



ЗАГАЛЬНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ЗАГАЛЬНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Навчально-методичний посібник

Укладачі:

С.С. Доскач, Л.Б. Костик



Чернівці

Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

2023

УДК 159.9+159.922.6](072)

З-14

Друкується за ухвалою вченої ради факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(протокол № 6 від 2 лютого 2023 року)

Рецензенти:

Сняданко І.І., доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та практичної психології національного університету Львівська політехніка

Боярин Л.В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Укладачі: С.С. Доскач, Л.Б. Костик

3-14 **Загальна та вікова психологія: навч.-метод. посіб. Чернівці:**
Чернівецьк. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. 2023. 256 с.

ISBN 978-966-423-772-4

У навчальному посібнику висвітлено опис фундаментальних категорій загальної та вікової психології, історію, концептуальні положення, які окреслені у поглядах вчених, методологія та методи дослідження особистості. Розкрито особливості життя людини на кожному віковому етапі. Викладено опис лекційних занять, які відображені у таблицях та схемах.

Адресований студентам вищих навчальних закладів та усі, хто цікавиться загальною та віковою психологією.

УДК 159.9+159.922.6](072)

© Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2023 р.
ISBN 978-966-423-772-4

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. Наукові атрибути психології. Пізнавальні процеси та емоційно-вольові стани особистості	6
Тема 1.1. Предмет, зміст і структура психологічної науки.	6
Тема 1.2. Психологічна характеристика відчуттів, сприймань, уваги та пам'яті як психічних процесів	24
Тема 1.3. Пам'ять як пізнавальний психічний процес	39
Тема 1.4. Поняття про мислення та уяву.	61
Тема 1.5. Емоційно-вольова сфера особистості.	82
РОЗДІЛ II. Психологічна характеристика особистості.	
Психологія міжособистісних відносин та спілкування	104
Тема 2.1. Індивідуально-типологічні властивості особистості.	104
Тема 2.2. Психологія спілкування та мовлення.	118
Тема 2.3. Психологія особистості.	124
Тема 2.4. Соціальні групи та міжособистісні стосунки.	128
РОЗДІЛ III. Вікова психологія як галузь психологічної науки	132
Тема 3.1. Предмет, завдання та методи вікової психології.....	132
Тема 3.2. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки	142
Тема 3.3. Вікова періодизація психічного розвитку	150
РОЗДІЛ IV. Психологічна характеристика вікових періодів	160
Тема 4.1. Особливості психічного розвитку немовляти	160
Тема 4.2. Психологічна характеристика дітей раннього віку	165
Тема 4.3. Дошкільний вік: особливості його розвитку	170
Тема 4.4. Психічний розвиток у молодшому шкільному віці	178
РОЗДІЛ V. Психологія дорослішання та дорослості	186
Тема 5.1. Психологічні особливості особистості підлітка	186
Тема 5.2. Психологічні особливості юнацтва.	195
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА	205
СХЕМИ І ТАБЛИЦІ	208

ВСТУП

Пояснювальна записка

Сучасні події в Україні потребують забезпечення психологічними знаннями усіх учасників суспільних процесів. Особливої актуальності дане питання набуває відносно представників психологічних та педагогічних спеціальностей, у посадові обов'язки яких, входить не лише навчальний компонент, але й виховання дітей та юнацтва, як майбутніх учасників соціальної взаємодії.

Засвоєння психологічних знань важливе для людей різноманітних галузей, професійна діяльність яких, торкається питання власної самоорганізації та активізації психічних процесів. А також з метою засвоєння знань з точних, природничих та гуманітарних наук, вироблення вміння налагоджувати соціальні стосунки з колегами, колективом, керівництвом, оточуючими людьми.

Особливої відповідальності набуває психологічна підготовка випускників за умов планування ними викладацької діяльності. Забезпечення студентів психологічними знаннями дасть змогу: розкрити себе, саморозвиватись, самовдосконалюватись як особистість; розвинути навички вербалізації, з метою уникнення психологічних бар'єрів під час спілкування з оточуючими людьми, підростаючим поколінням; забезпечити ефективну психолого-педагогічну взаємодію з ними; подолати певні обмеження та запобігти виникненню ситуацій непорозуміння; усунути потенційні конфліктогени; здійснити профілактику «емоційного вигорання».

Лекційний матеріал, викладений у посібнику, забезпечує студентів знаннями зі загальної та вікової психології, який має на меті розвивати у студентів професійну компетентність, ініціативність, творче ставлення до праці, бажання і прагнення до психолого-

педагогічної обізнаності, оволодіння психологічною культурою.

Під час лекційних занять студентами розглядається науково-теоретичний зміст і практична значущість тем, які вивчаються. Семінарські заняття мають на меті поглибити і закріпити теоретичні знання, які були отримані на лекціях та під час самостійної роботи, а також забезпечують умови для самопізнання через психодіагностику. До того ж, використання психотехнічних прийомів, дадуть можливість підвищити саморегуляцію і самоконтроль, що сприятиме студентам у майбутній професійній діяльності.

Навчально-методичний посібник «Загальна та вікова психологія» пропонується студентам-психологам, тим, хто навчається за суміжними з психологією спеціальностям та усім, хто прагне розширити межі знань із загальної та вікової психології.

ЗМІСТ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

РОЗДІЛ I. Наукові атрибути психології.

Пізнавальні процеси та емоційно-вольові стани особистості

Тема 1.1. Предмет, зміст і структура психологічної науки

1. Загальне поняття про психіку і психологію. Виникнення психології як науки. Основні галузі психологічних знань. Зв'язок психології з іншими науками. Завдання та значення психологічна сучасному етапі.

2. Методи та основні напрями сучасної психології. Методи психології та їх класифікація. Аналіз основних напрямів сучасної психології.

3. Розвиток психіки і свідомості. Поява і розвиток форм психічного відображення у тварин. Виникнення і психологічна характеристика свідомості людини. Відмінність психіки людини від психіки тварин.

4. Свідомість та самосвідомість, їх визначення, умови формування та роль у психічному житті людини.

«Психологія» в перекладі з давньогрецької означає наука про душу (псюхе – душа, логос – учіння, наука). Як наука вона привертала до себе увагу мудреців та філософів, які прагнули розкрити її сутність, ще у стародавньому світі.

Існує легенда, згідно якої, грецький бог Ерот закохався у земну дівчину Психею, що було заборонено для небожителів. Тому мати Ерота Афродита висунула перед дівчиною важкі випробування. У процесі їх подолання дівчина вразила Олімпійських богів своєю наполегливістю, тому вони звернулися до верховного божества – Зевса з проханням допомоги. Зевс дав згоду і Психея була переведена в ранг богині, що дозволило їй вступити у шлюб з Еротом. Психея, отримала безсмертя і стала символом душі.

Для розуміння даного феномена, необхідно диференціювати поняття психологія і психіка. Якщо психологія у дослівному перекладі – це наука про душу, то психіка – це те, що вивчається психологією.

Існує два підходи до визначення значення поняття «психіка» – як субстанція і як субстрат (Саблін, Слакwa).

Психіка як субстанція являє собою відображення об'єктивного світу в його зв'язках і відношеннях, у якому хаотичність та різноманітність природи поєднується в єдине ціле (це віртуальна стислість природи). Подане визначення можна відобразити у вигляді наступної системи (Див. додаток Рис. 1).

Другий підхід пояснює психіку як субстрат. При цьому постає проблема: психіка – це просто властивість нервової системи, специфічне відображення її діяльності або психіка має свій субстрат, тобто те, що входить до її складу?

Разом з тим відомо, що поняття психіки не можна зводити до розуміння нервової системи, оскільки вона є тільки частиною психіки.

Сучасна психологія розглядає психіку як властивість особливої форми організаційної матерії, як суб'єктивний образ об'єктивного світу, як ідеальне відображення реального світу. Фізіологічні процеси, які відбуваються у мозку людини є основою психічної діяльності, але вони не ототожнюються з нею. Психіка завжди наділена певним змістом, тобто те, що вона відображує, відповідно до оточення людини.

Функція психіки – відображення навколишнього середовища.

Психіка – внутрішній світ людини (пам'ять, увага, темперамент, характер тощо). Психіка має форми прояву, які взаємопов'язані між собою. Вони представлені у схемі 2.

Внутрішній світ людини – це те, що ми не бачимо.

Він вміщує у себе багато елементів, компонентів. За жестами, словами, поведінкою можна дізнатися про внутрішній світ людини. Не можливо змінити внутрішній світ людини, якщо цього хоче інша. Кожна людина унікальна і не повторна як особистість.

Наша психіка складається з внутрішньої і поверхневої частини. Значною за обсягом є частина, яку людина не показує на зовні, тому ми про неї не знаємо.

Є частина свідомо, вона поділяється на видиму і приховану. Не свідомо більша, ніж свідомо і нам не відомо, що є всередині (наприклад, не розкриті задатки, інстинкти). У хворої людини можуть бути прояви несвідомих компонентів. У дітей, більшою мірою, присутні прояви несвідомих компонентів.

Набуті знання, які не використовуються, залишаються підсвідомими. А коли відтворюємо, то дістаємо з підсвідомого і пригадуємо. Внутрішній світ людини пізнати дуже важко, тому що він містить багато несвідомого. Ми часто сприймаємо людей, якими хочемо бачити, а не такими як вони є.

Психологія має принципи за якими вона розвивається, як наука [15]:

➤ Психологія детермінізму (принцип «причинності»). Усі психічні процеси обумовлені певними обставинами. Психіка людини формується під впливом різних обставин, факторів. Не має важковиховуваних дітей від народження. 99% важковиховуваних дітей – з неблагополучних сімей. Таким чином, оточуюче середовище, його умови, обставини формують психіку людини.

➤ Принцип розвитку. Психіка постійно розвивається, знаходиться у русі. Розвиток може бути позитивний і негативний. Дитина до певного часу вчилася добре, а потім її поведінка набула негативного прояву – це

розвиток до поганого. Необхідно частіше придивлятися до дитини, до її особливостей і зрушень у поведінки, діях та вчинках, щоб помічати щось нове, що моглоб негативно вплинути на її розвиток, а також, щоб підтримати її.

➤ Принцип особистісного підходу. Його сутніст полягає у тому, що кожне психічне явище пов'язане з іншими психічними явищами цієї ж дитини. Вона є цілісне де пов'язані всі компоненти. Дитина, яка нічого не розуміє не тільки від задатків, а й від того, що не уважно слухає.

➤ Принцип історичного підходу. Базується на генетичному принципі. Для кращого і глибокого розуміння психіки людини необхідно вивчити історію її становлення. Це означає, що вивчення слід починати з внутрішньоутробного розвитку.

Структура психіки людини складається з насупних компонентів (Див. додаток Рис. 2):

Пізнавальні або психічні процеси:

1. відчуття;
2. сприймання;
3. увага (інформацію не дає);
4. пам'ять;
5. мислення;
6. мовлення;
7. уява.

Психічні стани:

1. емоції;
2. почуття;
3. воля.

Існує приблизно 1 500 ознак, які виявляють стан особистості. Серед яких, наприклад: задоволення, незадоволення; успіху, неуспіху; радості, смутку; кохання, ненависті; пристрасті; стрес; настрої; афекти; фрустрація.

Розрізняють приблизно 6 000 станів фрустрації. Вони впливають на пізнавальні та психічні процеси.

Психічні властивості або якості:

1. темперамент;
2. характер;
3. здібності.

Одним із перших, хто у психологічній науці звернув увагу на психологічні особливості людини був Арістотель. Вчений став свідком того історичного періоду, коли погляди на розуміння душі і психіки людини утворювали тотожність, що свідчить про появу протилежностей якісного нового рівня. Вчення Арістотеля було відомим не тільки у Середньовіччі, а й вважається фундаментальним і до тепер.

У XVI ст. відбувся бурхливий розвиток природничих наук, що стало поштовхом до систематичного науково виваженого вивчення природи людської душі та психіки, за допомогою спостережень та дослідів.

Ф. Бекон – відомий англійський філософ, який розвинув думку про чуттєвість душі, через споглядання розумної душі, на відміну від теології як науки про віру. Він вважав, що чуттєва душа – тілесна субстанція, яка розташована у мозку. Вона розріджена, тому її не видно. Її рух здійснюється по венах та артеріях. На думку Бекона відчуття матеріальні й походять від зовнішніх предметів [17]. Таким чином, ідеї Бекона дали змогу, з наукової точки зору, створити уявлення про вищу нервову діяльність як матеріальне підґрунття психіки.

Цю ідею підтримав у XVII ст. англійський філософ Т.Гоббс, який вважав, що організована матерія є, ні чим іншим, як носієм мислення, а свідомість людини – лише відображення матеріальних тіл. Відомо, що поняття душі не так часто зустрічається у працях відомих філософів даного періоду. Частіше вживаються поняття психічного, мислення, розуму, свідомості, тобто те, що немає релігійного підґрунття [17].

Французький філософ Р. Декарт вважав душу і тіло незалежними субстанціями. На відміну від Арістотеля вчений стверджував, що душа, ніби «оживляє» тіло, сповідуючи ідею рефлекторної дуги. Пошуки механізмів дії душі, створювали підстави для вивчення природи людини, в основі якої існує принцип антропологічної цілісності.

На противагу декартівського дуалізму щодо взаємозв'язку психічного з фізичним, розкрив голландський філософ XVII ст. Б. Спіноза. Науковець стверджував, що свідомість поєднана з тілом. Коли тіло не зазнає впливів від зовнішніх предметів, то душа також їх не сприймає. Розроблений у психології, Б. Спінозою, принцип детермінізму, заперечує свободу волі – з одного боку, а з іншого – долучає душу до причинного пояснення природних явищ.

Дж Локк – англійський філософ-сенсуаліст, вбачав досвід головним джерелом істинних знань. Внутрішній досвід дає знання про психічне, а також відповідні методи – суб'єктивний експеримент, самоспостереження, інтроспекція тощо. Вчений наголошував на тому, що оскільки, внутрішній досвід дає знання про окремі психічні стани і процеси, то вони мають стати предметом вивчення у психології, а не абстрактна душа.

На думку французьких філософів Ж. Ламетрі, Д. Дідро, К.-А. Гельвенція, П.-А. Гольбаха, душа – це те саме тіло, але розглядається стосовно його окремих функцій і властивостей [18]. Зокрема, Ж. Ламетрі вбачав під поняттям «душа» – здатність тіла відчувати та мислити. Діяльність тілесного він розглядав через чуттєвість, як матеріальну частину мозку, яка є центральною.

Дж. Берклі вважав, що за межами душі немає видимого світу. Головною ідеєю його концепції є розуміння чуттєвого тіла як комплексу якостей, що не можуть існувати відокремлено від сприйняття їх розумом.

Д. Юмом була підкреслена ідея про те, що матерія не виступає головною, а сам дух є лише поєднанням станів, які сприймаються.

Значний вклад у розуміння природи душі вніс професор О. Кониський – український філософ, психолог. На перше місце він виносить раціональність душі, через опис тілесного, живого, чуттєвою «не розумною» душею. Важливу увагу науковець приділяє розрізненню понять «живе» й «не живе». На його думку, необхідно визначати за кількісним критерієм (чисельність дій душі) та якісним критерієм (душа керує тілом, тому тіло не може діяти самостійно). О. Кониський, враховуючи думки вчених того часу, поділяє душу на: чуттєву, вегетативну і раціональну. Також він виокремлює різновиди душі – «бажана» і «рухова», хоча й зазначає, що цей поділ штучний [18].

Якщо говорити про активний характер відображення за допомогою органів чуття предметного світу, то таке твердження, на думку О. Кониського, є найбільш близьким до істини. Душа не матеріальна і безсмертна – це головна властивість раціональної душі, зазначав вчений.

Саме у цей період до історії України та світової історії долучається Г. Сковорода, який стверджував, що пізнання самого себе, як пізнання найглибшого у бутті, є вихідною позицією через яку реалізується пізнання світу. Сутністю ідеї творчості Г. Сковороди є привертання уваги людини до пізнання самої себе як мікрокосмосу, який є його образом і втіленням, а вже через пізнання власної сутності, пізнати сенс світу. Самопізнання як пошук власного «Я» у творах Г. Сковороди не реалізується у самопізнанні, через і заради самотворення. Важливою є ідея спорідненості, яка полягає у самовизначенні через діяльність, що спонукає до ідеї самоздійснення як смислового мотиву буття особистості [29]. Життєвий шлях Г. Сковороди, емпіричний досвід підтверджують справедливість думки вченого.

Своєрідність і розбіжність душі і тіла підкреслював І. Кант. Ці два феномени поєднані у людині та утворюють цілісність організму людини. Філософія не могла б відповісти на питання: «Чи могла б душа (сприймати, відчувати, мислити, уявляти), якщо була б відокремлена від тіла?» [24]. Сутність душі не можливо пізнати, якщо не розкрити природу тіла. Для цього необхідно виокремити душу від тіла, ще за життя людини, а це практично не можливо здійснити. Абсурдність даної ідеї полягає у ситуації, у якій людина б стала із заплученими очима перед дзеркалом і на питання, що вона робить, відповіла: «Я хочу дізнатися, який у мене вигляд, коли я сплю».

Важливе значення для розуміння проблеми природи душі мали погляди вчених: К. Крейца та Й. Крюгера, які у своїх роботах намагалися пояснити її сутність через емпірико-чуттєві характеристики.

Г. Гегель стверджував, що шлях проходження душею своїх перетворень наближає її до абсолюту. У контексті такого бачення, для психологічної науки важливою була його думка про взаємозв'язок свідомості та діяльності. Вчений окреслив думку про індивідуальну свідомість, а його учіння про суб'єктивний дух, стало фундаментальним для розуміння природи людської душі.

Й. Фіхте, Ф. Шеллінг не підтримували, так званий, механічний детермінізм та утримувалися від ідеї подібності впливу зовнішніх предметів на свідомість. Й. Фіхте розглядаючи «Не-Я», тобто зовнішній світ як такий, що не залежить від активності людини. Ф. Шеллінг ототожнював суб'єкт з об'єктом. Г. Гегель підтримував шеллінгівський принцип тотожності, але бачив його як діалектичний рух абсолютно самостійної ідеї, яка вміщує у себе усе розмаїття об'єктивного й суб'єктивного буття та досягає у людській душі глибокої самосвідомості. У контексті цього питання, активність свідомості набула не тільки предметну

змістовність (викривлено відображену), а й історично спрямовану. Таким чином, взаємозв'язок ідеального світу з реальним індивідом, відображена у свідомості.

Погляди П. Юркевича на своєрідність людини набули популярності у XIX ст. Філософ вважав, що необхідно розуміти індивідуальності людини, через її переважаючі над розумом, стани, якими є: емоцій, переживання, почуття. Важливим, також, є виокремлення усього суттєвого для особистості, що втілюється у понятті «ідея», у тому, що стосується терміну «дійсність» [29]. Позиція П. Юркевича щодо вивчення людської сутності, полягає у поєднанні змісту та буття у гносеологічному та аксіологічному аспектах. Його переконання, того часу випереджали бачення науковців психологічних і філософських галузей XX сторіччя, які базувалися на розумінні філософії буття людини, її життєдіяльності, персоналізмі, екзистенційних поглядах тощо.

На думку психолога М. Ярошевського існує суперечність між механічним детермінізмом і принципом активності суб'єкта (згідно філософії Канта), який вважав, що усі зовнішні обставини впливають на особистість, якщо вона є пасивно сприймаючим суб'єктом. Але усі знання про предмети та явища формуються самою людиною, починаючи від їх просторово-часових параметрів.

Емпірична психологія у XIX ст. набуває яскраво вираженої самостійності та долучає до історії значну кількість оригінальних теорій, на основі яких виникає дискусія щодо природи психіки, душі, свідомості, відносно вирішення проблеми пов'язаної з психофізіологією. Теорія психофізичного паралелізму полягає у питанні про те, що фізіологічні та психологічні процеси як такі, що не пов'язані один з одним. Лише матеріальні явища в організмі та психічні явища у свідомості людини збігаються у часовому проміжку [16]. Таким чином, утворюється довготривала і стійка гармонія з боку божественного начала.

Прихильники теорії психофізіологічної взаємодії, навпаки, вважали, що між психічними та матеріальними явищами існує певна взаємодія: психологічні процеси впливають на фізіологічні, і навпаки. Але з позиції дуалізму, який сповідував лише не співпадіння духовного з тілесним, ця теорія була безперспективною.

Вирішення питань пов'язаних з психофізіологічними проблемами та емпіричних досліджень, виникають наукові напрями, школи, розробляються «авторські» концепції розуміння психічного та його структурних механізмів.

Первинно виникла асоціативна психологія. Відповідно до якої складні психічні процеси налічують простіші психічні компоненти, на які вони поділяються.

Створені асоціативні зв'язки належать до певних законів (наприклад, закон суміжності). На думку представника асоціанізму – Г. Спенсера: «Два психічні стани з'являються один за одним. Під час відтворення першого, виявляється схильність до того, що другий також має відтворитися» [14]. Пізніше, вже сам Г. Спенсер, закладаючи основи еволюційної психології, споглядає асоціативні зв'язки в залежності від причин і факторів, які впливають на їх виникнення прояв.

Зменшення ролі активності душі та вольового витоку дає поштовх до виникнення волюнтаристської психології, що уособлює певну реакцію дослідників на даний феномен. Представники даного напрямку інтерпретують значення волі через розуміння її як енергійну специфіку свідомості, похідними якої є імпульсивні чуття, що поєднані між собою та утворюють комплекс емоційних переживань. В. Вундт відстоює ідею «психічної причинності». Воля, за Вундтом, не детермінована зовнішніми впливами, залежить від самого суб'єкта, характеризує його та не може існувати окремо від нього [24].

Ф. Brentano підтримував вчення про інтенціональні акти свідомості. На його думку психічні явища

видрізняються внутрішнім змістом свідомості суб'єкта, на яку впливають об'єктивні обставини. Психічний акт налічує певний об'єкт. Іншими словами, володіє суб'єктною приналежністю до чого-небудь, що не є суб'єктом. У зв'язку з чим, психологію, можна вважати, наукою про психічні акти.

Психологічні школи, які утворилися у період ХІХ-ХХ ст. характеризувалися різноплановими ідеологічними поглядами.

Так в Америці, завдяки Е. Тітченеру, виникла школа структурної (інтроспективної) психології. Вчений вважав, що структурні елементи свідомості повинні бути предметом дослідження у психологічній науці. Зокрема, усвідомлення не розкривається через самоспостереження, яке наділене власною структурною організацією та прихованим змістом.

Самоспостереження дає знання про зовнішні об'єкти, а інтроспекція дає можливість розкривати й досліджувати особливості психічних явищ: пізнавальних процесів, станів, властивостей, які активізуються цим об'єктом. До експериментального вивчення психічних особливостей методом інтроспекції, долучилася Вюрбурзька психологічна школа.

Науковий напрям – біхевіоризм (вчення про поведінку), на противагу поглядів на свідомість, як предмет вивчення у психології, став альтернативним. Прихильник напрямку Дж. Уотсон вважав, що предметом психологічної науки має стати поведінка, її реакції, дії та її вчинки людини, за якими можна спостерігати та досліджувати людину, а не психічні явища. На думку прихильників даного погляду саме поведінка та її похідні мають матеріальне походження, а не такі епіфомени (явища), які не пов'язані з дійсністю.

Фрейдисти, на відміну від біхевіористів стверджували, що предметом психології необхідно визнати свідомість, а також, несвідоме, підсвідоме, надсвідоме, що

розташоване за межами її площини та визначають загальний зміст свідомості людини і проявляється у її поведінці. Засновником даної ідеї став З. Фрейд, а психологічний напрям дістав назву фрейдизм.

Кінцевою метою розвитку особистості, на думку К. Юнга (прихильник школи глибинної психології), повинна стати «самість», яка інтегрується з «Я». Вона поєднує у собі різноманітні системи: «Я», «Маска», «Тінь», «Аніма» – як образи душі. Значної уваги вчений приділяв поняттям «особистісне-несвідоме» з різними комплексами та «колективне несвідоме» з архетипами [18].

Спробу диференціювати світ психіки на структурні компоненти, рівні, елементи здійснили прихильники гештальтпсихології. Поняття «гештальт» визначається як залежність елементів від цілого, а також неможливості виведення цілого із суми елементів. Феноменологія Е. Гуссерля стала фундаментальною для гештальтпсихології, згідно якої цілісність визначається як іманентність психіки, що і є беззаперечною сутністю психічного.

У. Мак-Даугалл, Г. Тард, С. Сігеле, Г. Лебон, Ф.Олпорт та ін., розглядали проблему групової динаміки, що ХХ ст. викликало наукову цікавість до проблеми впливу соціального оточення на становлення й поведінки особистості [24]. У науковій концепції К. Левіна було розкрито поняття про прояв динамічних особливостей поведінки людини у «життєвому середовищі». Оригінальність і новизна напряму, започаткованого вченим, полягала у тому, щоб привернути увагу до вивчення особистості, а саме, мотивацію її поведінки у соціальному оточенні.

Важливе місце серед багатьох напрямів і концепцій належить теорії інтелекту Ж. Піаже. Сутність її полягає у орієнтації на мислення людини, а також її структуру, функції та розвиток. Також вчений А. Вамо – прихильник

даної теорії, який досліджував процес переходу від дії до думки.

Проблема психічного буття, трансцендентна сфера значень, інтенціональні стани особистості, проблеми «чистої» психіки були висвітлені у психології Е. Гуссерля, який у своїх дослідженнях представляв онтологічний і аксіологічний аспекти. Внесок у розробку екзистенційної психології вченими А. Камю, Ж. Сартра, К. Ясперса, виступають фундаментальними у інтерпретації проблеми цінності й сенсу людського існування. Детальний опис напрямів представлений у додатку – рис. 3.

Отже, відомі в усьому світі психологічні концепції, теорії та напрями дали поштовх до нових трансформацій у наукових школах, визначили критерії істинності як основу розуміння сучасних підходів до дослідження психіки людини. Проте неофрейдизм, необіхевіоризм та ін. зберігають свою самотність через найбільш загальні принципи їх змісту.

Наступним питанням є **галузі психологічної науки**, які означають її фундаментальну сутність:

Загальна психологія вивчає загальні закономірності розвитку формування та проявів психіки психічно здорової людини.

➤ Вікова психологія досліджує вікові особливості розвитку, становлення і проявів психіки.

➤ Педагогічна психологія вивчає фактори, які впливають на розвиток виховання (програми, підручники, педагогічна діяльність).

➤ Юридична психологія.

➤ Військова психологія, психологія спорту, психологія творчості, інженерна психологія, соціальна психологія, психологія праці.

➤ Порівняльна психологія (порівнює людину і тварину).

➤ Психофізіологія (відкриває не розпізнанні можливості особистості).

➤ Психологія управління (Коли люди без стажу роботи підготовлені краще, ніж з досвідом).

➤ Психологія реклами.

➤ Психологія торгівлі.

➤ Зоопсихологія – наука про психіку тварин.

Завдання психології, як науки: створення психологічних служб в освітніх закладах та установах (робота з дітьми, з кадрами, батьками).

Форми обслуговування:

➤ лекційна;

➤ консультативна (консультації батькам, дітям, підліткам);

➤ інститути педагогічних знань;

➤ семінарські заняття з батьками;

➤ телефонна служба довіри;

➤ консультативна служба довіри;

➤ служба знайомств;

➤ служба кому за 30 тощо.

Для вивчення психічних явищ та психологічних надбань особистості використовуються методи та методики дослідження.

Метод психології – це шлях пізнання людини, її внутрішнього світу. Якщо є підхід до людини, то її добре можна пізнати.

Існують прості методи, які зустрічаються кожен день. І професійні методи –складні, використовуються фахівцями-психологами.

Не експериментальні методи, які не створені в спеціальних умовах. (самоспостереження).

Об'єктивний метод – спостереження, при якому дослідник не втручається в ситуацію, а лише фіксує прояви досліджуваного.

Види спостережень:

- включене;
- не включене;
- короткочасне;
- довготривале;
- приховане;
- відкрите;
- суцільне (від заняття до заняття);
- дискретне (щось вивчається, а щось ні).

Експериментальні методи:

Бесіда (обмін думками). Її види:

- Колективні;
- Індивідуальні;
- Ділові;
- Інтимні.
- Бесіди можуть бути тематичними (на певну тему).

Діагностичні:

- Психологічний аналіз продуктів діяльності (висвітлює психологічні характеристики людини за її доробками: творчими та науковими, життєдіяльність);
 - Анкетування (проводиться з батьками та вчителями, з метою вивчення психологічних особливостей дитини через думку батька, матері, педагога).
 - Інтерв'ю.
 - Узагальнення незалежних характеристик.

Специфічний метод, який повинен мати чіткі вимоги до його проведення та організацію – експеримент. Під час його проведення поведінка дорослої людини або дитини обмежена програмою експерименту, вимогами експериментатора, часовим періодом для розв'язання завдань. Виокремлюють природній та лабораторний експерименти.

За формою розрізняють:

1. констатувальний;

2. Розвиваючий;
3. Формувальний експерименти.

За часом проведення існують: короткочасний, довготривалий експерименти.

Поняття про свідомість та самосвідомість.

Найважливішим показником внутрішнього світу людини є її свідомість. Здатність не тільки сприймати, а й усвідомлювати предмети і явища навколишнього світу. Усвідомлювати, тобто функціонувати, пояснювати значення цих предметів у житті живих істот.

З дитинства необхідно знайомити з особливостями, якостями, зв'язками, властивостями, закономірностями прояву предметів і явищ навколишньої дійсності.

За З. Фрейдом можна виокремити у свідомості людини 2 рівні [15]:

➤ Несвідоме – це те, чим володіє людина від народження (вроджені задатки, які ще не працюють, інстинкти, безумовні рефлексі).

➤ Свідоме – формується протягом життя, на основі життєвого досвіду.

Механізми становлення особистості за Фрейдом:

➤ Інстинкти (у матері присутній інстинкт збереження дитини).

➤ Найважливіші інстинкти: самозбереження; статевий інстинкт (сексуальний) або інстинкт продовження роду (яскраво виражений у підлітків); руйнування (війни, боротьба за націю, боротьба між людьми).

Фрейд включає такі явища, як реакція незручності, сновидіння; відповідь на незручності.

➤ Несвідоме це те, що дбає про механізми, які спрямовані на задоволення своїх потреб.

➤ Несвідоме (залишається найбільшою частиною).

➤ Передсвідоме (швидко, під впливом часу, навколишнього середовища, стане свідомим).

➤ Свідоме (чим старшою стає людина, тим більше свідомого). Свідоме поділяється на: над «Я»; понад «Я». Це частина свідомого, яка дає змогу людині усвідомлювати ситуацію, в якій ми знаходимось і потребу, яка існує в даний період часу.

➤ Супер свідоме (найвищий рівень сформованості, те, що контролює свідомість). Реєструє моральні норми, моральні цінності, норми культури, норми поведінки тощо.

Людська свідомість постійно розвивається, вона не стала. Може підвищуватися або знижуватися. Регулюючим компонентом нашої свідомості є керування поведінкою людини.

Самосвідомість – це здатність людини пізнати, вивчити, усвідомити власні якості, властивості, власні можливості. Розкрити й проаналізувати свою поведінку, характер, власні звички. Самосвідомість має свою структуру. Здатність людини виділяти себе серед інших людей і предметів, тобто відокремлювати своє від не «Я» [18].

Ознака самосвідомості і її розвиток є здатність ставити конкретну мету. Компонентом самосвідомості є: здатність людини переживати результати власних дій та вчинків (з того часу, коли починає розвиватися самооцінка, відбувається усвідомлення власних вчинків).

Вольовий компонент самосвідомості полягає у здатності планувати подумки власні дії та вчинки (людина складає план з тим, щоб потім його реалізувати). Самосвідомість, так як і свідомість постійно розвивається. Чим старша людина, тим більше себе контролює.

Синонімічними до самосвідомості є поняття: самопізнання, самоаналіз, самоконтроль, самодетермінація, а також самовдосконалення, самоусвідомлення.

Спрямованість свідомості людини на предмет – це відбір предмету чи об'єкту серед інших, які діють на людину в одній і тій самій ситуації.

Під час дії на нас різних подразників і людей ми обираємо той, який для нас найважливіший.

Запитання для самоконтролю

1. Які явища утворюють психіку людини?
2. Перелічіть психічні процеси.
3. Дайте характеристику механізмам психіки людини.
4. Що вивчає психологія як наука?
5. Дайте стислу характеристику основних періодів розвитку психології.
6. У чому полягають основні підходи до розуміння феномену душі у стародавньому світі?
7. Що зазначав Аристотель про душу?
8. У чому полягає ідеалістичне розуміння душі Платоном?
9. Дослідницький підхід до вивчення психіки у нові часи та його характеристика.
10. У чому сутність механічного розуміння психіки у вченні Р. Декарта?
11. Дайте характеристику основним методам дослідження у психології.
12. Аспекти розгляду свідомості у психології.
13. Дайте визначення поняттю «свідомість». Що є її складовими?
14. Дайте характеристику неусвідомлених психічних явищ.
15. Що називається самосвідомістю? Яка його структура?
16. Дайте характеристику розвитку самосвідомості.
17. Дайте характеристику ідентичності особистості.
18. Дайте визначення поняттю «самооцінка». Перелічіть її види.

Тема 1.2. Психологічна характеристика відчуттів, сприймань, уваги та пам'яті як психічних процесів

1. Поняття про відчуття та сприймання. Фізіологічна основа відчуттів. Класифікація та види відчуттів. Роль відчуттів у навчальній діяльності дітей та професійній діяльності дорослих.

2. Психологічна характеристика видів сприймань. Характерні особливості сприймань. Вікові та індивідуальні особливості сприймань.

3. Поняття про увагу та її значення в діяльності людини. Фізіологічні основи уваги. Види та властивості уваги. Розвиток уваги у дітей та дорослих.

