'єкти зовнішнього світу, друге - діяльність власного розуму.

У чому сутність інтроспективного напрямку розвитку психологічної науки та ролі в ньому самоспостереження?

1.3. У другому десятилітті ХХ століття в психології відбувається дуже важлива подія, що отримала назву «революції в психології». Американський психолог Дж. Уотсон заявив про необхідність перегляду питання про предмет психології. Психологія повинна, на його думку, займатися не явищами свідомості, а поведінкою.

З яким етапом розвитку предмета психології це пов'язано та про який напрям іде мова?

1.4. Поясніть висловлювання І.П. Павлова: «Людина є єдиною системою найвищого саморегулювання ... Наша система найвищою мірою є системою, що сама себе регулює, підтримує, відновлює, поправляє і навіть удосконалює».

1.5. Чому Ю.Б. Гіппенрейтер вважає, що «відношення наукової та житейської психології подібні до відношень Антея та землі; перша, дотикаючись до другої, черпає з неї свою силу»? Поясніть, чим відрізняються житейські психологічні знання від наукових?

Тема 2

МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЇ

2.1. Школярам першого, другого, третього класів і студентам запропонували розв'язати п'ять простих арифметичних задач на одну дію - додавання або віднімання двоцифрових чисел у межах ста. У другому досліді їм запропонували самим скласти п'ять аналогічних задач. В обох випадках досліджуваним несподівано для них пропонувалося пригадати умову і числа розв'язаних або придуманих ними задач.

Про який метод психологічного дослідження йде мова та його характеристика?

2.2. Шкільний психолог може виявити причину невстигання учня, наприклад, з математики, застосувавши для цього різні методи. В одному випадку за допомогою стандартизованих ви-

мірювань він може визначити рівень розвитку його математичних здібностей. У другому - запропонує школяреві ряд задач з пройденого матеріалу. У третьому - проведе бесіду з учителем, учнем та його батьками.

Якими методами користуватиметься психолог у кожному з зазначених випадків? Який з них матиме перевагу над іншими?

2.3. В одному досліді дітям пропонувалося розкласифікувати предмети, зображені на картках. На кожній картці, крім зображення предмета, було написано число. У цьому досліді запам'ятовувалися предмети, а не числа. В іншому досліді діти розкладали ці ж картки за порядком зображених на них чисел. Вони тепер добре запам'ятовували числа і не запам'ятовували предметів.

Про який метод психологічного дослідження йде мова та його характеристика?

2.4. У кінці навчального року вихователька старшої групи дитсадка збрала малюнки за рік і на батьківських зборах доповіла, як діти зросли за цей час, якими навичками малювання вони оволоділи, як у них розвинена увага, спостережливість. Особливу увагу вона звернула на малюнки дітей за задумом.

Укажіть метод вивчення особливостей дитячої психіки вихователем старшої групи дитсадка.

2.5. Щоб з'ясувати, як дошкільники вміють порівнювати предмети, дослідник запропонував педагогові старшої групи провести дидактичну гру «Що спільне і що відмінне в них?» Вихователька показує дітям картинки, на яких намальовані різні меблі, посуд, овочі, фрукти. Потім викликаній дитині пропонує порівняти вказані предмети між собою, сказати, що є спільного між ними і чим вони різняться.

Яким методом вивчалися особливості дитячого мислення?

2.6. Термін «проективні методики» був уведений американським психологом Л. Франком у 1939 р. На основі низки формальних ознак, притаманних цим методикам, виділяються такі ознаки: 1) відносна свобода у виборі відповіді та тактика поведінки досліджуваного; 2) відсутність будь-яких зовнішніх показників оцінного відношення до досліджуваного з боку екс-

периментатора; 3) не вимірювання будь-якої окремої психічної функції, а загальна оцінка взаємовідношень особистості з її соціальним оточенням, узагальнена оцінка низки особистісних властивостей.

Назвати групи проєктивних методик, навести конкретні їх приклади та вказати їх практичне застосування з урахуванням вікових особливостей дітей.

2.7. Учителя початкових класів цікавлять особливості уваги першокласників і причини частої неухважності дітей на уроках.

Який метод або методи йому слід застосувати для з'ясування вказаних питань? Скласти план дослідження.

2.8. Для вивчення інтересів дітей другого класу до навчальних предметів у психології використовуються методи спостереження, анкетування тощо.

Продовжити перелік методів психологічного дослідження та виділити дві-три методики, завдяки яким можна було б вивчити інтереси дітей до навчання.

2.9. Учитель розробив анкету, спрямовану на з'ясування ставлення учнів до заходів, які проводилися в школі. Вона складалася із 40 запитань і починалася словами «Чи подобається тобі..?», «Чи хотів би ти..?», «Чи задоволений ти..?», «Чи любиш ти..?». Передбачалися відповіді «так» або «ні», що їх повинні були вибрати опитувані.

Чи правильно складено анкету? Яких вимог слід було дотримуватися?

Тема 3

ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПСИХІКИ

3.1. Охарактеризуйте форми поведінки живих істот.

- а) Черв'яки під час риття нори працюють подвійно. Коли ґрунт м'який, то черв'як свердлить його гострим кінцем свого тіла: упреться в землю і з силою тисне на неї, кру-

тяться, наче свердло чи веретено. Коли ґрунт твердий, черв'як діє інакше: схопить ротом грудочку землі й проковтне, потім візьметься за другу, третю ... і таким чином пробиває нору все глибше, а шлунок і кишки його в цей час наповнюються землею. Час від часу він викидає її на поверхню землі у вигляді грудочок екскрементів. Не день і не два працює черв'як і, нарешті, досягає свого: підземний хід готовий. Тепер залишається розширити його трохи біля кінця - і дім готовий.

- б) Павуків побачиш скрізь: у лісі, у степу, на березі річки або озера, навіть у воді. Усі вони - прекрасні ткачі. За давньогрецькою легендою вміння ткати павуки успадкували від Арахани, лідійської дівчини. Рукодільниця наважилася викликати саму Афіну на змагання у ткацтві, за що й була жорстоко покарана: ображена богиня перетворила її на павука. У Греції павук так і називається - арахана, а наукова назва класу павукоподібних - арахніда.

У кожного павука своя «технологія виробництва». Наприклад, павук-хрестовик завжди починає з будівництва трикутної або чотирикутної рами - основи майбутньої пастки. Після цього прокладає кілька ниток, що перетинаються в центрі рами, а потім тягне від центра близько 30 радіальних ниток. На них він кладе допоміжну спіральну нитку, ніби риштування для остаточної ловильної спіралі з великою кількістю витків. Ловильна спіраль покривається липким павутинним секретом і замінює допоміжну нитку, яку павук відкушує частинами і викидає.

- в) Мурашок всюдисуші. У кожній колонії є самці, самки й робочі мурашки. Самці й самки в мурашок крилаті. Отже, народженому повзати все-таки судилося пізнати щастя польоту, хоч і дуже коротке. Самка після запліднення скидає крила, а самці, закінчивши шлюбний політ, гинуть. Робочі мурашки - це недорозвинені самки. Вони за своїми обов'язками поділяються на годувальниць, доглядальниць, фуражирів. Кожна мурашка трудиться, причому не поодиночці, а гуртом, допомагаючи одна одній. Численними стежками по двоє, троє, а інколи й цілими

групами вони тягнуть додому здобич: гусениць, жуків, клопів, а то й метеликів. Тисячами розбігаються вони від мурашника в усі боки, і лихо тому, хто опиниться на їхньому шляху. Вони оточують здобич, кусають її міцними щелепами, оббризкують мурашиною кислотою.

- г) на земній кулі 194 види приматів, вони належать до ряду ссавців. Це дуже рухливі тварини. Більшість живе на деревах, де пересуваються зі спритністю, точністю й віртуозністю справжніх акробатів. Стрибки з дерева на дерево стрімкі й несподівані. Маленькі довгоп'яти стрибають на 1 м, ревуни легко долають у повітрі 4 м. Особливо цікаво спостерігати за мавпами. Мавпи зворушливо ніжні зі своїми малятами. У зграї «сусідки» допомагають матусям доглядати дітей. Японський макак - чепурун: перед тим як їсти, обов'язково мие їжу. Макак-крабоїд з о. Ява, житель мангових боліт, ловить крабів, збирає молюсків, черепашок, яких розбиває каменем, тримаючи їх передніми кінцівками. Цікаві й інші прояви поведінки мавп у природі. У тих з них, які живуть зграями, головує вожак, що регулює взаємини між своїми підлеглими. Інколи досить лише його погляду, щоб сварка негайно припинилася. Багато які мавпи, наприклад, павіан, сміливі, безстрашні й вступають у двобій навіть з леопардом. Пози, міміка, жести - різноманітні сигнали до дії і засоби спілкування цих тварин.

3.2. Матеріалістична психологія спочатку пов'язувала виникнення психіки з появою людини в процесі еволюції. Пізніше поширилися теорії, згідно з якими психіка є властивістю живої матерії. Нарешті, психіку стали вважати властивістю організмів, що мають нервову систему.

Чи пояснює остання теорія проблему виникнення психіки? Чи є нервова система ознакою виникнення психіки?

3.3. Чи згодні ви з наведеними тезами? Знайдіть у них помилки і неточності, якщо вони є:

- 1) свідомість є відображення дійсності - правильне чи неправильне;

- 2) при об'єктивному вивченні людини психолог не спостерегає нічого такого, що він міг би назвати свідомістю. Свідомість і його підрозділи є тому не більш як термінами, які дають психології можливість зберегти - у замаскованій, правді, формі - старе релігійне поняття душі;
- 3) свідомість у якості інформації виконує як функцію відображення, так і функцію управління;
- 4) свідомість - це завжди знання про щось, що знаходиться поза нею. Вона передбачає відношення суб'єкта до об'єктивної реальності, до предмета, який знаходиться поза свідомістю;
- 5) свідомість здатна відображати і саму себе, явища суб'єктивної реальності. Ця особливість свідомості називається її рефлексивністю або здатністю відображення;
- 6) моє відношення до мого середовища є моя свідомість;
- 7) якщо психіка зв'язана з рефlekсами, значить, психіка і свідомість є рефлекс;
- 8) свідомість - це колективне ідеальне;
- 9) несвідоме немислиме без усвідомлюваного;
- 10) свідомість і матерія є різними аспектами однієї й тієї самої реальності.

Тема 4

МОЗОК І ПСИХІКА

4.1. Усе, що відбувається в людини, коли вона чує, сприймає, думає, щось запам'ятовує, уявляє, відчуває, а також геніальність та безумство, розум та тупість, любов, дружба, страждання, щастя, здібності тощо, - усе це залежить від нашого мозку. Функції мозку надзвичайно складні, оскільки він регулює, контролює, підкоряє собі діяльність всіх інших органів та сис-

тем. Вивченням мозку займаються різні науки: анатомія, фізіологія, медицина, нейрофізіологія, біофізика, біохімія, психологія, психіатрія, біокібернетика, соціоніка, біоніка тощо.

Пояснити, що є предметом вивчення мозку та психіки з погляду психології.

4.2. Різновиди енергії, наприклад, світло, звук, хімічні агенти діють на рецепторні механізми й викликають у них процес збудження. За доцентровими (аферентними) нервами це збудження передається до спинного або головного мозку, де за участю складних центральних процесів воно переключається на відцентрові нерви й приводить у діяльний стан відповідні органи - м'язи чи залози.

Про який принцип роботи центральної нервової системи йде мова та його роль у виникненні психічних процесів?

4.3. У психології насамперед виділяються такі психічні процеси, за допомогою яких завдяки зовнішнім та внутрішнім рецепторам у мозку відображаються як окремі властивості об'єктивно існуючих предметів та явищ дійсності, так і самі ці предмети в їх конкретній «чуттєвій» формі.

Про які психічні процеси йде мова та їх сутність?

4.4. Вторинні суб'єктивні образи об'єктивної дійсності та явищ можуть виникати за відсутності предметів, без безпосередньої дії їх на органи чуття, а лише на основі відтворення слідів у мозку попередніх чуттєвих впливів.

Про який психічний процес згадується та яка його роль у житті людини?

4.5. До недавнього часу вважалося, що мозок майже такий парний орган, як нирки або легені, і значна частина однієї півкулі повністю відповідає функціям іншої. Відкриття міжпівкулевої функціональної асиметрії мозку було також революцією у фізіології та психології, як відкриття подільності атомного ядра - у фізиці. Вона почалася із сміливої операції, у процесі котрої американський дослідник, а зараз лауреат Нобелівської премії Р.Сперрі розсік усі основні зв'язки, що з'єднували півкулі у хворого, який страждав епілепсією. Передбачалося, що саме це поз-

бавить хворого від сильних судомних приступів, але результати перевершили всі очікування.