4. Поняття про пам'ять та її фізіологічні засади. Види та процеси пам'яті, їх психологічна характеристика. Умови ефективного запам'ятовування та боротьба із забуванням. Типи пам'яті. Формування і розвиток пам'яті.

Первинний пізнавальний процес, який притаманний людині від народження – це *відчуття*, яке означає відображення у корі головного мозку властивостей предметів і явищ навколишньої дійсності, у їх безпосередньому впливі на органи чуття. Відчуттям притаманне передавати тільки властивості (холодне, гаряче, тепле, гладке, шершаве, гостре тощо). Людина за відчуттями розрізняє властивості предметів за допомогою органів чуття (аналізатора).

За І. Павловим аналізатор являє собою орган, який розкладає відчуття від цілого предмета на окремі частини.

Будова аналізатора:

1. Рецептор – це зовнішній кінець аналізатора. Сюди належать: зір, органи слуху і нюху, шкіра.

2. Провідний шлях або нерв, за допомогою якого подразник передає властивості предмета або явища дійсності до кори головного мозку.

3. Мозковий кінець аналізатора, який складається з:

➤ Ядерної частини (вміщує накопичені нервові клітини, які аналізують інформацію, що надходить від рецепторів);

➤ Розсіяну частину (кількість розсіяних клітин, які розташовані по усій поверхні кори головного мозку. Їх називають клітинами-дублерами).

Ядерна та розсіяна частина мозкового аналізатора реагують лише на свій адекватний подразник.

Мозковий та розсіяний кінець аналізатора реагують лише на власні подразники.

Розрізняють наступні види рецепторів. За походженням:

➤ Контактні (це рецептори, які реагують на подразник під час контакту);

➤ Дистантні (це рецептори, які реагують на подразник, який розташований на відстані – зір, слух, нюх).

За розміщенням рецептори об'єднані у групи:

Екстероекція – рецептори, які реагують на подразники, що розташовані за межами нашого організму (зір, нюх, смакові аналізатори, шкіра). Реагують на усе, що подразнює.

Інтерпроекція – рецептори, які реагують на стан внутрішніх органів чуття (головокружіння, биття серця, нудота).

Пропріоекція – рецептори, які повідомляють про положення тіла у просторі та передають інформацію у мозок. Розташовані у м'язах та суглобах

Рецептори – це окремі нервові закінчення високої чутливості, які реагують на подразник. В них розташовані спеціальні нервові клітини в 1 см кв – 1-2 клітини реагують на тепло. 12-13 реагують на холод і 100-200 клітин реагують на біль.

Фізіологічною основою відчуттів є рефлекс. Іншими словами відчуття – це відповідь на подразник.

Види відчуттів:

- Відчуття глибини;
- Зорові;
- Слухові;
- Нюхові.

5 видів клітин на кожному 1 см кв., які реагують тільки на свій подразник. На 1 см кв. поверхні язика налічується 5 видів клітин, які реагують на:

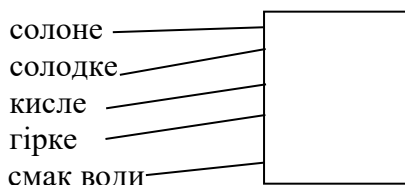


Рис. 1. Особливості рецепторів язика

Докладніше класифікація видів відчуттів представлена у додатку рис. 4.

Таким чином, кожен рецептор реагує тільки на свій подразник. Чим старшою стає людина, тим вищого рівня набувають рецептори.

Первинне відчуття відбувається у рецепторі, а вторинне – у корі головного мозку.

Як кожен феномен відчуття вирізняються своїми властивостями:

Адаптація – пристосування чутливості до умов, до середовища. (Наприклад: до холодного повітря, до колективу).

Сенсибілізація – підвищення або зниження чутливості аналізатора під впливом діючих подразників протягом певного часу. (Наприклад: зниження слуху у людей, які довгий час голосно слухають музику у навушниках).

Синестезія – це здатність одного аналізатора реагувати на подразник іншого аналізатора (Наприклад:

йдемо по парку і чуємо спів пташок, шарудіння листя, відчуваємо запах осені, одночасно).

Сприймання – це пізнавальний психічний процес, змістом якого є здатність відображати предмети і явища навколишньої дійсності уцілому, з усіма властивостями та характеристиками. Фізіологічною основою сприймання є рефлекс (наприклад: сприймання викладача з собистісними якостями характер, здібності, цінності, уподобання тощо).

Сприймання складніший процес, ніж відчуття. У склад сприймань входять відчуття. Сприймання це не сукупність відчуттів, які виникають під час безпосереднього впливу на аналізатор. Під час сприймання активно працює мозкова частина аналізатора.

Сприймання характеризується властивостями. До них належать:

➤ Цілістність. Полягає у фіксації цілісного бачення предмета або явища, з усіма його властивостями.

➤ Предметність. Полягає у тому, що кожен предмет сприймається як окремий, але такий, що належить до певного класу предметів. (Наприклад: тварини, канцелярські товари, меблі тощо).

➤ Осмисленість – усвідомлення призначення, ролі, функцій, які виконує предмет, а також його назву.

➤ Константність або сталість. Це постійність властивості предмету. І сьогодні, і завтра, і після завтра один і той самий предмет, буде мати однакову властивість.

➤ Ілюзія – це викривлене сприймання. З'являється, коли людина має певну потребу у чомусь і воно їй здається.

➤ Аперцепція. Це залежність сприймання предмету або явища дійсності від рівня розвитку людини. Полягає у залежності від інтересів, завдань, мети, захоплень, а також від самої людини та її потреб.

Види сприймань (Див. додаток рис. 5):

➤ Зорові;

- Слухові;
- Дотикові;
- Нюхові;
- Дотикові.

Сприймання формується у – процесі життя. Впливає на формування сенсорної сфери дитини. А також активізує відчуття і сприймання.

Увага – один з тих пізнавальних процесів людини, відносно змісту якого і права на самостійне існування до тепер існують розбіжності. У зв'язку з чим, немає спільної думки щодо визначення цього психічного процесу, але не зважаючи на не достатню кількість досліджень, можна сказати, що увага не існує як самостійний процес. Вона виступає тільки як сторона або частина будь-якого іншого пізнавального процесу або діяльності людини.

Увага – це пізнавальний психічний процес, який полягає у свідомому або бессвідомому (напівсвідомому) відборі однієї інформації, яка надходить через органи чуття, і ігнорування іншої. Увага – самостійне психічне явище, специфічний внутрішній процес, який має певні особливості, що не притаманні іншим пізнавальним процесам. Як обґрунтування власної точки зору, прихильники даної думки вказують на те, що у мозку людини можна виокремити особливого роду структурні компоненти, пов'язані саме з увагою, анатомічно й фізіологічно, які відносно автономні від тих, що забезпечують функціонування інших пізнавальних психічних процесів. У забезпеченні уваги важливою є роль ретикулярної формації. А. Ухтомський вважав увагу природженим механізмом, домінантою, досліджену й описану ним у зв'язку з розуміння її як рефлекс.

Слід зазначити, що увага має важливе значення у поєднанні з усіма психічними процесами та пов'язана з діяльністю та реалізується у ній. До уваги належать її

динамічні характеристики: об'єм, концентрація, переключення, розподіл та ін., але відчуттям, сприйманню та пам'яті не властива така особливість.

Проблема полягає у тому, щоб оцінити наскільки увага може бути самостійним, автономним процесом або, навпаки, залежатиме від інших психічних явищ. Це можливо, якщо розглянути увагу через її анатомо-фізіологічні властивості. Фізіологічний корелянт уваги розташований і розсіяний на усій поверхні головного мозку, що не залежить від проекційної зони, а також від конкретних аналізаторів, які в них локалізуються.

Увага є *психофізіологічним процесом*. Вона характеризує динамічні особливості пізнавальної діяльності. Нервові імпульси відносяться до практично всіх пізнавальних процесів (неспецифічні шляхи афферентного і ефферентного передавання сенсорної інформації). Вони пов'язані з активізацією уваги і в їх активізації приймає участь ретикулярна формація. Нейрони уваги – клітинини-детектори новизни розташовані на усій поверхні і деяких внутрішніх структурах головного мозку.

Увага – рефлекс (реакція (орієнтація)) на властивості предметів або явищ, які діють на дитину або на дорослу людину).

Існує чотири види рефлексів, які організовують увагу людини:

- Безумовний орієнтовний рефлекс, який забезпечує уважне ставлення до стану організму, тобто до свідомості.
- Умовні орієнтовні рефлекси (орієнтир за запахом).
- Першосигнальний орієнтований. Першою сигнальною системою називаються подразники сильніші за інших.
- Орієнтовний рефлекс другосигнальної дії, тобто реакція спрямована на зміст слова.

І. Павлов вивчав фізіологію уваги тварин і дійшов до висновку, що увага має рефлексивний характер. Тобто, є відповіддю на подразник.

Коли зір спрямовується на предмет, виникає осередок оптимального збудження під час якого частина клітин активно працює. Чим більша уважність, тим активніше проявляється збудження. Іншими словами, домінанта збуджує нервову систему, тому необхідно обдумувати субдомінанту.

Також необхідно визначити зміст цього процесу і його вплив на стан психіки людини? На думку американського психолога Е. Тітченера, особливістю нашого духовного життя є той факт, що: «Знаходячись під постійним впливом нових вражень, ми відзначаємо і помічаємо лише найменшу, нікчемну їх частину. Тільки ця частина зовнішніх вражень і внутрішніх відчуттів виокремлюється нашою увагою, виступає у вигляді образів, фіксується пам'яттю і стає змістом роздумів» [15].

Увага людини володіє п'ятьма основними властивостями: стійкістю, зосередженістю, перемикається, розподілом і об'ємом. Розглянемо кожне з них.

Здатність протягом тривалого часу зосереджуватися на певному об'єкті або явищі дійсності, не відволікаючись називається стійкістю.

Вона визначається наступними чинниками:

1. впливом індивідуальних фізіологічних особливостей людини (нервова діяльність, фізичний стан організму);

2. особливостями психічних станів (хвилювання, фрустрація тощо);

3. співвідношенням з мотивацією (наявність або відсутність зацікавленого ставлення до предмету діяльності, його значущістю для особистості);

4. із зовнішніми обставинами виконання діяльності.

Люди зі слабкою нервовою системою або зі швидко збудливою нервовою системою можуть досить швидко втомлюватися, ставати імпульсивними. Фізично не здорова людина володіє нестійкою увагою. Відсутність інтересу до предмету сприяє частому відволіканню і розсіюваністю уваги. А зацікавлене ставлення до предметів і явищ дійсності, сприяє її зосередженості та стійкості. Відсутність подразників ззовні, сприяють стійкості уваги. І, навпаки, безліч зовнішніх подразників призводять до коливання та відволікання уваги. Зазвичай, особливістю стійкості уваги є поєднання усіх перелічених чинників.

Зосередженість уваги (протилежна якість – неуважність) виявляється у відмінностях, які визначають ступінь концентрації уваги на одних об'єктах та його відволіканні від інших. Зосередженість – це здатність людини утримувати певний час свою свідомість на об'єктах, предметах, явищах певний час.

Людина, наприклад, може зосередити свою увагу на читанні цікавої книги, займатися захоплюючою справою і не помічати те, що відбувається навколо. При цьому її увага може бути зосередженою на певній частині тексту, який вона читає, або на окремому слові, а також більшою або меншою мірою розподіленою на весь текст.

Увага проявляється у зосередженості на дуже незначну частину зовнішніх і внутрішніх інформативних потоків, які вимагають зосередженого ставлення до дійсності, з прикладанням психічних і фізичних зусиль людини протягом короткого або тривалого часу.

Зосередженість уваги іноді називають *концентрацією*, і ці поняття розглядаються як синоніми.

Перемикання уваги – це її переключення з одного об'єкту на інший, з одного виду діяльності на іншій. Сутність даної властивості полягає у швидкості, з якою

людина може переносити увагу з одного об'єкту на іншій, при чому таке переключення може бути як мимовільним, так і довільним. Якщо людина мимовільно здійснює його, то це відбудеться по причині зацікавленого ставлення або несподіваного подразника (без бажання бути уважним і без прикладання вольових зусиль). Під час застосування довільної уваги, людина свідомо прагне бути уважною і навмисне прикладає вольові зусилля та змушує себе зосередитися на певному об'єкті або явищі дійсності, навіть, якщо він не привабливий для неї.

Перемикання уваги, якщо здійснюється на мимовільній основі, може свідчити про її нестійкість, але таку особливість, яка не завжди розглядається як негативна якість. Вона сприяє тимчасовому відпочинку організму, аналізатора зокрема, збереженню й відновленню працездатності нервової системи та організму в цілому. Перемикання уваги функціонально пов'язане з двома різноспрямованими процесами: стійкість і відволікання уваги, характеризується наступними показниками. У першому випадку людина перемикає увагу на предмет або явище дійсності і повністю зосереджується на ньому. Відволікання характеризується тим, наскільки процес бути уважним є тривалим або не тривалим.

Усі перелічені властивості уваги (Див. додаток Рис. 7) пов'язані зі спеціальними властивостями нервової системи людини, такими, як: лабільність, збудження та гальмування. Такі характеристики нервової системи визначаються як якості уваги, особливо мимовільної. Таким чином, їх слід частіше розглядати як природньо обумовлені.

Здатність зосереджувати увагу на декількох предметах або явищах дійсності, паралельно виконуючи декілька дій називають розподілом уваги. Необхідно зазначити, що коли мова йдеться про розподіл уваги між певними діями, це не означає, що вони завжди виконуються

паралельно. Така рідкісна, і подібна здатність створюється за рахунок вміння людини швидко перемикатися з одного виду діяльності на іншій, встигаючи повертатися до продовження перерваної дії до того часу, як наступить неуважність. Залежність уваги від психологічного та фізіологічного стану людини полягає у тому, що в процесі виконання певної діяльності, концентрація уваги людини або максимальна, або надзвичайно низька.

Також розподіл уваги залежить від того, наскільки людина втомлена, адже процес виконання складних видів діяльності, вимагає підвищеної концентрації уваги, а в даному випадку це неможливо, бо частина його, зазвичай, звужується.

Об'єм уваги характеризується здатністю людини утримувати у сфері підвищеної уваги (свідомості), якомога більшу кількість інформації. Чесельність середнього обсягу уваги людини складає 5-7 одиниць. Вона залежить від досвіду, коли людина за короткій проміжок часу повинна охопити значну кількість інформації. Саме ця кількість одиниць, які людина встигає отримати, має назву об'єм уваги. Для того, щоб дослідити об'єм уваги необхідно під час експерименту визначити рівень короткочасної пам'яті. Тому його часто ототожнюють з обсягом короткочасної пам'яті. Таким чином, прослідковується тісний зв'язок між цими характеристиками.

Важливу роль у розумінні уваги як пізнавального процесу, відіграють її функції. Увага активізує потрібні та гальмує непотрібні в даний момент психологічні і фізіологічні процеси, сприяє організованому й цілеспрямованому відбору інформації, яка надходить у мозок, відповідно до її актуальних потреб, а також забезпечує тривалість зосередження психічної активності на одному й тому самому об'єкті або явищі дійсності. Пізнавальні процеси, які пов'язані з увагою та її

властивостями, а саме, вибірковістю і спрямованістю. Особливістю їх прояву є зосередження на предметі або явищі дійсності, яким віддає перевагу людина, які інтереси переважають у її свідомості.

Сприйняття визначається точністю і деталізацією, пам'яті притаманні міцність і вибірковість, а спрямованість і продуктивність мислинневої діяльності являє собою якісний результат функціонування пізнавальної активності у цілому.

Увага може відігравати роль підсилювача, який допомагає деталізувати зображення і розпізнавати їх. Апелюючи до людської пам'яті увага сприяє здатності зберігати необхідну інформацію в короточасній і оперативній пам'яті, яка розглядається як обов'язкова умова перенесення матеріалу, який запам'ятовується, у «сховища» довготривалої пам'яті.

Для мислення увага виступає як обов'язковий чинник розуміння і вирішення задач. У системі відносин між людьми увага сприяє кращому взаєморозумінню, адаптації людей один до одного, попередженню та своєчасному вирішенню міжособистісних конфліктів. Про уважну людину говорять як про приємного співбесідника, толерантного і делікатного партнера по спілкуванню. Зазвичай, успішність людини пов'язана з її уважністю. Чим довше вона здатна зосереджуватися, тобто бути уважною, тим краще вона набуває знання і має усі шанси досягти успіху, ніж людина не достатньо уважна.

Розглянемо основні *види уваги* (Див. додаток Рис. 6): природня й соціально обумовлена, безпосередня й опосередкована, мимовільна й довільна, рухова й інтелектуальна. Природня увага притаманна людині з народження у вигляді вродженої здатності вибірково реагувати на певні зовнішні або внутрішні стимули, вміщує елементи інформаційної новизни. Основний механізм, що

забезпечує роботу такої уваги, називається орієнтовним рефлексом. Він, як ми вже відзначали, пов'язаний з активністю ретикулярної формації і нейронів-детекторів новизни. *Соціально обумовлена увага* складається прижиттєво, у результаті навчання та виховання. Вона пов'язана з вольовою регуляцією поведінки людини, з вибірковим свідомим реагуванням на об'єкти.

Безпосередня увага не керується нічим, окрім того об'єкту, на який вона спрямована і яка відповідає актуальним інтересам і потребам людини.

Опосередкована увага організована за допомогою спеціальних засобів, наприклад, жестів, міміки, слів, знаків, предметів.

Мимовільна увага не пов'язана з участю волі, а довільна обов'язково включає вольову регуляцію. Мимовільна увага не вимагає зусиль для того, щоб утримувати певний час об'єкт уваги або зосереджувати її на чомусь, а довільна увага володіє всіма цими якостями. Довільна увага на відміну від мимовільної пов'язана з боротьбою мотивів або спонук, наявністю сильних, протилежно спрямованих і конкуруючих один з одним інтересів, кожен з яких сам по собі здатен повернути й утримувати увагу. У цьому випадку, людина здійснює свідомий вибір мети і зусиллям волі пригнічує один з інтересів, спрямовуючи свою увагу на задоволення іншого.

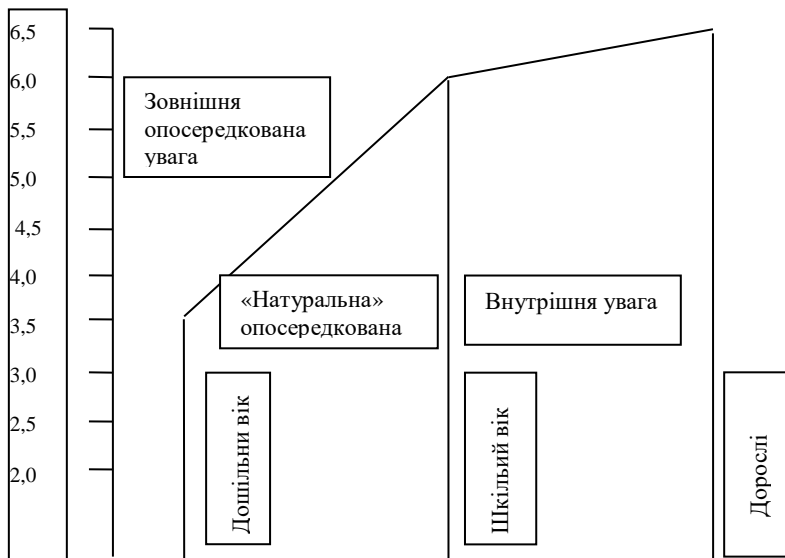
Увага, як і всі інші психічні процеси, має нижчі і вищі форми прояву. Перші представлені мимовільною увагою, а другі – довільною. Безпосередня увага – це нижча форма її прояву, ніж опосередкована.

Історію *розвитку уваги*, як і багатьох інших психічних функцій, намагався прослідкувати Л. Виготський в контексті своєї культурно-історичної концепції її формування. Він вважав, що історія уваги дитини є історія розвитку організованості її поведінки, але ключ до

генетичного розуміння уваги слід шукати не всередині, а поза особою дитини.

Довільна увага виникає з людей, які оточують дитину. Вони «починають за допомогою ряду стимулів і засобів спрямовувати увагу дитини, керувати її увагою, підпорядковувати її своїй владі і цим самим дають в руки дитині ті засоби, за допомогою яких вона згодом і сама оволодіє своєю увагою». Культурний розвиток уваги полягає у тому, що за допомогою дорослого дитина засвоює ряд штучних стимулів-засобів (знаків), за допомогою яких вона далі спрямовує власну поведінку і увагу.

Процес вікового розвитку уваги за ідеями Л.С. Виготського представив О.М Леонт'єв (Рис. 2). У графіку відображено, що з віком увага дитини поліпшується (пунктирна лінія), проте розвиток зовні опосередкованої уваги відбувається набагато швидше, ніж особистості в цілому. При цьому в шкільному віці відбувається злам у її розвитку, який характеризується тим, що спочатку зовні опосередкована увага поступово перетворюється на внутрішньо опосередковану, а з часом остання форма уваги займає, ймовірно, основне місце серед всіх її видів. Відмінності в характеристиках довільної і мимовільної уваги зростають починаючи з дошкільного віку і досягають максимуму в шкільному віці, а потім знов мають тенденцію до рівноваги між собою. Ця тенденція пов'язана з тим, що в процесі розвитку, система дій, які забезпечують довільну увагу, із зовнішньої поступово перетворюється на внутрішню.



**Рис. 2. Крива розвитку уваги в дитячому віці
(за А.Н. Леонтьєвим)**

Л.С. Виготський вважав, що з перших днів життя дитини розвиток уваги відбувається в оточенні, яке включає, так званий, подвійний ряд стимулів, що викликають увагу. Перший ряд – це самі навколишні предмети, які своїми яскравими, незвичайними властивостями привертають увагу дитини. З другого боку, це мова дорослої людини, слова, що вимовляються нею, які спочатку виступають в ролі стимулів-вказівок і спрямовують мимовільну увагу дитини. Таким чином, з перших днів життя дитини її увага значною мірою спрямовується за допомогою слів-стимулів.

Разом з поступовим оволодінням активною мовою дитина починає керувати первинним процесом власної уваги, причому спочатку – відносно інших людей, орієнтуючи власне їх увагу зверненням до них словом в необхідному напрямі, а згодом – відносно самої себе.

Загальна послідовність культурного розвитку уваги за Л.С. Виготським полягає в наступному твердженні:

«Спочатку дорослі діють по відношенню до дитини, потім вона сама вступає у взаємодію з оточенням, поступово вона починає діяти на інших і лише напикінці починає діяти на себе... Спочатку дорослий спрямовує увагу дитини словами на оточуючі предмет і явища дійсності і, таким чином, виробляє зі слів могутні стимули-вказівки; потім дитина приймає активну участь в цій вказівці і сама починає користуватися словом і звуком як засобом вказівки, тобто звертати увагу дорослих на предмет або явище дійсності, які її цікавлять» [6].

Слово, яким користується дорослий, звертаючись до дитини, з'являється спочатку в ролі вказівника, що виокремлює для дитини ті або інші ознаки предмета, який привертає її увагу на ці ознаки. Під час навчання, слово поступово призводить до утворення абстрактних понять. Л.Виготський вважав, що використання мови як засобу спрямування уваги і вказівника до утворення уявлень, має для педагогіки величезне значення, оскільки за допомогою слова дитина входить у сферу міжособового спілкування, де відкривається простір для особистісного розвитку.

Спочатку процеси довільної уваги, що спрямовуються мовою дорослого, є для дитини швидше процесом її зовнішньої організації дисципліни, ніж саморегуляції. Поступово, вживаючи один і той же засіб оволодіння увагою по відношенню до самої себе, дитина переходить до керівництва власною поведінкою, тобто до довільної уваги.

Спробуємо у вигляді своєрідного «хронологічного» резюме представити послідовність *основних етапів розвитку дитячої уваги* в тому вигляді, як вона виглядає за даними відповідних спостережень і експериментальних досліджень.

Перші тижні-місяці життя – поява орієнтовного рефлексу як об'єктивної, вродженої ознаки мимовільної

уваги дитини. Кінець першого року життя – виникнення орієнтовно-дослідницької діяльності як засобу майбутнього розвитку довільної уваги. Початок другого року життя – початок розвитку довільної уваги під впливом мовних інструкцій дорослого, спрямування погляду на вказаний дорослим предмет. Другий-третій рік життя – значний розвиток, вказаної вище, первинної форми довільної уваги. Чотири-п'ять років – поява здатності спрямовувати увагу під впливом складної інструкції дорослого. П'ять-шість років – виникнення елементарної форми довільної уваги під впливом самоінструкції (з опорою на зовнішні допоміжні засоби). Шкільний вік – подальший розвиток і вдосконалення довільної уваги, включаючи вольову [6].

Але увага не завжди характеризується активністю, спрямованістю, дієвістю. У зв'язку з чим можуть виникати «провали» в увазі, які об'єктивно обумовлені:

- зміною процесів збудження і гальмування;
- монотонною діяльністю;
- патологією уваги (розсіяність, відволікання уваги від основного).

Існують 2 види розсіяності уваги:

- від надмірної концентрації;
- від невміння або неможливості зосередитись;
- на розсіяність уваги впливають наступні причини;
- об'єктивні (малокрів'я, порушення режиму дня, порушення режиму харчування, хвороби організму).
- Суб'єктивні (вузькі інтереси, захоплення чимось одним, відсутність вольових рис характеру).

Тема 1.3. Пам'ять як пізнавальний психічний процес

Пам'ять – це процес за допомогою якого відбувається закріплення, збереження та відтворення людиною інформації, досвіду та вражень.

Вивчення пам'яті з'явилося одним з перших розділів психологічної науки, у якому було подано опис

експериментального методу. Ще у 80-х рр. XIX ст. німецький психолог Г. Еббінгауз запропонував прийом, за допомогою якого, можливо вивчити закони «чистої» пам'яті, не залежні від діяльності мислення. Цей прийом вчений назвав як заучування безглузких складів. В результаті він вивів основні криві заучування (запам'ятовування) матеріалу і виявив ряд особливостей прояву механізмів асоціацій.

Г. Еббінгауз також встановив, що при пильній увазі до події буває достатньо його одноразового переживання, щоб надалі точно його відтворити. Інший висновок полягав у тому, що під час запам'ятовування довгого ряду інформації, краще відтворюється матеріал, що знаходиться на початку повідомлення і в кінці («ефект краю»).

Одним з найважливіших досягнень Г. Еббінгауза було відкриття закону забування. Цей закон базувався на основі результату досліду із запам'ятовуванням безглузких складів. Під час нього було встановлено, що після першого безпомилкового повторення серії таких складів забування відбувається досить швидко. Вже протягом першої години забувається до 60% усієї отриманої інформації, а через шість днів у пам'яті залишається менше 20% від загального числа на початку вивчених складів.

Паралельно з дослідженнями Г. Еббінгауза проводилися дослідження інших вчених. Зокрема, відомий німецький психіатр Е. Крепелін вивчав, як відбувається процес запам'ятовування у психічно хворих. Інший відомий німецький вчений – психолог Г.Е. Мюллер здійснив фундаментальне дослідження основних законів закріплення і відтворення слідів пам'яті у людини.

Слід зазначити, що на ранніх етапах дослідження процесів пам'яті у людини, в основному, зводилося до вивчення спеціальної свідомої мнемичної діяльності (процесу навмисного заучування і відтворення матеріалу), а

значно менше уваги приділялося аналізу природних механізмів фіксації слідів запам'ятованого матеріалу, що однаковою мірою виявляються як у людини, так і у тварини. Це було пов'язано з широким розповсюдженням в психології інтроспективного методу. Проте з розвитком об'єктивного дослідження поведінки тварин галузь вивчення пам'яті була істотно розширена. Так, наприкінці ХІХ–початку ХХ ст. з'явилися дослідження американського психолога Е. Торндайка, який вперше зробив предметом вивчення формування навичок у тварини.

Фізіологія пам'яті. В даний час існує майже повна однастайність думки про те, що постійне зберігання інформації пов'язане з хімічними або структурними змінами в мозку. Практично усі вчені погоджуються з думкою, що запам'ятовування здійснюється за допомогою електричної активності, тобто хімічні або структурні зміни в мозку повинні впливати на електричну активність і навпаки. Ви можете запитати: який взаємозв'язок електрики і мозку? У багатьох джерелах наголошується на тому, що нервовий імпульс за своєю природою є електричним. Якщо припустити, що системи пам'яті є результатом електричної активності, то у результаті, ми маємо справу з нервовими ланцюгами, які реалізують сліди пам'яті.

Уявимо, що електричний імпульс від активованого нейрона проходить від тіла клітини через аксон до тіла наступної клітини. Місце, де аксон стикається з наступною клітиною, називається синапсом. На окремому клітинному тілі можуть знаходитися тисячі синапсів, і всі вони поділяються на два основні види: збудливі й гальмівні.

На рівні збудливого синапсу відбувається передача збудження до наступного нейрона, а на рівні гальмівного – воно блокується. Для того, щоб відбувся розряд нейрона,

потрібна досить велика кількість імпульсів, – одного імпульсу, як правило, недостатньо. Тому механізм збудження нейрона і передача збудження іншій клітині сам по собі досить складний. Уявимо, що нервовий імпульс, який надходить на збудливий синапс, зрештою викликає відповідь клітини. Куди піде імпульс від знову збудженої клітини? Цілком логічно припустити, що йому найлегше повернутися до того нейрона, імпульсом якого була активована нова клітина. Тоді простий ланцюг, що забезпечує пам'ять, є замкненою петлею. Збудження послідовно обходить коло і починає нове. Такий процес називається *реверберацією*.

Отже, сенсорний сигнал (сигнал від рецепторів), що надходить, викликає послідовність електричних імпульсів, який зберігається невизначено довгий час після того, як сигнал припиниться. Проте необхідно розуміти те, що на практиці нервовий ланцюг, що містить сліди пам'яті, набагато складніший. Підтвердженням цього слугує той факт, що певну інформацію ми забуваємо. Мабуть, ревербуюча активність, викликана сигналом, насправді не може продовжуватися нескінченно. Що ж призводить до припинення реверберації?

По-перше, справжній ревербуючий ланцюг повинен бути набагато складнішим. Групи клітин організовані складніше, ніж зв'язок між двома нервовими клітинами. Фонова активність цих нейронів, а також дії з боку чисельних, зовнішніх по відношенню до даної петлі входів зрештою порушують характер циркуляції імпульсів.

По-друге, ще один можливий механізм припинення реверберації – це поява нових сигналів, які можуть активно загальмувати попередню ревербуючу активність.

По-третє, не виключається можливість деякої ненадійності самих нейронних ланцюгів: імпульс, що поступає в одну ланку ланцюга, не завжди здатний

викликати активність в наступній ланці, і врешті-решт потік імпульсів згасає.

Четверте це те, що реверберація може припинитися унаслідок якого-небудь «хімічного» стомлення в нейронах і синапсах.

З іншого боку, ми володіємо інформацією, яка зберігається впродовж всього нашого життя. Отже, повинні існувати механізми, що забезпечують збереження цієї інформації.

Згідно однієї з популярних теорій багаторазова електрична активність в нейронних ланцюгах викликає хімічні або структурні зміни в самих нейронах, що приводить до виникнення нових нейронних ланцюгів. Це зміна ланцюгу називається *консолідацією*. Консолідація сліду відбувається протягом тривалого часу. Таким чином, в основі довготривалої пам'яті лежить постійність структури нейронних ланцюгів.

Проте слід зазначити, що, не дивлячись на багаторічні дослідження, повної картини про фізіологічні механізми пам'яті ми поки не маємо. Проблема фізіології пам'яті – це окрема проблема, яку намагаються вирішити фізіологи, що займаються вивченням мозку. Ми ж зупинимось на тій частині проблеми, яку досліджують психологи.

Основні види пам'яті (Див. додаток Рис. 7).

Існує декілька основних підходів до класифікації пам'яті. В даний час найбільш загальною характеристикою різних видів пам'яті та її залежність від особливостей діяльності із запам'ятовування і відтворення. При цьому окремі види пам'яті виокремлюють відповідно до трьох основних критеріїв:

1) за характером психічної активності, яка переважає у діяльності. Розрізняють пам'ять: рухову, емоційну, образну і словесно-логічну;

2) за характером цілей діяльності – на мимовільну і довільну;

3) за тривалістю закріплення і збереження матеріалу (у зв'язку з його роллю і місцем в діяльності) – на короточасну, довготривалу і оперативну.

Класифікація видів пам'яті за характером психічної активності була вперше запропонована П.П. Блонським. Хоча всі чотири виокремлені ним види пам'яті (рухова, емоційна, образна і словесно-логічна) знаходяться в тісній взаємодії. П.П. Блонському вдалося визначити відмінності між окремими видами пам'яті.

Розглянемо характеристики цих **чотирьох видів пам'яті** [15].

Рухова (або моторна) пам'ять являє собою запам'ятовування, збереження і відтворення різних рухів. Рухова пам'ять є основою для формування різних практичних і трудових навичок, так само як і навичок ходьби, листування тощо. Без пам'яті на рухи ми повинні були б кожного разу вчитися здійснювати відповідні дії. Але під час відтворення рухів, ми не завжди повторюємо їх з точністю, у тому ж вигляді, як і раніше. Деяка мінливість їх, відхилення від первинних рухів, є поза сумнівом. Але загальний характер рухів все ж таки зберігається. Наприклад, така стійкість рухів незалежно від обставин характерна для рухів листування (почерк) або наших деяких рухових звичок: як ми подаємо руку, вітаючи свого знайомого, як ми користуємося столовими приладами тощо.

Найточніше рухи відтворюються в тих умовах, у яких вони виконувалися раніше. У абсолютно нових, незвичних умовах ми часто відтворюємо рухи недосконало.

Неважко повторити рухи, якщо ми звикли виконувати їх, користуючись певним інструментом або за допомогою інших людей, а в нових умовах ми позбавлені

цієї можливості. Також дуже складно повторити рухи, якщо вони раніше були частиною певної складної дії, а зараз їх треба відтворити окремо. Все це пояснюється тим, що рухи відтворюються нами не ізольовано від того, з чим вони були раніше пов'язані, а тільки на основі зв'язків, що вже утворилися раніше.