У чому особливості діяльності лівої та правої півкуль головного мозку людини та сам феномен міжпівкулевої функціональної асиметрії мозку?

4.6. Ліворукість - біда чи благо? Ця проблема вважається однією з серйозних проблем у педагогіці та психології. Довгий час вважалося, що дітей, які користуються лівою рукою активніше, ніж правою, а також пишуть нею, необхідно систематично переручувати, підганяти під загальний стандарт. Але нічого хорошого з цього не вийшло: у дітей досить часто розвивалися невротичні реакції.

Поясніть, чому це відбувається, як диференціюються функції за півкулями у право- та ліворуких дітей?

4.7. Чому свята спричиняють велике збудження у 5-6-річній дитини і залишають спокійною 2-3-річну?

Якими особливостями нервової системи можна пояснити цей факт?

4.8. Письменник О.Беляєв створив у своїй уяві голову професора Доуеля, наділену здатністю відчувати, мислити, пригадувати, тобто здатністю продукувати психіку. Цей фантастичний образ має під собою реальні підстави, оскільки голову (точніше, мозок) вважають органом психіки, а психіку, відповідно, функцією мозку.

Чи могла насправді так функціонувати голова професора Доуеля? Чи буде така голова мислити?

4.9. Уявіть, що до Вас звертається учень з таким запитанням: «Сучасна наука доводить, що органом людської психіки є головний мозок. Справді, добре відомо, що ушкодження мозку одразу ж спричинює певні зміни у психіці. Проте мені незрозуміле інше: коли я переживаю, то відчуваю, що в мене, як кажуть, «болить душа». Причому цей біль віддається в мене в грудях, а не в голові, як слід було б чекати. Чому так відбувається? Може, органом нашого розуму і є мозок, але органом почуттів є все ж таки серце?»

Що Ви відповісте учневі?

Тема 5

ДІЯЛЬНІСТЬ

5.1. З даних понять побудуйте логічний ряд так, щоб кожне попереднє поняття було родовим (більш загальним) по відношенню до наступного:

праця, діяльність, трудова дія, натискування педалі, гальма, трудова операція, м'язове скорочення.

5.2. Проаналізуйте наведені тексти. Визначте, чи в усіх випадках мова йде про трудову діяльність. Виокремте психологічні ознаки праці як особливого виду людської діяльності.

1. «Давним-давно у французькому місті Шартрі будували великий собор. Трьом робітникам, які підвозили на тачках будівельний камінь, поставили одне й те саме запитання: «Що ви робите?» Перший відповів крізь щільно стиснуті зуби: «Тягаю тяжкі тачки з цим проклятим камінням, будь воно неладне! Ось які мозолі на руках натер!» Другий сказав добродушно: «Як це - що роблю? Заробляю на шматок хліба своїй дружині і двом маленьким донечкам». А третій випрямився, витер з чола великі краплини поту, широко посміхнувся і сказав: «Я будую Шартрський собор!»
2. «Тракторист І., який приїхав з міста на деякий час для допомоги радгоспу, одержав завдання зорати під пар певну площу поля. Одержавши пояснення бригадира, він приступив до роботи. Але з одного боку ділянки стоять ряди копиць необмолоченої пшениці (через виробничу необхідність ланка людей, котрих прислали до радгоспу, працювала цілий день над збиранням та скиртуванням скошеного хліба). Копиці заважають трактористу орати. Тракторист І., недовго думаючи, намотав на кінець палиці ганчірку, змочив її дизельним паливом, підпалив і цим факелом підпалив перший ряд копиць. Зачекавши,

«перекурує», поки хліб згорить, І. продовжує оранку. Потім таким же чином він спалює другий ряд копиць і т.д. План оранки він виконав на 108%. Коли ланковий Є., дізнавшись про те, що сталося, запитав І., як же це він зміг додуматися спалити хліб, І. спокійно і з почуттям власної правоти відповів: «У мене ж виробниче завдання! Розумієш? План! Якщо я не буду орати, що я зароблю? Говори з бригадиром!» (За Є.О.Климовим),

5.3. Прокоментуйте такі судження. Про які важливі процеси людської діяльності йдеться та в чому полягає їх роль?

1. Під час праці процес постійно переходить з форми діяльності у форму буття, з форми буття, руху в форму предметності.
2. У виробництві об'єктивується особистість; у споживанні суб'єктивується річ.
3. У діяльності відбувається перехід об'єкта в його суб'єктивну форму, в образ; разом з тим у діяльності здійснюється також перехід діяльності в її об'єктивні результати, у її продукти.

5.4. Прокоментуйте наступні судження про гру. З якими з них узгоджуються ідеї психологічної теорії діяльності, а з якими - ні?

1. Гра старша за культуру, адже поняття культури, як би не досконало його не визначали, у будь-якому випадку передбачає людську спільноту, а тварини зовсім не чекали появи людини, щоб вона навчила їх гратися.
2. Специфічна відмінність гри переддошкільника від гри тварин характеризується тим, що це не інстинктивна, а саме людська предметна діяльність, яка, складаючи підґрунтя усвідомлення людиною світу людських предметів, визначає собою зміст гри дитини.
3. Аналіз, за якого гра розглядалася як вияв відносно зрілої здатності уяви, привів до того, що їй почали приписувати властивості уяви, убачати в ній відхід дитини від дійсності, розглядати її як особливий замкнений світ дитячої аутичної мрійливості, пов'язаний з глибинними враженнями.

4. Роль та органічно з нею пов'язані дії являють собою основну, далі неподільну одиницю розвитку гри.
5. Гра здійснюється заради чогось іншого, що слугує у свою чергу деякій біологічній доцільності.
6. Існування гри не пов'язане ні з певним ступенем культури, ні з певною формою світогляду.
7. Гра характеризується тим, що мотив ігрової дії лежить не в результаті дії, а в самому процесі. Не виграти, а грати - така загальна формула мотивації гри.
8. Ігрова дія народжується з потреби дитини діяти як доросла людина, виконувати поки ще недосяжні для неї предметні дії дорослих на досяжних для нього предметах.
9. Гра є інстинктивним самоутворенням задатків, що розвиваються, неусвідомлюване попереднє вправління майбутніх серйозних функцій. Гра відноситься до життя, як маневри до війни.

Тема 6

ОСОБИСТІТЬ

6.1. Сучасна психологія виділяє такі істотні ознаки поняття «особистість» (за Г.О. Люблінською):

- а) особистість - це людина, яка має свої, лише їй одній притаманні фізичні та психічні особливості;
- б) особистість - це представник певного класу, громадянин;
- в) особистістю називають людину-діяча, яка бере активну участь у житті суспільства, у боротьбі за розв'язання як великих, так і часткових завдань. Особистістю є людина, зайнята суспільною працею. Одна з найістотніших рис особистості - її активність;
- г) особливості особистості позначаються на характері та перебігу психічних процесів. Спрямованість особистості, її інтереси, установки надають усім психічним процесам чітко вибіркового характеру.

Чи всі вказані ознаки правильні і повно відображають сутність поняття «особистість»? При необхідності зробити уточнення та пояснити їх доцільність.

6.2. На думку А.В.Петровського, у людини є кілька іпостасей (слово «іпостась» грецького походження і означає воно кожне із трьох облич бога, а «єдиний бог», як учила християнська церква - «один у трьох обличчях»): роль, людина як індивід, людина як організм, людина як індивідуальність, людина як Я, людина - це фізичне тіло.

Як можна пояснити кожен іпостась та в чому її сутність?

6.3. Як вважають психологи, «образ Я» включає в себе три складові: пізнавальний компонент - уявлення про свої здібності, зовнішність, фізичну силу, соціальну значущість тощо; емоційний компонент - переживання самоповаги, себелюбства, самоприпинення тощо; оцінювально-вольовий компонент - прагнення бути зрозумілим, завоювати симпатії, повагу, підвищити (понижити) свій статус, ухилитися від критики тощо.

Пояснити складові компоненти образу «Я» по відношенню до самого себе та оточуючих людей (одного чи двох за вибором).

6.4. Поясніть поведінку хлопчика початкових класів у такій ситуації: хлопчик учився в класі, де вчителем була його мама - Ганна Дмитрівна. Увечері, коли він сів за уроки, мама, подивившись через плече в його зошит, сказала:

- Почекай, Альошо, я зараз покажу тобі, як цю задачу можна розв'язати простіше.
- Ні, мамо! Ганна Дмитрівна сказала, що треба розв'язувати так! (За А.В. Петровським).

6.5. Сашкові до першого вересня минуло 6 років і 10 місяців. Він до школи не пішов, а лишився в дитячому садочку. Миколці на цей час виповнилося 7 років і 1 місяць - він пішов до першого класу. Разом з ним був і Сергійко віком 7 років і 4 місяці. На кінець навчального року в розвитку двох перших хлопчиків виявилася велика різниця. Незважаючи на те, що Миколка старший за Сашку на 3 місяці, він жив іншим життям, ніж Сашко. Щодо Миколки і Сергійка, то в їхньому розвитку до кінця навчального року різниця була значно меншою, бо їх спосіб життя

схожий. Рівні розвитку обох хлопчиків були не однакові. Так, якщо Миколка був активніший у навчанні, багато читав, спостерігав, розв'язував більше задач, самостійніше засвоював навчальний і ненавчальний матеріал (За Г.О.Люблінською).

Проаналізуйте особливості психічного розвитку дітей та вкажіть їх характерні особливості.

6.6. Поясніть такі думки та твердження:

- а) «педагогіка має орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку» (Л.С.Виготський).
- б) «дитина не розвивається і виховується, а розвивається, виховуючись і навчаючись» (С.Л.Рубінштейн).
- в) «в онтогенезі психіки людини має місце єдність біологічних і соціальних умов, у якій провідна роль належить соціальному» (Г.С.Костюк).
- г) «ні, не білою дошкою є душа дитини, а деревом у зерні, людиною у можливості ... дитина - це молодий блідо-зелений паросток, який ледь визирнув із свого зерна, а вихователь - це садівник, який доглядає й вирощує цей паросток» (В.Г.Белінський).

6.7. У Парагваї французькі етнографи знайшли дівчинку двох років, уродженку маленького племені, яке належало до найвідсталіших, кочувало дикими хащами та ні з ким не спілкувалося. Мова цього племені була надзвичайно примітивною. Дівчинку виховав у своїй сім'ї французький етнограф, і через 20 років вона нічим не відрізнялася від європейських жінок: отримала вищу освіту, знала три мови, займалася етнографією.

Пояснити кардинальні зміни в розвитку особистості дівчинки.

Розділ

2

ПІЗНАВАЛЬНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ

Тема 1

УВАГА

1.1. Як відомо, увага виступає необхідним компонентом виконання людиною будь-якої дії, а особливого значення вона набуває в засвоєнні нових знань. Тому К.Д. Ушинський не випадково зазначав, що це основні ворота до свідомості, «єдині двері нашої душі», через які входять до нас усі відомості про навколишній світ, чуттєві дані та знання.

Пояснити роль і значення уваги в житті людини та висловити свої міркування щодо справедливості твердження великого педагога.

1.2. На думку С.Л.Рубінштейна: «Учення Павлова про центри оптимальної збудливості і вчення О.О.Ухтомського про домінують дають опорні точки для виявлення фізіологічного субстрату уваги. Запитання про фізіологічні механізми уваги вимагає, однак, ще подальших досліджень, так само як і питання про психологічну природу уваги».

Пояснити це твердження, розкрити основні положення вказаних теорій та доповнити новими дослідженнями вказаної проблеми (О.О.Ухтомський, О.М.Леонтьєв, М.Ф.Добринін, Є.О.Мілерян, Ф.Н.Гоноболін та ін.).

1.3. Своєрідне теоретичне трактування уваги з погляду теорії поетапного формування розумових дій запропонував П.Я.Гальперін, який вважав: «Коли нова дія контролю перетворюється на розумову й скорочену, тоді, і тільки тоді, вона стає увагою - новим, конкретним процесом уваги. Не кожен контроль є увагою, однак увага - це завжди контроль».

Пояснити значення та роль довільної уваги в процесі поетапного формування розумових дій.

1.4. Відомий трагічний випадок з Архімедом, який був настільки захоплений вирішенням оборонних проблем під час облоги Сіракуз, що не подбав про власну безпеку й поплатився за це своїм життям. Подібна ситуація спостерігалася і у випадку з грецьким філософом Сократом, який у бесіді зі своїми учнями поринув у глибоке зосередження обговорюваних проблем і нерухомо простояв усю ніч, не сприймаючи й не реагуючи на оточення навіть тоді, коли варта, грюкаючи, ходила повз нього. І тільки зі сходом сонця він вийшов з цього стану.

Про яку властивість уваги йде мова в наведених прикладах. Поясніть та обґрунтуйте свою відповідь.

1.5. При виконанні домашніх завдань з письма учні 2 класу досить часто допускають граматичні помилки, особливо це стосується тих завдань, де необхідно списати вказаний текст.

Чому це відбувається та про яку властивість уваги необхідно знати як учням, так і вчителю?

1.6. Аналізуючи поведінку учнів молодших класів на уроках, можна помітити відмінності в тому, наскільки легко чи важко вдається учневі виконувати одночасно декілька справ: списувати з дошки (підручника) та розмовляти, розв'язувати задачу й відповідати на питання вчителя та інше.

Як можна пояснити ці явища, знаючи властивості уваги та особливості психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку?

1.7. Учениця 2 класу після самостійної роботи з математики, яку вона виконала не повністю, протягом перерви не відходила від учителя, просячи дати можливість завершити роботу, а на наступному уроці не реагувала на зауваження вчителя, думаючи про щось своє.

Яка індивідуальна властивість уваги описана в цій ситуації?

1.8. Спостерігаючи за поведінкою декількох дітей 3 класу на уроці математики, можна помітити, що вони проявляли різну уважність, причому в деякого з них вона помітно знизилася на кінець уроку.

Як називається властивість уваги, про яку йде мова, та в чому її особливості?

1.9. На думку Л.С.Виготського, загальна послідовність культурного розвитку уваги полягає в тому, що за допомогою дорослого дитина засвоює ряд штучних стимулів-знаків, завдяки яким вона в подальшому спрямовує свою поведінку та увагу.

Проаналізувати вікові особливості уваги в дитячому віці (за О.М.Леонтьєвим), пояснити особливості прояву різних видів уваги у дітей 1-3 класів.

Тема 2

ВІДЧУТТЯ

2.1. У своєму розвитку наука про відчуття пройшла великий і складний шлях, одним із наслідків чого є існування термінів, близьких за значенням: «органи чуттів», «аналізатори», «аферентні системи», «сенсорні системи», які вживаються як рівнозначні.

Дати пояснення цим поняттям, враховуючи історію розвитку та становлення фізіології, психофізики, психофізіології (Лукрецій, Р.Декарт, М.В.Ломоносов, Е.Вебер, І.Мюллер, Г.Гемгольц, Е.Герінг, І.М.Сеченов, І.П.Павлов, Л.А.Орбелі та ін.).

2.2. З деякою умовністю, беручи до уваги анатомічну єдність і спільність функцій, у сучасній фізіології розрізняють сім аналізаторів: зоровий, слуховий, вестибулярний, смаковий, нюховий, шкіряний та вісцеральний.

Чи досить людині таких органів чуттів? Як можна обґрунтувати таке твердження?

2.3. Коли говорять про зоровий аналізатор, мають на увазі досить велику сукупність утворень, що виконують функції побудови світлового зображення на світлочутливих елементах, трансформацію енергії електромагнітного випромінювання в нервові збудження, кодування й перекодування інформації про зоровий аналізатор та його пізнання. Така різноманітність і складність функцій здійснюється завдяки роботі дивовижних за своїми властивостями окремих структур аналізатора. Так, для виразного бачення предмета необхідно, щоб проміння для всіх його точок потрапляло на поверхню сітківки, тобто було тут сфокусоване. Цілком очевидно, що для забезпечення такого фокусування при розгляді рівновіддалених предметів око повинне змінювати свою заломлювальну силу.

Як називається цей механізм? Поясніть його сутність.

2.4. Як результат природжених особливостей оптичної системи ока, так званих аномалій рефракцій, розрізняють короткозорість, або міопію, та далекозорість, або гіперметропію.

У чому особливості кожної з них, поясніть, яке із вказаних явищ найбільш характерне для дітей молодшого шкільного віку?

2.5. Описано низку явищ, при яких зір «обманює» нас, призводячи іноді до курйозних ситуацій або й зовсім небажаних наслідків.

Це так звані ентоптичні явища, міражі, ілюзії та деякі інші.

Наведіть приклади як літературних персонажів, так і з власних спостережень, які б ілюстрували вказані явища.

2.6. «De gustibus semper disputandum est» - латинське прислів'я «Про смаки завжди сперечаються» відображає суб'єктивну та індивідуальну сутність смакових відчуттів людини. Ось чому здавна здійснювалися спроби визначити «елементарні» складові,

з яких можна було б дістати будь-яке складове смакове відчуття. Одна з перших класифікацій належить М.В.Ломоносову, який писав:

« Головними з більш чітких смакових відчуттів є: 1) смак кислий, як в оцті; 2) їдкий, як у винному спирті; 3) солодкий, як у меду; 4) гіркий, як у смоли; 5) солоний, як у солі; 6) гострий, як у дикої редьки; 7) кислуватий, як у неспілих плодах. Які з них прості, які складні, можна буде пояснити не раніше, ніж коли відома буде природа начал». На думку більшості сучасних дослідників, можна виділити чотири смакових відчуття.

Про які відчуття йде мова? Поясніть та охарактеризуйте їх.

2.7. Досить часто поїздка на автомобілі вздовж густого лісу викликає відчуття порушення рівноваги та нудоту. Аналогічні відчуття виникають також у процесі польоту при швидких змінах положення тіла у просторі.

Про які відчуття йдеться, поясніть їх специфіку у вказаних ситуаціях.

2.8. Відомий мнемоніст Ш. сприймав усі голоси забарвленими та характеризував голос людини, яка зверталася до нього як «жовтий та крихкий», а кольори - «дзвінкі», «глухі», «солоні», «хрумкі».

Яке явище описане та детально вивчене відомим психологом О.Р.Лурією, проілюстроване вище?

2.9. Відомому французькому фізіологу та хірургу Р.Лерішу належать такі слова: «З усією переконливістю людини, що присвятила частину свого життя пошукам способів полегшення страждань, я повинен піднятися проти цієї страшної помилки, ... яка завжди наводиться як заперечення проти хірургічного лікування деяких больових синдромів». Академік П.К.Анохін визначав це відчуття «як своєрідний стан людини, який виникає в результаті впливу надсильних чи руйнівних подразнень, що спричиняють органічні або функціональні порушення в організмі».

Яке відчуття описане? Назвіть його та поясніть феномени рефлєкторних та фантомних болів.

2.10. Існує твердження, що до музичних особливостей слуху належить здатність розрізняти інтервали між двома довільно вибраними тонами, чутливість до консонансів і дисонансів, здатність відтворювати зміст звукових образів, уловлювати зв'язок між звуками, запам'ятовувати їх, внутрішньо уявляти, свідомо відтворювати.

З чим можна погодитися, а з чим ні в цих міркуваннях? Обґрунтуйте свою відповідь.

Тема 3

СПРИЙМАННЯ

3.1. Людина живе не у світі ізольованих світлових та кольорових плям, звуків та дотиків, вона живе у світі речей, предметів і форм, у світі складних ситуацій чи сприймає оточуючі її речі вдома, на вулиці, дерева та траву в лісі, людей, з якими вона спілкується, картини, які вона розглядає, книги, які читає, вона незмінно має справу не з окремими відчуттями, а з цілісними образами, відображення цих образів виходить за межі ізольованих відчуттів, воно спирається на спільну роботу органів чуття, на синтез окремих відчуттів у складні комплексні системи (О.Р. Лурія).

Дати інтерпретацію цьому твердженню та пояснити, про який психічний процес іде мова.

3.2. Сприймання - це складна пізнавальна діяльність, яка включає систему перцептивних дій, тобто дій, що дозволяють віднайти об'єкт сприймання, упізнати його, виміряти, оцінити.

Яку класифікацію перцептивних дій запропонував Б.Г. Ананьєв? Охарактеризуйте її.

3.3. Як відомо, формування перцептивних дій найбільш важливе в молодшому шкільному віці. Необхідною умовою, що забезпечує зворотний зв'язок, є постійне отримання інформації

про те, наскільки точно відтворений образ, а отже, і здійснені дії. Процес сприймання нового об'єкта, як правило, носить розгорнутий характер: аналізується велика кількість найрізноманітніших ознак предметів, більш чи менш інформативних. У міру розвитку сприймання (або оволодіння відповідною діяльністю) кількість цих ознак скорочується, залишаються найбільш значущі для них, які в подальшому виконують сигнальну функцію. Так відбувається формування так званих оперативних одиниць сприймання - сенсорних еталонів, ідеальних образів, які зберігаються в пам'яті, з якими дитина порівнює те, що вона сприймає в даний час.

Враховуючи ці міркування, вивчити та виділити ознаки, на які спираються учні першого класу під час сприймання: а) математичних задач різних класів; б) розв'язуванні прикладів; в) читанні тексту; г) переказуванні та складанні плану тексту; д) вивченні віршів напам'ять та ін. Подібні завдання можна виконати з учнями другого та третього класів.

3.4. Досліджуваним на досить короткий проміжок часу показували слова (протягом 0,1 с кожне), які вони повинні були впізнати та назвати вголос. Причому половині з них попередньо повідомили, що слова будуть пов'язані із тваринами та птахами, а інші - із транспортом і мандрівками. Серед слів було шість безглузких поєднань букв, які за написанням були схожі на усвідомлені слова обох груп (наприклад, сполучення sael читалося як seal - нерпа або sail - вітрильник). Результати виявилися такі: очікувані результати показали відповідно 63 % та 74 % опитуваних.

Як називається описане явище? Поясніть його вплив на сприймання навчального матеріалу молодшого школяра.

3.5. Відомий психолог М.Вертхаймер запропонував більше 100 законів гештальту, але всі їх можна звести до таких:

1. Фактор схожості. Фігури, схожі за якимись елементами (кольором, величиною, формою та ін.) у сприйманні об'єднуються та групуються.
2. Фактор близькості. Близько розташовані фігури, як правило, об'єднуються.

3. Фактор «загальної долі». Фігури можуть об'єднуватися загальним характером змін, що спостерігаються в них.
4. Фактор «хорошого продовження». З двох ліній, що перетинаються або дотикаються, вибирають лінії з найменшою кривизною.
5. Фактор замкнутості. Замкнені лінії сприймаються краще.
6. Фактор групування без залишку. Кілька фігур намагаються згрупуватися таким чином, щоб не залишилося жодної, яка стоїть окремо.

Організація уроку в молодших класах вимагає врахування вказаних закономірностей. У кожний момент як для вчителя, так і для учня, щось виступає предметом, а щось - фоном сприймання.

Поясніть, чому при наявності шуму в класі відповідь учня сприймається іншими дітьми як фон, але в той же час при повній тиші можна забезпечити високу продуктивність сприймання.

3.6. Добре відомо, що, якщо обертати тарілку, на яку дивиться людина, її відбиток на сітківці ока буде змінюватися, поступово набуваючи форму овалу, а то навіть і видовженого прямокутника, але суб'єкт ще довго продовжуватиме сприймати форму тарілки, що змінює положення, як «круглу», роблячи відповідну поправку на реальне знання форми цього предмета.

Чому так відбувається та яка особливість сприймання описана в цьому випадку?

3.7. Ще Е.Кречмер помітив яскраво виражену відмінність сприймання людей на рівні розвитку аналізу та синтезу. На думку А.П.Нейолової, у 57% школярів домінує аналітичне, а в 43% - синтетичне сприймання. Так, для дітей із синтетичним сприйманням характерна схильність до узагальненого відображення предметів та явищ, вони, як правило, не надають значення деталям, не помічають їх, що призводить до помилкових узагальнень. Що ж стосується дітей із протилежним типом сприймання, то вони, навпаки, намагаються проаналізувати всі подробиці, але в них спостерігаються труднощі під час виділення основного змісту.

Поясніть результати досліджень, підкріплюючи власними спостереженнями за поведінкою учнів 2 класу на уроках математики та письма під час оволодіння ними математичних дій та засвоєння граматичних правил.

3.8. Як відомо, крім аналітико-синтетичного виду сприймання розрізняють ще один специфічний тип сприймання - емоційний, що передбачає підвищену емоційну збудливість у відповідь на різні подразники. Такі діти насамперед сприймають те, що зразу кидається в очі, а також те, що близьке до минулого досвіду.

Поясніть, як цей тип сприймання проявляється в дітей 1 класу з різним рівнем знань, а також як він впливає на уважність на уроках.