Рухова пам'ять у дитини виникає дуже рано. Її перші прояви стосуються першого місяця життя. Спочатку вона виражається тільки в рухових умовних рефlekсах, що виробляються у дітей у цей період часу. Надалі запам'ятовування і відтворення рухів починають набувати свідомий характер, тісно пов'язуючись з процесами мислення, волі та ін. Особливо слід зазначити, що до кінця першого року життя рухова пам'ять досягає у дитини такого рівня розвитку, який необхідний для засвоєння мовлення.

Слід зазначити, що розвиток рухової пам'яті не обмежується періодом дитячого віку або перших років життя. Розвиток пам'яті відбувається пізніше. Так, рухова пам'ять у дітей дошкільного віку досягає рівня розвитку, що дозволяє вже виконувати чітко зкоординовані дії, пов'язані з оволодінням письмовою мовою. Тому на різних етапах розвитку прояв рухової пам'яті неоднорідний.

Емоційна пам'ять – це пам'ять на емоції та почуття. Даний вид пам'яті полягає в нашій здатності запам'ятовувати і відтворювати почуття. Емоції завжди сигналізують про те, як задовільняються наші потреби та інтереси, як налагоджуються наші стосунки з оточуючим світом. Тому емоційна пам'ять має дуже важливе значення в житті і діяльності кожної людини. Пережиті й збережені в пам'яті почуття виступають у вигляді сигналів, які або спонукають до дії, або стримують від дій, які викликали у минулому негативні переживання.

Слід зазначити, що відтворені, або вторинні, почуття можуть значно відрізнитися від первинних. Це може

виражатися як у зміні сили почуттів, так і в мінливості їх змісту та характеру.

По силі відтворене почуття може бути слабкіше або сильніше первинного. Наприклад, горе змінилося печаллю, а захоплення або сильна радість – спокійним задоволенням; у іншому випадку, образа, перенесена раніше, при спогаді про неї загострюється, а гнів – посилюється.

Істотні зміни можуть відбутися і в змісті нашого почуття. Наприклад, те, що раніше переживалося нами як прикре непорозуміння, з часом може відтворюватися як курйозний, або та подія, яка було зіпсована дрібними неприємностями, з часом починає згадуватися як вельми приємна.

Перші прояви пам'яті у дитини спостерігаються до кінця перших півріччя життя. В цей час дитина може радіти або плакати при одному лише вигляді того, що раніше приносило їй задоволення або страждання. Проте початкові прояви емоційної пам'яті істотно відрізняються від тих, що з'являються згодом. Така відмінність полягає у тому, що якщо на ранніх етапах розвитку дитини емоційна пам'ять має умовно-рефлекторний характер, то на вищих ступенях розвитку емоційна пам'ять є свідомою.

Образна пам'ять – це пам'ять на уявлення, картини природи і життя, а також на звуки, запахи, смаки та ін. Суть образної пам'яті полягає в тому, що сприйняте раніше відтворюється потім у формі уявлень. Характеризуючи образну пам'ять, слід мати на увазі всі ті особливості, які характерні для уявлень, і перш за все, їх не чіткість, фрагментарність і нестійкість. Ці характеристики властиві і для даного виду пам'яті, тому відтворення сприйнятого раніше нерідко розходиться зі своїм оригіналом. Причому, з часом ці відмінності можуть істотно проявлятися.

Відхилення уявлень від первинного образу сприйняття може відбуватися двома шляхами: **змішування образів або диференціація образів.**

У першому випадку образ сприйняття втрачає свої специфічні риси і на перший план виступає те загальне, що притаманне об'єкту, з іншими схожими з ним предметами або явищами.

У другому випадку, риси, які характерні для даного образу у спогадах посилюються, підкреслюючи своєрідність предмету або явища.

Особливо слід зупинитися на питанні про те, від чого залежить легкість відтворення образу. Відповідаючи на нього, можна виокремити два основні чинники.

По-перше, на характер відтворення впливають змістовні особливості образу, емоційне забарвлення образу і загальний стан людини у момент сприйняття. Так, сильне емоційне потрясіння може викликати навіть галлюцинаторное відтворення побаченого.

По-друге, легкість відтворення багато у чому залежить від стану людини у момент відтворення. Пригадування побаченого спостерігається в яскравій образній формі, найчастіше, під час відпочинку після сильної втоми, а також, у стані дрімоти, який передує сну.

Точність відтворення значною мірою визначається ступенем задіявання мовлення під час сприйняття. Те, що сприйняття було названо, описане словом, відтворюється точніше.

Слід зазначити, що багато дослідників *поділяють образну пам'ять* на: зорову, слухову, дотикову, нюхову, смакову. Подібний розподіл пов'язаний з переважанням того або іншого типу відтворюючих уявлень.

Образна пам'ять починає виявлятися у дітей приблизно в той же час, що й уявлення, тобто у період раннього дитинства. Якщо зорова і слухова пам'ять, зазвичай, добре розвинені й відіграють провідну роль в житті людини, то дотикову, нюхову і смакову пам'ять у відомому сенсі можна назвати професійними видами

пам'яті. Як і відповідні відчуття, ці види пам'яті особливо інтенсивно розвиваються у зв'язку зі специфічними умовами діяльності, досягаючи високого рівня в умовах компенсації або заміщення відсутніх видів пам'яті, наприклад, у сліпих, глухих тощо.

Словесно-логічна пам'ять виражається у запам'ятовуванні та відтворенні наших думок, які виникають у процесі роздумів, пам'ятаємо зміст прочитаної книги, розмови з друзями тощо.

Особливістю даного виду пам'яті є зв'язок думки з мовленням, тому така пам'ять називається не просто логічною, а словесно-логічною. При цьому словесно-логічна пам'ять виявляється в двох випадках:

а) запам'ятовується і відтворюється тільки сенс даного матеріалу, а точне збереження виразів не потрібне;

б) запам'ятовується не тільки сенс, але й буквальний словесний вираз думок (заучування думок).

Якщо в останньому випадку матеріал взагалі не піддається смисловій обробці, то буквальне заучування його виявляється вже не логічним, а механічним запам'ятовуванням.

Обидва цих види пам'яті можуть не співпадати один з одним. Наприклад, є люди, які добре запам'ятовують сенс прочитаного, але не завжди можуть точно і міцно завчити матеріал на пам'ять, і люди, які легко заучують на пам'ять, але не можуть відтворити текст «своїми словами».

Розвиток обох видів словесно-логічної пам'яті також відбувається не паралельно один одному. Заучування на пам'ять у дітей відбувається легше, ніж у дорослих. В той же час в запам'ятовуванні смислу дорослі, навпаки, мають значні переваги перед дітьми. Це пояснюється тим, що при запам'ятовуванні смислу, перш за все, запам'ятовується те, що є найбільш істотним, найбільш значущим. У цьому випадку стає очевидним, що виокремлення важливого у

матеріалі залежить від розуміння матеріалу, тому дорослі легше, ніж діти, запам'ятовують смисл. І навпаки, діти легко можуть запам'ятати деталі, але набагато гірше запам'ятовують смисл.

У словесно-логічній пам'яті головна роль відводиться другій сигнальній системі, оскільки словесно-логічна пам'ять – специфічно людська пам'ять, на відміну від рухової, емоційної і образної, які в простих формах властиві тваринам. Спираючись на розвиток інших видів пам'яті, словесно-логічна пам'ять по відношенню до них є провідною, тому від рівня її розвитку значною мірою залежить розвиток усіх інших видів пам'яті.

Ми вже говорили, що всі види пам'яті тісно пов'язані між собою не можуть проявлятися окремо. Наприклад, коли ми опановуємо певний рух, цим спираємося не тільки на рухову пам'ять, але й на всі інші її види, оскільки в процесі оволодіння діяльністю ми запам'ятовуємо не тільки рухи, але й подані нам пояснення, наші переживання і враження. Тому в кожному конкретному процесі всі види пам'яті взаємопов'язані.

Проте існує такий розподіл пам'яті на види, який щільно пов'язаний з особливостями діяльності, яка виконується. Так, залежно від її цілей пам'ять поділяють на *мимовільну і довільну*. У першому випадку йде мова про запам'ятовування і відтворення, яке здійснюється автоматично, без вольових зусиль людини, без контролю з боку свідомості. При цьому відсутня спеціальна мета щось запам'ятати або пригадати, тобто не ставиться спеціальне мнемічне завдання. У другому випадку таке завдання присутнє, а сам процес вимагає вольового зусилля.

Мимовільне запам'ятовування не обов'язково є слабкішим, ніж довільне. Навпаки, часто буває так, що матеріал, що мимоволі запам'ятовується, відтворюється краще, ніж матеріал, який навмисне запам'ятала людина.

Наприклад, мимоволі почутий вислів або сприйнята зорова інформація, часто запам'ятовується надійніше, ніж якби людина намагалася запам'ятати її навмисне. Мимоволі запам'ятовується матеріал, який опиняється в центрі уваги, і особливо тоді, коли з ним пов'язана певна розумова робота.

Необхідно зазначити, що існує розподіл пам'яті на *короткочасну і довготривалу*. Короткочасна пам'ять – це вид пам'яті, що характеризується дуже коротким збереженням інформації, яка сприймається. З однієї точки зору, короткочасна пам'ять чимось схожа на мимовільну. Так само як і у випадку з мимовільною пам'яттю, при короткочасній пам'яті не використовуються спеціальні мнемичні прийоми. Але на відміну від мимовільної, для використання короткочасної пам'яті з метою запам'ятовування ми прикладаємо певні зусилля.

Прикладом прояву короткочасної пам'яті є випадок, коли досліджуваного просять прочитати слова або надають для їх запам'ятовування обмаль часу (близько однієї хвилини), а потім просять відразу відтворити те, що вона запам'ятала.

Люди розрізняються за кількістю слів, які запам'ятали. Це відбувається тому, що вони володіють різним *обсягом короткочасної пам'яті*, який є індивідуальним. Він характеризує природну пам'ять людини і зберігається, як правило, протягом усього життя. Об'єм короткочасної пам'яті характеризує здатність механічно, тобто без використання спеціальних прийомів, запам'ятовувати сприйману інформацію.

Короткочасна пам'ять відіграє значну роль в житті людини. Завдяки їй переробляється значний об'єм інформації, відразу ж відсіюється непотрібна і залишається потенційно корисна. Внаслідок чого не відбувається перевантаження довготривалої пам'яті. Короткочасна

пам'ять відіграє роль в організації мислення, і в цьому вона дуже схожа на оперативну пам'ять.

Поняттям «*оперативна пам'ять*» позначають мнемічні процеси, які обслуговують безпосередньо здійснювані людиною актуальні дії, операції. Коли ми виконуємо складну дію, наприклад арифметичну, то здійснюємо її по частинах. При цьому ми утримуємо «в думці» деякі проміжні результати до тих пір, поки маємо з ними справу. По мірі просування до кінцевого результату конкретний «відпрацьований» матеріал може забуватися. Аналогічне явище ми спостерігаємо під час виконання будь-якої складної дії. Частина матеріалу, яким оперує людина, може бути різною (наприклад, дитина починає читати зі складання букв). Об'єм цих частин, так званих оперативних одиниць пам'яті, істотно впливає на успішність виконання тієї або іншої діяльності. Тому для запам'ятовування матеріалу має велике значення формування оптимальних оперативних одиниць пам'яті.

Без розвиненої короткочасної пам'яті неможливе нормальне функціонування довготривалої пам'яті. До неї належить і долучається та надовго відкладається лише те, що колись було в короткочасній пам'яті. У зв'язку з чим, короткочасна пам'ять виступає у вигляді своєрідного буфера, який просуває лише потрібну, відібрану інформацію у довготривалу пам'ять.

При цьому *перехід інформації з короткочасної в довготривалу* пам'ять пов'язаний з рядом особливостей. Так, в короткочасну пам'ять в основному потрапляють останні п'ять-шість одиниць інформації, отриманої через органи чуття. Переведення з короткочасної пам'яті в довготривалу здійснюється завдяки вольовому зусиллю. Причому в довготривалу пам'ять можна перевести значно більше інформації, ніж дозволяє індивідуальний об'єм короткочасної пам'яті. Це досягається шляхом повторення

матеріалу, який треба запам'ятати. В результаті відбувається накопичення загального об'єму матеріалу, який запам'ятовується.

Основні процеси і механізми пам'яті [18].

Розрізняють наступні процеси пам'яті: запам'ятовування, збереження, забування, відтворення.

Запам'ятовування. Пам'ять, як і будь-який інший пізнавальний психічний процес, володіє певними характеристиками. Основними її характеристиками є: об'єм, швидкість відображення, точність відтворення, тривалість збереження, готовність до використання збереженої інформації.

Об'єм пам'яті – це найважливіша інтегральна характеристика пам'яті, яка характеризує можливості запам'ятовування і збереження інформації. Кажучи про об'єм пам'яті, як показник, використовують кількість одиниць інформації, що запам'ятали.

Такий параметр, як *швидкість відтворення*, характеризує здатність людини використовувати в практичній діяльності інформацію, якою вона володіє. Як правило, зустрічаючись з необхідністю вирішити певну задачу або проблему, людина звертається до інформації, яка зберігається в пам'яті. При чому одні люди достатньо легко використовують свої «інформаційні запаси», а інші, навпаки, відчують серйозні труднощі при спробі відтворити інформацію, необхідну для вирішення навіть знайомого завдання.

Інша характеристика пам'яті – *точність відтворення*. Ця характеристика відображає здатність людини точно зберігати, а найголовніше, точно відтворювати відображену в пам'яті інформацію. В процесі збереження в пам'яті частина інформації втрачається, а частина – спотворюється, і при відтворенні цієї інформації людина може припускатися помилок. Таким чином,

точність відтворення є вельми значущою характеристикою пам'яті.

Найважливішою характеристикою пам'яті є *тривалість*, яка відображає здатність людини утримувати певний час необхідну інформацію. Дуже часто на практиці ми зіштовхуємось з тим, що людина запам'ятала необхідну інформацію, але не може її зберегти протягом потрібного часу. Наприклад, людина готується до іспиту. Запам'ятовує одну навчальну тему, а коли починає вчити наступну, то виявляє, що не пам'ятає те, що вивчила перед цим. Іноді буває по-іншому. Людина запам'ятала всю необхідну інформацію, а коли потрібно було її відтворити, то вона не змогла цього зробити. Проте через деякий час із здивуванням відзначає, що пам'ятає все, що змогла вивчити. У даному випадку ми говоримо про іншу характеристику пам'яті – *готовність відтворити* відображену в пам'яті інформацію.

Як було згадано, що пам'ять – це складний психічний процес, який об'єднує цілий ряд психічних процесів. Вище зазначені характеристики пам'яті тією чи іншою мірою властиві всім процесам, які об'єднує поняття «пам'ять». Знайомство з основними механізмами і процесами пам'яті ми почнемо із запам'ятовування.

Запам'ятовування – це процес відображення і подальшого збереження сприйнятої інформації. За ступенем активності протікання цього процесу прийнято виокремлювати два види запам'ятовування: ненавмисне (або мимовільне) і навмисне (або довільне).

Ненавмисне запам'ятовування – це запам'ятовування без заздалегідь визначеної мети, без використання певних прийомів і без прикладання вольових зусиль. Це просте відображення того, що впливало на людину у минулому і зберегло слід від збудження в корі головного мозку. Наприклад, після прогулянки лісом або

після відвідин театру, ми можемо пригадати багато з того, що побачили, хоча навмисне не ставили мету на запам'ятовування.

На відміну від мимовільного запам'ятовування *довільне (або навмисне)* характеризується тим, що людина ставить перед собою мету запам'ятати певну інформацію і використовує для цього спеціальні прийоми. Довільне запам'ятовування є особливою і складною розумовою діяльністю, підпорядкованою завданню запам'ятати. Крім того, довільне запам'ятовування включає різноманітні дії, що виконуються для того, щоб краще досягти поставленої мети. До таких дій, або способів запам'ятовування інформації, відноситься заучування, сутність якого полягає у багато разовому повторенні навчального матеріалу до повного та безпомилкового його запам'ятовування. Наприклад, заучуються вірші, визначення, закони, формули, історичні дати тощо. Слід зазначити, що за інших, однакових умов, довільне запам'ятовування помітно продуктивніше ненавмисного запам'ятовування. Для того, щоб запам'ятати якнайкраще, треба обов'язково ставити мету – не тільки сприйняти і зрозуміти матеріал, а дійсно намагатися запам'ятати його.

Отже, запам'ятовування, включене у певну діяльність, є найбільш ефективним, оскільки залежить від діяльності, в ході якої воно здійснюється.

Запам'ятовується, як і усвідомлюється, перш за все те, що входить до мети нашої дії. Проте те, що не стосується мети дії, запам'ятовується гірше, ніж при довільному запам'ятовуванні, яке спрямоване саме на дану інформацію. При цьому все ж таки необхідно враховувати, що переважна більшість наших систематичних знань виникають в результаті спеціальної діяльності, мета якої – запам'ятати відповідний матеріал, з тим, щоб зберегти його в пам'яті. Така діяльність спрямована на запам'ятовування і

відтворення утриманого матеріалу, називається мнемичною діяльністю.

Мнемична діяльність є специфічно людським феноменом, бо тільки у людини запам'ятовування стає спеціальним завданням, а заучування матеріалу, збереження його в пам'яті і пригадування – спеціальною *формою свідомої діяльності*. При цьому, людина повинна чітко виокремити той матеріал, який їй було запропоновано запам'ятати, від усіх не значущих вражень. Тому мнемична діяльність завжди має вибіркового характеру.

Слід зазначити, що дослідження мнемичної діяльності людини є однією з центральних проблем сучасної психології. Основними *завданнями вивчення мнемичної діяльності* є визначення доступного людині об'єму пам'яті і максимально можливої швидкості запам'ятовування матеріалу, а також часу, протягом якого матеріал може утримуватися в пам'яті. Ці завдання не є простими, тим більше, що процеси запам'ятовування в конкретних випадках мають ряд відмінностей.

Іншою характеристикою процесу запам'ятовування є ступінь 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 сприйнятого матеріалу. Прикладом такого запам'ятовування є заучування статистичних даних, історичних дат тощо. Основою механічного запам'ятовування є *асоціації за суміжністю*. Одна частина матеріалу пов'язана з іншою тим, що слідує за нею у певному періоді часу. Для того, щоб встановився такий зв'язок, необхідне багаторазове повторення матеріалу.

На відміну від механічного, осмислене запам'ятовування засноване на розумінні внутрішніх

логічних зв'язків між окремими частинами матеріалу. Два положення з яких одне є продовженням іншого, запам'ятовуються не тому, що йдуть один за одним в один і той самий час, а тому, що пов'язані логічно. Таким чином, осмислене запам'ятовування завжди пов'язане з процесами мислення і спирається, головним чином, на узагальнені зв'язки між частинами матеріалу на рівні другої сигнальної системи.

Доведено, що осмислене запам'ятовування є на багато продуктивнішим від механічного, яке неекономне й вимагає велику кількість повторень. Механічно завчену інформацію людина не завжди може пригадати відносно місця і часу. Осмислене запам'ятовування вимагає від людини значно менше зусиль і часу, але є дієвішим. Проте практично обидва види запам'ятовування – механічне і осмислене тісно переплітаються один з одним.

Під час заучування на пам'ять, людина опирається на смислові зв'язки, але точна послідовність слів запам'ятовується за допомогою асоціацій за суміжністю. З іншого боку, заучуючи навіть не пов'язну між собою інформацію, так або інакше, людина намагається вибудувати смислові зв'язки. Так, один із засобів збільшення об'єму і міцності запам'ятовування не пов'язаних між собою слів, полягає у створенні умовного логічного зв'язку між ними. У певних випадках цей зв'язок може бути безглуздим за змістом, але яскравим з погляду уявлень. Наприклад, вам треба запам'ятати ряд слів: кавун, стіл, слон, гребінець, гудзик тощо. Для цього побудуємо умовно-логічний ланцюжок наступного вигляду: «Кавун лежить на столі. За столом сидить слон. У кишені його жилета лежить гребінець, а сам жилет застібнений на один гудзик». І так далі. За допомогою такого прийому протягом однієї хвилини можна запам'ятати до 30 слів і більше (залежно від тренування) при одноразовому повторенні.

Якщо ж порівнювати ці засоби запам'ятовування матеріалу – осмислене й механічне, то можна зробити висновок про те, що осмислене запам'ятовування є набагато продуктивнішим. Під час механічного запам'ятовування в пам'яті через одну годину залишається лише 40% інформації, а ще через декілька годин – усього 20%, а під час осмисленого запам'ятовування 40% матеріалу зберігається у пам'яті, навіть, через 30 днів [26].

Вельми виразно виявляється перевага осмисленого запам'ятовування над механічним під час аналізу витрат, необхідних для збільшення об'єму інформації, яку необхідно запам'ятати. Механічне заучування зі збільшенням об'єму матеріалу вимагає збільшення кількості повторень. Наприклад, якщо для запам'ятовування шести безглузких слів потрібне тільки одне повторення, то заучування 12 слів вимагає 14-16 повторень, а для 36 слів – 55 повторень.

Отже, при розширенні кількості інформації у шість разів необхідно збільшити кількість повторень до 55 раз. В той же час при збільшенні об'єму осмисленого матеріалу (вірш), щоб його запам'ятати, потрібно збільшити кількість повторень від двох до 15 разів, тобто кількість повторень зростає у 7,5 раз, що переконливо свідчить про більшу продуктивність осмисленого запам'ятовування.

Детальніше розглянемо умови, які сприятимуть осмисленому й міцному запам'ятовуванню матеріалу. Осмислення матеріалу досягається різними прийомами, і перш за все, виокремленням в інформації, яка заучується, головних думок та угруповання їх у вигляді плану. Використовуючи даний прийом людина, запам'ятовуючи текст, розкладає його на окремі розділи, або групи думок.

Корисним прийомом осмислення матеріалу є *порівняння*, тобто знаходження схожості та відмінності між предметами, явищами, подіями тощо. Одним з варіантів

даного методу є порівняння інформації, яка засвоюється вивчається, з отриманою раніше. Аналогічно здійснюється співставлення інформації з іншою, тільки що отриманою.

Осмисленню матеріалу допомагає *конкретизація* – пояснення загальних положень і правил прикладами, вирішення задач відповідно до правил, проведення спостережень, лабораторних робіт тощо. Існують інші прийоми осмислення.

Найважливішим методом осмишеного запам'ятовування матеріалу і досягнення високої міцності його збереження є метод повторення. *Повторення* – найважливіша умова оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Але, щоб бути продуктивними, повторення повинні відповідати певним вимогам.

Окрім вказаних вище закономірностей використання методу повторень існують умови, які сприяють підвищенню ефективності запам'ятовування. Дуже важливо, щоб повторення було активним і різноманітним. Для цього перед тим, хто запам'ятовує ставлять різноманітні завдання, на зразок: придумати приклади, відповісти на запитання, намалювати схему, скласти таблицю, виготовити наочність тощо. При активному повторенні відбувається активізація зв'язків на рівні другої сигнальної системи, оскільки розмаїття форм повторення сприяє утворенню нових зв'язків вивченого матеріалу з практикою, у результаті чого запам'ятовування стає змістовнішим. Пасивне повторення не дає такого ефекту. У одному з експериментів учні заучували тексти шляхом п'ятиразових повторень. Аналіз ефективності кожного читання показав, що як тільки повторення набуває пасивний характер, заучування стає не продуктивним.

Дуже важливо також правильно розподілити повторення у часі. В психології відомо два способи повторення: концентроване і розподілене. При першому –

заучується в один прийом, повторення слідує одне за одним без перерви. Наприклад, якщо для заучування вірша потрібно 12 повторень, то учень 12 разів підряд читає його, поки не вивчить. При розподіленому повторенні, кожне читання виокремлене від іншого певним проміжком часу.

Дуже близький до методу розподіленого заучування метод відтворення під час заучування. Його суть полягає у спробах відтворити матеріал, який повністю не вивчений.

Наприклад, вивчити матеріал можна двома засобами:

1. обмежитися тільки читанням і читати до тих пір, поки не виникне упевненість, що він вивчений;

2. прочитати матеріал один-два рази, потім спробувати його відтворити, після чого знову прочитати його кілька разів і знов спробувати відтворити і т.д. Результати досліджень доводять, що другий варіант набагато продуктивніший і доцільніший. Заучування відбувається швидше, а збереження стає міцнішим.

Продуктивність запам'ятовування залежить і від того, як здійснюється запам'ятовування: в цілому або частинами. У психології відомо три засоби заучування великої за об'ємом інформації: цілісний, частковий і комбінований. Перший спосіб (цілісний) полягає в тому, що матеріал (текст, вірш тощо) читається від початку до кінця кілька разів, до повного засвоєння. При другому способі (частковому) матеріал поділяється на частини і кожна частина заучується окремо. Спочатку кілька разів прочитується одна частина, потім друга, потім третя і т.д.

Комбінований спосіб – поєднання цілісного і часткового. Матеріал спочатку прочитується цілком один або кілька разів, у залежності від його об'єму і характеру, потім важко засвоєні уривки виокремлюються і заучуються нарізно, після чого, знову «важкий» текст читається в цілому. Якщо текст віршований та великий за обсягом, то він поділяється на строфи, логічно закінчені частини. Тоді

заучування відбувається наступним чином: спочатку текст прочитується один-два рази від початку до кінця, з'ясовується його загальний зміст, потім заучується кожна частина окремо, після чого, матеріал знову читається в цілому (див. рис. Механізм процесу запам'ятовування).

Дослідження М.Н. Шардакова довели, що із вказаних способів найбільш доцільним є комбінований. Він забезпечує рівномірне запам'ятовування всіх частин матеріалу, вимагає глибокого осмислення, уміння виділити головне. Така діяльність здійснюється при більшій зосередженості уваги, від чого підвищується її продуктивність. У дослідках М.Н. Шардакова учням, які заучували вірш комбінованим способом, було необхідно усього 9 повторень, при заучуванні в цілому – 14 повторень, а заучування частинами – 16 повторень [16].

Слід зазначити, що успіх запам'ятовування багато в чому залежить від рівня самоконтролю. Проявом самоконтролю є спроби відтворити матеріал під час його заучування. Такі спроби допомагають встановити, що людина запам'ятала, яких помилок припустилася під час відтворення і на що слід звернути увагу під час подальшого читання. Крім того, продуктивність запам'ятовування залежить і від характеру матеріалу. Наочно-образний матеріал запам'ятовується краще, ніж словесний, а логічно пов'язаний текст відтворюється повніше, ніж розмежовані пропозиції.

Таким чином, для успішного запам'ятовування необхідно враховувати особливості механізмів процесу запам'ятовування й використовувати різноманітні мнемічні прийоми.

Запитання для самоперевірки.

1. Дайте загальну характеристику відчуттям.
2. Які існують види відчуттів?

3. Що таке сприйманням?
4. Дайте характеристику властивостей сприймання.
5. Як впливає аперцепція на сприймання предметів і явищ?
6. Порівняйте відчуття і сприймання.
7. Що називається увагою?
8. Дайте характеристику видів уваги.
9. Перелічіть властивості уваги.
10. Дайте визначення поняттю «пам'ят».
11. Які Вам відомі функції пам'яті?
12. У чому полягає класифікація видів пам'яті?
13. Дайте характеристику процесам пам'яті.

Тема 1.4. Поняття про мислення та уяву.

1. Поняття про мислення людини. Фізіологічні основи мислення. Функціонально-операційна сторона мислення.
2. Види мислення. Якості розуму.
3. Рішення складних розумових задач і творче мислення.
4. Поняття про уяву. Уява та її соціальна природа.
5. Фізіологічні основи процесів уяви. Процес створення образів уяви.
6. Види уяви.
7. Поняття про мрію.

Поняття про мислення людини.

Пізнавальна діяльність людини починається з відчуттів і сприймань. Дійсність, яку відтворює людина на чуттєвому рівні за участю аналізаторів, за допомогою яких вона отримує різнобічну інформацію про зовнішні властивості та ознаки предметів, фіксуються в її свідомості у формі звукових, просторових, часових, смакових, дотикових та інших уявлень. Проте, такої інформації про об'єктивний світ людині недостатньо для задоволення різноманітних потреб практичної діяльності, яка потребує глибокого і всебічного знання об'єктів, з якими доводиться

мати справу. Вичерпні знання про об'єкти дійсності, їх внутрішню, безпосередньо не відтворену у відчуттях і сприйманнях сутність, людина отримує за допомогою мислення – вищої абстрактної форми пізнання об'єктивної реальності. Уявне відображення дійсності характеризується низкою особливостей. Одна з яких виявляється в опосередкованому характері уявного відображення дійсності (Див. додаток Рис. 9).

Не можна безпосередньо побачити будову атомного ядра, хімічну реакцію, фізіологічні процеси, які відбуваються в живій клітині, ультрафіолетове проміння тощо. Щоб такі не видимі, але важливі для розуміння об'єктів властивості розкрити, людина вдається до міркувань, обчислень, експериментів, співставляє факти, здійснює інші опосередковані дії. Вони можуть відрізнятися за складністю, залежно від особливостей пізнавального завдання та об'єкта пізнання.

До опосередкованого пізнання людина вдається тоді, коли безпосереднє пізнання виявляється неможливим через недосконалість людських аналізаторів або недоцільність, що зумовлюється складністю процесу пізнання. Опосередкованість мислення виявляється і в тому, що всі його акти відбуваються за допомогою слова та попереднього досвіду, який зберігається в пам'яті людини.

Ще одна ознака мислення полягає у тому, що завдяки йому в об'єктах відображуються не будь-які, а істотні ознаки та властивості, які ґрунтуються на об'єктивних відносинах і закономірних зв'язках, репрезентованих у самих предметах та явищах. Істотні ознаки та відносини виражають сутність предметів і явищ, їх причинно-наслідкові зв'язки. Їх розуміння дає можливість опанувати закони, яким підпорядковані процеси, що відбуваються у природі та суспільстві, що дасть можливість впливати на них відносно власних інтересів.

Ще однією особливістю мислення є узагальнюючий характер відображення дійсності. За допомогою мислення людина розкриває істотні ознаки, які є однаковими для споріднених у тому чи іншому відношенні об'єктів, і уявляє їх узагальнено, оперуючи поняттями. Так вона пізнає: загальні властивості металів, геометричних фігур, принципи функціонування технічних систем, розвиток психічних явищ тощо.

Перелічені ознаки мислення характеризують його як специфічну форму абстрактного пізнання дійсності як складну пізнавальну діяльність.

Враховання зазначених вище особливостей мислення, можна дати йому узагальнююче визначення. **Мислення** – це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях [26].

Мислення людини неподільно пов'язане з мовою, яка є знаряддям формування і засобом існування думки. У слові закріплюється нагромаджений пізнавальний досвід, який людина використовує при потребі. Узагальнюючи за допомогою мовлення власні знання про предмети та явища дійсності, людина виходить за межі того, що надано їй, безпосередньо, у відчуттях та сприйманнях, що значно розширює її пізнавальні можливості, удосконалює мислення.

Розумова діяльність органічно пов'язана з практикою, яка є джерелом розумової діяльності. Мислення породжується потребами людської практики і розвивається у процесі пошуку шляхів їх задоволення. Навіть для наукових теоретичних проблем пізнання, які не пов'язані, безпосередньо, з потребами практики, яка є їх віддаленим джерелом. У свою чергу, практична діяльність неможлива без мислення, вона стимулює його постійний розвиток, сприяючи впровадженню досягнень людської думки в різноманітні сфери життя суспільства.

Значення мислення в житті людини полягає в тому, що воно дає можливість реалізувати пізнання світу з наукової точки зору, передбачити і прогнозувати розвиток подій, практично оволодіти закономірностями об'єктивної дійсності, сприяти їх служінню потребам та інтересам людини.

Мислення є підвалиною свідомої діяльності особистості, яка впливає на формування розумових та інших властивостей. Рівень розвитку мислення визначає, якою мірою людина здатна орієнтуватися в оточуючому світі, як вона опановує обставини та владу над собою.

Розумова діяльність людини, що спрямована на пізнання закономірностей об'єктивного світу, має суспільну природу. Суспільно-історична зумовленість мислення виявляється в тому, що в кожному акті пізнання дійсності людина спирається на досвід, нагромаджений попередніми поколіннями, оперує тими засобами пізнання, які були створені ними. До таких засобів, насамперед, належать мова як знаряддя вираження, узагальнення та збереження результатів пізнавальної діяльності людей, а також наука і суспільна практика.

Широта узагальнень й глибина розкриття сутності явищ значною мірою зумовлені також результатами пізнання дійсності, досягнутими на попередньому етапі історичного розвитку суспільства. Як за прибережною хвилею відчувається тиск цілого океану, слушно зауважував з цього приводу Д. Писарев [29], так і за кожною думкою людини, якою б новою чи оригінальною вона не здавалася, стоїть досвід багатьох попередніх генерацій.

Отже, хоча мислення кожної людини розвивається й формується у процесі її власної активної пізнавальної діяльності, його зміст і характер завжди зумовлені загальним рівнем пізнання, якого досягло суспільство на певному етапі свого розвитку. Це дає підстави розглядати

мислення як продукт суспільно-історичного розвитку. Суспільна природа мислення виявляється також у потребах суспільства, характері тих пізнавальних завдань, на розв'язання яких воно спрямоване.

Об'єктом розумової діяльності завжди є найактуальніші проблеми, породжені сучасністю. На нинішньому історичному етапі такими є екологічні проблеми, проблеми економічної інтеграції країн в умовах ринкових відносин тощо. Поглиблення соціальної сутності мислення зумовлене потребою постійно залучати для розв'язання кожного конкретного завдання досвід, нагромаджений фахівцями в суміжних галузях знання. Завдяки соціально-історичній природі мислення, людство забезпечує наступність у передаванні від попереднього покоління до наступного інтелектуальних досягнень, створюючи умови для соціального та науково-технічного прогресу.

Розумові дії та операції мислення.

Щоб зрозуміти певний об'єкт, треба знати факти, що його характеризують. Перехід від фактів до розкриття їх сутності, до узагальнюючих висновків відбувається за допомогою розумових і практичних дій.

Розумові дії – це дії з об'єктами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них. Ці дії відбуваються подумки – за допомогою мовлення. Перш ніж діяти з предметами (розбирати їх, складати, щось будувати з них), людина робить це подумки, не контактуючи з ними та не змінює будову самого об'єкта. При цьому залежно від того, які образи відіграють провідну роль, розумові дії бувають сенсорними, перцептивними, уявними, мисленнєвими. Дії мислення (наприклад, при розв'язуванні арифметичних задач) формуються на основі зовнішніх практичних дій.

Дослідження процесу їх формування (П. Гальперін, Н.Талізін) показали, що спочатку дії відбуваються,

спираючись на сприймання матеріальних предметів або їх зображення (дитина практично оцінює кількість). Далі вони здійснюються у плані зовнішнього мовлення без спирання на предмети чи їх зображення. Нарешті, дії виконуються подумки за допомогою внутрішнього мовлення, тобто стають внутрішніми діями мислення. Далі вони автоматизуються, узагальнюються, згортаються. Розумові дії, як і практичні, різноманітні; вони пов'язані з конкретним матеріалом.

У розумових діях можна виокремити їх основні складові, або процеси – розумові операції: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація.

Порівняння – важлива розумова операція. За її допомогою пізнаються схожі та відмінні ознаки та властивості об'єктів. Операції порівняння різняться за складністю залежно від завдання чи змісту об'єктів, які порівнюються. Їй належить важлива роль у розкритті істотних ознак предметів. «Усе в світі ми пізнаємо через порівняння, і якщо б нам зустрівся якийсь новий предмет, якого ми не могли ні з чим порівняти, з чимось розрізнити (якби такий предмет існував), то ми про цей предмет не склали б жодної думки і не могли сказати про нього жодного слова», – вважав К. Ушинський [18].

Аналіз і синтез. Аналіз у мисленні є продовженням того аналізу, що відбувається в чуттєвому відображенні об'єктивної дійсності. Це уявне розчленування об'єктів свідомості, виокремлення в них частин, сторін, аспектів, елементів, ознак і властивостей.

Об'єктом аналізу можуть бути які-небудь предмети та їх властивості. Починається аналіз у практичних діях і завершується уявним розумовим аналізом. Аналіз необхідний для розуміння сутності будь-якого предмета, але сам його не забезпечує.

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

Синтез – це уявне поєднання окремих частин, сторін, аспектів, елементів, ознак і властивостей об’єктів в єдине, якісно нове ціле. Синтез, як і аналіз, спочатку виникає у практичній діяльності, а потім стає дією мислення. Синтезувати можна елементи, думки, образи, уявлення. Аналіз і синтез – основні розумові операції, що в єдності забезпечують повне та глибоке пізнання дійсності.

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

Виокремлені у процесі абстрагування ознаки предмета розуміються незалежно від інших його ознак і стають самостійним об’єктом мислення. Так, спостерігаючи переміщення у просторі різних за характером об’єкти – машини, люди, птахи, хмари, небесні тіла тощо, людина виокремлює рух як спільну для неї властивість та осмислює його як самостійну категорію.

Застосування операції абстрагування в пізнавальній діяльності дає можливість глибше й повніше відобразити найскладніші явища об’єктивної дійсності. Високим рівнем абстрагованості характеризується наукове теоретичне мислення. Воно відіграє провідну роль в утворенні понять, які є засадовими для будь-якого знання. Абстрагування готує ґрунт для глибоких узагальнень. Операція узагальнення виявляється в уявному об’єднанні предметів, явищ у групи за істотними ознаками, виокремленими у процесі абстрагування.

Узагальнення – це продовження й поглиблення синтезуючої діяльності мозку за допомогою слова. Воно

виконує узагальнюючу функцію, спираючись на знакову природу відображуваних ним істотних властивостей і відносин, що присутні в об'єктах.

Узагальнення виокремлених ознак предметів та явищ дає можливість групувати об'єкти за видовими, родовими та іншими ознаками. Такий процес називається класифікацією. Класифікація здійснюється з метою виокремлення та подальшого поєднання об'єктів на основі спільних істотних ознак. Класифікація сприяє впорядкуванню знань і глибшому розумінню їх змістової структури.

Щоб здійснити класифікацію, треба чітко визначити її мету, виокремити ознаки об'єктів, що підлягають класифікації, порівняти об'єкти за особливими ознаками, визначити загальні основи класифікації, згрупувати об'єкти за певним принципом. Упорядкування знань на підставі гранично широких спільних ознак груп об'єктів називається систематизацією. Систематизація забезпечує виокремлення та подальше об'єднання не окремих об'єктів, як це спостерігається під час класифікації, а їх груп і класів.

Отже, психофізіологічним механізмом операційної діяльності мислення є аналітико-синтетична робота великих півкуль головного мозку. Процес розуміння предметів та явищ об'єктивної дійсності, утворення наукових понять про них складний і багатоплановий. Він потребує вивчення фактів, їх порівняння, аналізу та синтезу, абстрагування, узагальнення, класифікації, систематизації їх істотних ознак і характеристик.

Форми мислення.

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

Судження – це форма уявного відображення об'єктивної дійсності, яка полягає в тому, що людина стверджує наявність або відсутність ознак, властивостей чи відносин у певних об'єктах. Наприклад: «Сума внутрішніх

кутів трикутника дорівнює 180 градусам»; «Ця квітка – блакитна»; «Це вагомий доказ».

Характерна властивість судження полягає в тому, що воно існує, виявляється й формується в реченні. Проте судження та речення не тотожні.

Судження – це акт мислення, що відображує зв'язки, відносини речей, а речення — це граматичне сполучення слів, що виявляє й фіксує це відображення. Кожне судження виражається в реченні, але не кожне речення є судженням. Речення, які виражають запитання, вигуки, сполучники, прийменники, не є судженнями («Агов!», «Ану!», «Хто це?»). Таким чином, між судженнями та реченнями існує складний зв'язок. Кожне судження містить суб'єкт і предикат. Суб'єктом є предмет судження, про який ідеться і який відображується у свідомості людини. Предикат – це відображення відносин, ознак, властивостей, які людина стверджує. Наприклад: «Усі метали при нагріванні розширюються» («усі метали» – це суб'єкт, а «при нагріванні розширюються» – предикат). Стверджуючи одне, ми заперечуємо інше. Так, кажучи «Кит – не риба», ми маємо на увазі, що кит не належить до риб, але стверджуємо, що він належить до іншої категорії живих істот.

Судження є істинним, якщо воно чітко відображує відносини, що існують в об'єктивній реальності. Істинність судження перевіряється практикою. Судження бувають одиничними («Київ – столиця України»), частковими («Деякі метали легші, ніж вода»), загальними («Усі люди смертні»). Це прості судження. Судження, що складаються з кількох простих суджень, називаються складними («У рівнобічному трикутнику всі сторони і кути однакові»). Залежно від того, стверджується чи заперечується наявність певних ознак і відносин в об'єктах, розрізняють судження ствердні та заперечні.

Істинність знань або суджень можна з'ясувати шляхом розкриття підстав, на яких вони ґрунтуються, порівнюючи їх з іншими судженнями, тобто розмірковуючи.

Міркування – це низка взаємопов'язаних суджень, спрямованих на те, щоб з'ясувати істинність думки, довести її або заперечити. Прикладом міркування є доведення теореми. У процесі міркування людина з одних суджень виводить нові шляхом умовисновків. Вони є такою формою мислення, яка дозволяє з одного або кількох суджень виокремлювати нове. В умовисновках через вже наявні знання, здобуваються нові. Розрізняють умовисновки: індуктивні, дедуктивні та за аналогією.

Індуктивний умовисновок – це судження, у якому на основі конкретного, часткового здійснюється узагальнення. Наприклад: «Срібло, залізо, мідь – метали; срібло, залізо, мідь при нагріванні розширюються. Отже, метали при нагріванні розширюються».

Дедуктивний умовисновок – це судження, за допомогою якого, на основі загального, здобуваються знання про часткове, конкретне. Наприклад: «Усі метали при нагріванні розширюються; срібло – метал. Отже, срібло при нагріванні розширюється». Умовисновок за аналогією ґрунтується на схожості окремих істотних ознак об'єктів і на основі цього робиться висновок про можливу схожість цих об'єктів за іншими ознаками.

Умовисновки застосовуються під час наукової та практичної діяльності, зокрема, й у навчально-виховній роботі з дітьми. Дані, отримані у процесі мислення, фіксуються в поняттях. Поняття – це форма мислення, за допомогою якої пізнається сутність предметів та явищ дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях, узагальнюються їх істотні ознаки. Істотними є такі ознаки, які належать об'єктам за будь-яких умов, виражають їх

природу, сутність, відрізняють ці об'єкти від інших, тобто ті, властивості, без яких об'єкти не можуть існувати. Так, істотна ознака плодів полягає в тому, що вони містять насіння, яке є засобом розмноження (форма, колір, вигляд плодів не є істотними ознаками).

Поняття виникають на ґрунті чуттєвого досвіду. Він є передумовою формування змістових понять. Вони відображають світ глибше, ширше, ніж уявлення. Поняття завжди існує й виявляється у слові, через яке повідомляється іншим людям. За допомогою мови утворюються системи понять, з яких складаються різноманітні галузі знань.

Поняття і слово становлять єдність, але не тотожність. Слово не утворює поняття, воно є лише знаряддя утворення поняття. Поняття – елемент думки, слово – елемент мовлення. Немає поняття без слова, але не кожне слово є поняттям. Наприклад: «вечоріє», «так» – це слова, але не поняття.

Іноді поняття виражається кількома словами. Наприклад, «єдність організму та середовища» виражене словосполученням. Одні й ті самі поняття в різних мовах передаються різними словами.

Кожне поняття характеризується обсягом і змістом.

Обсяг поняття – це відображене в ньому коло об'єктів, а зміст поняття – це вміщена в ньому сукупність істотних ознак об'єктів. Поняття з більшим обсягом називаються родовими («меблі», «рослини») стосовно понять з меншим обсягом ознак («стіл», «дерево»), які в цьому разі є видовими. Це відносний розподіл. Поняття, що мають ширший обсяг, називаються категоріями («рух», «кількість», «якість», «простір», «час»).

Поняття поділяються на загальні та одиничні. Поняття, що відображають істотні ознаки одного об'єкту, називаються одиничними («країна», «місто», «письменник», «вчений»), а цілих класів предметів – загальними («елемент», «зброя»).

Розрізняють *поняття конкретні та абстрактні*. У конкретних поняттях відображаються певні предмети, явища та зв'язки між ними (наприклад, «меблі», «рослини», «тварини»). В абстрактних поняттях відображаються істотні ознаки та властивості відокремлено від самих об'єктів («вага», «мужність», «хоробрість», «добро», «зло» тощо). Поділ понять на абстрактні та конкретні є відносним, оскільки абстракція наявна в утворенні кожного поняття.

Процес розв'язання завдань.

Мислення – це процес руху думки від невідомого до відомого. Мислення починається там, де перед людиною постає щось нове, невідоме і коли вона починає щось аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Такі питання виникають в умовах проблемної ситуації. Проблема ситуація характеризується наявністю суперечностей між реальним рівнем знань та об'єктивно необхідним для успішного розв'язання завдання. Процес розв'язання пізнавального завдання починається з формулювання питання, яке треба визначити виходячи з конкретних умов проблемної ситуації.

Формулювання питання – *перший етап*, найскладніший у процесі розв'язання завдань. Важливе значення на цьому етапі має здатність людини бачити нез'ясовані аспекти в тих чи інших предметах та явищах дійсності, її вміння ставити запитання, виокремлювати проблеми, які потребують вирішення. Ця здатність, значною мірою, залежить від попереднього досвіду людини, проникливості її розуму, вміння бачити незрозуміле там, де іншій людині все здається зрозумілим.

Другий етап розв'язання розумового завдання починається з пошуку шляхів аналізу поставленого запитання та побудови гіпотези.

Висування гіпотез дає людині можливість передбачити напрями розв'язання завдання й можливі

результати. Якщо висунуті гіпотези не підтверджуються, їх відкидають, уточнюють умови завдання та саме завдання.

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

Зазначені види мислення виявляються й перебувають у певному співвідношенні. У розвинених формах вони можуть виявлятися як індивідуальні особливості мислення людей, зумовлені характером їхньої діяльності, професійними чинниками, співвідношенням першої та другої сигнальних систем та іншими причинами.

Індивідуальні форми мислення.

- судження;
- умовивід;
- поняття.

Особливості мислення.

- швидкість.
- самостійність;
- критичність;
- глибина;
- гнучкість;
- допитливість;
- послідовність;

Різновиди мислення (Див. додаток Рис. 10).

за формою:

- наочно-дійове;

- наочно-образне;
- абстрактно-логічне.

За характером розв'язування задач:

- теоретичне;
- практичне.

За ступенем розгорненості:

- дискусійне;
- інтуїтивне.

За ступенем новизни та оригінальності:

- репродуктивне;
- продуктивне (творче).

Вирішення складних розумових задач і творче мислення.

Процес мислення починається з проблемної ситуації, яку необхідно вирішити, а отже, з постановки питання, яке виникає кожного разу, коли нам що-небудь незрозуміло. Тому перша необхідна умова протікання розумового процесу полягає в умінні побачити незрозуміле і пояснити його природу.

Людина з добре розвиненим мисленням бачить питання там, де вони є насправді, на відміну від людини, яка не звикла самотійно мислити, якій уявляється все само собою зрозумілим.

Добре відомо, що собака облизується побачивши їжу, але тільки І.П. Павлов побачив в цьому проблему і, вивчаючи її, створив вчення про умовні рефлекси. Інший приклад – Ісаак Ньютон. Безліч людей спостерігало падіння предметів з висоти на землю, але тільки І. Ньютон задумався над цією проблемою і відкрив закон всесвітнього тяжіння.

Цілком правомірне питання про те, чому ці вчені побачили те, що до них ніхто не бачив? Що є джерелом виникнення питань? Існують два таких *джерела*: практика і знання. Як правило, в ході рішення практичних задач ми застосовуємо мислення і намагаємося вирішувати те, чого

ще ніколи не вирішували. З іншого боку, для того, щоб правильно поставити питання, ми повинні володіти необхідною для цього сумою знань.

Припустимо, що ми навчилися бачити наявність проблеми і вдало ставити запитання. Але це ще не означає успішне вирішення задачі. Для вирішення складного розумового завдання необхідно вміло обрати шляхи вирішення поставленого питання. Але часто буває так, що у нас бракує необхідних знань або інформації для відповіді на поставлене питання. Тому для вирішення складного розумового завдання людина повинна вміти знайти необхідну інформацію, без якої не можна вирішити основну задачу або проблему. У цьому випадку людина, використовуючи можливості свого мислення, спочатку відповідає на проміжні питання і лише потім вирішує головне. Поступово поповнюючи недостатність інформації, ми приходимо до вирішення головної проблеми або питання.

Дуже часто рішення розумової задачі міститься в самому питанні. Щоб це побачити, необхідно вміти оперувати наявними даними та проаналізувати їх. Проте і тут можуть зустрічатися певні труднощі. Вирішуючи складну розумову задачу, людина повинна вміти знайти дані, які необхідні для коректної постановки питання.

Коли нам бракує необхідної для вирішення питання інформації, ми зазвичай висловлюємо *припущення*. Це висновок, який будується на непрямій інформації і наших здогадках, коли у нас немає всіх необхідних для правильного вирішення розумового завдання знань або достатньої інформації. Е. Цюлковський, не володіючи об'єктивною інформацією, висловлював припущення про особливості космічного польоту, про швидкість, з якою повинна летіти ракета, щоб подолати земне тяжіння. Але всі ці припущення перетворилися на наукові докази, коли був

здійснений перший космічний політ. Таким чином, вирішуючи розумову задачу з багатьма невідомими, ми можемо висловити припущення, які покладені в основу рішення цієї задачі. Причому в одних випадках наше рішення виявляється правильним, або адекватним, а в інших – помилковим. Причиною стає істинність або хибність висловленого нами припущення. І як зрозуміло з попереднього прикладу, критерієм істинності нашого припущення є практика.

Практика є найбільш об'єктивним доказом істинності наших висновків. При цьому ми можемо її використовувати і як прямий доказ правильності наших думок, як це було у випадку з Е. Ціолковським, і як непрямий доказ. Наприклад, для того, щоб перевірити припущення про наявність електричного струму в розетці, ми вмикаємо лампу, у результаті спостерігаємо, засвітиться вона чи ні, з чого робимо відповідний висновок.

Істотну роль у вирішенні складних інтелектуальних задач відіграє уміле використання різноманітних прийомів. Так, під час вирішення задач ми часто використовуємо наочні образи. Інший приклад – використання типових прийомів у вирішенні типових задач. З цим явищем ми постійно стикаємося в школі, коли на уроках математики або фізики вчитель пояснює учням, як треба вирішувати задачі того або іншого типу. При цьому він прагне не розуміння змісту завдання учнем і формування шляхів пошуку самостійного рішення, а навчає його тому, як використовувати на практиці вже наявні знання. В результаті чого в учня формуються навички *практичного* мислення.

Проте, бувають випадки, коли людина з високим рівнем розвитку мислення намагається вирішити задачі, що не схожі ні на одну з відомих, які не мають готового рішення. Для вирішення подібних завдань ми повинні звернутися до можливостей нашого *творчого мислення*.

Психологами було прикладено багато зусиль для того, щоб зрозуміти, як людина вирішує неординарні, іноваційні, творчі задачі. Проте до теперішнього часу немає точної відповіді на питання про те, як відбувається вирішення подібних задач людиною. Сучасна наука має у наявності лише окремі дані, що дозволяють частково описати процес вирішення людиною таких завдань та розкрити умови, які сприятимуть або перешкоджатимуть прояву творчості.

Одним з перших, хто зробив спробу дати відповідь на питання щодо сутності творчого мислення, був Дж. Гілфорд. У своїх роботах, присвячених *креативності* (творчому мисленню), він виклав власну концепцію, згідно якої, рівень розвитку креативності визначається переважанням у мисленні чотирьох особливостей [25].

По-перше, це оригінальність і неординарність висловлюваних ідей, прагнення до інтелектуальної новизни. Така людина, здатна до творчості, майже завжди і скрізь прагне знайти своє власне рішення.

По-друге, творчу людину відрізняє семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт з іншої точки зору, під іншим кутом⁴ характеризує здатність виявити можливість неординарно використовувати даний об'єкт.

По-третє, у творчому мисленні завжди присутня така межа, як образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінити сприйняття об'єкту так, щоб бачити його нові, приховані сторони.

По-четверте, людина з творчим мисленням відрізняється від інших людей здатністю продукувати різноманітні ідеї у невизначеній ситуації, зокрема, в такій, яка не містить передумов до формування нових ідей. Така здатність творчого мислення була названа Дж. Гілфордом *семантичною спонтанною гнучкістю*.

Згодом робилися й інші спроби виявити природу творчості. В ході цих досліджень були виявлені умови, які сприятимуть прояву творчого мислення. Наприклад, під час вирішення невідомого завдання людина прагне, перш за все, використовувати той засіб або метод, який в попередньому досвіді був найбільш успішним.

Важливим висновком, який був зроблений в ході дослідження творчого мислення, було те, що чим більше зусиль було витрачено на пошук нового засобу вирішення завдання, тим вищою є вірогідність того, що цей спосіб буде застосований при вирішенні іншого, нового розумового завдання. Разом з цим, дана закономірність може призвести до виникнення стереотипу мислення, який заважає людині використовувати нові, доцільніші засоби вирішення завдань. Тому для того, щоб подолати стереотипність мислення, людина повина взагалі відмовитися від спроб вирішення завдання, а потім через деякий час повернутися до нього, але з переконливим наміром вирішити її новим засобом.

Серйозні спроби знайти відповідь на питання, що заважає прояву творчих здібностей, зробили Р. Ліндсей, К. Халл і Р. Томпсон. Вони виявили, що прояву творчості заважає не тільки недостатній розвиток певних здібностей, але й наявність певних особистих рис [25]. Так, однією з яскравих особистих рис, які перешкоджають прояву творчих здібностей, є схильність до конформізму. Обмеженість такої особистості виражається в домінуючому над творчими тенденціями прагненні бути схожим на інших, не відрізнятися від більшості людей в своїх думках і вчинках.

Інша близька до конформізму якість особистості, яка перешкоджає вияву творчості, це страх бути незрозумілим або смішним в очах іншої людини. Такі характеристики відображують надмірну її залежність від думки оточуючих.

Існують інші риси особистості, які заважають прояву творчого мислення, які, також, пов'язані з орієнтацією на соціальні норми. До цієї групи особових рис відноситься страх критики іншими, як спроба помститися. Подібне явище обумовлене тим, що під час розвитку в дітей тактовності і ввічливості по відношенню до думки інших людей, виникає уявлення про критику як про щось негативне і образливе. В результаті з'являються побоювання критикувати інших, що часто виступає перешкодою для прояву творчого мислення.

Прояву творчих здібностей нерідко заважає завищена оцінка значущості своїх власних ідей. Іноді те, що ми самі придумали, подобається нам більше, ніж ідеї інших людей. Подібне явище може мати два результати. В одному випадку ми не приймаємо більш провідні ідеї, ніж наші власні. В іншому – ми не хочемо висловити власну ідею або її обговорити.

Наступна причина – гальмування прояву творчості. Її зміст визначається двома типами мислення, які конкурують між собою – *критичне і творче*. Критичне мислення спрямоване на виявлення недоліків в думках інших людей. Людина, у якої більшою мірою розвинений саме цей тип мислення, бачить тільки недоліки, але не пропонує своїх конструктивних ідей, оскільки замикається на пошуках недоліків, але вже у власних думках. З іншого боку, людина, у якої переважає творче мислення, прагне до вироблення конструктивних ідей, але при цьому не приділяє належної уваги тим недолікам, які містяться в них, що також негативно відображується у розробці оригінальних ідей.

Наведені вище думки і співставленні причини й умови, які сприяють і перешкоджають прояву творчості, дозволяють зробити узагальнюючий висновок: здатність до творчості – це необхідна особистісна властивість, а тому повинна цілеспрямовано розвиватись у дитини в процесі її психічного розвитку.

Психологічні особливості уяви (Див. додаток Рис. 12).

Уява – психічний процес, який проявляється в утворенні нових образів того, що людина не сприймала раніше, не сприймає в даний момент і ніколи не буде спостерігати, можливо, якої не існує в дійсності. (Наприклад: казкові образи).

Цей процес важливіший від процесів мислення і сприймання та пов'язаний з реалізацією наших вольових зусиль та інших процесів.

Фізіологічною основою уяви є актуалізація нервових зв'язків, їх розпад, переугруповування та об'єднання в нові системи. Таким чином, виникають образи, які не співпадають з попереднім досвідом, але й не від'ємні від нього.

Уява відіграє суттєву роль як в регуляції процесів організму людини, так і в керуванні вмотивованою поведінкою.

Уява дає можливість зазирнути в перспективу, у те, чого не існує. Це той вищий психічний процес, який має практичне значення під час набуття навчального матеріалу. А також тісно пов'язана з практичною діяльністю.

Уява характеризується різноманітними формами і видами.

Види уяви (Див. додаток Рис. 13):

➤ *Мимовільна*. Не потребує прикладання зусиль. Образи уяви виникають самі по собі (Наприклад: сновидіння).

➤ *Довільна*. Людина ставить перед собою мету створити нові образи, ідеї, перебудувати, удосконалити змінити.

Існують наступні форми довільної уяви:

Мрія – це форма уяви, яка відображує бажане.

Мрійливість – індивідуальні особливості уяви. Це ті мрії, які ніколи не здійсняться.

Фантазування, фантазія – погляд у майбутнє, який в певній мірі залежить від дійсності. Фантазія з часом переходить у дійсність і наближена до неї. (Наприклад, політ людини у космос).

Творча уява, репродуктивна, відтворююча – це ті образи, які виникають на основі певного готового матеріалу (Наприклад, написані ноти, людина відтворює їх та отримує мелодію). Творча уява – це створення оригіналу, тобто того, чого ще не відбувалося (Наприклад, композитор, художник, архітектор).

Активна уява проявляється в мимовільній, довільній, відтворюючій, творчій формі.

Пасивна уява. Людина залишається об'єктом цієї уяви (Наприклад, сновидіння, марево).

Створення образів уяви

Наш досвід відображується у відтворенні тимчасових зв'язків. З елементів досвіду утворюється новий досвід. Ті умовні нервові зв'язки, які є у досвіді розпадаються на частини в процесі аналізу і комбінують ці елементи в нові образи. (Наприклад, дитина з досвіду створює образ пустелі з окремих понять).

Засоби утворення нових образів:

Аглютинація (зклеювання) – з двох різних предметів зклеюється один цілісний (Наприклад, кентавр, русалка);

Акцентування, тобто наголошення на певних якостях (Наприклад, дружні шаржі, малюнки).

Гіперболізація – перебільшення або зменшення певних якостей (Наприклад, 33 багатири, змії з 7 головами).

Систематизація – схематичне упорядкування тих чи інших якостей. Цей спосіб дає змогу людині створювати нові образи.

Типізація – створення типових образів, які повторюються у багатьох людей і надається ця система образів, як новому типові.

Отже, для того, щоб виник певний образ необхідно володіти засобом створення нових образів. Дитині потрібна уява, щоб засвоїти новий матеріал.

Образи уяви споконвічні (Наприклад, літаючий килим).

Типи уяви (Див. додаток Рис. 11):

- за степінню вольових зусиль: довільна, мимовільна;
- за степінню активності: активна, пасивна.

Питання для самоперевірки:

1. Дайте визначення поняттю «мислення».
2. Поясніть абстрактний і опосередкований характер мислення.
3. Дайте характеристику видам мислення.
4. Що являє собою уява?
5. Розкрийте види уяви.
6. Дайте порівняльну характеристику уяви та мислення.

Тема 1.5. Емоційно-вольова сфера особистості.

1. Поняття про емоції і почуття та їх роль у практичній та пізнавальній діяльності людини. Фізіологічні основи емоцій і почуттів.
2. Форми переживання почуттів.
3. Почуття і особистість.
4. Вищі почуття, їх види та умови формування.
5. Поняття про волю. Види та структура вольових дій.
6. Воля як певна сукупність вольових якостей. Виховання і самовиховання волі.

Поняття про емоції і почуття.

Поведінка та діяльність людини завжди викликають протилежне як позитивне, так і негативне ставлення до неї.

Таке ставлення до дійсності відображається у мозку та переживається нею як задоволення чи незадоволення, сум, радість, сором, гнів. Ці переживання називають емоціями, почуттями.

Емоції та почуття здійснюють сигнальну й регулювальну функції та спонукають людину до знань, праці, вчинків або стримують її. Людські емоції та почуття, зокрема, найяскравіше відображають духовні запити і прагнення людини, її ставлення до дійсності. На думку К. Ушинського: «ні слова, ні думки, навіть вчинки наші не виражають так ясно нас самих і наше ставлення до світу, як наші почування» [18].

Емоції та почуття органічно взаємопов'язані, але за змістом і формою переживання вони не тотожні (Див. додаток Рис. 14).

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

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

Емоції та почуття характеризуються певною якістю та полярністю, активністю та інтенсивністю.

Як почуття виявляється ставлення особистості до праці, подій, інших людей, до самої себе. За якістю

переживань відрізняють одні емоції та почуття від інших (наприклад, радість – від гніву, любов – від ненависті).

Емоціям і почуттям властива полярність. Вона виявляється в тому, що кожна емоція, кожне почуття за різних обставин можуть виявлятися протилежно: «радість – сум», «любов – ненависть», «симпатія – антипатія», «задоволення – незадоволення». Полярні переживання мають явно виражений позитивний або негативний відтінок. Умови життя та діяльності викликають почуття різного рівня активності.

Розрізняють *стенічні* емоції та почуття – ті, що посилюють активність, спонукають до діяльності, та *астенічні* – ті, що пригнічують людину, зменшують її активність, демобілізують.

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

Характерна особливість емоцій і почуттів полягає в тому, що вони цілковито захоплюють особистість. Здійснюючи майже блискавичну інтеграцію, тобто об'єднання в ціле всіх функцій організму, емоції сигналізують про корисні або шкідливі впливи на організм, завдяки чому мають універсальне значення для життя організму.

Охоплюючи всі різновиди переживань людини – від глибоко травмуючих страждань до високих форм радості та соціального відчуття життя, емоції стають як позитивним чинником у життєдіяльності, підносять активність організму, так і негативним, пригнічують всі його функції. Відомий фізіолог П. Анохін вважає, «що емоції, а саме довготривалі негативні емоції (страх, переживання болю тощо), відіграють вирішальну роль у розвитку так званих неврогенних захворювань».

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

Потреби людини і тварин відрізняються за змістом, інтенсивністю та способом їх задоволення, а це зумовлює відмінність в емоціях людей і тварин, навіть у таких, які є спільними для них – гнів, страх, радість, сум тощо. Людські емоції докорінно змінилися у процесі історичного розвитку людини, набули своєрідних особливостей. Голод, наприклад, переживається людиною не так, як твариною. Людина залежно від обставин може стримувати голод, відмовлятися від їжі.

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

Фізіологічне підґрунття емоцій і почуттів.

Емоції та почуття становлять складну реакцію організму, в якій беруть участь майже всі відділи нервової системи. Природа емоцій і почуттів, як і решти психічних процесів, рефлекторна.

Фізіологічним механізмом емоцій як таких є діяльність підкіркових нервових центрів – гіпоталамусу, лімбічної системи, ретикулярної формації. Але кора великих півкуль головного мозку відіграє провідну роль у проявах емоцій і почуттів, здійснюючи регулювальну функцію стосовно підкіркових процесів, спрямовуючи їх діяльність відповідно до усвідомлення людиною своїх переживань.

Між корою та підкірковими центрами нервової системи постійно відбувається взаємодія. Підкорка позитивно впливає на кору великих півкуль як джерело їх сили, тонізує кору мозку, надсилаючи до неї потужні потоки подразнень. Кора регулює збудження, що йдуть з підкорки, і під її дією одні з цих збуджень реалізуються в діяльності та поведінці, а інші гальмуються залежно від обставин і станів особистості. Підтримка або порушення стійкості нервових зв'язків викликаються різноманітними емоціями та почуттями. Однією з фізіологічних підвалин почуттів є динамічні стереотипи, тобто утворені за життя системи тимчасових нервових зв'язків.

Тут виникають почуття важкості та легкості, бадьорості та стомленості, задоволення і розчарування, радості, піднесення, відчаю тощо. Часто такі почуття при зміні звичайного способу життя, при припиненні звичайних занять, при втраті близьких людей мають певне фізіологічне підґрунтя значною мірою саме у зміні, у порушенні старого динамічного стереотипу й у складності становлення нового.

У виникненні та перебігу почуттів велику роль відіграє друга сигнальна система в її взаємодії з першою. Слово змінює наші настрої, збуджує, захоплює, викликає глибокі переживання. Кращим показником цього є почуття, що виникають під дією поетичних творів. Усвідомлюючи ситуацію, що викликає певні почуття, та самі почуття,

людина може зменшити силу переживань, стримувати, регулювати їх, але зовнішнє вираження емоцій, внутрішній емоційний і почуттєвий стан при цьому зберігаються.

Вираження емоцій і почуттів.

Переживання емоційних станів – радості, любові, дружби, симпатії, прихильності або болю, суму, страху, ненависті, презирства, огиди тощо – завжди супроводжуються відповідними зовнішніми або внутрішніми вираженнями. Емоції з гіпоталамусу поширюються на всі ефекторні органи. Достатньо виникнути емоційному збудженню, як миттєво залучається весь організм у його вираження. Зовнішні вираження емоцій та почуттів виявляються в рухах, позах, у руховій та вокальній міміці, інтонаціях мовлення, рухах очей тощо. Внутрішня, або вісцеральна, вираженість переживань яскраво виявляється у прискореному серцебитті, диханні, підвищеному кров'яному тиску, змінах в ендокринних залозах, органах травлення та виділення. Ця вираженість буває астенічною або стенічною, тобто виявляється в пригніченні або збудженні.

Зовнішнє, або експресивне, вираження емоцій і почуттів помітне навіть у немовлят. Але воно ще мало диференційоване. З досвідом, особливо із засвоєнням дитиною мовлення, експресивне вираження емоцій і почуттів набуває різних відтінків. Багатство їх настільки велике, що в мові існує близько 5000 – 6000 слів, якими переважно передаються ті чи інші переживання. З розвитком мовлення дитина поступово оволодіває експресивними вираженнями, певною мірою стримує їх, але це не означає, що цим самим гальмується емоція. П. Анохін вважає що в цьому разі пригнічуються лише деякі периферійні компоненти емоцій – рухи, міміка, сама ж емоція, якщо вона виникла, неминуче поширюється на інші, в основному на вісцеральні компоненти. Проте формування

витримці у дітей позитивно позначається на їх життєдіяльності та стосунках з колективом.

З оволодінням експресивними способами вираження емоцій і почуттів формується здатність сприймати й розуміти різні форми та відтінки вираження переживань, уміння їх розпізнавати. Водночас розвивається вміння користуватися ними з метою впливати на інших.

Ця здатність потрібна артисту, а особливо педагогу, який повинен розпізнати, завдяки спостережливості, внутрішні стани та переживання дитини, з метою керівництва ними, впливу на них з виховною метою за допомогою власних експресивно виявлених почуттів.

Залежно від обставин і стану організму, його підготовленості до переживань емоції та почуття можуть виражатися по-різному. Почуття страху, наприклад, може спричинити або астеничну реакцію – скутість, шок, або ж стеничну. Горе може викликати апатію, бездіяльність, розгубленість або відповідні енергійні дії.