3.9. На думку психологів-дослідників, існують загальні закономірності сприймання різних відрізків часу: час, заповнений якоюсь діяльністю, подіями, проходить непомітно, якщо ж час нічим не заповнений, ніякі події не відбуваються або ж вони мало значущі для особистості, то його проміжки переоцінюються.

Поясніть, як оцінюють тривалість уроку учні молодших класів залежно від їхнього рівня усвідомлення навчального матеріалу з різних дисциплін.

3.10. Проаналізуйте вислів О.Бальзака: «Моя спостережливість набула гостроти інстинкту: не нехтуючи тілесною зовнішністю, вона розгадувала душу - вірніше сказати, вона так точно схоплювала зовнішність людини, що відразу проникала в її внутрішній світ; вона дозволяла мені жити життям того, до кого була звернена, адже наділяла мене здатністю ототожнювати в ній себе самого». Підберіть аналогічні вислови або ж твердження відомих письменників, педагогів, психологів про роль спостережливості як важливого компонента соціальної перцепції.

Тема 4

ПАМ'ЯТЬ

4.1. «Наше минуле було б мертвим для майбутнього. Теперішнє, у міру його перебігу, неминуче зникало б у минулому. Не було б ні знань, ані вмінь, які ґрунтуються на минулому. Не було б психічного життя, яке зникалося б у єдності особистої свідомості, і неможливим був би факт по суті безперервного вчення, який проходить через усе наше життя і робить нас тим, чим ми є».

Кому із видатних психологів належать ці слова? Про який психічний процес іде мова? Поясніть його зв'язок з відчуттями та сприйманням.

4.2. У всіх живих істот можна констатувати факти зміни звичних реакцій у результаті власного досвіду. Так, можна «привчити» дафнії та інші елементарні організми, що мають позитивні або негативні тропізми, щоб вони при певних умовах ухилялися від визначеного цим тропізмом шляху. Звичний 12-годинний ритм «сонних рухів», властивий деяким рослинам (квасоля, мімоза, акація та ін.), зберігається лише протягом деякого часу, як звичка, і змінюється в умовах штучного затемнення. Це дало можливість відомому фізіологу Герінгу інтерпретувати пам'ять «як загальну функцію органічної матерії». Ця думка отримала визнання серед психологів. Так, Рібо писав, що «за суттю своєю пам'ять - факт біологічний, а психологічним фактом вона буває лише випадково». У чому правильність або ж помилковість такого твердження?

Що є специфічним для пам'яті як психічного явища?

4.3. Відомо, що Олександр Македонський пам'ятав в обличчя та імена 30 тисяч своїх солдат. Російський композитор Сергій Рахманінов після прослуховування міг відтворити повністю музичний твір. Видатний шахіст Олександр Альохін пам'ятав у деталях усі зіграні ним партії за своє життя. Співробітник Євро-

пейського центру атомних досліджень Уільям Клайн знав напам'ять таблицю множення до 100 100, квадрати чисел до 1000, логарифми чисел до 150 та всі прості числа в ряду від 0 до 10 000.

Який вид пам'яті описаний вище та в чому його особливість?

4.4. Л. та М.Персони провели дуже простий експеримент, який дав дивовижні результати. Вони попросили досліджуваних запам'ятати три букви, а через 18 секунд відтворити їх. Цей експеримент, на перший погляд, досить нескладний, але, як виявилось, досліджувані не змогли запам'ятати ці три букви. Чому? Усе досить просто: у проміжках між демонстрацією трьох букв і моментом, коли треба було їх згадати, досліджувані повинні були виконувати деяку розумову діяльність, а саме: у швидкому темпі або під метроном вести «зворотний рахунок трійкам». (Примітка. Сутність «зворотного рахунку трійками» полягає в тому, що досліджуваний починає з довільно названого тризначного числа, наприклад, 487. Потім уголос він повинен назвати числа, які є результатом віднімання числа 3 з кожного попереднього числа: 487, 484, 481, 478 і т.д.).

Про особливості якої пам'яті йдеться в описаному експерименті? Обґрунтуйте свою думку.

4.6. Дослідження А.О.Смирнова та його учнів показали роль різних мнемічних прийомів у процесі запам'ятання. До них слід віднести смислове групування, смислові опорні пункти, співвіднесення нового із старим, план запам'ятовування.

Проілюструвати на прикладі вивчення одного з розділів математики (або ж письма) мнемічні прийоми запам'ятовування учнів 2 класу.

4.7. Серед учнів молодших класів досить поширена думка про те, що «в процесі навчання головне - розуміти матеріал». Здавалося б, що тут неправильно? Але в цьому твердженні проглядається його односторонність.

У чому суть іншої сторони цієї проблеми? Дайте пояснення.

4.8. В учнів першого класу досить часто виникають труднощі під час аналізу звукового складу слів та аналізу слів у реченні. Дитину запитують: «Скільки слів у реченні: «Коля та Саша пішли гуляти»? Дитина відповідає: « Два» (Коля та Саша).

Поясніть, чому О.Р.Лурія та Л.С.Виготський відзначали, що мова виступає для дитини як скло, через яке видно щось, але самого скла (слова) не видно.

4.9. Запропонована П.П.Блонським класифікація мнемічних процесів включає чотири види пам'яті залежно від особливостей запам'ятовування та відтворення матеріалу: рухову, емоційну (афективну), образну та словесно-логічну (вербальну).

Вказати особливості цих видів у дітей-першокласників, яка з них є домінуючою, чим характеризуються, як змінюються види пам'яті, наприклад, протягом уроку та проявляються на різних уроках залежно від мотивації навчання та інтересів до навчальних предметів.

4.10. Охарактеризувати існуючі види пам'яті та показати відмінність між мимовільним та довільним видами у дітей 2 класу при заучуванні навчального матеріалу напам'ять.

4.11. Відомо, що за способом запам'ятовування виділяють механічну, що не спирається на розуміння, та смислову пам'ять, яка ґрунтується на узагальнених і систематизованих асоціаціях, які відображають найбільш важливі та суттєві сторони й відношення предметів (А.О.Смирнов).

Поясніть, чому учень третього класу забував матеріал зразу ж після опитування, коли зникла загроза незадовільної оцінки.

4.12. На думку французького психолога Ц.Флорес: «Генезис будь-якого акту пам'яті включає в себе, по суті, три фази:

- а) фазу запам'ятовування, коли індивід зберігає певний матеріал залежно від вимог ситуації, іноді ця фаза зводиться до миттєвого перцептивного акту, але вона не може характеризуватися більш чи менш складною діяльністю, яка виявляється при послідовних повтореннях та приводить до поступового засвоєння матеріалу;
- б) фазу збереження, що охоплює більш чи менш тривалий період часу, у ході якого матеріал, що запам'ятовується, зберігається в прихованому стані; в) фазу реактивації та актуалізації засвоєного матеріалу, що викликає мнемічні процеси, доступні спостереженню».

Поясніть сутність наведених міркувань та охарактеризуйте ці фази на прикладі засвоєння математичних дій, необхідних для розв'язування найпростіших рівнянь з математики в першому класі.

4.13. Поясніть, чому дитина 7-8 років безпомилково запам'ятовує слова: будинок, стіл, ручка, школа, книжка, але іноді забуває або ж відтворює з помилками слова такого характеру: страждання, здивування, розчарування та ін.

Тема 5

МИСЛЕННЯ

5.1. Уже в період античності у філософії виникло розмежування діяльності органів чуття (відчуттів) та діяльності мислення. Якщо Геракліт Ефеський (V ст. до н.е.) розмежовував відчуття та мислення, то Парменід (V ст. до н.е.) протиставляв ці процеси, вважаючи, що тільки мислення може дати істинні та достовірні знання. Платон (IV ст. до н.е.) підкреслював: роль розуму в тому й полягає, щоб примирити пориви двох ірраціональних частин душі (у сучасному тлумаченні - вища та нижча мотивація).

Пояснити, чому саме мислення розглядається як вища, дійсно людська здатність.

5.2. Враховуючи нижченаведені вислови - визначення та вислов-виміркування, підберіть ще декілька та зробіть узагальнення стосовно специфіки мислення як психічного процесу.

Мислення - процес свідомого відображення дійсності в таких об'єктивних її властивостях, зв'язках і відношеннях, у які включаються й недоступні безпосередньому чуттєвому сприйманню об'єкти (О.М.Леонт'єв).

Розум настільки хитрий, наскільки могутній. Хитрість полягає взагалі в опосередкованій діяльності, яка, дозволяючи об'єктам діяти один на одного відповідно до їхньої природи та виснажу-

вати себе в цьому впливові, не вмішуючись разом з тим безпосередньо в цей процес, все ж таки здійснює лише свою власну мету (Г.Гегель).

5.3. «Після досліджень розумового розвитку дитини Л.С.Виготського та Ж.Піаже в психології склалася думка, що в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці відбуваються глибокі зміни мислення - перехід від його дологічних до власне логічних форм. Правда, Л.С.Виготський та Ж.Піаже розійшлися в оцінці ролі, яку в цьому переході відіграє шкільне навчання; очевидно, тому, що Л.С.Виготський орієнтувався на «гарне навчання», а Ж.Піаже - на фактично пануюче в школах. Але за цим у обох приховувалася нечіткість уявлень про діяльність учня в процесі навчання та можливих змінах організації цієї діяльності. Уся різноманітність відомих у той час форм навчання не дозволила реально поставити цієї проблеми.

«Лише після того, як поза цією проблемою та поза дослідженнями мислення (і в цьому сенсі ненавмисно та несподівано) у нас склався спочатку один, а потім і другий метод «поетапного формування» одних і тих же розумових дій та понять, одних і тих же, але в кожному з них із суттєво різними властивостями і, головне, із прозорою залежністю між цими властивостями та методами їх виховання - стало зрозуміло, чому ця залежність раніше залишалася потаємною» - писав П.Я.Гальперін, обґрунтовуючи власну теорію. Поясніть її сутність і сформулюйте основні етапи.

5.4. Знаючи, що теорія поетапного формування розумових дій складається з чотирьох етапів, поясніть, відсутність (або ж несформованість) якого з них приводить до того, що учні 2 класу досить часто роблять граматичні помилки на письмі, особливо при чергуванні, наприклад, голосних «е» та «и».

5.5. Як можна інтерпретувати такі міркування: «Жоден наставник не повинен забувати, що його головний обов'язок полягає в залученні вихованців до розумової праці та що цей обов'язок важливіший, ніж передавання самого предмета» (К. Д. Ушинський). «Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сто-

рони нашої свідомості» (Л.С.Виготський). «Мріяти легко та приємно, але думати важко» (К.Д.Ушинський).

5.6. Відомий психолог З.І.Калмикова для визначення розумових здібностей учнів використовувала термін «научуваність», який включав такі якості розуму школярів: глибина, поверховість, гнучкість, інертність, стійкість, нестійкість, неусвідомленість, самостійність та здатність до наслідування.

Дайте пояснення кожній якості та охарактеризуйте їх прояви в учнів першого класу на різних уроках та чи враховує це вчитель під час викладання різних предметів?

5.7. Яка властивість мислення описана так: «Великі наукові відкриття різко суперечили звичним уявленням, уходили в життя з великими зусиллями, долаючи немалий опір учених та невчених сучасників, це яскраве неприйняття геліоцентричної картини світу, створеної Коперником, глумливе відношення математика Остроградського до відкритої Лобачевським неевклідової геометрії, звинувачення у протиріччі основним законам природи на адресу автора теорії вірогідності та, нарешті, неприйняття самим Ейнштейном вірогіднішого тлумачення процесів у мікросвіті» (В.С.Ротенберг, С.М.Бондаренко).

Поясніть, чому інертність мислення негативно впливає на навчальну діяльність молодших школярів та як проявляється шаблонність та стереотипність мислення при виконанні різних математичних дій у першому класі.

5.8. Згадаємо знайому з дитинства сценку, як дівчинка з голубим волоссям давала урок пустотливому дерев'яному хлопчикові з довгим носом.

— У вас у кишені два яблука... Буратіно хитро підморгнув:
— Неправда, жодного...
— Я кажу, - терпляче повторювала дівчинка, - припустимо, що у вас у кишені два яблука. Хтось узяв у вас одне яблуко. Скільки у вас залишилося яблук?

— Два.
— Подумайте добре.

Буратіно зморщився - так гарно думав.

- Два...
- Чому?
- Я ж не віддам комусь яблуко, хоч бийся!
- У вас немає ніяких здібностей до математики, - із прикрістю сказала дівчинка.

Яку характерну особливість дитячого мислення підмітив та відобразив у цьому епізоді автор О.Толстой?