Форми та інтенсивність виявлення емоцій і почуттів значною мірою залежать від вихованості, рівня культури особистості, традицій і звичаїв. Це особливо позначається на вираженості їх зовнішніми засобами – мімічними та пантомімічними рухами, жестами.

Внутрішнє ж їх вираження (серцебиття, дихання, дія ендокринної системи) проявляється незалежно від соціальних чинників.

Форми переживання емоцій і почуттів.

Емоційні стани та форми їх виявлення детермінуються переважно соціальними чинниками, але не можна ігнорувати у з'ясуванні їх природи і деяких вроджених особливостей людини. Багатство емоційних станів виявляється у формі настроїв, афектів, стресів, фрустрацій, пристрастей.

Настрій – це загальний емоційний стан, який своєрідно забарвлює на певний час діяльність людини, характеризує її життєвий тонус.

Розрізняють настрої позитивні, які виявляються у бадьорості, піднесенні і негативні, які пригнічують, викликають пасивність. Настрій – це такий загальний емоційний стан, який виразно не спрямований на щось конкретне. Причини настроїв – різноманітні: невідповідність до діяльності, страх перед очікуваною невдачею, хворобливі стани, приємна звістка тощо. Особливе місце серед причин, що викликають настрої, посідає марновірство. Віра в прикмети, особливо негативні, викликає пасивність, страх, розгалужує психічну діяльність людини. Міра піддатливості настроям має індивідуальний характер.

Особи, яким властиве самовладання, не піддаються настрою, не занепадають духом навіть тоді, коли для цього є певні причини, а навпаки, переборюють труднощі. Легкодухі швидко піддаються настроям. Вони потребують підтримки колективу.

Афект – це сильне, короткочасне збудження, що виникає раптово, оволодіває людиною так сильно, що вона втрачає здатність контролювати свої дії та вчинки. Прикладом афектів може бути несподіване переживання – сильна радість, вибух гніву, страх. У стані афекту порушується саморегуляція організму, яка здійснюється ендокринною системою, діяльність внутрішніх органів, послаблюються гальмівні процеси кори великих півкуль головного мозку. Людина у стані афекту, який перевищує гальмівну функцію кори, говорить і робить те, чого вона ніколи не зробить у спокійному стані і про що пошкодує, коли мине афект.

Особливо різко виявляється афективний стан під час сп'яніння, за якого гальмівні процеси значно

послаблюються. Афекти викликаються несподіваними гострими життєвими ситуаціями, в яких опиняється людина. Афект, як і настрій, залежить певною мірою від індивідуальних особливостей людини – її темпераменту, характеру, вихованості.

Афективні люди часто «спалахують» з будь-яких причин. Афекти викликають глибокі зміни у психічному житті людини, виснажують її. Людина, яка здатна контролювати себе, володіти собою, може контролювати свої афективні реакції. Разом з тим усім людям більшою чи меншою мірою властиве афективне життя, без якого вони перетворилися б на пасивних, байдужих істот.

Стрес дещо нагадує афект. Він, як і афект, виникає за напружених умов життя та діяльності, у небезпечних ситуаціях, що виявляються несподівано й потребують негайних заходів. У стресовому стані поведінка значною мірою дезорганізується, спостерігаються безладні рухи, порушення мовлення, помилки в переключенні уваги, у сприйманні, пам'яті та мисленні, виявляються неадекватні емоції. Лише утвердженні вміння та навички у стресовому стані можуть залишатися без змін. Практика показує, що висока ідейність, дисциплінованість, організованість та самовладання запобігають дезорганізації поведінки за умов стресу.

Фрустрація – це своєрідний емоційний стан, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності у стані безнадійності, втрати перспективи. Розрізняють такі види фрустрації, як агресивність, діяльність за інерцією, депресивні стани, характерними для яких є сум, невпевненість, безсилля, відчай. Фрустрація виникає в результаті конфліктів особистості з іншими, особливо в колективі, де людина не має підтримки, співчутливого ставлення. Негативна соціальна оцінка людини, яка торкається її особисто – її значущі стосунки,

загрожує престижу, людській гідності, – спричинює стан фрустрації. Він виникає у людей з підвищеною збудливістю, з недостатньо розвиненими гальмівними процесами, у невихованих, розбещених дітей.

Пристрасть – це сильне, стійке, тривале почуття, яке захоплює людину, оволодіває нею і виявляється в орієнтації усіх прагнень особистості в одному напрямку, у зосередженні її на одній меті. Пристрасть – це суттєва сила людини, яка наполегливо прагне до свого предмета. Вона породжує сильну, стійку енергію у бажанні досягнути мету. Пристрасть виявляється в найрізноманітніших сферах людського життя та діяльності – у праці, навчанні, науці, спорті, мистецтві тощо. Вона має вибіркового характеру і виявляється не лише в емоційній, а й у пізнавальній, вольовій сферах, у наполегливості. Розрізняють пристрасті *позитивні і негативні*. Навіть позитивна пристрасть, якщо вона заважає діяльності, навчанню, стає негативною. Коли учень, захоплюючись читанням або спортом, пропускає уроки, недосипає, то це захоплення з позитивної пристрасті перетворюється на негативну. Пристрасть до алкоголю, куріння згубно позначається на життєдіяльності людини.

Позитивні пристрасті – захоплення працею, навчанням – є тією силою особистості, яка спричинює велику енергію в діяльності, сприяє продуктивності праці.

Вищі почуття (Див. додаток Рис. 15).

В емоційній сфері людини особливе місце посідають вищі почуття. Вони є відображенням переживань у ставленні до явищ соціальної дійсності. За змістом вищі почуття поділяють на: моральні, естетичні, практичні та інтелектуальні. Рівень духовного розвитку людини оцінюють за тим, якою мірою їй властиві ці почуття. У вищих почуттях яскраво виявляються її інтелектуальні, емоційні та вольові компоненти.

Вищі почуття є не лише особистим переживанням, а й засобом виховного впливу на інших.

Моральні почуття – це почуття, в яких виявляється стійке ставлення людини до суспільних подій, до інших людей, до самої себе. Джерелом моральних почуттів є спільне життя людей, їх взаємини, боротьба за досягнення суспільних цілей. Моральні почуття людини сформувались у суспільно-історичному житті людства, у процесі спілкування людей і стали важливим засобом оцінювання вчинків і поведінки, регулювання взаємин особистостей.

Естетичні почуття – це відчуття краси в явищах природи, у праці, у гармонії барв, звуків, рухів і форм. Гармонійна злагодженість в об'єктах цілого та частин, ритм, консонанс, симетрія пов'язані з почуттям приємного, насолодою, які глибоко переживаються та облагороджують душу. Ці почуття викликають твори мистецтва. Не тільки в мисленні, а й у почуттях людина утверджує себе у предметному світі.

Залежно від рівня загальної та мистецької культури люди по-різному відгукуються на красу. Одні глибоко переживають гармонійно виражені ритм і риму, переходи та взаємопереходи кольорів, звуків, форм та рухів, інші не відчують цієї гармонії й захоплюються грубими, різкими звуками, безладними рухами, випадковим поєднанням кольорів.

Естетичні почуття тісно пов'язані з моральними. Вони облагороджують особистість, сповнюють її високими прагненнями, утримують від негативних вчинків. Отже, естетичні почуття є істотними чинниками у формуванні морального обличчя людини. Вищі рівні розвитку естетичного почуття виявляються в почуттях високого, піднесеного, трагічного, комічного, гумору тощо. Ці різновиди естетичних почуттів органічно пов'язані з моральними почуттями і є важливим засобом їх формування.

Праксичні почуття – це переживання людиною свого ставлення до діяльності. Людина відгукується на різноманітні види діяльності – трудову, навчальну, спортивну. Це виявляється в захопленні, у задоволенні діяльністю, творчому підході, радості від успіхів або у незадоволенні, байдужому ставленні до діяльності. Праксичні почуття виникають у діяльності. Яскраве уявлення про зміст і форми діяльності, її процес і результат, громадську цінність – основна передумова виникнення й розвитку праксичних почуттів.

Праксичні почуття розвиваються або згасають залежно від організації та умов діяльності. Вони особливо успішно розвиваються і стають стійкими тоді, коли діяльність відповідає інтересам, нахилам і здібностям людини, коли в діяльності виявляються елементи творчості, розвиваються перспективи її розвитку. Праксичні почуття стають багатшими, якщо поєднуються з моральними. Праця як справа честі, гуманістичне ставлення до діяльності роблять праксичні почуття важливим чинником боротьби за високу продуктивність та якість праці.

Інтелектуальні почуття є емоційним відгуком на ставлення особистості до пізнавальної діяльності в широкому її розумінні. Ці почуття виявляються в допитливості, чутті нового, здивуванні, упевненості або сумніві. Інтелектуальні почуття яскраво виявляються в пізнавальних інтересах, любові до знань, навчальних і наукових уподобаннях.

Пізнавальні почуття залежно від умов життя, навчання та виховання мають різні рівні розвитку. Такими його рівнями є цікавість, допитливість, цілеспрямований, стійкий інтерес до певної галузі знань, захоплення пізнавальною діяльністю. Механізмом пізнавальних почуттів є природжений орієнтувальний рефлекс, але його зміст цілком залежить від навчання, виховання, навколишньої дійсності, умов життя.

Поняття про волю.

Воля - це психічний процес свідомої та цілеспрямованої регуляції людиною своєї діяльності та поведінки з метою досягнення поставлених цілей.

У вольових діях людина здійснює власну свідому мету. Свідомо діяльність – це довільна діяльність. Довільне напруження фізичних сил, довільне сприймання, запам'ятовування, довільна увага тощо - це свідомо регуляція, свідоме спрямування фізичних і розумових сил на досягнення свідомо поставленої мети. Отже, воля є однією з найважливіших умов людської діяльності.

Воля людини виробилась у процесі її суспільно-історичного розвитку, у трудовій діяльності. Живучи й працюючи, люди поступово навчилися ставити перед собою певні цілі й свідомо досягати їх реалізації.

У боротьбі за існування, долаючи труднощі, напружуючи сили чи стримуючись, людина виробила в собі різноманітні якості волі. Чим важливішою для людини є мета, яку вона ставить перед собою в житті, чим краще вона усвідомлена, тим активніше людина прагне досягти її реалізації. Вольову діяльність не можна зводити до активності організму й ототожнювати з нею. Активність властива і тваринам. Вони, задовольняючи свої біологічні потреби, пристосовуючись до умов життя, тривалий час впливають на навколишню природу, але це відбувається без будь-якого наміру з їхнього боку. Воля виявляється у своєрідному зусиллі, у внутрішньому напруженні, яке переживає людина, переборюючи внутрішні та зовнішні труднощі, у прагненні до дій або у стримуванні себе.

Воля є детермінованим процесом. Детерміністичне розуміння волі підтверджується фізіологічними дослідженнями. Вольові дії причинно зумовлені зовнішніми подразниками. Усі довільні рухи є відображувальними, тобто рефлекторними. І. Павлов зазначав, що «весь

механізм вольового руху - це умовний, асоціативний процес, який підпорядковується всім описаним законам вищої нервової діяльності». Він показав, що довільні дії, які виникають унаслідок внутрішнього зусилля, зумовлюються тим, що рухова ділянка кори головного мозку водночас є сенсорною ділянкою подібно до зорової, слухової тощо. Сліди, залишені в руховій ділянці кори головного мозку попередніми подразниками, активізуючись, можуть стати умовними подразниками для вольових рухів. Механізмом довільних рухів є збудження, що йдуть від кори великих півкуль головного мозку. Кінестетичні клітини кори зв'язуються з усіма клітинами кори, вони є вираженням як зовнішніх впливів, так і внутрішніх процесів організму. Це і стає підґрунтям для довільних рухів. Довільні дії детерміновані, як і всі інші дії людини, оскільки вони викликаються слідами в корі головного мозку від попередніх подразнень, то іноді здається, що вони виникають самі по собі, без будь-якої причини.

П. Анохін вказував, «що рухова ділянка кори великих півкуль головного мозку є водночас сенсорною ділянкою, відіграє важливу роль у регуляції вольових дій, що у процесі вольових дій від виконавчого апарату до кори головного мозку надходить інформація про характер дій (зворотна аферентація), де вона порівнюється з образом запланованої дії, випереджаючи її результати. Це порівняння виконуваної дії з її образом, яке вчений назвав акцептором дії, сприяє уточненню рефлекторного акту відповідно до того, чого прагне людина» [11].

Довільні дії та їх особливості (Див. додаток Рис. 16).

У вольовій діяльності розрізняють дії довільні та мимовільні. Мимовільними діями називаються неусвідомлювані дії та рухи. Це насамперед безумовно-рефлекторні рухи, які викликаються безумовними подразниками і здійснюються підкорковими відділами

центральної нервової системи. Вони пов'язані із захистом організму від ушкоджень або із задоволенням його органічних потреб. Мимовільні рухи можуть бути не тільки безумовно-, а й умовно-рефлекторними. Мимовільні рухи не усвідомлюються, а отже, не контролюються. Найчастіше це буває тоді, коли подразники діють раптово, несподівано.

Довільні дії та рухи завжди свідомі. Вони характеризуються цілеспрямованістю та відповідною організованістю. У процесі свідомого виконання завдання рухи контролюються, стають довільними.

Навіть мимовільні безумовно-рефлекторні рухи, наприклад кліпання очима, кашель, дихання та інші, можна довільно регулювати. У житті людина користується переважно не окремими довільними рухами, а довільними діями, що складаються з рухів, об'єднаних у певну систему. Навчаючись читати, писати, грати на музичному інструменті, людина здійснює безліч довільних рухів і дій.

Довільні рухи складніші, ніж мимовільні. Проте, принципової відмінності в механізмі їх здійснення немає. Довільні рухи, як і мимовільні, мають рефлекторний характер. Довільні дії людини виникають умовно-рефлекторним шляхом з мимовільних рухів. У маленьких дітей усі рухи мимовільні. Але в результаті навчання та виховання діти поступово володівають ними, навчаються свідомо спрямовувати свої рухи й керувати ними.

Кожний мимовільний рух, що усвідомлюється, здійснюється цілеспрямовано, стає довільним. Такі рухи, як постукування пальцями по столу, можуть бути мимовільними, неусвідомленими, але вони можуть стати й довільними, якщо це робиться навмисно, з певною метою, наприклад щоб відбивати такт при співах або навчанні музиці.

Водночас кожний довільний рух у результаті багаторазового повторення стає настільки звичним, що

людина виконує його автоматично, спеціально не зосереджує на ньому увагу. Наприклад, під час навчання письму чи музиці кожен рух руки виконується свідомо, а навчившись писати чи грати на музичному інструменті, людина виконує ці рухи вже автоматично, мимовільно.

Рухи і дії зумовлюються зовнішніми подразниками. Унаслідок дій з предметами в корі великих півкуль головного мозку людини виникають уявлення не лише про предмети зовнішнього світу, а й про дії з цими предметами, про рухи власного тіла. Активізація слідів, які є засадовими стосовно цих рухових уявлень, неминуче веде до рухів тих чи інших органів тіла. Отже, рухи і дії цих органів спричинюються не тільки зовнішніми подразниками, що діють безпосередньо на нас, а й центрально, тобто збудженими в корі великих півкуль головного мозку слідами, утвореними попередніми зовнішніми подразненнями, які є засадовими стосовно уявлень, думок, переконань тощо.

У процесі розвитку людина навчилася не тільки довільно діяти, а й довільно стримувати свої дії. Засадовою стосовно цього є вироблена в людини у процесі навчання та виховання здатність до гальмування. Довільно діючи й довільно затримуючи свої дії, людина цим самим регулює власну діяльність і поведінку.

Важливу роль у здійсненні вольових актів відіграє мова. Слова нашої мови пов'язані з усіма зовнішніми подразненнями, які надходять до кори великих півкуль головного мозку. Через це мова може спричинювати всі ті дії організму, що їх викликають ці подразнення. Слово, замінюючи конкретні подразники, відіграє таку саму роль, як і перші сигнали, викликаючи потрібні рухи та дії. Отже, вольові рухи та дії ґрунтуються на взаємодії першої та другої сигнальних систем.

Друга сигнальна система – мова, яка у складній вольовій діяльності відіграє провідну роль. Вона є засадовою стосовно свідомого керівництва людиною своєю діяльністю.

Але мовні сигнали стають засобом довільної діяльності не тоді, коли слово просто замінює собою зовнішній подразник, а й тоді, коли воно стає засобом внутрішнього аналізу цього подразника. У цьому разі аналіз стає предметом внутрішньої мови. Внаслідок такого аналізу подразника внутрішня мова, або, мова «наодинці із самим собою», відіграє роль внутрішнього, центрального «пускового сигналу» для вольових дій, тобто дій, «що виходять з кори великих півкуль головного мозку». Мова як сигнал викликає цілеспрямовані дії: одні з них затримуються, гальмуються, а інші – спрямовуються на досягнення поставленої мети. Мова відіграє важливу роль у розвитку довільних рухів і дій.

Аналіз складної вольової дії.

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

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

Чіткість мети, розуміння справи, усвідомлення завдання, його важливість завжди породжують силу, енергію і рішучість дій. Чим більшого суспільного значення набуває завдання, тим більшої енергії та завзяття людина

докладе на шляху до його здійснення. Пристрасна любов до своєї справи спонукає людей до творчої праці.

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

Складна вольова дія (Див. додаток Рис. 16) потребує значного напруження сил, терплячості, наполегливості, вміння організувати себе на виконання дії. Так, учень, розв'язуючи математичні завдання, щоб досягти бажаного успіху, повинен здійснювати низку вольових дій. Складність вольової дії залежить від складності завдання, на виконання якого вона спрямована.

Воля людини виявляється в переборенні не тільки зовнішніх труднощів, що характерні для різних видів діяльності, а й внутрішніх, породжуваних, наприклад, бажаннями, які суперечать поставленим завданням, утомою тощо. Переборення внутрішніх труднощів потребує усвідомлення необхідності виконати те чи інше завдання та самовладання.

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

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

Проте, усвідомивши мету своєї діяльності, людина може ще не бачити шляху, яким треба йти, щоб успішно її реалізувати, не володіти засобами її досягнення. Добираючи необхідні шляхи та засоби, людина в цьому процесі глибше усвідомлює свої прагнення. Саме під час глибокого увідомлення в людини виразно вимальовуються не тільки мета діяльності, а й шляхи та засоби її здійснення, зумовлене волінням, активним бажанням.

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

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

Успішність вольового акту залежить від вольових якостей людини, глибини усвідомлення завдання, інтересу, а також від знань, умінь і навичок діяти, без яких успішне досягнення мети неможливе. Вміння, звичні дії роблять вольові дії чіткішими та організованішими, сприяють швидкому та успішному їх виконанню.

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

Ініціативність людини характеризується дієвою активністю. Не достатньо проявити ініціативу, поставити перед собою завдання, треба його виконати, завершити. Це можливо лише за належної активності в діях.

Істотними якостями волі людини є також *рішучість*, *витримка* і *наполегливість*. Ці якості виявляються в умінні своєчасно та обдуманно приймати рішення, особливо у складних обставинах, у гальмуванні негативних прагнень і дій, у здатності людини долати труднощі, що виникають на шляху до досягнення мети. Ці якості людини допомагають їй доводити до кінця кожен розпочату справу, долаючи всі перешкоди, які зустрічаються на шляху до її виконання. Великі справи, визначні наукові винаходи можливі лише за наявності цих якостей.

Наполегливість людини слід відрізнити від такої її якості, як *впертість*. Впертість - це необдуманий, нічим не виправданий прояв волі, який полягає в тому, що людина наполягає на своєму недоцільному бажанні, незважаючи на обставини. Впертість є проявом не сили, а радше слабкості волі. Приймаючи рішення, вперта людина заперечує розумні докази, не зважає на інтереси інших, суспільні інтереси і своїми діями часто завдає їм шкоди. Впертість - негативна якість людини, тому треба намагатися її позбутися.

Важливою вольовою якістю людини є *самостійність*. Самостійність волі виявляється у здатності людини критично ставитись як до власних вчинків і дій, так і до вчинків інших людей, не піддаватися негативним впливам інших. Самостійність - це результат високої принциповості людини, її ідейності та моральної витримки.

Протилежною до самостійності якістю людини є *навіюваність*. Навіюваність виявляється в тому, що людина легко піддається впливу інших. Навіюваність буває у тих людей, які не володіють переконаністю, у яких відсутні тверді принципи, які некритично наслідують інших, вагаються між протилежними поглядами, не маючи власної думки.

Будь-яка думка, яку почує така людина, стає її думкою, але згодом цю саму думку вона замінює на іншу. Люди, які легко піддаються навіюванню та самонавіюванню, – це люди з нестійкою волею.

Важливою вольовою якістю людини є *самовладання*. Воно виявляється у здатності людини володіти собою, керувати власною поведінкою та діяльністю. Самовладання – важливий компонент такої якості особистості, як мужність. Володіючи собою, людина сміливо береться за відповідальне завдання, хоча й знає, що його виконання пов'язане з небезпекою для неї, навіть загрожує її життю. Самовладання – одна з яостей дисциплінованої людини. Відсутність самовладання робить людину нестриманою, імпульсивною. Люди, які не володіють собою, легко піддаються впливу почуттів, часто порушують дисципліну, відступають перед труднощами, впадають у розпач.

Своєрідним проявом безвілля особистості є *конформність*. Сутність її виявляється в тому, що людина, хоча і має свою думку, але піддається впливу, тиску групи у своїх діях і вчинках, не виявляє незалежності, не обстоює свої позиції. Як показали дослідження, конформним особам властиві негнучкість психічних процесів, «бідність» ідей, слабка воля, поверхнєве уявлення про себе, відсутність віри у свої сили, пасивність, навіюваність і залежність від думки інших».

Сукупність позитивних якостей волі, які властиві людині, зумовлюють її силу волі. Позитивні та негативні якості волі не є природженими, а розвиваються, зокрема, у процесі виховання та навчання життєдіяльності людини.

Запитання для самоконтролю

1. Поясніть полярність емоцій.
2. Дайте характеристику стенічним та астенічним почуттям.
3. Що називається емоціями та почуттями.
4. Назвіть форми переживання емоцій.
5. Порівняйте афект і фрустрацію.
6. Дайте характеристику стресу.
7. Назвіть вищі почуття.
8. Дайте характеристику моральним почуттям.
9. Проаналізуйте умови виникнення та існування праксичних почуттів.
10. Що називається волею?
11. Назвіть якості волі.
12. Порівняйте наполегливість і впертість.
13. Порівняйте самостійність і навіюваність.
14. Дайте характеристику безвіллю.
15. Причини виникнення безвілля.

РОЗДІЛ II. Психологічна характеристика особистості. Психологія міжособистісних відносин та спілкування

Тема 2.1. Індивідуально-типологічні властивості особистості

1. Поняття про темперамент і його фізіологічні основи. Історія розвитку вчення про темперамент.

2. Психологічна характеристика типів темпераменту. Роль темпераменту в діяльності людини.

3. Поняття про характер та його структура. Природне та соціальне, типове та індивідуальне в структурі характеру.

4. Поняття про здібності та їх значення у навчанні, діяльності та спілкуванні людей. Біологічне і соціальну здібностях. Природні та вікові передумови розвитку здібностей.

5. Поняття про діяльність та її структура. Єдність свідомості та діяльності, їх психологічна характеристика. Основні види діяльності.

Поняття про темперамент.

Індивідуально своєрідна, природньо обумовлена сукупність динамічних проявів психіки називається темпераментом. Римський анатом і лікар Гален, що жив у II ст. до н. е., дав вперше розгорнуту класифікацію темпераментів: вона включала 13 типів. Пізніше число типів було зведено до 4-х. Сангвіністичний темперамент (кров), флегматический (слиз), холеричний (жовч), меланхолічний (чорна жовч) (Див. додаток Рис. 17).

Сангвінік. Людина з помітною психічною активністю, що швидко відзивається на навколишні події, яка прагне до частої зміни вражень, що порівняно легко переживає невдачі і неприємності, живий, рухливий, з виразною мімікою і рухами.

Флегматик. Людина не збудлива, зі стійкими прагненнями і настроєм, зі сталістю і глибиною почуттів, з рівномірністю дій і мови, зі слабким зовнішнім вираженням щиросердечних станів.

Холерик. Людина дуже енергійна, здатна віддаватися справі з особливою пристрасстю, швидкий і рвучкий, схильний до бурхливих емоцій, спалахам і різким змінам настрою, зі стрімкими рухами тип.

Меланхолік. Вразлива, з глибокими переживаннями, легко ранима, але зовні слабореагуюча на навколишнє людина, зі стриманими рухами.

Сила нервових процесів – найважливіший показник типу, який має найбільше життєве значення. Від сили збуджувального і гальмівного процесів залежить працездатність клітин кори, їхня витривалість. Рухливість нервових процесів у корі головного мозку. Навколишнє середовище постійно змінюється, і ці зміни нерідко бувають різкими і несподіваними.

Врівноваженість між силою збудження і силою гальмування – незавжди сила збуджувального – гальмо. Процеси, які діють відповідно один до одного, нерідко називають гальмівними. Процес гальмування відстає від процесу збудження і тоді порушення великої сили не може цілком керувати гальмуванням. Розходження температури – це розрізнення не за рівнем можливостей психіки, а по своєрідності її проявів.

Розрізняють наступні *типи* температури (Див. додаток Рис. 19):

- сангвінік (нервові процеси сильні, врівноважені, рухливі);
- холерик (нервові процеси сильні, нерівноважені);
- флегматик (нервові процеси інертні);
- меланхолік (нервові процеси збудження та слабкі, малорухливі, гальмування нерівноважені).

Темперамент характеризується *властивостями*:

- сензитивність;
- пластичність;
- резистентність;
- реактивність;
- врівноваженість;
- рухливість процесів.

Властивості вищої нервової діяльності:

- сила процесів збудження та гальмування;
- ригідність процесів збудження та гальмування;
- екстравертованість та інтровертованість (Див.

додаток Рис. 18).

Поняття про характер.

Характер – прижиттєве надбання особистості, що включається в систему суспільних відносин, спільну діяльність і спілкування з іншими людьми, і тим самим набуваючи свою індивідуальність. Це цілісне утворення особистості, що визначає особливості діяльності і поведінки людини і характеризується стійким ставленням до різноманітних сторін об'єктивної дійсності. Характер являє собою сукупність порівняно стійких і тих, що поступово проявляються рис і якостей особистості, які обумовлюють особливості її індивідуальності і поведінки у соціумі та взаємин з іншими людьми.

Зміст і форма характеру полягає у його *властивостях*:

- цілісність;
- визначеність;
- сила;
- повнота.

Характер представляє собою індивідуальні своєрідні сполучення постійних природніх властивостей особистості (Див. додаток Рис. 20). Характер відображує найбільш типові суттєві особливості людини, втілює знання, які

дозволяють передбачати кінцевий результат і орієнтуватись в тих чи інших ситуаціях. Характер виникає і формується в суспільстві, під впливом навчання і виховання. Типові риси суспільства проявляються в характері людини, по різному в залежності від її інтересів, особливостей, чуттєвості, мотивів, тобто тих внутрішніх умов, через які переломлюються усі зовнішні впливи, що й утворюють індивідуальність особистості.

Основою формування характеру є суспільно-історичні умови життя людини з її оточенням, насамперед, спільним середовищем. На різних вікових етапах формування характеру відбувається по-різному, в залежності від життєвого досвіду, умов життя, переважаючих форм діяльності, умов виховання і самовиховання.

Гіппократ першим звернув увагу на розбіжності в поведінці людей.

Характер як будь-яка якість особистості має свою *структуру*. Яка проявляється в закономірній залежності між окремими його рисами. Властивості характеру взаємопов'язані і утворюють цілісні структурні утворення. Структурність характеру проявляється в певній ієрархічності його рис. Деякі з них являються основними, визначальними, які є провідними, інші - другорядні. Основні риси тією чи іншою мірою підпорядковують собі другорядні і впливають на них, обумовлюючи їх прояв або невияв.

У структурі характеру можна виокремити наступні груп рис, які виражають різноманітні ставлення особистості до дійсності.

Стійкі риси, що виявляють ставлення особистості:

- до інших людей;
- до праці.
- до самої себе;

➤ до особистих речей.

До першої групи відносяться риси, які проявляються у ставленні до інших людей, рідних, близьких, знайомих, малознайомих. Стітка і нестітка прив'язаність, принциповість і безпринципність, комунікативність і замкненість, правдивість і облудність, тактовність, грубість тощо.

Другу групу утворюють риси, які проявляються по відношенню до діяльності. Так до числа найбільш цінних рис характеру відносяться добросовісність за виконання дорученої справи і зтурбованість її результатами.

Третя група рис – система ставлень людини до самої себе. Скромність і самозакоханість, самокритичність і самовпевненість, гордість і приниженість, невпевненість у своїх силах.

Четверту групу утворюють риси, які характеризують по відношенню особистості до речей, і не тільки ставлення взагалі до особистого, але й неохайне або бережливе ставлення до власних речей.

Риси характеру:

- вольові;
- емоційні;
- інтелектуальні;
- до речей та оточуючого середовища.

До структури характеру входять такі взаємопов'язані компоненти, які являються загальними для усіх людей. Структуру і свідомість характеру кожна людина визначає динамікою *волі* (рішучість, наполегливість, саморегуляція, ініціативність тощо). Специфікою виявлення *емоцій* людини, які супроводжують ті або інші вчинки (життєрадісність, вразливість тощо). *Інтелектуальні* особливості людини (глибока осмисленість вчинків, подій, уміння думати, спритність, прагнення до пізнання тощо). Взаємозв'язком усіх цих компонентів (для структури

характеру важливо те, наскільки ці компоненти поєднані між собою, або навпаки, суперечать один одному.

Акцентуації характеру. Це крайні варіанти норми, як результат посилення його окремих рис.

Типи акцентуацій:

1. Інтровертований (замкненість, проблемність в спілкуванні, заглиблення в себе).

2. Екстроверований (емоційна напруженість, прагнення до спілкування, до співпраці, балакучість).

3. Некерований тип (імпульсивність, конфліктність, підозрілість, нестерпність до заперечень).

4. Невротичний (часта зміна настрою, погане самопочуття, дратівливість, замріяність, швидка втомлюваність).

5. Сензитивний тип (боязкість, замкненість, сором'язливість).

6. Демонстративний (егоцентризм, самомилювання, співчуття, облудність, демонстративність поведінки).

Здібності як індивідуальні властивості особистості. Це певні психологічні особливості людини, від яких залежить успішність набуття знань, умінь, навичок, але вони самі до наявності цих знань, навичок і умінь не зводяться. Здібності людини виступають як деякі можливості. Здібності – це можливості людини, необхідний рівень майстерності в тій, або іншій діяльності. Здібності проявляються не в знаннях, уміннях і навичках, а в динаміці їх прояву (Див. додаток Рис. 21).

Загальну характеристику поняттю про здібності людини подав вітчизняний вчений Теплов, який виокремив три їх ознаки:

1. Під здібностями розуміють індивідуальні психологічні особливості, що вирізняють одну людину від іншої.

2. Здібностями називають не усі взагалі індивідуальні особливості, а лише ті, які мають відношення до успішності виконання колективної діяльності або багатьох діяльностей.

3. Поняття про здібності не зводяться до тих знань, умінь і навичок, якими володіє людина, або тих, що вже вироблені в неї. Незважаючи на те, що здібності не зводяться до ЗУН (знань, умінь і навичок), це не означає, що вони ніяк не пов'язані з ними. Від здібностей залежать легкість і швидкість набуття ЗУН, які у свою чергу сприятимуть подальшому розвитку здібностей, тоді як відсутність відповідних ЗУН гальмують розвинуті здібності. Успішність виконання будь-якої діяльності залежить не від однієї, а від поєднання різного роду здібностей. При дефіциті необхідних задатків до розвитку одних здібностей їх дефіцит повинен бути поповнений за рахунок більш високого розвитку інтелекту.

Здібності формуються в діяльності на основі задатків індивідуально-психологічних особливостей, від яких залежить можливість здійснення і ступінь успішності діяльності.

Класифікація здібностей:

1. *Природні здібності.* Біологічно обумовлені, пов'язані з вродженими задатками і формуються на їх основі.

2. *Специфічні людські* здібності мають суспільно-історичне походження, і забезпечують життя і розвиток у соціальному оточенні.

а) Загальні здібності визначають успіх людини в різних видах діяльності та спілкування (розумових, хороша пам'ять, мовлення).

б) Спеціальні визначають успіхи людини в окремих видах діяльності до суспільних, де необхідні особливого роду задатки і їх розвиток (музичні, лінгвістичні, технічні,

література, мистецтво). Ці здібності можуть доповнити і збагачувати інші, але кожна з них має особисту структуру.

в) Теоретичні здібності визначають схильність людини до абстрактно-логічного мислення. Крім теоретичних здібностей існують практичні здібності, які покладені в основі схильності до конкретно-практичних дій.

г) Навчальні здібності впливають на успішність педагогічного впливу, засвоєння людиною ЗУН, формування якостей особистості. Вони пов'язані з успішним створенням матеріальної і духовної культури.

д) Здібності до спілкування, взаємин з людьми. Здібності до сприйняття, до оцінки інших людей - це соціально - психологічні пристосування до різного роду оточення.

Задатки як природні передумови здібностей. *Під задатками* розуміють анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, які складають природню основу розвитку здібностей.

І. Павлов виокремлює 3 типи: *художні* (права півкуля). Цілісне сприйняття, переважає творчий спосіб мислення і уява. Характерна підвищена емоційність.

Мислительний тип (2 сигнальна система) часткове сприйняття, дроблення на окремі частини, переважає абстрактне, теоретичне мислення, характерні розумові інтелектуальні реакції на події (Див. додаток Рис. 22).