5.10. Про які труднощі в засвоєнні матеріалу писав П.П.Блонський: «Запам'ятати загальний смисл, запам'ятати в загальних рисах - означає дані окремі уявлення і поняття замінити загальнішими, але для цього треба мати у вільному, легкому розпорядженні ці поняття. Але знаходження логічно вищого поняття складне навіть для десятирічних дітей».

Поясніть, чому учням другого класу важко усвідомити загальне розуміння кореня у споріднених словах, а учням першого класу простіше переказувати текст коротко, ніж детально.

5.11. Чи правомірний поділ людей на «художників» та «мислителів», «фізиків» і «ліриків», «теоретиків» і «практиків»? Як це можна пояснити?

5.12. Запропонуйте учням молодших класів старовинну задачу-жарт: «Фунт борошна коштує дванадцять копійок. Скільки коштує дві п'ятикопійкових булочки?»

Поспостерігайте, як вони будуть її розв'язувати та проаналізуйте особливості розумової діяльності дітей.

Тема 6

МОВЛЕННЯ

6.1. Відомо, що зображення білого голуба означає мир (хоча самі голуби, до речі, досить забіякуваті птахи), змія, що обгорнулася навколо чаші, символізує медицину і т.п. Таке зображення речей або ситуацій називається метафоризацією.

Наведіть приклади, подібні до вказаних, у яких використовується згаданий механізм.

6.2. Відомо, що існують два словники: активний та пасивний, оскільки активний словник містить у собі слова, що ними користуються в літературній мові, і слова, які вживаються в усному мовленні, наведіть приклади літературної мови, використовуючи класичні твори українських та зарубіжних авторів, та покажіть їх відмінності порівняно з усним мовленням людей різних професій (за власним вибором).

6.3. Порівняйте кілька слів, що виражають конкретні поняття (лампа, стілець, кошик, гвинт, мати, молоток, олівець, книга) зі словами, що виражають абстрактні поняття (правда, справедливість, краса, честь, демократія). Поясніть зміст цих понять та запишіть їх визначення у повсякденному та науковому розумінні.

6.4. В історії людства існувало багато культур, і в кожній з них були писані та неписані правила світської поведінки. Єгиптяни при дворі фараона Тутанхамона поводити себе не так, як, наприклад, дворяни при дворі іспанського короля Карла V, за часів якого панував суворий світський церемоніал. Наведіть приклади правил поведінки, які є обов'язковими для вчителів та учнів початкових класів та найбільш уживані звертання в усному мовленні.

6.5. На думку Л.Б.Ітельсона, слово має чотири значення: лінгвістичне, практичне, аналітичне та соціокультурне. Як це розуміється на прикладі слова «молоко»?

6.6. Для яких етапів формування мовлення характерними особливостями є:

1. Лепетання або белькотіння.
2. Засвоєння перших слів як сигналів першої сигнальної системи.
3. Оволодіння ситуативним мовленням, швидке збільшення зрозумілих та вимовлених слів.
4. Перехід до оволодіння зв'язним та виразним мовленням, засвоєння більш складних граматичних структур та паралельно виникнення внутрішнього мовлення.

5. Засвоєння писемного мовлення та подальший розвиток логічної, виразної мови, що забезпечує дитині необмежені можливості пізнання навколишнього світу, різнобічного спілкування.

Тема 7

УЯВА

7.1. Поясніть специфічність уяви як психічного процесу, враховуючи такі міркування: «Уява - це відліт від минулого досвіду, це перетворення даного і породження на цьому підґрунті нових образів, які є і продуктами творчої діяльності людини і прообразами для неї» (С.Л.Рубінштейн). «Уява, або фантазія, як і мислення, належать до числа вищих пізнавальних процесів, у яких чітко виявляється людський характер діяльності» (А.В.Петровський). «У своїй психічній діяльності ми відображаємо не тільки ті об'єкти, що діють на наші органи чуття в даний момент або діяли в минулому. Ми уявляємо і ті предмети та явища, яких ми безпосередньо не сприймали. Так ми створюємо на основі словесних описів уявлення про людей, географічні місцевості, історичні події, які ніколи не були об'єктом наших безпосередніх сприймань. Ми уявляємо собі і ті об'єкти, яких не існує, над здійсненням яких ми працюємо або працювали інші люди, уявляємо можливі події, мріємо про майбутнє нашого власного і суспільного життя» (Г.С.Костюк).

7.2. «Випадки гри уяви, які часто зустрічаються в житті, неодноразово відзначалися і художниками. Бальзак, наприклад, у «Втрачених ілюзіях» так описує перше враження, яке мала на героя повісті Люсьєна її героїня Луїза:

«...З-під берета буйно вибивалося рудувато-біле волосся, із золотистим при світлі відливом, з полум'яніючими на закругленнях локонами. Колір обличчя у цієї знатної дами був осліплюючий. Сірі очі її блищали. Ніс був з горбинкою Бурбонів, що

надавало особливу вогненність продовгуватому обличчю... Сукня недбалими складками відкривалася на білосніжних грудях, дозволяла вгадати тверду і красиву лінію».

Через 2-3 місяці в Парижі, при зустрічі в театрі «Люсьєн побачив, нарешті, у ній те, ким вона була в дійсності, - жінку, яку в ній бачили парижани: росляву, суху, з веснянками, зав'ялу, руду, незграбну, високомірну, манірну, вибагливу, з провінційною манерою говорити, а найголовніше - погано одягнену» (за С.Л.Рубінштейном).

Дайте пояснення, використовуючи наведений приклад, чому сприймання дійсності досить часто змінює уяву під впливом емоцій, почуттів, бажань, симпатій або антипатій.

7.3. Як відомо, уява під впливом емоцій та почуттів інколи породжує бажаний образ (це відноситься як до конкретних людей, так і до навколишньої дійсності), який може носити довготривалий характер.

Враховуючи це, поясніть, чому учні-першокласники порізному сприймають перше вересня - день початку навчання та наступні дні цього ж місяця.

7.4. Які з названих психологічних явищ можна віднести до продуктів пасивної, а які - до продуктів активної уяви?

Мрія; образи, що відповідають схемі опису ситуації; образи сновидінь; образи, спрямовані на той чи інший спосіб розв'язання ситуації; образи, не пов'язані з волею; образи, спрямовані на розв'язання творчої або особистісної задачі.

7.5. Відомо, що художник М.Врубель писав свої фантастичні сюжети тільки на основі реальних вражень. Він ретельно вивчав природу: робив велику кількість етюдів, спостерігав стан природи в сутінках тощо.

Винахідник першого літака О.Можайський довго вивчав політ птахів, як вони злітають, сідають, яку мають анатомічну будову. Під час кругосвітньої подорожі предметом його уваги стали невеличкі буревісники, які з розпущеними крилами бігли по хвилях, ледь дотикаючись поверхні води, а потім так само легко відштовхувалися від неї, економлячи сили та енергію для польоту.

У хитромудро сплетених коренях і сучках дерева художник С.Коненков побачив динамічний та надзвичайно виразний образ піаніста Н.Паганіні.

Перелік наведених прикладів можна продовжувати і далі, але всі вони є підтвердженням одного з видів уяви.

Про який вид уяви йде мова, дати пояснення, а також назвати та охарактеризувати інші види уяви.

7.6. Звертаючись до молоді, І.П.Павлов писав: «Вивчайте, зіставляйте, накопичуйте факти. Яким досконалим не було б крило птаха, воно ніколи не змогло б підняти його вгору, не спираючись на повітря, факти - це повітря вченого. Без них ви ніколи не зможете злетіти. Без них ваші теорії - пусті зусилля».

Що мав на увазі великий фізіолог та яка роль наукової творчості?

7.7. На думку В.С.Кузіна, важливою умовою успішного розвитку творчої уяви школярів молодших класів на уроках образотворчого мистецтва є спеціально організоване навчання малюванню на теми, в основі яких лежить малювання з природи (а отже, відповідно навчання законам перспективи, світла, кольору).

Поясніть, чому деякі учні «не люблять малювати», а також виконувати творчі роботи, які потребують умінь моделювання та конструювання.

7.8. Чому відомий художник М.Ге неодноразово радив художникам, що потрібно розвивати в собі «силу уяви»?

Чи має ще безпосереднє відношення до вчителя, а особливо до учнів молодших класів?

7.9. Який механізм створення образів уяви має місце в наведених нижче прикладах?

Микула Селянинович кидає соху під хмари.

Іллі Муромцю смерть у бою не писана, зброя та одяг його незвичайні, стріли його завжди влучають у ціль, меч його нещадний до ворогів і т.д.

Продовжити перелік літературних, міфологічних, релігійних образів.

7.10. Як можна тлумачити такий вислів відомого письменника К.Г.Паустовського: «Знання органічно пов'язані з людською уявою ... сила уяви збільшується в міру зростання знань».

7.11. Прокоментуйте такі твердження з погляду їх правильності чи помилковості.

1. Образне мислення є генетично ранньою формою уяви.
2. У процесі образного мислення відбувається створення нового продукту - образного узагальнення - еквівалентного логічному міркуванню.
3. Можливість вибору комбінації образів лежить в основі уяви, а організованої системи понять - в основі творчого мислення.
4. За допомогою уяви людина осягає сутність предмета чи явища в ситуації невизначеності, при відсутності необхідної повноти знань.
5. Продуктами творчої уяви є великі досягнення в техніці або мистецтві.
6. Емоції виступають чинником, який активізує фантазію, уяву, асоціативне мислення.
7. Єдиною формою зв'язку між діяльністю уяви і реальністю є емоційний зв'язок.
8. Творча діяльність починається з готовності, установки, у формуванні якої беруть участь цінності та особистісні смисли.
9. Абсолютно все, що нас оточує і що зроблено рукою людини, весь світ культури на відміну від світу природи - усе це продукт уяви і творчості.

РОЗДІЛ

3

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ

Тема 1

ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ

1.1. Чи правильна точка зору В.Вундта, що різноманітність наших почуттів не можна звести до якостей, що розміщуються на протилежних полюсах одного виміру: задоволення - незадоволення, а характеризуються ознаками ще двох вимірів: збудження - заспокоєння, напруження - розв'язання?

Поясніть це твердження на прикладі сприймання кольорів або різноманітних звуків.

1.2. Де знаходяться так звані «центри покарання» та «центри заохочення», відкриті при мікроелектродних дослідженнях фізіологами? Так, у кішки при збудженні «центру покарання» вигинається спина, стає «на дибі» шерсть, випускаються кігті, тобто виявляються ознаки страху та розлюченості. Протилежна картина спостерігається у випадку із «центрами заохочення». Це яскраво підтвердили дослідження Дельгадо у випадку вживлен-

ня мікроелектродів у череп вола. Збуджені «центри покарання», віл з налитими кров'ю очима кидається на експериментатора, та ось він на відстані 2-3 м від нього, експериментатор натискає іншу кнопку, віл раптово зупиняється, опускає голову й спокійно йде геть.

1.3. Що означають одні й ті ж мімічні та пантомімічні рухи в різних народів? Наприклад, у європейців широко відкриті очі означають здивування, почухати за вухом або шоку - ознака здивування, а в китайців?

1.4. С.Л.Рубінштейн писав: «Особливо велике місце займають у людини саме емоції, пов'язані з діяльністю, оскільки вона дає той чи інший - позитивний або негативний - результат. Відмінні від елементарного фізичного задоволення або незадоволення, почуття задоволення або незадоволення з усіма їх різновидами і відтінками пов'язані насамперед з ходом і результатом діяльності».

Поясніть, як учень першого класу реагує на слова вчителя, що відображають успіх або неуспіх дитини на уроці. Як можна описати стан радості дитини 7-8 років, яка вперше отримала високу оцінку або похвалу за добре виконане завдання?

1.5. Поясніть, чому, коли дитина дуже злякається, вона блідне, а від сорому червоніє. Які фізіологічні зміни відбуваються в організмі людини під час виникнення та функціонування емоцій?

1.6. Відомо, що настрої можуть бути різними за своєю тривалістю: від довготривалих до короткочасних. Як можна охарактеризувати настрої учнів першого класу з різною успішністю? Підготуйте ілюстративний матеріал, використовуючи наукову, педагогічну та художню літературу.

1.7. Відомий художник М.В.Нестеров згадує і так описує свої переживання, дізнавшись, що його роботою зацікавився В.Г.Перов: «З'явився і він... Ми відразу оточили його, і перегляд почався. Моя картина стояла в натурному кріслі, зліва від вікна. Довго мені довелося чекати, поки Перов не дійшов до неї. Моє юне серце билосся-билосся, я переживав нове, ще невідоме почуття: страх, змішаний із солодкою надією.

Перов зупинився напроти картини, усі скупчилися навколо нього, я заховався за товаришами. Уважно оглянувши картину своїм «яструбиним» поглядом, він запитав: «Чия?» - Йому відповіли: «Нестерова». - Я завмер. - Перов швидко оглянувся назад, знайшовши мене поглядом, голосно і несподівано кинув: «Якийс!» - пішов далі. Що я пережив у цю хвилину!.. Я відчув себе найщасливішим з людей. Забув усе. Залишивши і Перова, і виставку, кинувся геть з училища і довго ходив один по Москві, переживаючи своє щастя» (за В.С.Кузіним).

Проаналізуйте цей епізод, поясніть роль емоційних переживань у житті людини. Особливо зверніть увагу на роль заохочення з боку вчителя, вихователя, тренера як важливого чинника формування позитивних емоцій та наведіть кілька прикладів із шкільного та позашкільного життя учнів другого класу.

1.8. Один із учасників психотерапевтичної групи досить негативно висловився на адресу свого батька. Ведучий каже: «Створюється враження, що ти сердитий на свого батька». Той відповідає: «Ні, я так не думаю», - «Може, ти не задоволений ним?» - «Ну, може бути» (із сумнівом). - «Може, ти розчарувався в ньому?». Слідує швидко відповідь: «Так, я розчарований тим, що він слабка людина. Я думаю, що давно розчарувався в ньому, ще в дитинстві» (за К.Роджерсом).

Які переживання описані вище, у чому сутність «стану емпатії» та які її характерні особливості?

1.9. Проаналізуйте особливості емоційних переживань дітей 6-7 років у наведених нижче ситуаціях (за Ш.О.Амонашвілі):

- Коли я була маленькою, одного разу за мною погнався великий собака. Я злякалася і побігла, а собака за мною, а я кричу: «Допоможіть!» Несподівано я спіткнулася і впала. А собака підійшов до мене, я ледве не вмерла від переляку. Але він ніжно ухопився зубами за моє плаття і допоміг піднятися на ноги...
- А я свого собаку посадив на санки і пустив з гірки. Собака загавкав, санки перекинулися, а він покотився шкереберть по снігу. Навіть важко було впізнати - це собака чи сніговий клубок...

- Одного разу мій брат купався у ванній і наспівував пісню. Я зацікавився, що він співає. Відкрив двері ванни. Він стояв під душем, намилений, з закритими очима і продовжував співати. А я йому ось так: «Гав-гав!» Він так злякався і закричав: «Мама!»
- Коли я була маленькою, мене взяли до цирку. Там виступали клоуни, і я багато сміялася...

Тема 2

ВОЛЯ

2.1. На думку І.М.Сеченова: «Воля ... - це діяльна сторона розуму та морального почуття, яка управляє рухами заради того чи іншого».

Поясніть це твердження та вкажіть, які функції виконує воля як психічний процес?

2.2. Чому фізіологічною основою волі є взаємодія другої сигнальної системи з першою та як можна пояснити думку І.П.Павлова про те, що «механізм вольового руху є умовний асоціативний процес, що підкоряється всім описаним законам вищої нервової діяльності»?

2.3. Відомо, що перешкоди та труднощі, які долає людина, можна поділити на два види - внутрішні та зовнішні. Розподіліть представлені нижче чинники на вказані види: раптові, непередбачені умови, обставини, уперте бажання людини щось не робити, коли цього потребують обставини, наявність різних мотивів (як позитивних, так і негативних), пригнічений емоційний стан, лінощі, почуття страху, інертність, бажання кинути палити тощо.

2.4. Яскравий талант видатного художника І.Репіна поєднувався з величезною наполегливістю та титанічною працездатністю. Підтвердженням цього можуть бути спогади одного з його учнів, який говорив про те, що «які б у художника не були при-

кроці та неприємності, він брався за пензель і за роботою забував про все». Більше того, як згадує К. Чуковський: «І коли на старості років у нього стала сохнути права рука і він не міг тримати нею пензля, він зразу ж почав учитися писати лівою, щоб ні на хвилину не полишати живопису. А коли від старечої слабкості він уже не міг тримати палітру, то повісив її, як камінь, на шию за допомогою особливих пасків і працював з цим каменем з ранку до ночі».

Поясніть, що таке сила волі та які вона має складові компоненти.

2.5. На думку психологів, стимулом усвідомлених вольових дій, поведінки людини виступають різні потреби (як фізіологічні, так і соціальні), але спочатку потреба виникає у вигляді потягу і поступово переходить у бажання, що і стає основним стимулом до дії. Поясніть на конкретному прикладі (із власного життя) значення соціальних потреб у формуванні якоїсь вольової дії.

2.6. Опишіть дії учня 2 класу в ситуації прийняття рішення: товариш запрошує його кататися на роликах (або відвідати кіно-театр, де демонструється улюблений фільм) тоді, коли потрібно робити уроки, а контроль з боку дорослих на цей момент відсутній.

2.7. Проаналізуйте поведінку хлопчика та його рідних, як можна охарактеризувати вольові якості дитини (за Т. Марковою).

Шурик зібрався разом з матір'ю й старшою сестрою в гості до улюбленого дядька. Відвідини дядька Борі завжди були привабливими: хлопчик ріс без батька.

Мати звеліла синові зачекати біля будинку і нікуди не ходити. Шурик обіцяв виконати розпорядження матері. Та коли вона вийшла на ганок, біля дому сина не було. Покликала, але Шурик не відгукнувся. Мати розсердилася:

— Негідний хлопчисько! Мабуть, знов побіг з дітлахами до сусіднього двору.

Мати була впевнена, що син разом зі своїми товаришами бігає зараз на сусідньому подвір'ї. Вона подумала, що за неслухняність треба обов'язково покарати сина, і пішла без нього, попрохавши бабусю доглянути за дитиною.

Коли Шура довідався, що мати пішла в гості сама, вий гірко заплакав.

– Я так хотів до дядька Борі, - повторював він крізь сльози, - я так хотів...

Чому ж ти пішов, дурненький? - картала його бабуся. Але Шура не міг їй цього пояснити, він тільки гірко плакав, а вночі не міг заснути.

– І до цього часу, - розповідає мати, - син не забув цієї історії.

2.8. Проаналізуйте поведінку відомого дитячого письменника Аркадія Гайдара по відношенню до сина, про які вольові якості йде мова.

«Одного разу поверталися ми з прогулянки пізно ввечері, - згадує Тимур Гайдар. - Було темно, і маленький перелісок, що стояв на дорозі додому, здавався лісовими хашами. Зовсім страшно стало мені, і я взяв батька за руку.

– Еге, Тимурчику! Та ти, здається, злякався? - спитав він.

– Ні, татку, я не злякався. Мені тільки трішечки лячно.

– Ну, тоді йди один он до того повороту. Стій там і чекай мене, не озираючись.

Було страшно, але показати себе боягузом перед батьком я не міг і пішов уперед по дорозі. Дійшов до повороту, зупинився, чекаю. Темно довкола. У кущах щось хруснуло, але я стою твердо. Батько, підійшовши до мене, садовить мене на плече» (за Г.Люблінською).

2.9. Проаналізуйте поведінку дорослих та дитини, яка негативна характеристика волі формується в дитини та як вона може проявитися в подальшому шкільному житті, особливо в першому класі.

Тихо, затишно у сквері. Раптом тишу розриває вереск.

– Купи, сказала, купи! - кричить Оленка, яка лежить на доріжці біля лавки.

Мати, підійшовши до дочки, каже їй: «Не кричи, встань!»

– Не встану, купи, купи морозива! - повторює мала. З сусідніх лавок чути голоси:

– Тож дитина просить, чого не купити?!

– Отак недовго і нерви дитині зіпсувати!

— Вибивати дуросці треба палицею, а то на голову сядуть! Іван Іванович спокійно підійшов до Оленки і суворо сказав: «Ану, замовкни: заважаєш людям». Оленка підіймає голову, здивовано дивиться на нього.

— Встань зараз же, - продовжує дядя. Дівчина підводиться і, посміхаючись, говорить:

— Я хотіла морозива. Мені мама завжди все робить, коли я заплачу

— Ти в садочок ходиш? - запитав Іван Іванович.

— Я люблю наш садочок. Я в садочку хороша. Не хочу, щоб діти сміялися з мене (за Г.Люблінською).

2.10. Проаналізувати структуру вольового акту на прикладі такої ситуації.

Гімнасти вже сім тренувань розучували стрибок «сальто назад прогнувшись» з перекладини в полегшених умовах - з використанням підвісного паска для страхування (лонжі). У результаті вони оволоділи правильною технікою вправи та досягли стабільного приземлення. Сьогодні тренер запропонував виконувати сальто самостійно, без лонжі. Наступив момент давньої мрії Олександра: остаточно оволодіти цим красивим елементом. Якщо це трапиться, то тренер похвалить його, а хлопці, з якими він навчається, будуть приємно здивовані його сміливістю. До того ж, щоб стати першорозрядником, неможливо обійтися без цього елемента.

Але виконання сальто без лонжі не позбавлене ризику. Варто відпустити руки пізніше, ніж потрібно, і тебе закине на перекладину, боляче вдаришся гомілкою об неї і впадеш головою донизу. Добре, якщо попадеш в «обійми» тренера... «Оце так гімнаст!» - подумують. А якщо руки відпустиш передчасно, то вилетиш за мати, не зробивши перекиду до кінця. Тоді прощай тренування, а може бути, і Сашко уявив, як промайнуло його некероване тіло, що стрімко летіло, і важко падало на підлогу далеко від тих, хто підстраховував його. У нього перехватило дихання, закалатало серце, похолело на спині, він відчув страх.

Першим підійшов до снаряда Володя й виконав сальто без грубих помилок. Страхувальники вправно провели Володю до фази польоту й допомогли приземлитися.

– Молодець! - мимовільно вирвалося у Сашка. «Страховка надійна, - подумав він, - упасти не дадуть. Я тренований не гірше. Чого ж я боюся? Ні, повинен зробити. Головне вчасно відпустити руки».

У Саші виникла ціла гама переживань: заговорило спортивне самолюбство («я ж не слабший»), виникло яскраве бажання не відстати («ми ще поборемося»), якимось по-новому усвідомлювався обов'язок перед тренером («не можна його підвести»). Злившись в єдине ціле, ці відчуття та думки відтіснили переживання страху. Ні, він не зник повністю, але послабшав, став якимось звичайним

Сашко тверезо зважив свої можливості й дійшов висновку: буду намагатися відпустити руки так, як було в кращих спробах з лонжею. Якщо відпущу руки дещо раніше, більше згруппуюсь: швидкість обертання збільшиться, приземлення буде точно на ноги. Якщо ж навпаки, відбудеться затримка, то сильніше прогнусь в польоті й цим самим відбудеться запобігання заносу на перекладину.

Гімнаст узяв себе в руки й почав настроюватися на спробу. Заборонивши собі думати про будь-які несприятливі наслідки, відновив про себе всі деталі вправи, акцентуючи увагу на провідних ланках. Начебто збоку дивлячись на самого себе, він декілька разів підряд здійснив підготовчі дії, перейшов на вільний політ, зробив перекид і приземлився на мати. При цьому момент відриву рук від перекладини фіксував звичним «оп!».

Сашко вистрибнув аж до упору на перекладині, добре вийшов у стійку на руках й почав зворотний обертовий рух. Наближаючись до нижньої вертикалі, гімнаст дещо зігнувся в кульшових суглобах, потім різко розігнувся, зробивши відмах ногами назад, потім потужним хлистоподібним рухом послав ноги та весь тулуб уперед і відпустив руки від перекладини. Він високо підлетів і почав перевертатися. Але, дивлячись збоку, незрозуміло, чого раптово, більш ніж потрібно, згруппувався. Обертання сильно прискорилося й гімнасту загрожувало падіння на спину. Невдале приземлення вчасно попередили страхувальники.

Що ж відбулося? Як сказав Сашко, під час виконання підготовчих рухів у нього виникли мимовільні коливання. У його голові швидко чергувалися слова: «робити - не робити, робити - не робити» Положення стало критичним. Дещо подібне було з ним якимось і раніше. За аналогією з тим випадком він використав звичний засіб: „спеціально став контролювати кожен дію та словесний супровід (раз-і-два ... оп!)». Таким чином він зумів уникнути негативних впливів і вчасно відпустити руки. Але страх, хоч його і вдалося значно приглушити, усе-таки виявив себе.

- У фазі польоту, яка здалася мені надзвичайно тривалою, я погано відчував свої рухи в момент обертання. Свідомість прорізала думка: «Не докручу», ось, мабуть, чого й згрупувався.