Середній проміжний тип. Слід підкреслити, що наявність задатків у людини не означає, що в неї будуть розвиватися ті чи інші здібності, в якій би степені не розвивались задатки людини, це багато в чому залежить від умов її індивідуального розвитку. Тобто, розвиток задатків – це спільно обумовлений інтелект, який багато в чому пов'язаний з умовами виховання і особливого розвитку суспільства. Задатки не специфічні, наявність у людини задатків певного виду не означає, що на їх основі у

сприятливих умовах обов'язково повинна розвинути певна здібність. На основі тих самих задатків можуть розвиватися різні здібності в залежності від характеру вимог, які пред'являє діяльність. У задатках від того, існує або відсутні умови для розвитку здібностей. Вони можуть бути потенційними і актуальними. Під потенційними здібностями розуміються ті, які не реалізуються в конкретному виді діяльності, але спосіб актуалізується під час зміни соціальних умов оточуючого середовища. Під поняттям актуальні здібності, як правило, розуміються ті, які необхідні саме в даний момент часу і реалізуються в конкретних видах діяльності.

Обдарованість – сукупність загальних і спеціальних здібностей. Обдарованість обумовлює особливо успішну діяльність в певній галузі і виокремлює людину серед інших осіб, які навчаються цій діяльності або виконують її на тих же умовах. Обдарованість може вироблятися в різних сферах діяльності: інтелектуальній, творчій, спілкування тощо. Обдарованих людей вирізняє, насамперед, постійна готовність до діяльності, послідовність у досягненні мети, високий інтелект тощо. Розходження в обдарованості спостерігається, головним чином, в спрямованості інтересів.

Майстерність – досконалість в конкретному виді діяльності, потребує значної напруженості праці. У розкритті не тільки відповідних вироблених умінь та знань, але й психологічної готовності до кваліфікованого здійснення будь-яких професійних операцій, які знадобляться для вирішення творчих задач і віднаходження засобів їх вирішення.

Талант - сполучення здібностей, що дає людині можливість успішно виконувати самостійну діяльність. Окремо взята ізольована здібність, яка не може бути аналогом, навіть, якщо вона досягла дуже високого рівня розвитку і яскраво виражена.

Геніальність – вища ступінь обдарованості, яка виражається в результатах досягнення знань одночасно в декількох галузях діяльності. Творчість геніальної людини представляє суспільно історичну цінність і обов'язково позитивні знання. КІС (оцінка комунікативних та організаторських схильностей). *Комунікабельність* як риса характеру розвивається на основі спілкування, яка закріплюється у поведінці і є передумовою для формування таких якостей особистості, як спрямованість на спілкування, інтерес до людей, соціальна перцепція. *Організаторські здібності* проявляються у здатності самостійного ухвалення рішень людиною у складних ситуаціях, у плануванні діяльності тощо. Такого виду здібності утворюють індивідуально - психологічні особливості особистості.

Діяльність – форма буття і спосіб існування людини, її активність, яка спрямована на доцільну зміну і перетворення навколишнього світу (Див. додаток Таблиця 1).

Діяльність:

- Забезпечує свідомість матеріальних умов життя людини, задовільняє природні людські потреби.
- Стає фактором розвитку духовного світу людини, формою й умовою реалізації її культурних потреб, явищ.
- Є сферою реалізації людиною свого особистого потенціалу, досягнення життєвих цілей, успіхів.
- Створює умови для самореалізації людини в системі суспільних відносин, для реалізації її соціальних інтересів, забезпечує пізнання і перетворення навколишнього світу. (Див. додаток Рис. 23).

Мотивами називаються ті внутрішні сили які пов'язані з потребами особистості і спонукують її до визначеної діяльності.

Мотивом діяльності називається те, що спонукує людину, те заради чого вона діє.

Види мотивів:

- Матеріальні;
- Соціальні;
- Духовні;
- Органічні.

Мотив і ціль утворюють свого роду вектор діяльності, який поділяє її напрям, а також величину зусиль спрямовану суб'єктом під час її виконання.

Мета – найбільш значуща для людини. Предмети, явища, задачі, об'єкти, досягнення оволодіння якими складають сутність діяльності людини. *Мета діяльності* – ідеальне пристосування її майбутнього результату. Мета, що сформувалася, реалізується в індивідуальній діяльності, при цьому складність діяльності буде залежати від того, наскільки мета віддалена від предмета, і від тих засобів, які людина застосовує.

Засоби і прийоми – дії, які використовує людина, щоб досягти мету діяльності. Так само як і ціль діяльності для досягнення результату розпадається на окремі задачі. Складна зовнішня дія може призвести до здійснення цілого роду актів, які пов'язані один з одним певним чином. Ці акти або ланки, на які розпадається дія, є особистими діями або операціями.

По своєму походженню внутрішня (розумова, психічна) діяльність походить від зовнішньої предметної, спочатку відбуваються предметні дії і лише в міру нагромадження досвіду людина здобуває здатність робити ті ж дії подумки.

Перехід зовнішньої дії у внутрішній план називається *інтериоризацією*. Оволодіння внутрішньою діяльністю призводить до того, що перш ніж приступити до зовнішньої діяльності, спрямованої на досягнення бажаної мети, людина проробляє дії подумки, оперуючи образами і

символами. Зовнішня діяльність у цьому випадку готується і протікає на основі виконання розумової діяльності.

Реалізація розумової дії подумки з предметами називається *екстериорізацією*.

Дія – довільна, навмисна, опосередкована активність спрямована на досягнення усвідомлюваної мети. Дія – основна структурна одиниця діяльності. Дія здійснюється на основі визначених засобів, які співвідносяться з конкретною ситуацією, з умовами. Ці засоби неусвідомлені або мало усвідомлені називаються *операціями* і представляють нижчий рівень у структурі діяльності. Дія – сукупність операцій, які підлягають меті.

У кожній дії виокремлюють моторні (рухові), центральні (розумові), сенсорні (почуттєві) компоненти.

Навички. Етапи формування навичок.

Пристаючи до здійснення якої-небудь діяльності людина не виконує її вже відомими засобами. А свідомо виконує і контролює не тільки дії в цілому, які спрямовані на мету, але й окремі досягнення, операції використовуючи вже закріплені засоби виконання. В результаті повторення дій людина набуває можливість виконувати дану дію як єдиний цілеспрямований процес, ставлячи перед собою спеціальну мету, свідомо обирає засоби її виконання, це виключає з поля свідомості окремі компоненти свідомої дії за засобами, які вона виконує називається *автоматизацією*.

Тренування, що утворюються в результаті вправ автоматично виконані компоненти свідомої діяльності людини отримали спеціальну назву навички - ланцюг закріплених у повторенні операцій.

Прості навички – не складні прийоми і дії виконані автоматично без достатнього зосередження свідомості (уваги). В результаті вироблення навичок різко знижується час виконання дії, зникають зайві рухи.

Складні навички – засвоєні автоматизовані рухові, усвідомлені, розумові складні дії виконані точно, легко і швидко при незначній напрузі свідомості, які забезпечують ефективність діяльності людини.

Види навичок:

Перцептивна навичка – автоматизоване почуттєве відображення властивостей і характеристик добре знайомого, неодноразово застосованого раніше предмету.

– Інтелектуальна навичка – автоматизований прийом, спосіб вирішення задач, що раніше зустрічалися.

– Рухова навичка – автоматизований вплив на зовнішній вигляд за допомогою рухів з метою його перетворення, що неодноразово здійснювався раніше. Успішність оволодіння навичкою залежить не тільки від кількості повторень, але й від інших причин об'єктивного і суб'єктивного характеру.

Етапи формування навичок.

1. Аналітичний. Являє собою відокремлення й оволодіння окремими елементами дій.

2. Синтетичний, являє собою об'єднання вивчених елементів у цілісну дію.

3. Автоматизація, являє собою вправи з метою додавання дії плавності, потрібної швидкості, зняття напруги.

До умов забезпечення успішного формування навичок відносяться кількість вправ, їх темп, і розмежування в часі.

Погодженість навичок відбувається тоді, коли:

1. Система рухів, які входять до першої навички відповідає системі рухів включених в наступну навичку;

2. Реалізація першої навички створює сприятливі умови для виконання другої;

3. Закінчення першої навички є фактичним початком іншої і навпаки.

Інтерференцією навичок називається негативний вплив вже виробленої навички на знову утворену. Вона виникає тоді, коли:

➤ Система рухів включена в першу навичку суперечить, не погоджується з системою рухів складової структури іншої навички.

➤ Коли при переході від першої навички до іншої практично приходиться переучуватися; ламати структуру старої навички.

➤ Система рухів, які входять у склад першої навички, частково утримується в іншій вужчій, яка доведена до автоматизму.

Деавтоматизація навичок – ослаблення або повне руйнування вироблених автоматизмів. При деавтоматизації рухи стають більш повільними і менш точними. Зкоординованість їх розбудовується. Вони починають виконуватися невпевнено, вимагають спеціального зосередження уваги. Посилення свідомого контролю над рухами.

Уміння – засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, які забезпечені сукупністю придбаних знань і навичок. Уміння на відміну від навичок завжди опираються на активну інтелектуальну діяльність і обов'язково містять у собі процеси мислення.

Велике значення у формуванні всіх типів умінь і навичок відіграють вправи.

Запитання для самоконтролю

1. Сутність темпераменту.
2. Теорії темпераменту.
3. Характеристика типів темпераменту.
4. Темперамент та індивідуальний тип діяльності.
5. Сутність характеру.
6. Риси характеру.

7. Структура характеру.
8. Типове та індивідуальне у характері людини.
9. Взаємовідносини характеру і темпераменту.
10. Що називається здібностями?
11. Що називається задатками?
12. Структура здібностей. Загальні та спеціальні здібності.
13. Поясніть необхідність всебічного розвитку здібностей.
14. Які показники визначають обдарованість?
15. Дайте характеристику таланту.
16. Чим визначається геніальність людини?
17. Дайте характеристику підходам до пояснення творчості людини?
18. Поясніть, чому сензитивним періодом для формування креативності є вік від 3 до 5 років.
19. У чому полягає єдність знань, умінь, навичок та здібностей.

Тема 2.2. Психологія спілкування та мовлення.

1. Поняття про спілкування, його функції і форми. Єдність спілкування і діяльності.
2. Спілкування як обмін інформацією, як пізнання людини людиною та як взаємодія людей.
3. Мовлення як процес спілкування. Види мовлення та їх психологічна характеристика. Вербальна та невербальна комунікація.

Спілкування – це особливий, специфічний вид людської діяльності. Спілкування – це складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами спільної діяльності, що включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера.

Спілкування, одна з основних психологічних категорій. Людина стає особистістю в результаті взаємодії і спілкування з іншими людьми. Специфіка спілкування визначається тим, що в його процесі суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої. У спілкуванні людина самовизначається, виявляє свої індивідуальні особливості.

Визначають такі *сторони спілкування*:

1. *Комунікативна сторона спілкування*, пов'язана з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми, як активними суб'єктами. Структура комунікативної сторони: комунікатор – канал передачі інформації – реципієнт. Важлива характеристика комунікативного процесу: намір його учасників вплинути один на одного, впливати на поведінку іншого, забезпечити власне ідеальне бачення за допомогою співрозмовника (персоналізацію). Необхідні умови для цього, не просто використання єдиної мови, але й однакове розуміння ситуації спілкування.

Комунікативний бар'єр – це перекручування інформації при переході від комунікатора до реципієнта. Природа комунікативних бар'єрів різноманітна:

1. Лексичний бар'єр (використання слів не зрозумілих реципієнтові);

2. Логічний бар'єр (використання логіки, не зрозумілої реципієнтові);

3. Бар'єр психологічний (особливості особистостей, які спілкуються). Комунікативні бар'єри визначаються за наявністю або відсутністю зворотнього зв'язку в процесі спілкування. Якщо реципієнт зовсім не реагує на передану інформацію або його реакції не адекватні, то це свідчить про комунікативний бар'єр.

2. *Перцептивна сторона спілкування* (сприйняття). Це сприйняття і розуміння людини іншою людиною в

процесі спілкування. Перцепція дуже важлива, тому що в її процесі виникає, формується образ іншої людини, відбувається пізнання людиною самого себе. У ході перцепції встановється емоційний контакт, відбувається організація спільної діяльності. Сприйняття в процесі мислення може спотворюватися. Виявлено фактори, що спотворюють перцепцію:

а) Судження про іншу людину за аналогією із самим собою;

б) Ефект ореола – вплив думки інших людей.

3. *Інтерактивна сторона спілкування* – це обмін діями в процесі спілкування. Інтеракція, такий аспект спілкування, який пов'язаний зі спільною діяльністю людей.

Функції спілкування:

1. Інформаційна функція – виконується при передачі інформації різними засобами, формами і способами комунікації.

2. Соціально-особистісна функція спілкування – складається в організації і підтримці міжособистісних відносин, сприйнятті інших людей і підтримці з ними визначених відносин, неминуче сполучено з оцінюванням людей і установленням визначених відносин.

3. Прагматична функція, реалізується при взаємодії людей у процесі діяльності.

4. Формуюча функція, виявляється в процесі формування і зміни психічного вигляду людини.

5. Когнітивна, припускає пізнання людиною інших, самого себе, формування картини світу.

6. Підтвердження, у процесі спілкування з іншими людьми людин отримує можливість пізнати, утвердити і підтвердити себе.

Вчені визначили такі *види спілкування*:

1. Імперативне спілкування - авторитарна, директивна форма взаємодії з партнером по спілкуванню, з

метою досягнення контролю над його поведінкою, установками і думками, примушування його до визначених дій або мислення.

2. Маніпулятивне спілкування – це форма міжособистісного спілкування, під час якого вплив на партнера, з метою здійснення своїх намірів здійснюється приховано.

3. Діалогічне спілкування – взаємне пізнання, самопізнання партнерів по спілкуванню. Діалогічне (гуманістичне) спілкування дозволяє досягти більш глибокого взаєморозуміння, саморозкриття партнерів і створення умови для взаємного особистісного зростання.

Мова була сформована історично в ході матеріальної, перетворюючої людської діяльності, форма спілкування, опосередкована мовою.

Мовна діяльність людини безпосередньо пов'язана з усіма сторонами людської свідомості. Мова є могутнім фактором психічного розвитку людини, формування її як особистості. Під впливом мови формується свідомість і самосвідомість, погляди і переконання, моральні та естетичні почуття, гартується воля, формується характер. Усі психічні процеси за допомогою мови стають довільними, керованими.

Мова явище психічне, вона індивідуальна і носить відображення суб'єктивного відтворення, і виражена даним індивідом об'єктивної реальності і ставлення до неї.

Властивості мови:

1. Змістовність мови визначається кількістю виражених у ній думок, почуттів і прагнень, їх значущістю і відповідності дійсності.

2. Зрозумілість мови, досягається синтаксично правильною побудовою пропозиції, а також застосування у відповідних місцях пауз і виділення слів за допомогою логічного наголосу.

3. Виразність мови, пов'язана з емоційною насиченістю, забезпечується інтонацією і акцентом.

4. Дієвість мови, визначається впливом на думки, почуття, поведінку, забезпечується з врахуванням індивідуальних особливостей індивіда.

Функції:

1. Повідомлення, складається в обміні думками між людьми за допомогою слів, виразів.

2. Позначення, полягає в здатності людини за допомогою слова надавати предметам і явищам оточуючої дійсності властиві тільки їм назви.

3. Вплив. Людина, яка говорить, може впливати, якщо безпосередньо не на поведінку, то на думки та почуття інших людей.

4. Функція вираження полягає в тому, що з однієї сторони завдяки мові людина може передавати свої почуття, переживання, стосунки, а з іншого боку, виразність мови, її емоційність значно розширює можливість спілкування.

Усне мовлення – це спілкування вербальне, тобто словесне, за допомогою мовних засобів, сприйнятих на слух.

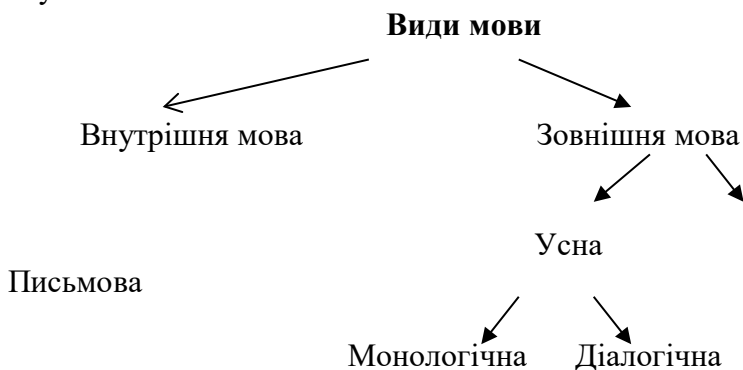


Схема 3. Види мовлення

Монологічна мова – це розгорнута і зв'язана мова (лекція, доповідь тощо). При підготовці відбираються потрібні слова і пропозиції, тому вона неодноразово перебудовується, і часто письмово фіксується план. Монологічна мова має велику композиційну складність, вимагає завершеності думки, чіткої логіки і послідовності монологічного викладу доповідача.

Діалогічна мова – мова, під час якої активні в різній ступені всі її учасники. Всі репліки, якими обмінюються, характеризуються повторенням фраз і окремих слів за співрозмовником, поясненням, питанням, доповненням.

Письмова мова – мова за допомогою письмових знаків. Користуючись письмовою мовою, необхідно досягати максимально правильних формулювань, дотримуватися правил логіки і граматики, більше продумувати зміст та спосіб вираження думки.

Внутрішня мова – це мова, яка не виконує функції спілкування, а лише забезпечує процес мислення конкретної людини.

Запитання для самоперевірки:

1. Що називається спілкуванням?
2. Дайте характеристику аспектів спілкування.
3. Які є комунікативні бар'єри? Дайте характеристику вербальній комунікації.
4. Які є просторові зони у процесі спілкування?
5. Види погляду у процесі спілкування.
6. Сутність спілкування як взаємодії.
7. Що називається ідентифікацією?
8. Що називається емпатією?
9. Що називається рефлексією?
10. Що називається стереотипизацією?

Тема 2.3. Психологія особистості.

1. Поняття про особистість у психології.
2. Структура та спрямованість особистості.
3. Соціальний і біологічний фактори формування особистості.

Людина – це представник цілком визначеного біологічного виду, який відрізняється від інших тварин конкретними специфічними особливостями і рівнем фізичного і психічного розвитку.

Індивід – це людина як цілісний неповторний представник роду, з його психофізичними властивостями, що виступають як передумова розвитку особистості й індивідуальності.

Індивідуальність – це своєрідність психіки особистості індивідуума і її неповторність, виявляється в рисах темпераменту і характеру, а також у потребах, ажаннях тощо.

Особистість – це конкретна людина, що є представником визначеного суспільства, конкретної соціальної групи, яка займається певним видом діяльності й усвідомлює своє ставлення до оточуючого і наділена індивідуальними психологічними особливостями.

Людина як особистість з погляду психології, характеризується:

1. *Самосвідомістю*, яка розвивається, є основою формування розумової активності і самостійності особистості в її судженнях і діях, зорієнтованих на пізнання себе, удосконалення себе і пошук сенсу життя.

2. *Наявністю «Я образу»*, - системи уявлень людини про себе реальну, себе очікувану, ідеальну, яка забезпечує єдність і тотожність власної особистості і виявляється в: самооцінці, почутті самоповаги, рівні домагань тощо.

3. *Активністю* - прагнення вийти за межі реалізованих можливостей, за рамки вольових домагань.

4. *Спрямованістю* - система мотивів та потреб.

5. *Властивостями, якостями, здібностями* тощо.

Визначним стало бачення поняття про особистість у заубіжній психології. Відомі різноманітні піходи до розуміння її сутності.

Соціогенетичний підхід намагається пояснити особливості особистості виходячи зі структури суспільства, засобів соціалізації, взаємин з іншими людьми. Так, відповідно до цієї теорії, людина народжується біологічною істотою, а особистістю стає завдяки впливу соціальних умов життя.

Теорія наущіння: життя особистості, її ставлення до людей, подій тощо - це результат підкріплюючого наущіння.

Теорія ролей: виходить з того, що суспільство пропонує кожній людині набір стійких способів поведінки (ролей) обумовлених її статусом.

Біогенетичний підхід: провідну роль відводить біологічним процесам дозрівання організму, вважаючи, що основні психологічні властивості людини, закладені в самій природі людини. Закон «рекапітуляції», відповідно до цього закону, індивідуальний розвиток повторює стадії розвитку людського суспільства. Даний підхід розглядався представниками конституційної психології. Ернст Кречмер розробив типології особистості, в основу розуміння яких поклав статуру людини, вважаючи, що між фізичним типом людини й особливостями її розвитку прослідковується щільний зв'язок. З. Фрейд вважав, що поведінка особистості обумовлена несвідомим біологічним потягом (інстинктом). Даний підхід не заперечує значення біології і середовища, але на перший план висуває розвиток власних ознак.

Психогенетичний підхід. Представники, пояснюють поведінку особистості головним чином через емоції, потяг та інші позараціональні компоненти психіки.

Представники когнитивістської орієнтації надають перевагу розвитку інтелектуально-пізнавальної сфери особистості.

Персонологічна орієнтація. Її прихильники акцентують увагу на розвитку особистості в цілому.

Російські чені також розробили структурні компоненти особистості. Зокрема, Платонов пояснив особистість через особливі сторони індивідуальності особистості і її зв'язку з соціальним оточенням.

Спрямованість – це те, що підштовхує людину.

Спрямованість особистості – це така її психічна властивість, яка включає в себе потреби, мотиви, світогляд, мету її життя і діяльності. Потяг - найбільш примітивна біологічна форма спрямованості.

1.*Бажання* – усвідомлена потреба і потяг до чогонебудь цілком визначеного.

2.*Прагнення* – виникає при включенні в структуру бажання вольового компонента.

3.*Інтерес* – пізнавальна форма спрямованості на предмети. При включенні в інтерес вольового компонента він стає схильністю.

4.*Ідеал* – те, що притаманне людині, конкретизується в образі або в уявленні предметна мета схильності.

5.*Світогляд* – це система філософських, естетических, етичних, природньо наукових та інших поглядів на навколишній світ.

6.*Переконання* – це вища форма спрямованості, це система мотивів особистості, що спонукує поводитись у відповідності з власними поглядами, принципами, світобаченнями.

Підходи до вивчення особистості в зарубіжній психології представлені у додатку – Таблиця 2).

Структура особистості за К. Платоновим висвітлені у додатку – Таблиця 3).

Запитання для самоконтролю:

1. Сутність поняття «особистість».
2. Людина та індивід – вихідні поняття для розуміння особистості людини.
3. Які відносини має привласнити індивід, щоб стати особистістю?
4. Чому можна стверджувати, що людина сама себе формує як особистість?
5. У чому полягає історичний характер особистості?
6. Особистість і індивідуальність. Їх сутність.
7. Предметний і соціальний світ життя людини.
8. Біологічне і соціальне у структурі особистості.
9. Назвіть підструктури особистості людини за К.К. Платоновим.
10. Як виникає установка на успішність діяльності.
11. Структура особистості людини за А.В.Петровським.
12. Привласнення суспільно - історичного досвіду і розвиток особистості.
13. Сутність літичних та критичних періодів розвитку.
14. Особливості критичних періодів розвитку за Л.С. Виготським.
15. Сутність діяльнісного підходу до періодизації психічного розвитку (за Д.Б.Ельконіним).
16. Дві групи провідних типів діяльності за Д.Б. Ельконіним).
17. Вікові періоди та відповідні їм провідні типи діяльності.
18. Періодизація дорослого життя (за В.Ф. Моргуном).
19. Особливості періодизації психічного розвитку Е. Еріксона.

20. Конституційний підхід до типології особистостей людини.

21. Акцентуальний підхід до типології особистостей людини.

22. Соціальний підхід до типології особистостей людини.

23. Психологічний підхід до типології особистостей людини.

Тема 2.4. Соціальні групи та міжособистісні стосунки.

1. Загальні якості груп та їх класифікація.

2. Розвиток групи.

3. Колектив, його ознаки і структура.

4. Взаємостосунки людей у межах групи.

Група - обмежена в кількості спільність людей, виділена із соціального цілого на основі визначених ознак (характеру виконуваної діяльності, структури, рівня розвитку і т.д.).

Види груп:

1. *За розміром виокремлюють:*

а) велику – кількісно не обмежена, умовна спільність людей, виділена на основі визначених соціальних ознак (умовні ознаки: стать, національність, вік).

б) реальну групу – значна за розмірами і складно організована спільність людей, залучених до будь якої іншої діяльності.

в) малу групу (від трьох до декількох десятків людей). Відносно невелике число, безпосередньо контактуючих індивідів, об'єднаних загальними цілями і задачами.

2. *За безпосереднім взаємозв'язком:*

а) Умовна група, де учасники об'єднані за визначеними ознаками.

б) Реальна - це об'єднання, де люди пов'язані реальними контактами.

3. За суспільним статусом:

а) формальна (офіційна) група. Реальна або умовно соціальна спільність, що має юридично зафіксований статус, члени якої в умовах суспільного розподілу праці, об'єднані соціально значимою діяльністю, що організує їхню працю.

б) Неформальна (не офіційна) група. Реальна соціальна спільність не має юридично фіксованого статусу, добровільно об'єднана на основі інтересів, дружби і симпатії.

4. За значущістю цієї групи для людини.

а) Референтна (еталонна) група. Це група, під впливом якої людина оцінює себе, свої погляди, винаходить зразки для наслідування і наслідує їх; група якою вона дорожить.

б) Не референтна група – це така група, психологія і поведінка якої далекі для індивіда або байдужі для нього.

в) антиреферентна група, – це така група, поведінку і психологію членів якої, людина не сприймає, засуджує і відкидає.

5. За рівнем розвитку:

а) дифузна група (нижчий, перший рівень) – це спільність, у якій відсутня згуртованість, як ціннісно-орієнтаційна єдність, немає спільної діяльності, здатної опосередкувати стосунки її учасників.

б) асоціація – це група, в якій відсутня об'єднуюча її спільна діяльність, а ціннісні орієнтації, опосередковані міжособистісними відносинами, які проявляються в умовах групового спілкування.

Існує два види асоціацій. В залежності від суспільної спрямованості розрізняють:

➤просоціальні асоціації – це спільність, де високий

рівень розвитку соціальних цінностей лише в слабкій мірі опосередковує (торкається) групових процесів. (Наприклад, тільки що створена група з іще не сформованою діяльністю. Тут успіх однієї людини не визначає успішності діяльності інших). Моральні цінності в такій групі функціонують, але не відпрацьовані до кінця в процесі спілкування і праці.

➤ Асоціальна асоціація – це група, де виявляється залежність від асоціальних поглядів і уявлень (Наприклад, фанати).

В) корпорація – це організована група, що характеризується замкненістю, максимальною централізацією.

Може бути:

– просоціальна корпорація (наприклад, банківська система);

– асоціальна корпорація (наприклад, наркобізнес, бандитське групування).

Г) колектив – це група, об'єднана загальними цілями і задачами людей, що досягла в процесі соціально – кошовної спільної діяльності, високого рівня.

Утворився високий тип відносин, який характеризується як ціннісно-орієнтаційна єдність, колективістським самовизначенням, колективістською самоідентифікацією. Основні соціальні ознаки: спільна професійна діяльність, відповідність діяльності соціально значущим цілям, свідома, стійка єдність і згуртованість, узгодженість і врахування основних інтересів усіх членів колективу.

Запитання для самоконтролю

1. Що є центральним психологічним феноменом групи ?
2. Дайте характеристику феномену психологічної спільності.

3. Що називається групою ?
4. Поясніть формування формальних та неформальних груп.
5. Дайте характеристику стадіям розвитку груп.
6. Поясніть сутність групової згуртованості.
7. Які є напрямки вивчення взаємодії індивіда і групи ?
8. Поясніть сутність конформізму.
9. Які є види конформізму ?

РОЗДІЛ III. Вікова психологія як галузь психологічної науки

Тема 3.1. Предмет, завдання та методи вікової психології

1. Поняття про вікову психологію.
2. Зв'язок вікової психології з іншими науками.
3. Методи вікової психології.

Поняття про вікову психологію

У наш час психологія являє собою досить розгалужену систему наук. В ній виокремлюється багато галузей, що являють собою відносно самостійні напрямки наукових досліджень. Окремою галуззю психологічної науки є *вікова психологія*, предметом якої є вікова динаміка психіки людини, тобто дослідження закономірностей розвитку людини на різних етапах її індивідуального життя.

Вікова психологія вивчає:

- 1) виникнення та розвиток психічних процесів і властивостей у дітей, підлітків, юнаків та дорослих;
- 2) становлення різних видів діяльності (гри, навчання, праці, спілкування та ін.);
- 3) формування психічних якостей підростаючої особистості, вікові можливості засвоєння знань, основні фактори розвитку та формування особистості;
- 4) структурні зміни, новоутворення, які виникають з віком у психічній діяльності людини та свідчать про переходи від нижчих до вищих ступенів розвитку;
- 5) умови, що визначають процес розвитку, співвідношення у цьому процесі природних і суспільних факторів, за допомогою яких (і через які) реалізуються можливості психічного розвитку людського індивіда.

Отже, предметом вікової психології є закономірності психічного розвитку людини, що конкретизується в таких **завданнях** (Див. додаток Рис. 24):

1. Вивчення механізмів виникнення і розвитку психічних процесів та властивостей.
2. З'ясування змісту розвитку онтогенетичних видів діяльності (гри, навчання, праці).
3. Розкриття дії факторів та умов психічного розвитку людини.
4. Вивчення механізмів та закономірностей зміни вікових періодів.
5. Виявлення типових ознак психічного розвитку представників всіх періодів.
6. Встановлення детермінації, симптомів та перебігу вікових криз психічного розвитку

У загальній структурі вікової психології виділяють (Див. додаток Рис. 25): *дитячу психологію* (психологія раннього віку, психологія дошкільного віку, психологія молодшого шкільного віку); *психологію середнього шкільного або підлітків*; *психологію старшого шкільного віку або юнацтва*; *психологію дорослих* (психологія ранньої і середньої дорослості, геронтопсихологія).

Зв'язок вікової психології з іншими науками

Вікова психологія має тісні зв'язки з науками про людину. Вона, насамперед, пов'язана із *філософією* як наукою, від якої відокремились всі галузі психології.

Видатні психологи та педагоги (Я.А. Каменський, К.Д. Ушинський та ін.) вказували на тісний зв'язок, зокрема, вікової психології з *педагогікою* - наукою, що розробляє мету, зміст, методи та форми навчання й виховання підростаючого покоління.

Вікова психологія пов'язана з *віковою анатомією й фізіологією* та з їх диференціальними галузями: *шкільною гігієною, педіатрією, психоневрологією*. Цей зв'язок обумовлений тим, що на всіх вікових етапах розвитку особистості необхідною умовою є нормальне функціонування нервової системи.

Вікова психологія розвивається у тісному зв'язку з загальною психологією, яка досліджує основні форми психічної діяльності людини в їх зрілому, сформованому вигляді, що стає базою для розуміння їх виникнення й розвитку у дітей.

Вікова психологія пов'язана з педагогічною психологією та її підрозділами. Цей зв'язок обумовлений тим, що розвиток людини відбувається в умовах навчання, виховання та збагачення соціального досвіду. Педагогічна психологія досліджує психологічні основи навчально-виховного процесу.

Вікова психологія з'язана й з іншими галузями психології. Серед них:

1) *диференціальна психологія*, що вивчає індивідуальні та групові відмінності у психіці людей, як впливають на ці відмінності особливості організму, стать і стан нервової системи тощо;

2) *соціальна психологія*, яка вивчає взаємостосунки людей у малих групах, колективах і їх вплив на психіку та діяльність підростаючої особистості, яка формується у певних життєвих групах, колективах, сім'ї, виконуючи у них певні функції та ролі;

3) *психологія праці*, яка вивчає психологічні проблеми трудової діяльності, зокрема, інженерну психологію, яка розглядає об'єктивні закономірності процесів інформаційної взаємодії людини і технічних засобів за певних умов природного та соціального середовища.

5) *спеціальна психологія*, яка вивчає психологічні особливості аномальних дітей і дорослих; психогігієна, яка вивчає заходи, спрямовані на збереження й зміцнення психічного здоров'я людей різних груп тощо.

Вікова психологія пов'язана й з іншими галузями психології, але цей зв'язок не позбавляє вікову психологію свого предмета дослідження.

Методи вікової психології

За своїми методами психологія суттєво відрізняється від інших наук. У формуванні вимог і підходів до створення методів психологічної науки значну роль відіграли такі дослідники, як Б.Г. Ананьєв, П.П. Блонський, Л.Ф. Бурлачук, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов та багато інших.

Метод - це прийом чи сукупність прийомів роботи в якій-небудь галузі, або шлях, спосіб досягнення поставленої мети, розв'язання певної задачі.

Методи наукових досліджень - це ті прийоми та засоби, за допомогою яких вчені отримують вірогідні відомості, які використовують далі для побудови наукових теорій і вироблення практичних рекомендацій.

Найголовнішими вимогами до методів наукових досліджень є:

1) *об'єктивність*, яка полягає у вивченні об'єктивних умов виникнення та функціонування об'єктивних проявів психічних явищ;

2) *генетичний підхід*, що полягає у вивченні психічних явищ у динаміці, при переході у філогенез і онтогенез з одного рівня розвитку на інший;

3) *системність*, яка передбачає вивчення психічного явища як своєрідної системи;

4) *особистісний підхід*, що передбачає вивчення конкретної особистості в конкретній соціальній ситуації;

5) *індивідуалізація*, що полягає у розкритті своєрідності кожної особистості, притаманного їй індивідуального стилю діяльності та поведінки;

єдність теорії та практики, яка передбачає здійснення корекції, реабілітації, вдосконалення розвитку особистості на основі розкритих закономірностей психіки.