Вислухавши зауваження тренера, Сашко відійшов убік. Переживання заповнили його свідомість. З одного боку, він відчув радість перемоги, отриманої над собою. Йому це вдалося з першої спроби, незважаючи на відчуття страху, що раптово з'явилося під час виконання вправи. Тренер сказав, що перша половина сальто вийшла на рівні кращих спроб з лонжею. Сашкові було приємно усвідомлювати, що він виправдав надії свого наставника й показав товаришам на що здатний. Пройде ще трохи часу, він вивчить сальто і буде захищати честь свого курсу на інститутських змаганнях. Він виступить у новій якості - з першого розряду. Хлопці скажуть, що не дарма він тренувався, досягнув-таки свого З іншого боку, Сашко відчував прикрість. Він не зміг до кінця подолати страх і зберегти контроль за рухами, через що й не вдалися фаза польоту та приземлення. Добре, що забезпечили страховку, а то.... М'язові відчуття були не такими, як під час виконання сальто з лонжею, тому склалися лише схематичні уявлення про цей цілісний рух, не вистачало ще багатьох деталей.

Але радість та прикрість, злившись в одне загальне переживання, спонукали гімнаста до виконання нових спроб.

РОЗДІЛ

4

ІНДИВІДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Тема 1

ТЕМПЕРАМЕНТ

1.1. В історії розвитку вчення про особистість можна виділити три основні системи поглядів на питання про прояв темпераменту в поведінці та чинники, що його зумовлюють. Найдавнішою є гуморальна теорія. Пізніше виникла морфологічна теорія.

Назвати вчених, які висунули ці теорії, та охарактеризувати третій напрям цієї проблеми.

1.2. Важливим результатом досліджень проблеми темпераменту є висновок про те, що кожен тип темпераменту має свої позитивні та негативні особливості. До яких типів темпераменту належали такі відомі історичні постаті: композитор П.Чайковський, письменник М.Гоголь та Л.Толстой, байкар І.Крилов, полководці М.Кутузов та О.Суворов, поетеса Л.Українка? Продовжити перелік відомих учених, художників, письменників,

поетів та вказати при цьому, як позитивні (або негативні) особливості типу темпераменту впливали на результативність їхньої творчості та діяльності.

1.3. Відомо, що до позитивних якостей сангвініка можна віднести жвавість та рухливість, холерика - швидкість реакцій та активність, флегматика - витримку та спокій, меланхоліка - замкненість.

Які негативні риси можуть розвинути в кожного з указаних типів темпераментів при умові негативного до них ставлення з боку вчителя, особливо в першому класі.

1.4. Спостерігаючи за поведінкою двох учнів II класу на уроці образотворчого мистецтва (під час малювання натюрморту), можна помітити суттєву різницю. Так, один лінії проводить спокійно, дивлячись на природу та свій малюнок, порівнює їх. Другий - уже з самого початку малювання хвилюється, це легко помітити на його обличчі, воно виражає радість, коли вдалося правильно провести лінії, й образу, коли щось не виходить. Реакція на зауваження вчителя також не однакова. У першому випадку хлопчик уважно розглядає свій малюнок, бачить помилку, неспішно бере олівець, гумку та витирає неправильно проведені лінії. Другий учень проявляє поспішність, метушливість, беручись до виправлення помилок, не бачить гумки, яка під альбомом, повертається до товариша й голосно починає вимагати в нього свою гумку, супроводжуючи все це негативними емоціями. Нарешті, знайшовши гумку, схоплюється з місця, підходить до природи, жадібно дивиться на неї, швидко щось малює, піднімає руку, просить учителя підійти до нього, а сам у цей час крутиться на всі боки, дивлячись, що в кого і як намальовано, і так до кінця уроку.

Представники яких типів темпераменту описані вище? Поясність чому.

1.5. Як називаються типи темпераменту, зазначені нижче (за І.П.Павловим). «...бойовий тип, завзятий, легко та швидко драгівливий», «...гарячий, дуже продуктивний діяч, але лише тоді, коли в нього багато цікавих справ, тобто є постійне збудження.

Коли ж такої справи немає, він стає нудним, в'ялим», «...спокійний, завжди рівний, наполегливий та завзятий трудівник життя», «потрапляючи в нові умови життя, дуже губиться».

1.6. Антон - учень першого класу, до школи йти у нього було велике бажання, він з радістю чекав першого вересня, а ще більше того, що до школи тепер буде ходити зі старшим братом. Пройшло десь два тижні з початку навчання. У цей день Антона зі школи зустрічала бабуся. На запитання: «Як справи у школі?» Антон відповів, що отримав «п'ятірку». Бабуся похвалила онука, на що реакція Антона була такою: «Бабуню, ти не зрозуміла, не оцінку «5» я отримав, а п'ять «2», і засміявся.

Як можна пояснити поведінку учня та характерні особливості якого типу темпераменту йому властиві?

1.7. Досліджуючи типи вищої нервової діяльності, І.П.Павлов вивчав також і типи, які властиві тільки людям і характеризуються особливостями співвідношення першої та другої сигнальних систем. Таких типів три: «художника» з домінуванням першої сигнальної системи, «мислителя» - другої та «змішаного» або «середнього», для якого характерна відносна рівновага першої та другої сигнальних систем. Б.М.Теплов відмічав, що «поряд із загальними типологічними властивостями, які характеризують нервову систему в цілому, існують парціальні типологічні властивості, характеризуючи роботу окремих ділянок кори (наприклад, слухової, зорової, рухової ділянок). Якщо загальні типологічні властивості визначають тип темпераменту, то парціальні властивості мають велике значення для вивчення спеціальних здібностей».

Поясніть дані досліджень І.П.Павлова та Б.М.Теплова на прикладі життя видатних людей літератури та мистецтва (як вітчизняних, так і зарубіжних).

1.8. Відомо, що у процесі навчання учневі-флегматику заважає його повільність, і у випадку, коли треба щось швидко запам'ятати або зробити, дитина проявляє повну безпорадність. Разом з тим, якщо вона вже запам'ятала, то це обґрунтовано та надовго.

Меланхоліки в процесі навчання не можуть переносити великих та сильних навантажень, дуже швидко втомлюються на уроках.

Учні-холерики, як правило, нестримані, непосидючі, постійно щось викрикують з місця, перебивають учителя, учнів, відношення до однокласників непостійне, ситуативне.

Яким повинен бути індивідуальний підхід учителя до кожного з типів темпераменту, щоб сприяти формуванню позитивних якостей особистості?

Тема 2

ХАРАКТЕР

2.1. На думку О.Г.Ковальова та В.М.М'ясищева, питання про співвідношення темпераменту та характеру можна звести до чотирьох таких груп: 1) ототожнення темпераменту та характеру, 2) протиставлення темпераменту характеру, встановлення антагоністичних відношень між ними, 3) визнання темпераменту елементом характеру, 4) визнання темпераменту основою характеру.

Охарактеризувати представників кожного напрямку та дати пояснення правильності чи помилковості висунутих тверджень.

2.2. Б.Г.Ананьев зазначав, що кожна риса характеру є певне відношення особистості до дійсності, але це ще не означає, що всяке відношення тим самим стає властивістю характеру. На основі цього вчений виділив відношення до: 1) природи, суспільства та суспільної ідеї (ідеологія); 2) праці як способу існування людини; 3) інших людей, суспільний зв'язок з якими характерний для даного індивіда; 4) власної діяльності та особистості людини.

Вказати, які риси характеру належать до кожного з відношень, які з них найбільш властиві дорослій людині, а які втратили свою значущість у сучасних умовах. (Примітка. Подібне

завдання можна виконати стосовно будь-якої вікової групи. Наприклад, молодших школярів).

2.3. О.Ф.Лазурський запропонував «психосоціальну в широкому розумінні» класифікацію типів особистості, в основі якої лежить принцип активного пристосування особистості до навколишнього середовища, яке містить не тільки речі, природу, людей, а й ідеї, духовні блага, естетичні, моральні та релігійні цінності.

Вкажіть, які риси характеру властиві кожному з нижчеперахованих типів: чистих, комбінованих, спотворених, перехідних (за О.Ф.Лазурським). Поясніть роль «ендо-» та «екзопсихіки» у формуванні характеру особистості.

2.4. Швейцарський психолог і психіатр К.Юнг, основоположник «аналітичної психології», епіграфом до свого твору «Психологічні типи» взяв такі слова Г.Гейне: «Платон і Арістотель! Це не тільки дві системи, але й типи двох різних натур, які з давніх часів, одягнені в різне вбрання, більш чи менш ворожі одна одній. Вони запекло змагаються з початку середніх віків і до нашого часу, і ця боротьба складає найістотніший зміст церковної історії перших часів. Які б імена не виставляла історія, мова йде завжди тільки про Платона і Арістотеля. Натури мрійливі, містичні, платонівські, з тайників своєї душі створюють християнські ідеї і відповідні їм символи. Натури практичні, приводять все в порядок, арістотелівські, створюють з цих ідей і символів міцну систему, догматику і культ. Католицька церква, нарешті, замикає в собі обидві натури, з яких одні створюють собі фортецю з кліра, а інші - з чернецтва, однак весь час продовжують воювати один з одним».

Назвати та охарактеризувати типологію характеру за К.Юнгом та вказати вітчизняних психологів - дослідників цієї проблеми.

2.5. Як можна інтерпретувати такі міркування відомого німецького психіатра та психолога Е.Кречмера: «Чорт простого народу більшою мірою худий з тонкою козлиною борідкою на вузькому підборідді, у той час як товстий диявол має наліт доб-

родушної нісенітниці. Інтриган - з горбом і покашлює. Стара відьма - з висохлим пташиним обличчям. Коли веселяться і говорять сальності, з'являється товстий лицар Фальстаф з червоним носом і лискучою лисиною. Жінка з народу зі здоровим глуздом низькоросла, кругла, як куля, і впирається руками в боки»? Про які типи будови тіла йде мова? Зробити порівняльний аналіз типологій Е.Кречмерата та У.Шелдона.

2.6. Існують дві класифікації типів акцентуації характеру. Перша запропонована К.Леонгардом, а друга - О.Є.Лічко. Пропонуємо зіставити ці класифікації (за В.В.Юстицьким) та проаналізувати їх, вказавши на особливості термінів «акцентуація характеру» та «акцентуйована особистість».

Тип акцентуйованої особистості (за К.Леонгардом)	Тип акцентуації характеру (за О.Є.Лічко)
Лабільний	Лабільний циклоїд
Надрухливий	Лабільний
Емотивний	
Демонстративний	Істероїдний
Надпунктуальний	Психоастенічний
Ригідно-афективний	Епілептоїдний
Некерований	
Інтравертований	Шизоїдний
Боягузливий	Сенситивний
Неконцентрований або неврастенічний	Астено-невротичний
Екстравертований	Конформний
Слабовільний	Нестійкий
-,,-	Гіпертимний
-,,-	Циклоїдний

2.7. Які типи акцентуації характеру зазначені нижче?

1. «Рухливий, комунікабельний, балакучий, надмірно самостійний, схильний до пустощів, любить гурт ровесників, туристичні походи, прагне бути лідером, завжди в доброму настрої з високим життєвим тонусом, хорошим апетитом та здоровим сном. Переоцінює свої можливості, але, маючи хороші здібності,

живий розум, уміння швидко схвачувати все на «льоту», характеризується недисциплінованістю, непосидючістю, частим відволіканням, тому має більше негативних оцінок, ніж позитивних. Дуже швидко переймає манери, звичаї, поведінку, одяг, модні «хобі», які носять непостійний характер».

2. «Роздратований, апатійний, схильний до депресій, песиміст, пригоди та ризик утрачають привабливість, втрачається апетит, спостерігається сонливість. Відношення до навчання відповідає загальному емоційного стану, тому навіть маленькі неприємності та невдачі переживаються надзвичайно важко. На зауваження та докори реагують роздратовано, досить часто з грубістю та гнівом. Серйозні проблеми та нарікання оточуючих можуть поглибити субдепресивний стан або ж викликати гостру афективну реакцію із суїцидними проявами. У більшості випадків подібні фази недовготривалі (2-3 тижні). Самооцінка формується поступово, у міру того, як накопичується досвід «хороших» та «поганих періодів».