Процес психологічного дослідження складається з ряду етапів. На першому *підготовчому етапі* вивчається

стан досліджуваної проблеми; проводяться попередні спостереження, бесіди, анкетування; визначається мета, завдання, структура дослідження, контингент і кількість досліджуваних, місце та час проведення дослідів, технічне забезпечення, план кількісної (статистичної) та якісної обробки й інтерпретації даних. Даний етап завершується формулюванням гіпотези - припущення про отримані результати дослідження.

На другому етапі - *власне експериментальному* - використовуються емпіричні методи. Експериментальні дані фіксуються в протоколі, що має бути достатньо повним і цілеспрямованим, включаючи реєстрацію усіх необхідних параметрів експериментальної ситуації та психічних властивостей.

Третій етап *обробки даних* - кількісний та якісний аналіз і синтез зафіксованих даних - дає можливість виявити існуючі зв'язки і закономірності.

В обробці матеріалу визначають наступні моменти:

- *первинний аналіз*, тобто аналіз кожного окремого зафіксованого факту;
- *первинний синтез*, тобто встановлення зв'язків між даними первинного аналізу та висунутою раніше гіпотезою;
- *порівняльний (вторинний) аналіз*, тобто відокремлення тих фактів, що постійно повторюються;
- *вторинний синтез*, тобто об'єднання цих фактів, порівняння їх з гіпотезою та пошук суттєвих закономірностей.

На четвертому етапі дослідження здійснюють *інтерпретацію отриманих даних*, тобто пояснюють отримані дані на основі психологічних теорій і *формулюють висновки*, що дає можливість виявити правильність чи хибність гіпотези.

В психології виділяють *чотири групи методів* (Див. додаток Рис.26):

Перша група - організаційні методи:

- порівняльний - виступає у вигляді методу вікових зрізів, становить собою співставлення окремих особливостей за віковими категоріями з метою виявлення динаміки психічного процесу;
- лонгітюдний - передбачає багаторазове дослідження одних і тих самих осіб на протязі тривалого проміжку часу;
- комплексний - при одному об'єкті вивчення має місце поділ функцій між окремими підходами (наприклад, фізіологічний, фізичний, психічний розвиток особистості).

Другу, найширшу групу методів складають емпіричні методи отримання наукових даних можна поділити на дві групи: основні та допоміжні. До основних входять: спостереження та самоспостереження й експериментальні методи.

Спостереження - метод тривалого, планомірного, цілеспрямованого опису психічних особливостей людини, що проявляються в її діяльності та поведінці, на основі їх безпосереднього сприймання. Спостереження має відповідати ряду вимог, основними з яких є цілеспрямованість, планомірність, систематичність, об'єктивність, фіксування отриманих даних з наступним їх аналізом.

Інтервали, з якими повинно проводитись спостереження за дітьми, залежать від їх віку. В період від народження до 2-3 місяців спостереження за дитиною бажано проводити кожний день; від 2-3 місяців до 1 року - щонеділі; в ранньому дитинстві - щомісячно; в дошкільному дитинстві - один раз в півроку; в молодшому шкільному віці - раз в рік і т.п.

Види спостереження: зовнішнє (спосіб збору даних про іншу людину, її психіку та поведінку шляхом

спостереження за нею зі сторони) та *внутрішнє* (вивчення психіки на основі спостереження за власними психічними явищами); *вільне* (не має наперед певної програми та може змінювати свій об'єкт в залежності від бажання дослідника) та *стандартизоване* (ведеться за спеціальною програмою, дослідник не відхиляється від неї незалежно від того, що відбувається в процесі спостереження з об'єктом); *включене* (дослідник сам виступає в якості учасника процесу, що спостерігається) і *невключене* (не передбачає участі дослідника у процесі, що спостерігається). Також спостереження поділяють на *суцільні* та *вибіркові*, *довготривалі* та *короткотривалі*, *колективні* та *індивідуальні*, *явні* та *приховані*.

У науково-дослідницькій роботі *експеримент* є одним з самих надійних методів отримання достовірної інформації про психологію та поведінку дитини. *Експеримент* — це вивчення психічного явища, умови прояву та розвитку якого створено штучно, спеціально.

Розрізняють *лабораторний* і *природний* експерименти (Див. додаток Рис. 27). Лабораторний експеримент проводиться у спеціально створених умовах, які ретельно враховуються. Природний експеримент характеризується тим, що здійснюється в природних для дитини умовах ігрової, учбової, трудової та інших видів діяльності.

В залежності від ступеня втручання у протікання психічних явищ розрізняють *констатувальний* і *формувальний* експеримент. У процесі природної, але спеціально організованої діяльності констатувальний експеримент виявляє певні психічні особливості та дає дані про рівень розвитку відповідної якості. Формувальний (навчаючий) експеримент передбачає, що динаміка психічної діяльності людини простежується як результат активного впливу експериментатора. Формувальний експеримент одночасно виконує дві функції: дослідження

психологічних особливостей і механізмів; досягнення певних виховних і освітніх цілей.

До допоміжних методів належать: психодіагностичні методи (тести, соціометрія, опитування; аналіз процесів та продуктів діяльності; біографічний метод.

Тести - це короткі експериментальні прийоми, що використовуються для виявлення рівня психічного розвитку особистості.

Види тестів:

У тест-опитувальник (система наперед визначених і перевірених запитань, за відповідями досліджуваних на які можна визначити їх психічні якості);

➤ тест-завдання (оцінка психіки та поведінки людини на основі того, що вона робить, людині пропонується серія спеціальних завдань);

➤ проєктивні тести (призначені для вивчення тих психічних особливостей людини, які нею або недостатньо усвідомлюються, або викликають негативне ставлення. В основі цих тестів лежить проєкція, згідно якої негативні чи неусвідомлені характеристики людина приписує іншим, “проєктує” їх на інших.

Опитування - один найрозповсюджений метод у психології.

Види опитування: усне та письмове.

Усне опитування - використовується тоді, коли одночасно з ним бажано вести спостереження за поведінкою і реакціями досліджуваних. Форми усного опитування - бесіда та інтерв'ю.

Метод бесіди - це емпіричний метод отримання інформації на основі вербальної комунікації.

Одним із варіантів бесіди є інтерв'ю. *Інтерв'ю* як метод застосовується для збирання первинної інформації у психологічних, соціологічних та педагогічних

дослідженнях. Це метод, за допомогою якого одна людина (інтерв'юер) намагається одержати певну інформацію від іншої людини, групи осіб за умов особистої мовленнєвої взаємодії.

Інтерв'ю як метод має *три види*: 1) *стандартизоване*, в якому формулювання та послідовність запитань визначається заздалегідь:

2) *нестандартне*, в якому інтерв'юер керується лише загальним планом опитування, формулює запитання відповідно до конкретної ситуації; 3) *напівстандартне*, яке містить певну кількість можливих запитань.

Анкета - належить до письмового опитування, це метод збору фактів на основі письмового звіту досліджуваних за спеціально складеною програмою. Анкети є *закриті* (вибрати одну із відповідей, дані анкети легкі для обробки, але дані не виходять за межі сформульованих відповідей) і *відкриті* (самі досліджувані формулюють відповідь або є варіанти).

Аналіз продуктів діяльності - це метод опосередкованого емпіричного вивчення людини через розпредмечування, аналіз, інтерпретацію матеріальних та ідеальних (тексти, музика, живопис тощо) продуктів діяльності та процесу їх досягнення. Джерелом психологічних фактів можуть бути результати образотворчої, літературно-художньої та інших видів діяльності людини.

Пізнанню психічних особливостей дитини допомагає *біографічний метод* - збір і аналіз даних про життєвий шлях особистості. Зокрема, знаючи основні періоди життя дитини, можна зрозуміти обставини, в результаті яких сформувались ті чи інші риси характеру.

Третю групу становлять *методи обробки даних*. До цих методів належать:

➤ *кількісний аналіз* - це, наприклад, визначення середніх величин і міри розсіювання, коефіцієнтів

кореляції, факторний аналіз, побудова графіків, гістограм, схем, таблиць, матриць тощо;

➤ - *якісний метод* передбачає аналіз і синтез отриманих даних, їх систематизацію та порівняння з результатами інших досліджень, це диференціація матеріалу за групами, варіантами, опис випадків, що найбільш повно виражають типи та варіанти або винятками.

Четверта група – *інтерпретаційні методи*.

Генетичний метод дає можливість інтерпретувати весь матеріал дослідження за характеристиками розвитку, з виокремленням стадій, фаз, критичних моментів становлення психічних новоутворень. Цей метод встановлює “вертикальні” генетичні зв’язки між рівнями розвитку. *Структурний* метод розкриває “горизонтальні” структурні зв’язки між усіма психічними якостями індивіда. Даний метод полягає у реалізації особистішого підходу, коли всі психічні властивості розглядаються у цілісній системі.

Запитання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте предмет вікової психології.
2. Що вивчає сучасна вікова психологія?
3. Охарактеризуйте завдання вікової психології.
4. Розкрийте структуру вікової психології.
5. З якими науками пов’язана вікова психологія?
6. Які методи дослідження використовуються при вивченні вікового розвитку?
7. Які вимоги ставляться до методів наукових досліджень?
8. Назвіть групи методів у віковій психології?
9. Розкрийте емпіричні методи дослідження.
10. Назвіть види експериментів.
11. Які ви знаєте види тестів? Чи можна за допомогою них досліджувати психологічні закономірності вікового розвитку?

12. Які методи належать до третьої групи?
13. Розкрийте інтерпретаційні методи.
14. Поясніть, чому дитячі малюнки використовують дослідники.
15. Охарактеризуйте соціометричну методику при дослідженні дитячих груп.

Тема 3.2. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки

1. Поняття про психічний розвиток.
2. Характерні риси розвитку психіки
3. Фактори та рушійні сили розвитку психіки

Поняття про психічний розвиток

Проблема психічного розвитку дітей, становлення особистості є однією з найскладніших проблем психології.

Розвиток – це вища форма руху матерії, безперервний процес, який характеризується переходом кількісних змін у якісні. Розвиток є там, де народжується щось нове і водночас відживає старе.

Філогенез – це процес зміни психіки як продукту еволюції. Основні стадії розвитку психіки в процесі еволюції – сенсорна психіка, перцептивна, інтелект, свідомість.

Онтогенез - це розвиток особистості від народження до кінця життя; це цілісний процес, що знаходить своє вираження в різних і пов'язаних між собою формах: морфологічна, фізіологічна, психічна, соціальна. Кожна з цих форм специфічна і разом з цим між ними є багато спільного.

Для розкриття сутності цього процесу використовують різні поняття, найбільш загальним серед яких є “розвиток”. Це зміни живої людської системи, зміни не випадкові, а необхідні, послідовні, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, і прогресивні, тобто такі, що

характеризують її рух знизу догори, від нижчих (простих) до вищих (складних) рівнів життєдіяльності.

Поняття “формування” застосовують, насамперед, для характеристики процесу розвитку індивіда під впливом зовнішніх соціальних факторів. У формуванні можна виділити стихійну компоненту (тобто зміни під впливом некерованих, випадкових факторів, наприклад, неформальних компаній, реклами, моди, музики тощо) та цілеспрямований процес змін особистості або ж її окремих сторін, якостей внаслідок спеціально організованих впливів (виховання).

Під дозріванням розуміють, насамперед, зміни індивіда чи окремих його функцій і процесів внаслідок дії внутрішніх вроджених факторів.

Поняття “становлення” вказує на набуття нових ознак та форм у процесі розвитку. Наприклад, становлення характеру людини, її мислення тощо.

Л.С.Виготський виділяє два типи розвитку:

1) *преформований* - це такий тип розвитку, коли є чітко визначені, закріплені і зафіксовані стадії та кінцевий результат розвитку;

2) *непреформований* - це такий тип розвитку, який невизначений наперед. Наприклад, це розвиток Галактики, Землі, біологічна еволюція, розвиток суспільства, а також процес психічного розвитку дитини. Особливістю психічного розвитку є те, що його кінцеві форми не визначені, а лише задані тими зразками, які існують в суспільстві. Психічні функції дитини розвиваються в процесі оволодіння нею суспільно-історичним досвідом.

Дитячий розвиток - це непреформований тип розвитку, але це особливий процес, який детермінується не знизу, а зверху тією формою практичної й теоретичної діяльності, яка існує на даному рівні розвитку суспільства. Ні один процес розвитку, крім онтогенетичного, не проходить

за готовим зразком. Людський розвиток проходить за зразком, який існує в суспільстві (Див. додаток Рис. 28).

Л.С.Виготський установив чотири основні закономірності чи особливості дитячого розвитку:

1. Циклічність. Розвиток має складну організацію в часі. Періоди підйому, інтенсивного розвитку змінюються періодами уповільнення, згасання. Такі цикли розвитку характерні для окремих психічних функцій (пам'яті, мови, інтелекту й ін.) і для розвитку психіки дитини в цілому.

2. Нерівномірність розвитку. Різні сторони особистості, у тому числі психічні функції, розвиваються нерівномірно, непропорційно. Тому на кожному віковому етапі відбувається перебудова їхніх зв'язків, зміна співвідношення між ними. Розвиток окремої функції залежить від того, у яку систему міжфункціональних зв'язків вона включена.

3. «Метаморфози» у дитячому розвитку. Розвиток не зводиться до кількісних змін, це ланцюг якісних змін, перетворень однієї форми в іншу. Дитина не схожа на маленького дорослого, який мало знає та вміє і поступово здобуває потрібний досвід.

4. Сполучення процесів еволюції й інволюції в розвитку дитини. Наприклад, дитина, що навчилася говорити, перестає белькотати. У молодшого школяра зникають дошкільні інтереси, деякі особливості мислення, властиві йому раніше. Якщо ж інволюційні процеси запізнюються, спостерігається інфантилізм: дитина, переходячи в новий вік, зберігає старі дитячі риси.

Характерні риси розвитку психіки

Психічний розвиток, згідно позиції Г.С. Костюка, «характеризується якісними змінами особистості дитини в цілому, що знаменують собою її прогресуючий рух від нижчих до вищих рівнів структур психіки. Розглядаючи психічний розвиток і навчання в діалектичному

взаємозв'язку, вчений підкреслював, що психічний розвиток не зводиться до простого нагромадження навчальних надбань, а являє собою цілісні прогресивні зміни особистості, її поглядів на довкілля, почуттів, здібностей.

Онтогенетичний прогрес психіки виявляється через її кількісні та якісні зміни. Стосовно кількісних змін у психіці, то вони підготовлюють якісні, але самі їх не забезпечують. Структурне удосконалення, що складає зміст цих якісних змін, розкривалося Г.С. Костюком як діалектична єдність. Рушійні сили психічного розвитку вчений вбачав у характерних для суб'єкта внутрішніх суперечностях. До числа базових суперечностей він відносив:

- розбіжність між виникаючими в суб'єкта новими потребами і наявним рівнем володіння засобами їх задоволення;

- невідповідність досягнутого людиною рівня особистісного розвитку займаному нею місцю в системі суспільних відносин, виконуваним нею функціям;

- суперечність між тенденціями до інертності та стереотипізації, з одного боку, і до рухливості, мінливості особистості з іншого» [28].

Як відзначав Г.С. Костюк, «педагогічні впливи повинні сприяти, з одного боку, розв'язанню суб'єктом його внутрішніх суперечностей у потрібному для суспільства напрямку і, з іншої, виникненню нових внутрішніх суперечностей, без яких неможливий подальший розвиток. Актуалізація внутрішніх суперечностей спонукає особистість до саморуку. Підтверджуючи ідеї Л.С. Виготського щодо випереджаючого характеру навчання стосовно психічного розвитку, Г. Костюк уточнював, що навчання не лише сприяє розвитку, а й залежить від нього. Базуючись на здобутках психічного розвитку, навчання веде за собою розвиток» [28] (Див. додаток Рис. 29).

1) **Кількісні та якісні зміни.**

Кількісні зміни - це ріст, збільшення чи зменшення тієї чи іншої властивості людської істоти (фізичної, фізіологічної, психічної тощо). Властивість не змінюється, змінюється лише кількісний показник. Кількісні зміни стають причиною появи якісних змін, тобто виникнення нових якостей у психіці дитини, дорослої людини. Кількісні та якісні зміни відбуваються як у фізичному, так і психічному розвитку.

Зокрема, у психічному розвитку: кількісні зміни - це збільшення (зменшення) з віком утворюваних асоціацій, вироблених навичок, уявлень про світ, пасивного й активного словникового запасу, обсягу уваги, сприймання, пам'яті, швидкості реакцій, розв'язання різних задач тощо; якісні зміни відбуваються на всіх етапах розвитку людської психіки: збагачення чуттєвого пізнання, зміна рівнів мислення, розвиток різних видів пам'яті та її змісту, розвиток уяви та її образів, зростання загального людського досвіду.

Б.Г. Ананьєвим виявлено, що розвиток психічних функцій проходить нерівномірно й асинхронно: у той час, як розвиток одних прискорюється, розвиток інших - уповільнюється.

2) **Утворення психологічних особливостей особистості.**

З розвитком психічних процесів, різних видів діяльності складаються й *психічні властивості* людини. Вони являють собою потенційну можливість дитини, її поведінки, процесів і дій. Ця можливість зберігається й тоді, коли процеси та дії не функціонують. До таких властивостей відносяться: розумові якості (якості розуму, рівні розвитку операцій мислення), емоційні, вольові, моральні та трудові якості індивіда, характерні риси його свідомості та самосвідомості.

3) Перехід від нижчих до вищих структур психічного життя.

У психіці виділяють такі структурні компоненти: змістовний бік (уявлення, поняття про реальну дійсність); операційний бік (системи дій, операцій, за допомогою яких дитина здобуває знання, досвід); мотиваційний бік (система потреб, інтересів, цілей тощо, що спонукають її до дій і вчинків).

У світлі цих даних онтогенез психіки виступає як послідовність ускладнюваних структур, в якій генетично пізніші структури виникають з ранніх і включають їх у себе в змінюваному вигляді. Кожна нова психічна структура виникає на основі попереднього, а не чистому місці.

Онтогенез як перехід від менш до більш досконалих її форм не означає прямолінійності. Як зазначають деякі дослідники, у ньому спостерігаються: повернення до пройдених етапів; повторення на новій основі раніше пережитих взаємин індивіда із середовищем, тобто, розвиток іде не по прямій, а “по спіралі”.

Фактори та рушійні сили розвитку психіки

Історія попереднього розвитку людського життя впливає на його онтогенез двома шляхами: біологічним та соціальним. Людина розвивається як біологічна істота і водночас як член суспільства. У зв'язку з цим і виникла проблема визначення ролі біологічного, природного та соціального у становленні індивіда як особистості.

Сучасна психологія вирішує проблему діалектично, вважаючи людину істотою біосоціальною, розглядаючи дію двох факторів в єдності. У розв'язанні цієї проблеми не можна протиставляти біологічне й соціальне, що в онтогенезі психіки людини поєднані біологічні і соціальні умови, в якій провідна роль належить соціальному.

Біологічний фактор психічного розвитку:
спадковість, в основі якої лежить генотип, який визначає:

- анатомо-фізіологічну структуру людського організму, морфологічні та фізіологічні ознаки, стать, будову нервової системи;

- деякі індивідуальні морфологічні і функціональні особливості (групу крові, особливості обміну речовин, динамічні властивості нервових процесів тощо);

- задатки, на основі яких формуються, розвиваються людські властивості та здібності. Зв'язок задатків з майбутніми психічними властивостями індивіда складний і багатозначний.

вродженість, тобто все, що пов'язане з внутрішньотробним розвитком дитини (здоров'я матері, алкоголізм і наркоманія батьків, ставлення до дитини).

Соціальний фактор психічного розвитку:

природне середовище виливає на психічний розвиток опосередковано - через традиційні в даній природній зоні види трудової діяльності та культуру, що визначають систему виховання дітей. Відомо, що на крайній Півночі, мандруючи з оленями, дитина буде розвиватися дещо інакше, ніж та, що проживає у промисловому місті в центрі Європи.

соціальне середовище:

- суспільство, в якому росте дитина, його культурні традиції, переважаюча ідеологія, рівень розвитку науки та мистецтва, основні релігійні течії;

- соціальне оточення, яке безпосередньо впливає на розвиток психіки дитини: сім'я; вихователі та діти з дитячого садка, з якими дитина спілкується вже в дошкільному віці; школа, колектив педагогів і товаришів; шкільні та позашкільні групи; середовище дорослих малознайомих людей, родичів, сусідів;

- факти, ідеї, події минулого (історія народу), а також майбутнє. Суспільне середовище змінюється для індивіда в зв'язку з його дозріванням, зростанням фізичних і розумових сил, виникнення нових видів діяльності. Те, що привабливе в навколишньому світі дитину-дошкільника, втрачає значення для молодшого школяра. Особистість не є пасивним продуктом спадковості й середовища, як вважав В.Штерн. Взаємодія цих двох факторів реалізується через активність дитини.

Завдяки активності дітей, що виявляється в різних видах, і формах, процес впливу середовища на дитину перетворюється в складну двохсторонню взаємодію підростаючої людини з навколишнім середовищем. Цей складний процес і є причиною розвитку дитини (О.М. Леонт'єв, Г.С. Костюк, Г.О. Люблінська, О.В. Запорожець та ін.). При цьому значення, форми та характер активності, її роль у розвитку дитини змінюються з кожним днем життя підростаючої людини.

В онтогенезі особистості суперечності набувають на кожному його етапі свого змісту, форми виявлення та способів подолання. Якщо суперечності не переборюються, виникають затримки в розвитку, які іноді набувають кризового характеру.

Л.С. Виготський визначив, що тільки те навчання є ефективним, яке запобігає вперед розвитку психіки. Навчання з цієї точки розвитку не є розвитком, але правильно організоване веде за собою дитячий розвиток, є внутрішньо необхідним і всезагальним моментом в процесі розвитку дитини.

Запитання для самоконтролю

1. Які критерії та показники використовують для характеристики особистісного та психічного розвитку?
2. Розкажіть про передумови й обов'язкові умови психічного розвитку дитини.

3. Назвіть типи розвитку, які визначив Л.Виготський.

4. Охарактеризуйте основні показники і порушення психічного та особистісного розвитку.

5. У чому полягають суперечності розвитку особистості?

6. Охарактеризуйте детермінанти психічного розвитку особистості.

7. Проаналізуйте основні закономірності розвитку дитини.

8. Які характеристики стосуються кількісних психічних змін?

9. Що таке «зона найближчого розвитку»? Яку роль відіграє навчання у її розширенні?

10. З'ясуйте в чому виявляється нерівномірність психічного розвитку дитини і які її причини. Наведіть приклади.

11. Розкрийте фактори та рушійні сили розвитку психіки.

Тема 3.3. Вікова періодизація психічного розвитку

1. Основні поняття дитячого розвитку
2. Періодизації психічного розвитку людини
3. Сучасна вітчизняна періодизація

Основні поняття дитячого розвитку

Сенситивний період розвитку - це специфічний період, коли краще всього починати й активно формувати та розвивати певну психологічну та поведінкову властивість індивіда.

Наступним поняттям психологічної теорії дитячого розвитку - *рушійні сили розвитку*. Це потреби самої дитини, її мотивація, а також зовнішні стимули діяльності та спілкування, цілі та завдання, які висувають дорослі в процесі навчання й виховання дітей.

Ще одне теоретичне поняття, що пов'язане з психологічним розвитком, - *фактори розвитку*. Це сукупність методів та засобів навчання та виховання, організація і зміст навчально-виховного процесу, рівень педагогічної підготовки вчителя. Тобто, фактори можуть сприяти або створювати перешкоди йому, прискорювати або, гальмувати процес розвитку дитини.

Особливу роль у розумінні законів вікового розвитку дітей відіграють поняття провідного виду діяльності та провідного типу спілкування (Див. додаток Рис. 30). *Провідним видом діяльності* називається такий вид, який визначає найбільші успіхи в розвитку пізнавальних процесів, а *провідним типом спілкування* називається такий, в межах якого краще всього та швидше всього формуються й закріплюються основні позитивні риси особистості.

У провідному виді діяльності відбувається формування нової провідної діяльності, що визначає наступний етап вікового розвитку (Див. додаток Рис. 31). Кожна провідна діяльність сприяє прояву характерних для даного віку якісних особливостей або *новоутворень*, а перехід від однієї провідної діяльності до другої знаменує собою зміну вікового періоду (Див. додаток Рис. 32).

На думку Л.С. Виготського, *психічні новоутворення* - це:

- по-перше, психічні та соціальні зміни, що виникають на даному етапі розвитку і визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, внутрішнє та зовнішнє життя, хід розвитку в даний період;

- по-друге, узагальнений результат цих змін, усього психічного розвитку дитини у відповідний період, що стає вихідним для формування психічних процесів і особистості дитини наступного віку.

Соціальна ситуація розвитку була визначена Л.С. Виготським як “те особливе поєднання внутрішніх

процесів розвитку та зовнішніх умов, які є типовими для кожного вікового періоду і обумовлюють динаміку психічного розвитку на протязі цього періоду і нові якісно своєрідні психічні утворення, що виникають у його кінці”. Соціальна ситуація розвитку - це вихідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку дитини протягом даного вікового періоду. Вона цілком визначає форми та шляхи розвитку дитини, види діяльності, нові психічні властивості й якості, які набуваються нею.

Періодизації психічного розвитку людини

У дитячій психології зроблено чимало спроб періодизувати психічний розвиток людини в її дитинстві, але результати їх досить розбіжні. Розбіжність зумовлена різним розумінням детермінації вікових періодів і критеріїв їх визначення. Біогенетичні концепції виводили періоди з людської спадковості, соціогенетичні розглядали послідовну зміну періодів як продукт впливів суспільного середовища.

Одні вчені здійснювали вікову періодизацію на основі системи навчально-виховних закладів, у відповідності з кризовими періодами в розвитку дитини (Л.С. Виготський вважав, що є кризові періоди, які чергуються із стабільними. Вони є ніби зламними періодами в розвитку, коли особливо помітним стає відмирання в нього старого та народження нового), інші - відповідно до анатомо-фізіологічних особливостей. Значна частина вчених - на основі виділення однієї ознаки дитячого розвитку як критерію для розділення його на періоди (З. Фрейд розглядав розвиток через статеве дозрівання, відповідно до цього виділяв вікові стадії).

У сучасній психології широко відомі періодизації Ж. Піаже, Е. Еріксона.

Періодизація Ж. Піаже (Див. додаток Рис. 33) виникла у зв'язку з розв'язанням задачі вивчення внутрішніх

механізмів розвитку інтелекту. В основі його поділу онтогенезу на окремі періоди лежить уява про інтелектуальну структуру:

- від 0 до 1,5-2 років - стадія сенсомоторного розвитку (немовля пізнає світ тільки через різні дії: розглядання, хапання, смоктання тощо);

- від 2 до 6-7 років - доопераційна стадія (маленькі діти формують поняття та користуються символами, такими, як мова, для повідомлення їх оточуючим. Ці поняття обмежені їх особистим, безпосереднім досвідом);

- від 7 до 11-12 років - стадія конкретних операцій (діти починають мислити логічно, класифікувати об'єкти за декількома ознаками та оперувати математичними поняттями);

- з 12 років - стадія формальних операцій (на даному етапі підлітки можуть досліджувати всі логічні варіанти розв'язання задач, уявляти предмети, реалістично думати про майбутнє, формувати ідеали та розуміти зміст метафор, що недоступне дітям молодшого віку).

Послідовність стадій, за Ж. Піаже, вроджена, але самі стадії виникають лише як наслідок індивідуальних дій дитини з предметами оточуючого світу.

У середині ХХ ст. *Е.Еріксон* пропонує свою періодизацію:

- 1) *раннє немовля* (від народження до 1р.) - довіра до людей - розвиток визначається спілкування з дорослими, в пергу чергу, з матір'ю. Можуть виникати передумови до прояву в майбутньому прагнення до людей або відхилення від них;

- 2) *пізнє немовля* (від 1 р. до 3 р.) - самостійність, впевненість - формуються такі якості як самостійність і впевненість в собі, їх становлення в значній мірі залежить від характеру спілкування і відношення дорослих з дитиною. До 3 р. дитина набуває певні особистісні форми поведінки;

3) *раннє дитинство* (від 3 р. до 5 р.) - активність - жива уява, активне вивчення оточуючого світу, наслідування дорослих, включення в статеву-рольову поведінку;

4) *середнє дитинство* (від 5 до 11 р.) - працелюбність - виражене почуття обов'язку та прагнення до досягнень, розвиток пізнавальних і комунікативних умінь і навичок. Постановка перед собою та вирішення реальних задач, спрямованість фантазії та гри на кращі перспективи, активне засвоєння інструментальних і предметних дій;

5) *статева зрілість, підлітковий вік та юність* (від 11 до 20 р.) - життєве самовизначення - розвиток тимчасової перспективи - планів на майбутнє, самовизначення в питаннях: „Ким бути?” і „Яким бути?” Активний пошук себе й експериментування в різних ролях. Учіння. Чітка статеву поляризація в формах поведінки. Формування світогляду;

6) *рання дорослість* (від 20 до 40 р.) - близькість до людей - прагнення до контакту з людьми, бажання та здатність присвятити себе іншим людям. Народження та виховання дітей. Кохання та робота.

7) *середня дорослість* (від 40-45 до 60 р.) - творчість - продуктивна та творча робота над собою і з іншими людьми. Зріле, повноцінне, різноманітне життя, задоволення сімейними взаємостосунками, батьківська гордість за своїх дітей. Навчання та виховання нового покоління;

8) *пізня дорослість* (за 60 р.) - повнота життя - постійні роздуми про минуле, його спокійна, ґрунтовна оцінка. Прийняття минулого життя таким, яким воно є. Відчуття повноти та корисності прожитого життя. Здатність примиритися з неминучим. Розуміння того, що смерть нестрашна.

Л.С. Виготський в якості критерію вікової періодизації розглядав психічні новоутворення, характерні для конкретного етапу розвитку. Він визначав „стабільні” та „нестабільні” (критичні) періоди розвитку (Див. додаток Рис. 34). *Криза новонародженості* - немовлячий вік (2 міс. - 1 рік) - *криза 1 року* - раннє дитинство (1-3 роки) - *криза 3 років* - дошкільний вік (3-7 років) - *криза 7 років* - шкільний вік (7-13 років) - *криза 13 років* - пубертатний вік (13-17 років) - криза 17 років (Див. додаток Рис. 35).

П.П. Блонський розмежовував дитинство на епохи на основі дентиції, тобто появи та зміни зубів. Він визначає три епохи дитинства: беззубе дитинство (продовжується до тих пір поки не проріжуться всі молочні зуби (від 8 місяців до 2 - 2,5 років); дитинство молочних зубів (продовжується до початку зміни зубів (приблизно до 6,5 років); дитинство постійних зубів (завершується появою третіх задніх корінних зубів (зуби мудрості).

У вітчизняній психології основні періоди психічного розвитку підростаючого покоління визначають за психолого-педагогічними критеріями, які включають характерну для кожного віку соціальну ситуацію розвитку, передусім зміст і форми навчання та виховання, провідну діяльність в її співвідношенні з іншими видами діяльності, відповідний їй рівень розвитку свідомості та самосвідомості особистості (центральне вікове новоутворення).

Психічний розвиток особистості проходить ряд періодів, які послідовно змінюють один одного. У межах кожного періоду відбуваються не лише кількісні, а й якісні зміни, які дають підстави виділяти у ньому певні стадії, що послідовно змінюють одна одну. У зв'язку з цим кажуть, що онтогенез людської психіки має періодичний і стадіальний характер. Більше того, в межах стадій виділяють менш часові відрізки її розвитку - фази.

На думку Д.Б. Ельконіна, «необхідно об'єднати між собою два основні вектори розвитку дитини: взаємостосунки зі світом речей - пізнання і оволодіння предметним світом та взаємодію зі світом людей. Діяльність дитини всередині цих векторів являє собою єдиний процес, в якому формується особистість. В кожному віковому періоді один вектор домінує над іншим, а в межах наступного вікового періоду вони ніби змінюються місцями, що відображає чергування змісту провідної діяльності» [27]. *Діяльність* - активна взаємодія людини з оточуючою дійсністю, яка виражає ставлення до світу і сприяє задоволенню потреб.

Періодизація розвитку, яку запропонував Д.Б. Ельконін (Див. додаток Рис. 36):

Перша епоха - раннє дитинство:

Перший період - немовля-, від народження до 1 року. Провідний вид діяльності - безпосереднє емоційне спілкування, яке сприяє формуванню орієнтаційних та сенсомоторно-маніпулятивних дій. Важливим новоутворенням даного віку є формування потреби у спілкуванні з іншими людьми та певне емоційне ставлення до них.

Другий період - раннє дитинство: від 1 до 3 років. Провідна діяльність - предметно-маніпуляційна. В ній дитина оволодіває суспільно-виробленими способами дій з предметами у співпраці з дорослими. Одночасно інтенсивно розвиваються вербальні форми спілкування дитини з дорослим, але разом з предметною діяльністю. Новоутворенням віку є розвиток мовлення та наочно-дійового мислення.

Друга епоха - дитинство:

Перший період - дошкільне дитинство: від 3 до 6-7 років. Провідною діяльністю є *сюжетно-рольова гра*, в процесі якої розвиваються всі сторони психіки та поведінки дитини. У грі формуються такі новоутворення, як прагнення до суспільно- значущої та суспільно-оціночної

діяльності, що характеризує готовність дитини до початкового навчання.

Другий період - молодше шкільне дитинство: від 6-7 до 10-11 років. Провідна діяльність - учіння. В процесі учіння формується пам'ять, засвоюються знання про предмети й явища зовнішнього світу та людських взаємин. Новоутвореннями віку є довільність психічних явищ, внутрішній план дії, рефлексія.

Третя епоха - підлітковий та юнацький вік:

Перший період - підлітковий вік: від 10-12 і до 14 років. Провідна діяльність - інтимно-особистісне спілкування в системі суспільно-корисної діяльності. Важливими новоутвореннями є формування самооцінки, критичне ставлення до оточуючих людей, прагнення до "дорослості" та самостійності й уміння підкорятися нормам колективного життя.