3. «Їх дитинство наповнене інфекційними захворюваннями (ангіни, безперервні «простуди», хронічні пневмонії, ревматизм, холецистити та ін.), які схильні набувати затяжного та рецидивуючого характеру. Головна їх риса - постійна зміна настрою, причини якого мізерні. Це і випадково сказане слово, і недоречний дощ, відірваний гудзик тощо можуть викликати понурість та смуток без серйозних на те причин. У той час, як якась приємна бесіда, цікава новина, швидкоплинний комплімент, почуті від когось малореальні, але привабливі перспективи можуть підняти настрій, навіть відволікти від реальних неприємностей, до тих пір, доки останні не нагадають про себе. Усе це зумовлює загальне самопочуття, сон, апетит, працездатність. Добре почувають себе лише в родині, де відчувають любов, комфорт та затишок. Знаючи про слабкі сторони своєї особистості, вони не намагаються щось приховати, пропонуючи тим самим оточуючим сприймати їх такими, якими вони є насправді».

4. «З дитинства лякливі, бояться темряви, тварин, залишаються наодинці. Уникають ровесників, рухливих ігор, ризикова-

них розваг, відчувають сором'язливість при сторонніх людях, у незнайомій ситуації не схильні до спілкування з людьми. До рідних надзвичайно прив'язані, навіть при холодному та суворому ставленні до них, тому найчастіше їх називають «домашніми дітьми». Школа лякає своєю гамірністю, шумами, перервами, контрольними роботами, екзаменами, перевітками. Досить рано формується почуття обов'язку, відповідальності, високих моральних та етичних вимог до оточуючих та самого себе, у собі бачать багато недоліків, що досить часто викликає почуття власної неповноцінності. Самооцінка досить об'єктивна. Спостерігається властива з дитинства образливість та чутливість, сором'язливість, яка заважає товаришувати з ким хочеться, невміння бути лідером, неприязнь до авантюри та пригод, відраза до алкоголю, що породжує проблеми такого типу».

2.8. «Ось погляньте, як Ека написала своє ім'я - охайно, рівно, як потрібно, але скромно, десь у кутку, щоб було непомітно. Вона в нас спокійна, врівноважена. Жодного разу вона не давала мені приводу, який би змушував спеціально займатися нею. Вона нікого не сердить, не порушує загального порядку, з усією відповідальністю виконує все, і їй не треба повторювати те, що було вже сказано. Вона ніколи не з'являлася попереду інших, щоб одержати від мене пакетик із завданнями, не відштовхувала інших, щоб стати поряд зі мною. Вона завжди все знає, мислить глибоко».

«Віктор букви свого імені поставив у коло, всі вони різнокольорові. Чому ви, діти, так часто сперечаєтесь з Віктором? Зовсім недавно до мене прийшли дівчата - Ната, Лела та Ія. «Ви хвалите Віктора, а він зовсім недобрий хлопчик!» — сказали вони. Я здивувалася, а вони мені фактами почали доводити: ображає дівчат, обзиває хлопців, слабших за нього, ніколи нічим, навіть цукерками, не поділиться з товаришами».

«Гія своє ім'я написав великими буквами, обвів їх кружечком. Він дуже добрий хлопчик, чи не так, діти? Йому ніколи ні для кого нічого не шкода. Він ні словом, ні дією не образить когонебудь з вас. Гія відданий вам, живе вами. Але ви ж знаєте, як

він хворобливо сприймає незначне слово, дію стосовно нього, якщо тільки вони зачіпають його самолюбство! Він чекає від кожного з вас такої самої поваги, доброзичливості, які він сам виявляє до всіх».

Які риси характеру властиві учням другого класу у вищенаведених прикладах? (за Ш.О.Амонашвілі).

Тема 3

ЗДІБНОСТІ

3.1. Поясніть сутність термінів «здібності», «творчість», «обдарованість», «творчі здібності». Що спільного та відмінного в них, підібрати ілюстративний матеріал, який підтверджує багатогранність досліджень у сучасній психології (Б.М.Теплов, В.А.Роменець, Дж.Гілфорд, Т.Рібо, М.Г.Ярошевський, Я.О.Пономарьов та ін.).

3.2. Відомо, що музичні здібності проявилися у трирічного Моцарта, чотирирічного Гайдна, п'ятирічного Мендельсона, художні: у Рафаеля виявилися у 8 років, Ван-Дейка - у 10, Дюрера - 15, математичні здібності проявляються лише після 20 років. Про яку закономірність розвитку загальної обдарованості та спеціальних здібностей свідчать наведені приклади?

3.3. Відомий англійський дослідник Ф.Гальтон вивчав видатних учених та політичних діячів свого часу з метою встановлення причин появи на світ талановитих та геніальних людей. Виявилось, що серед видатних геніїв було немало родичів. Так, сам Ф.Гальтон був двоюрідним братом Ч.Дарвіна. Пізніше, у 1884 р., на Лондонській міжнародній виставці він провів грандіозний на той час експеримент - обстежив близько 10 тис. людей та підтвердив раніше зроблені висновки. В анкети, що заповнювали досліджувані, не включалися питання про освіту, склад сім'ї та її прибуток, умови життя в період дитинства та молодості, спосіб життя батьків.

На думку Ф.Гальтона, завдання щодо поліпшення людського роду потрібно розв'язувати таким же шляхом, як виводяться нові породи тварин, тобто завдяки відповідному підбору пар для шлюбу протягом декількох поколінь. Так виник новий напрям у науці, який назвали - психогенетика, а сам Ф.Гальтон назвав «євгеніка».

У чому сутність цього напрямку, які проблеми досліджуються? Яка роль спадковості у розвитку геніальності? Обґрунтуйте правильність або помилковість цих думок.

3.4 «Мій успіх як людини науки, - писав Ч.Дарвін, - яким би не був розмір цього успіху, виявився результатом... складних і різноманітних розумових якостей і умов. Найважливішими з них були: любов до науки, безмежне терпіння в тривалому обмірковуванні будь-якого питання, наполегливість у спостереганні та збиранні фактів і значна частка винахідливості та здорового глузду. То й не дивно, що, маючи такі посередні здібності, я зміг зробити досить значний вплив на переконання людей науки в деяких важливих питаннях» (за В.А.Роменцем). Про які розумові та характерологічні риси йде мова та яка їх роль у формуванні особистості вченого й розвитку наукових (творчих) здібностей?

3.5. Творець учення про психопатії П.Б.Ганнушкін вважав, що між психопатією та геніальністю (або високою обдарованістю) існує зв'язок, і треба виходити з того факту, що не в різко вираженій формі ті або інші психопатичні особливості властиві всім і «нормальним» людям, але більшість психопатів саме завдяки цим особливостям найбільш чутливі до запитів епохи, ніж так звані нормальні люди. Підтвердженням цього можуть бути такі міркування вченого: «Творча особистість, відступаючи перед історією на задній план, за своєю біологічною цінністю зовсім не повинна обов'язково мати те саме позитивне значення, яке об'єктивно належить відповідній галузі її творіння. Дискусія щодо того, чи є геніальна особистість явищем дегенерації або прогенерації, по суті безплідна і є значною мірою результатом незакономірного змішування біологічної і соціологічної точок зору».

Поясніть правильність чи хибність даної точки зору та підберіть відповідні матеріали для обґрунтування.

3.6. Предметом дослідження американських психологів Термена і Фрімена було виявлення чинників, що впливають на обдарованість, до яких були віднесені: роль спадковості (порівняння братів, сестер, близнюків), расові особливості, вплив соціального середовища (виховання в будинках-притулках, шкільне навчання, спеціальне тренування). Матеріал був зібраний, але результати виявилися суперечливими. Поясніть, чому та підберіть матеріал, який ілюстрував би один із чинників.

3.7. Чи правильні такі судження: «Дівчатка краще володіють мовою, ніж хлопчики», «Хлопчики більш схильні до математики, ніж дівчатка», «У дівчаток пам'ять краща, ніж у хлопчиків, але хлопчикам більш властиве абстрактне мислення», «Хлопчики більш агресивні та більш незалежні у своїй поведінці, ніж дівчатка». Поясніть, у чому сутність питання про генотипічну зумовленість міжстатевих та поведінкових відмінностей.

3.8. Я.О.Пономарьов шляхом аналізу та узагальнення біографій, автобіографій, мемуарів видатних людей (учених, художників, винахідників) та інших літературних джерел виділив ознаки геніальності, які найбільше впадають в очі й виражаються в особливостях перцепції, інтелекту, характеру, мотивації діяльності. Так, до числа інтелектуальних особливостей людей, що мають величезний творчий потенціал, були віднесені інтуїція, могутня фантазія, вигадка, хист передбачення, широкі знання. Які характерологічні особливості властиві геніальним людям? Підбрати ілюстративний матеріал, враховуючи різні галузі науки та творчості.

Література

1. *Амонашвили Ш.А.* Как живёте, дети?: Кн. для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
2. *Амонашвили Ш.А.* Как живет, дети?: Пособие для учителя. - М, 1986.
3. *Бойко Е.И.* Мозг и психика. (Физиология, психология, кибернетика). - М., 1969.

4. *Васьковская С.В.* Психологическое консультирование: Ситуационные задачи / С.В.Васьковская, П.П.Горноста́й. – К.: Вища шк., 1996. – 191 с.

5. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М., 1985.

6. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию: курс лекций: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. психологии. - М.: ЧеРо: Юрайн, 2000. – 336 с.

7. *Иванов-Муромский К.А.* Мозг и память. – К., 1987.

8. *Иващенко Ф.И.* Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии : учеб. пособие для студ. пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. - Минск : Універсітэцкае, 1999. – 121 с.

9. *Иванов-Муромський К.О.* Інформація, мозок, життя / К.О. Іванов-Муромський, М.Г.Павленко. – К.: Рад. школа, 1979. – 116 с.

10. *Казарновська Г.Б.* Загальна, вікова і педагогічна психологія: зб. завдань: навч. посібник для пед. уч-щ / Г.Б. Казарновська, О.П. Долинна. – К.: Вища школа, 1990. – 142 с.

11. *Кузин В.С.* Психология: учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. школа, 1982. – 256 с.

12. *Лурия А.Р.* Ощущения и восприятие. - М., 1975.

13. *Люблінська Г.О.* Дитяча психологія: навч. посібник для студ. пед. ін-тів із спец. № 2121 „Педагогіка і методика почат, навчання” та № 2110 „Педагогіка і психол. (дошк.)”. – К.: Вища школа, 1974. – 355 с.

14. *М'ясоїд П.А.* Задачі з курсу загальної психології: навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. – К.: Вища шк., 2000. – 182 с.

15. *Немов Р.С.* Психология : учеб. пособие для уч-ся пед. уч-щ, студ. пед. ин-тов, работников системы подготовки, повышения квалификации и переподгот. пед. кадров. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.

16. *Общая психология : учебник для пед. ин-тов / А.В. Петровский [и др.]; под. ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 463 с.*

17. *Орлов И.К.* Специфика интуитивного процесса решения неопределенных задач // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 97-109.
18. *Петровский А.В.* Быть личностью. – М., 1990.
19. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д.Шадрикова. – М., 1990.
20. *Пономарев Я.А.* Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
21. Практические занятия по психологии // Под ред. Д.Я.Богдановой, И.П.Волкова. – М., 1989.
22. Психология индивидуальных различий: Тексты: учеб. пособие для психол. фак. ун-тов / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 319 с.
23. Психология личности // Ред.-состав. Д.Я.Райгородский. Т.1 Хрестоматия. – Самара, 1999.
24. Психология эмоций: Тексты / под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 287 с.
25. Психологія: підручник для студ. вищ. закладів освіти / авт.: Ю.Л.Трофімов [та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 2-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.
26. *Роменець В.А.* Виховання творчих здібностей у студентів. – К., 1973.
27. *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг. Обучение. Здоровье. – М., 1989.
28. *Сапогова Н.Е.* Задачи по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по направл. и спец. „Психология”. – М. : Аспект Пресс, 2001.- 447 с.
29. *Сонин В.А.* Психологический практикум: задачи, этюды, решения : учеб. - метод, пособие. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Флинта, 1998. - 160 с. - (Б-ка школьного психолога)
30. *Шостак В.І.* Природа наших відчуттів. – К., 1989.

Навчальне видання

Павелків Роман Володимирович

Загальна психологія

Підручник

Редактор *Василенко Людмила Геннадіївна*

Коректор *Наследова Тетяна Анатоліївна*

Комп'ютерна верстка *Василенко Людмила Геннадіївна*

Дизайн обкладинки *Куташенко Валерій Сергійович*

Підписано до друку 04.02.09.

Формат 60 x 84/16. Папір офсетний. Гарнітура Newton C.

Друк офсетний. Обл.видав.арк. 33,69.

Ум.друк.арк. 33,24. Тираж 1000 прим.

Зам. №

Видавництво «Кондор»

Свідоцтво ДК № 1157 від 17.12.2002 р.

03067, м.Київ, вул. Гарматна, 29/31,

тел./факс:(044) 4508-76-17, 408-76-25