Другий період - старший шкільний або юнацький вік: від 15 до 16-17 років. Провідна діяльність - навчально-професійна, в процесі якої формуються такі новоутворення: світогляд, професійні інтереси, самосвідомість, мрії та ідеали.

Кожна епоха складається з двох періодів: вона відкривається періодом, в якому йде засвоєння норм, мотивів, задач людської діяльності та розвиток мотиваційно-потребнісної сфери, а в другому періоді - засвоєння способів дій з предметами та формування операційно-технічних можливостей.

Сучасна вітчизняна періодизація (Див. додаток Рис. 37):

1. Пренатальний період - від зачаття до пологів
2. Натальний період - пологи
3. Період новонародженості - від народження до 2 місяців

4. Немовляцький вік - від 2 місяців до 1 року
5. Ранній вік - від 1 до 3 років
6. Дошкільний вік:
 - молодший - 4-ий рік;
 - середній - 5-ий рік;
 - старший - 6/7-ий рік
7. Молодший шкільний вік - від 6-7 до 10-11 років
8. Дорослішання:
 - середній шкільний або підлітковий вік: для дівчат (від 11 до 14 років), для хлопців (від 12 до 15 років);
 - старший шкільний вік або рання юність - від 14-15 до 17-18 років;
 - зріла юність від 18 до 20 років
9. Дорослість:
 - рання від 20 до 40-45 років;
 - зріла від 40-45 до 55-60 років
10. Старість:
 - люди похилого віку від 55-60 до 75 років;
 - старечий вік від 75 до 90 років;
 - довгожителі після 90 років.

Запитання для самоконтролю

1. Розкрийте роль діяльності в психічному розвитку дитини. Яку діяльність називають провідною?
2. Розкрийте зміст понять «провідний тип діяльності» та «основне новоутворення». Яке їх значення на кожному віковому етапі розвитку?
3. Що таке сензитивний період розвитку? Наведіть приклади.
4. На основі яких критеріїв визначають межі вікових періодів?
5. В чому полягають основні принципи періодизації вікового розвитку?

6. Розкрийте вікові періодизації Ж. Піаже та Е.Еріксона.

7. Охарактеризуйте вікову періодизацію Д. Ельконіна.

8. Розкрийте критерії вікової періодизації Л.Виготського та П.Блонського.

9. Розкрийте сучасну періодизацію психічного розвитку.

РОЗДІЛ IV. ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКОВИХ ПЕРІОДІВ. ДИТИНСТВО.

Тема 4.1. Особливості психічного розвитку немовляти

1. Передумови психічного розвитку немовляти
2. Спілкування дитини з дорослими

Передумови психічного розвитку немовляти

Онтогенез людини розпочинається ще до її народження. Немовлячому віку передують *пренатальна (дородова або утробна) стадія* існування дитини. Тому реальним початком її розвитку є не народження, а зачаття, тобто з моменту створення зародка. В організмі матері створюються оптимальні умови, тобто умови, які відповідають фізіологічним особливостям зародка, в яких він захищений від температурних коливань, травм, мікробів. У розвитку зародка реалізується спадково закріплена та передана в генах батьків програма побудови людського організму та його органів. Протягом утробної стадії дитячий організм проходить три фази пренатального розвитку: **гермінальну** (з моменту запліднення яйцеклітини до 2-х тижнів відбувається швидкий ріст і первинна диференціація клітин); **ембріональну** (від 2-х тижнів до 3-х місяців - зародок проходить основні стадії еволюції живого організму, від одноклітинних істот до приматів), **фетальну** (від 3-х місяців до народження - зародок стає плодом, набуваючи виразних рис людської дитини) (Див. додаток Рис. 38).

Період розвитку дитини від народження до одного року називають періодом немовляти. В даному періоді виділяють надзвичайно важливу *фазу новонародженості* (від народження до 1-2 місяців).

Розвиток орієнтування в оточуючому просторі відбувається в зв'язку з формуванням акта хапання -

важливого людського руху. Акт хапання - це поведінковий акт, а поведінка передбачає обов'язкову участь орієнтування. Тому для того, щоб виникло хапання, необхідно, щоб рука перетворилась в орган відчуття, щоб вона "розкрилась". Хапання здійснюється під контролем зору, але спочатку рухи руки й ока ще погано узгоджуються, а пізніше, коли дитина починає сидіти, виробляється взаємодія ока та руки, вдосконалюється акт хапання (Див. додаток Рис. 39).

На основі хапання розширюється можливість маніпулювання з предметами:

- від 4 до 7 місяців виникають результативні дії: просте переміщення предмета, рухання ним, виділення з нього звуків.
- від 7 до 10 місяців формуються співвідносні дії: дитина може маніпулювати з двома предметами одночасно, віддаляючи їх від себе та співставляючи їх між собою.
- до кінця немовлячого віку (від 10-11 до 14 місяців) виникає етап функціональних дій (дії з предметами у відповідності до їх функцій): це більш удосконалені дії нанизування, відкривання, вкладання.

Можливості взаємодії дитини з оточуючим світом збільшуються за рахунок становлення основних рухів. Протягом першого року життя дитина оволодіває як позиційними, так і локомоторними рухами. Ці рухи розвиваються завдяки потребам дитини у враженнях і під впливом дорослих, які безпосередньо чи опосередковано сприяють становленню особистості.

Спілкування дитини з дорослими

Протягом перших трьох місяців зароджується й оформляється потреба дитини в спілкуванні з дорослими, яка першочергово виступає в емоційно-руховій реакції.

Зорове та слухове зосередження на дорослому, посмішка, рухи рук, всього тіла у напрямку до дорослого - це *комплекс пошвавлення*”, що виражає потреби дитини в спілкуванні та який прийнято вважати початком другої фази розвитку немовляти.

Соціальна ситуація психічного розвитку немовляти - це ситуація нерозривної єдності дитини та дорослого, соціальна ситуація „Ми”, соціальна ситуація комфорту. Показником існування такої соціальної ситуації виступає позитивний емоційний фон, що є умовою нормального фізичного та психічного розвитку дитини.

Звичайно, дитина в будь-якому віці потребує любові батьків. Але перший рік життя, перші місяці особливо вимагають цього контакту. Тому провідний тип діяльності для немовляти і буде *безпосереднє емоційне спілкування*. Емоції - перше мовлення дитини; вони також свідчать про те, наскільки правильна система виховання в сім'ї. Якщо життя немовляти проходить нормально, якщо з ним спілкуються, то дитина вже з другого місяця життєрадісна й щедра на посмішку. Пасивна мова розпочинається з зосередження дитини на обличчі дорослого, звуках його голосу, інтонаційних і ритмічно-мелодійних характеристиках мови (Див. додаток Рис. 40).

Поступово у процесі спілкування дитини з дорослим включаються мовні засоби, спочатку у формі розуміння мовлення дорослого. На основі цього виникають домовні вокалізації, які сприяють розвитку мовно-рухового апарату (формується активна мова) (Див. додаток Рис. 41).

Спочатку це гуління - мимовільна неусвідомлена гра звуками (“а-а-а”, “е-е-е” тощо). Стимулом до якої спершу є голос, поява дорослого. Пізніше виникає лепетання - багаторазове повторення складів (ба-ба-ба, ма-ма-ма тощо). Після дев'ятого місяця дитина починає, відповідати дорослому звуками, зокрема, повторює ті, які від нього чує.

Це, як правило, наголошені склади у словах (каша - ка, молоко - ко тощо).

Наприкінці першого року життя дитина все точніше повторює за дорослим не тільки склади, а й окремі слова (хоч, як правило, пропускає чи переставляє окремі звуки). Слово дорослого починає регулювати поведінку дітей. В цей час діти розуміють до 20 слів, що дає можливість: повертатись до названого кимсь об'єкта або предмета (“Де мама?”, “Де тік-так?”), виконувати заучені рухи при їх називанні (“дай ручки”, “ляж”, “відкрий ротик”, ігри-жарти “Ладки- ладусі”, “Ку-ку”, “Сорока-ворона”), вибирати предмети за вказівкою (“принеси ляльку”, “дай машинку”), припиняти дію з ними під впливом заборони “не можна!”

Особливість перших слів в тому, що вони мають характер вказівних жестів. Ця автономна, ситуативна, емоційно забарвлена мова, зрозуміла тільки близьким. Ця мова специфічна за своєю структурою, складається з уривків слів. Дослідники таке мовлення називають “*мовою нянь*”.

Дані досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів свідчать про те, що дефіцит спілкування дітей з дорослими призводить до різного відставання їх у фізичному й психічному розвитку навіть за умов позитивного медичного нагляду та харчування.

Немовля - важливий період, коли створюються передумови для розвитку особистості.

Досвід інтенсивного, змістового й емоційно-позитивного спілкування дитини з дорослим, досвід дій з предметами призводить до розвитку почуття “Я” на елементарному рівні.

На шостому місяці життя немовля ще не відрізняє себе як особу, але воно уже реагує на власне ім'я та може навчитися показувати, де у нього голівка, оченята, ручки, ніжки.

Поступово дитина починає розрізняти відчуття, що викликаються предметами зовнішнього світу та відчуття, що йдуть від власного тіла. До кінця першого року життя дитина фізіологічно відділяється від матері. У неї виникає емоційно- ціннісне ставлення до себе. Воно проявляється в тому, що дитина “відстоює” власні бажання, претендуючи на позитивне ставлення з боку дорослих.

Таким чином, тільки за один рік життя дитина: оволодіває вертикальною ходою, мовленням, у неї формується потреба у спілкуванні з іншими людьми та певне емоційне ставлення до них, що становить основу подальшого розвитку дитини й усвідомлення власної особистості.

Запитання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте фази пренатального розвитку.
2. У чому полягають особливості розвитку новонародженого?
3. В чому полягають перші соціальні потреби дитини?
4. Розкрийте перші форми спілкування дитини з дорослими.
5. Розкажіть про комплекс поживлення в новонародженої дитини. В якому віці він з'являється?
6. Проаналізуйте основні складові провідної діяльності немовляти.
7. Які передумови засвоєння дитиною мови?
8. Чи існує взаємозв'язок між фізичним і психічним розвитком немовляти?
9. Як відбувається розвиток орієнтування у немовлячому віці?
10. У чому виявляється суть пізнавального розвитку немовляти?
11. Які новоутворення в психіці дитини виникають в період немовляти?

Тема 4.2. Психологічна характеристика дітей раннього віку

1. Найважливіші досягнення раннього дитинства
2. Предметно-маніпулятивна діяльність та її роль у психічному розвитку
3. Психічний розвиток дитини в ранньому віці

Найважливіші досягнення раннього дитинства

Раннє дитинство - це вік від 1 до 3 років. У фізичному розвитку дитини відбуваються подальші зміни, хоча темп їх дещо сповільнюється. Поряд із загальним зростанням відбувається анатомічне формування та функціональний розвиток тканин і органів.

Соціальна ситуація розвитку багато в чому аналогічна із ситуацією на етапі немовля. Дитина ще неспроможна задовольняти свої життєві потреби, а отже, спілкування з дорослими є необхідною умовою забезпечення її життя.

У порівнянні з немовлям дитина раннього віку дуже рухлива. Це пов'язане з *оволодінням ходюю*. Діти ходять і бігають не тільки по рівній поверхні, але й долають деякі перешкоди, перестрибують, вчаться підніматися східцями, присідати, стрибати, крутитися. Наближаючись чи віддаляючись, обходячи предмети, пересуваючи їх, підлазячи під деякі з них, діти відкривають їхні нові якості, практично визначають відстань, пізнають розміщення предметів у просторі, їх величину.

Вік від 1 до 3 років є сенситивним для *розвитку мовлення* (Див. додаток Рис. 42). Пасивний словниковий запас дитини швидко зростає. До 2 років вона розуміє всі слова, що стосуються її оточення. Спочатку засвоюються назви дій, близьких предметів, потім назви іграшок, імена дорослих, назви одягу, частин тіла й обличчя. У спільній діяльності з дорослими дитина поступово починає розуміти зв'язки між словами і реальністю (іди сюди, переступи,

поклади тощо). На 2-3-ому році життя діти охоче слухають оповідання, казки, вірші, що збагачує їх пізнавальну активність.

При уважному ставленні дорослих до мовного розвитку дитини, при створенні проблемних ситуацій, де маля повинне висловитись, активний словниковий запас швидко зростає. Крім того, особливістю розвитку мовлення є поява дослівних і трислівних речень. Оскільки мовлення дитини звернене до інших людей, то воно має форму діалогу (Див. додаток Рис. 43).

Дорослим варто пам'ятати, що, якщо раніше увагу дитини від предмета було легко відвернути, то тепер у неї створюються образи відсутніх предметів. Тому поведінка дитини може визначатись уже не тільки зовнішньою предметною ситуацією, а й внутрішніми спонуканнями.

Предметно-маніпулятивна діяльність та її роль у психічному розвитку.

Для дітей раннього віку найістотнішим стає оволодіння способами дій з речами, якими користуються дорослі. Стимулюючи дитину до самостійності у задоволенні життєвих потреб (їжа, одягання, вмивання тощо), до застосування вже освоєних дій, дорослий виступає разом з тим як організатор, керівник нових видів предметних дій дитини. Їх стосунки переважно набувають форми ділового співробітництва, спрямованого на освоєння дитиною найближчого світу людських предметів, опосередковане мовним спілкуванням (Див. додаток Рис. 44).

У засвоєнні дитиною предметних дій усе більшого значення набувають словесні вказівки дорослого. Словами привертається увага дитини до предмета, висувається завдання, визначається спосіб і програма дій (принеси, намалюй, закрій, візьми тощо). Показуючи та пояснюючи, діючи разом з дитиною, дорослі формують у неї способи користування найпростішими, суспільно виробленими предметами.

З першого півріччя другого року відбувається перенесення засвоєваних дій із справжніх предметів на іграшкові. Отже, розвиваючись, предметні дії відокремлюються від предметів, з якими були пов'язані, що створює умови для виникнення сюжетної гри.

За своїм змістом ігри дітей різноманітні. Велике місце займають рухливі ігри, маніпулятивні з предметами (рухливими іграшками, предметами для копання). Дуже любляють маленькі діти ігри з водою та піском, і до середини раннього віку вони роблять спроби щось конструювати. На третьому році життя помітно проявляється прагнення дітей до колективних ігор. Слід зазначити, що ігри дітей даного віку нестійкі, маля легко забуває навіть про улюблену іграшку, коли з'являється нова. В ігровій діяльності розвивається спритність і координація рухів, увага, спостережливість, кмітливість, уява, виховується колективізм, естетичні почуття.

Психічний розвиток дитини в ранньому віці

Сприймання в цьому віці розвивається передусім за рахунок дій, що виробляються в предметній діяльності. На третьому році життя діти добре розрізняють основні кольори та деякі їх відтінки, засвоюють їх назви. Швидко розвивається і слух дитини. Сприймання набуває більш цілісного характеру. На кінець третього року життя дитина вже практично орієнтується в найближчому просторі, а саме - у знайомій кімнаті, дворі, розпізнає напрями.

Увага дитини поступово розвивається від безумовно-рефлекторного її зосередження до умовно-рефлекторного, від мимовільної її форми до перших проявів довільної. Обсяг уваги ще дуже вузький. Увага легко відволікається новими чи більш яскравими об'єктами, однак, наприкінці третього року словом уже можна викликати увагу) та спрямувати її.

Значні зрушення спостерігаються і в *пам'яті* дитини, яка фіксує набутий сенсорний, моторний і емоційний досвід, забезпечуючи тим самим цілісний психічний розвиток. Перші якісні зміни відбуваються в усіх основних процесах пам'яті. Процеси пам'яті мають загалом мимовільний характер, однак, розуміння дитиною слів і оволодіння активним мовленням вже робить можливими перші прояви довільності. Стрімко розвивається коло об'єктів, які впізнає дитина, а саме впізнання стає дедалі диференційованішим.

Значні зміни в мнемонічні процеси вносить мовлення, створюючи можливості групувати елементи досвіду, означати їх словами, міцно закріплювати й оперативно відтворювати. Збільшується тривалість збереження вражень у пам'яті дитини. Пам'ять розвивається в різних її видах (образному, руховому, словесному й емоційному).

У поведінці дитини, в її діях з іграшками, в перших спробах малювати виявляються образи її *уяви*, хоча їх вкрай важко відокремити від образів пам'яті. На третьому році життя дитини активізується репродуктивна уява. В перших іграх, в яких немає ні сюжету, ні ролі, уява виявляється у перенесенні вже відомих дій у нову ситуацію.

У предметних практичних діях дитини зароджується її *мислення*, перші прояви якого відносять на кінець першого року життя. Її мислення здійснюється в наочній ситуації практичними діями (наочно-дійове мислення) і тільки тоді, коли дитина стикається з перешкодами в досягненні сприйманої й бажаної мети, спосіб досягнення якої їй невідомий.

Дитина вчиться мислити, вдаючись до практичного аналізу (розламує іграшку, щоб з'ясувати, що в ній знаходиться), до практичного синтезу (складає будиночок з кубиків), відкриваючи для себе нові властивості об'єктів у процесі практичного та мовного спілкування з дорослими

тощо. Перші узагальнення в цьому віці робляться на основі окремих, часто несуттєвих ознак. Криза першого року є результатом невідповідності нових прагнень і можливостей дитини старим формам взаємодії її з дорослими (Див. додаток Рис. 45).

Помітні зміни на 2-3-ому році життя відбуваються і в *емоційно-вольовій сфері* дитини. Поступово в емоціях зменшується елемент мимовільного наслідування та розширюється сфера стимулів, що їх викликають. Під впливом стосунків з близькими розвиваються соціальні емоції дитини, джерелом яких стають взаємини між членами родини, атмосфера сімейного життя тощо.

Отже, протягом перших трьох років відбувається ряд якісних змін: зростають її фізичні можливості, збагачуються потреби, розширюються форми діяльності, спілкування, складаються початкові інтелектуальні й емоційно-вольові властивості, перші форми свідомості та самосвідомості, взаємостосунки з дорослими та дітьми.

Досягнення дитини на цей період є внутрішньою основою, на якій відбувається подальший процес її психічного розвитку.

Запитання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте основні психічні новоутворення раннього дитячого віку.
2. Розкажіть про новоутворення у психіці дітей 1-3 років.
3. Розкрийте провідні потреби переддошкільників.
4. Розкажіть про оволодіння ходьбою і її роль у психічному розвитку дітей 1-3 років.
5. Опишіть провідну діяльність та її розвиток у дітей другого та третього року життя.
6. Яка специфіка розвитку предметно-маніпулятивної діяльності у ранньому віці?
7. Розкажіть про перші ігри переддошкільників.

8. Розкрийте особливості розвитку мовлення у ранньому дитинстві.

9. Дайте пояснення такій вимозі дитини «Я сам». Поясніть її роль у розвитку психіки дитини.

10. Дайте характеристику кризи трьох років та її вплив на психічний розвиток дитини.

Тема 4.3. Дошкільний вік: особливості його розвитку

1. Соціальна ситуація психічного розвитку дитини
2. Провідний вид діяльності дошкільника
3. Розвиток пізнавальної сфери дошкільника

Соціальна ситуація психічного розвитку дитини

Дошкільний вік охоплює період від 3 до 6-7 років. Останній рік дошкільного віку можна вважати перехідним періодом від дошкільного до молодшого шкільного віку. Рушійними силами розвитку психіки дошкільника є протиріччя, які виникають у зв'язку з розвитком цілого ряду потреб дитини. Зокрема, найважливіші з них: потреба в спілкуванні, у зовнішніх враженнях, у рухах (Див. додаток Рис. 46).

М.Партен, вважає, «що особливої привабливості і значимості набувають взаємини дошкільника з ровесниками. Стійкий інтерес до взаємодії з іншими дітьми виникає в зв'язку з ускладненням гри та розширенням сфери соціалізації дошкільника. Спілкуючись з ровесниками, дитина будує взаємини не на основі підкорення, як з дорослими, а з позицій рівності» [7]. Для розгортання системи спілкування дошкільника з ровесниками характерною є наступна динаміка, яку виокремила психолог (Див. додаток Рис. 47).

У цей період відбуваються прогресивні зміни вищої нервової діяльності, для якої характерною стає особлива жвавість орієнтувальних реакцій. Утворюються складні

умовні рефлекси, в яких провідну роль відіграє слово. Характерне для раннього віку швидке збільшення росту дитини дещо сповільнюється на п'ятому році та знову прискорюється наприкінці дошкільного дитинства. Загальний розвиток опорно-рухового апарата дошкільника виявляється у зростанні координації, вправності й точності рухів.

Провідний вид діяльності дошкільника

Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін розглядають *гру як провідну діяльність* дошкільника та визначають соціальну обумовленість її розвитку. Гра - соціальна за своїм походженням і змістом та є історичним утворенням, яке пов'язане із розвитком суспільства, його культури. Гра - це особлива форма життя дитини в суспільстві. Вона являє собою діяльність, в якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігрових умовах їх життя, працю та стосунки між ними.

В процесі розвитку дошкільника відбувається зміна його *мотиваційно-потребнісної сфери*: на початку дошкільного віку мотиви носять характер неусвідомлених, афективних бажань, пов'язаних з наявною ситуацією. До кінця дошкільного віку дитячі мотиви існують у вигляді узагальнених намірів, починається їх усвідомлення, формується первинна ієрархія мотивів.

В якості другого важливого значення сюжетно-рольової гри для розвитку дитини Д.Б. Ельконін розглядає її вплив на подолання пізнавального егоцентризму, коли дитина не здатна відмежувати свою точку зору від іншої, що призводить до панування тільки своєї думки. В процесі гри, приймаючи на себе ігрові ролі, дитина вчиться співвідносити різні точки зору, займати позицію іншого, засвоює моральні й етичні норми.

У процесі гри з правилами відбувається розвиток довільної поведінки дитини. Д.Б. Ельконін також пов'язував

формування довільної поведінки з поступовим підкоренням своїх вчинків тому зразку, яким є для дитини поведінка і думка, оцінка дорослого.

На межі раннього і дошкільного віку виникають перші *види дитячих ігор*: 1) сенсомоторна гра; 2) режисерська гра; 3) образно-рольова гра; 4) сюжетно- рольова гра; 5) ігри з правилами та інші види ігор (рухливі, спортивні) (Див. додаток Рис. 48).

Ельконін розкриває *структуру гри*:

1. Ігрові умови – це ті, хто беруть участь у грі (діти, ляльки, інші іграшки та предмети). Якщо дитина готує обід для ляльки - то це одні ігрові умови, а якщо грається з кубиками

- то інші.

2. Сюжет - та сфера діяльності, яка відтворюється в грі.

3.Зміст гри - це ті моменти у діяльності та у взаєминах дорослих, які відтворюються дітьми.

4. Ігрова роль, яку бере на себе дитина.

5. Ігрові дії.

6.Ігрові правила.

Якщо в 3-4 роки дитина може присвятити грі тільки 10-15 хвилин, то старші дошкільнята здатні грати в одне й теж по кілька годин підряд (Див. додаток Рис. 49).

Поряд з грою суттєву роль у психічному розвитку дошкільнят відіграють різні види продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікації, конструювання). Крім того, у дошкільному віці в діяльності з'являються елементи праці. Засвоюючи трудові вміння та навички, дитина починає чіткіше уявляти свої обов'язки, краще усвідомлювати необхідність їх виконання. Одночасно розвиваються довільність і цілеспрямованість дій, вольові зусилля, допитливість і спостережливість (Див. додаток Рис. 50).

На початок дошкільного віку психічний розвиток дитини досягає такого рівня, при якому можна формувати

рухові, мовні, сенсорні та ряд інтелектуальних навичок, з'являється можливість вводити елементи навчальної діяльності. Так, діти вчаться необхідним діям і операціям: цілеспрямоване сприймання об'єктів, визначення та називання їх характерних ознак, групування предметів, розповідь про сприйняте, складання оповідання, перелік предметів, малювання, читання, слухання музики тощо. Роль навчання в розумовому розвитку дитини зростає, якщо забезпечується набування не окремих знань, а певної їх системи та формування потрібних для їх засвоєння дій.

Важливу роль у формуванні особистості дитини має потреба у спілкуванні з однолітками. На 3-ому році життя взаємини між дітьми виникають, в основному, на основі дій з предметами, іграшками. Ці дії набувають сумісний, взаємозалежний характер. Діти старшого дошкільного віку в сумісній діяльності вже засвоюють такі форми співробітництва: чергують і узгоджують дії; сумісно виконують одну операцію; контролюють дії партнера, виправляють його помилки; допомагають партнеру, виконують частину його роботи; приймають зауваження партнера, виправляють свої помилки. У процесі сумісної діяльності діти набувають досвіду керівництва іншими дітьми, досвіду підкорення.

У дошкільників продовжують розвиватися способи спілкування (Див. додаток Рис. 51). Генетично найбільш ранньою формою спілкування є наслідування. О.В. Запорожець відмічає, що довільне наслідування дитини є одним із шляхів оволодіння суспільним досвідом.

Упродовж дошкільного віку у дитини змінюється характер наслідування (Див. додаток Рис. 52). Якщо молодший дошкільник наслідував окремі форми поведінки дорослих і однолітків, то старший дошкільник не сліпо наслідує, а свідомо засвоює зразки нормативної поведінки (Див. додаток Рис. 53).

Розвиток пізнавальної сфери дошкільника

Сенсорний розвиток. У дітей дошкільного віку понижуються пороги чутливості, підвищується гострота зору та кольоровідчуття, розвивається фонематичний і звуковисотний слух та значно зростає точність оцінок ваги предметів. Дитина оволодіває перцептивними діями у результаті сенсорного розвитку. Ліплення, конструювання, малювання найкраще сприяють прискоренню сенсорного розвитку.

Мислення дошкільника розвивається від наочно-дійового до наочно-образного. Образний характер мислення, специфічний для даного віку, визначається тим, що дитина встановлює зв'язки та відношення між предметами, насамперед, на основі безпосередніх вражень. Використання суспільно вироблених засобів для встановлення зв'язку між предметами, засвоєння елементарних понять дозволяє дитині перейти до опосередкованого пізнання оточуючого світу. Опосередкованість дозволяє дитині довільно пізнавати оточуючий світ.

Розвиток мислення дитини тісно пов'язаний з мовою. Г.О. Люблінська зауважує, що у молодшого дошкільника мова супроводжується практичними діями, але вона ще не виконує функції планування. У середнього дошкільника мова починає передувати виконанню практичної дії, допомагає планувати її. На цьому етапі образи залишаються основою мислительних дій. Лише на наступному етапі розвитку дитина уже здатна вирішувати практичні завдання, планувати їх словесними міркуваннями.

Мовлення. До 7 років мова стає засобом спілкування та мислення дитини та предметом її свідомого вивчення, бо при підготовці до школи починається навчання читанню та письму. У дошкільному віці розвиваються всі функції та види мови.

Дитина від 3 до 5 років не тільки активно володіє мовою, але й творчо засвоює мовну діяльність.

У середньому та старшому дошкільному віці, зокрема, з'являються достатньо повні уявлення *пам'яті*. Для розвитку пам'яті дитини характерним є рух від образної до словесно-логічної, а також актуалізація довільної пам'яті. Проаналізувавши процес розвитку довільного запам'ятовування у дошкільнят, ми дійшли висновків:

1) у молодшому та середньому дошкільному віці запам'ятовування й відтворення в природних умовах розвитку пам'яті є мимовільними;

2) у старшому дошкільному віці при тих самих умовах відбувається поступовий перехід від мимовільного до довільного запам'ятовування та відтворення;

3) продуктивність запам'ятовування в грі у дітей старшого дошкільного віку набагато вища, ніж поза нею;

4) перехід від мимовільної до довільної пам'яті включає в себе два основних етапи:

а) формується необхідна мотивація, тобто бажання щось запам'ятати або пригадати;

б) розвиваються й удосконалюються необхідні мнемічні дії та операції.

Уява дитини починає розвиватися в кінці другого, на початку третього року життя. Розвитку відтворюючої та творчої уяви дошкільників сприяють різні види продуктивної діяльності, такі як гра, конструювання, ліплення, малювання. Особливість образів, які створюють діти, полягає в тому, що вони не можуть існувати самостійно, їм необхідна зовнішня опора в діяльності.

Велике значення в розвитку творчої уяви має дитяче словотворення. Характерним для дошкільника є зростаюча довільність уяви. У процесі розвитку вона перетворюється у відносно самостійну психічну діяльність.

Дошкільний вік є початковим етапом формування особистості. У дітей виникають особистісні новоутворення (Див. додаток Рис. 54).

Співвідкорення мотивів полягає в тому, що діяльність і поведінка дошкільника не просто існують поряд, а вступають між собою у різні співвідношення. Це виявляється не тільки у боротьбі мотивів, а й у їх ієрархічній будові, тобто домінуванні одних і підпорядкуванні інших. Вивчення мотивів дошкільників дало можливість встановити серед них дві великі групи: особисті та суспільно-значущі. У дітей молодшого та середнього дошкільного віку переважають особисті мотиви. Поступово в процесі сумісної діяльності дошкільників у дитини формуються і суспільно-значимі мотиви, що виражаються в формі бажання зробити щось для інших людей.

У дошкільному віці дитина починає *засвоювати сферу моральності* як на рівні свідомості, так і на рівні поведінки. Однак, у дошкільному віці моральна поведінка відстає від моральної свідомості, що свідчить про засвоєння моральних норм на рівні знань. У дошкільному віці з'являються моральні якості, в формуванні яких провідну роль грає орієнтація дитини на дорослого.

Ускладнення видів діяльності та спілкування, розширення кола спілкування призводять до *формування самосвідомості*. Дитина усвідомлює себе, насамперед, на рівні суб'єкта дії. У неї складається стійке позитивне ставлення до себе та своїх можливостей, яке визначається потребою у визнанні з боку оточуючих. До кінця дошкільного віку формується конкретна самооцінка, дитина може позаситуативно й обґрунтовано оцінити себе. Самооцінка старших дошкільників стає достатньо стійкою.

Засвоєння дитиною норм та правил, умінь співвіднести свої вчинки з цими нормами поступово призводить до формування перших проявів *довільної*

поведінки, тобто такої поведінки, для якої характерні неситуативність, стійкість, відповідність зовнішніх вчинків внутрішній позиції (Див. додаток Рис. 55).

Протягом дошкільного віку дитина проходить величезний шлях розвитку - від відділення себе від дорослого („Я сам”) до відкриття свого внутрішнього життя, самосвідомості. При цьому вирішальне значення має характер мотивів, що спонукають особистість до задоволення потреб у спілкуванні, діяльності, у певній формі поведінки.

Запитання для самоконтролю

1. Назвіть і охарактеризуйте провідну діяльність дошкільників. Наведіть приклади.

2. Розкажіть про новоутворення в психіці дошкільників.

3. До яких сторін психічного життя сензитивний дошкільник?

4. З'ясуйте роль гри у психічному розвитку дошкільника.

5. Охарактеризуйте сюжетно-рольову гру та її структурні компоненти. Наведіть приклади.

6. Порівняйте сюжетно-рольові ігри середніх і старших дошкільників.

7. Що є основним мотивом гри в дошкільному віці?

8. Що дає для розвитку дітей дошкільного віку включення їх в навчальну і трудову діяльність?

9. Чим навчання дітей дошкільного віку в дитячому садку відрізняється від систематичного навчання в школі?

10. Проаналізуйте особливості розвитку пізнавальної сфери дошкільника.

11. Яка специфіка розвитку мовлення у дошкільному віці?

12. Які особливості розвитку мислення дошкільника?

13. Яка специфіка вольових дій дітей дошкільного віку?

14. Що є самим важливим новоутворенням у розвитку особистості дошкільника?

15. Який зміст мотивів поведінки дошкільника?

16. Як впливає на розвиток особистості дитини спілкування з ровесниками?

17. Охарактеризуйте показники готовності дошкільника до навчання у школі.

Тема 4.4. Психічний розвиток у молодшому шкільному віці

1. Психологічна перебудова у зв'язку зі вступом дитини до школи.

2. Особливості та структура навчальної діяльності молодших школярів.

3. Розвиток пізнавальних процесів у дітей молодшого шкільного віку.

4. Формування особистості дитини в молодшому шкільному віці.

Психологічна перебудова у зв'язку зі вступом дитини до школи

Молодший шкільний вік є етапом суттєвих змін психічного та фізичного розвитку. В цей період відбувається подальший анатомо-фізіологічний розвиток дитини, що забезпечує можливість систематичного навчання в школі. У порівнянні з дошкільним, в молодшому шкільному віці, відбувається значне зміцнення скелетно-м'язової системи, відносно стійкою стає серцево-судинна діяльність, більшої рівноваги набувають процеси збудження й гальмування. Все це виключно важливо тому, що початок шкільного життя - це початок особливої навчальної діяльності, де необхідно дотримуватися нових норм поведінки.

Основними новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність як особлива якість психічних процесів,

внутрішній план дій та рефлексія, розвиток нового пізнавального ставлення до дійсності, орієнтація на групу ровесників. Процес такої перебудови має декілька етапів. Особливо чітко виділяється етап первинного входження дитини у нові умови шкільного життя.

До початку навчання діти, як правило, позитивно сприймають перспективу шкільних занять. Інтерес молодшого школяра до навчальної діяльності проходить декілька етапів: 1) інтерес до самого процесу навчальної діяльності; 2) інтерес до результату діяльності; 3) інтерес до змісту навчальної діяльності.

Для першого етапу шкільного життя характерно те, що дитина підкоряється вимогам вчителя, який регулює її поведінку вдома та в школі, а також починає цікавитися змістом самих навчальних предметів. Сприятливе проходження дитиною даного етапу свідчить про позитивну готовність до занять. Але не далеко всі першокласники володіють нею. Найбільш часто спостерігаються *три типи труднощів*. *Перший* тип пов'язаний з особливостями нового шкільного режиму. Без необхідних звичок у дитини з'являється надзвичайна втома, зриви у навчальній діяльності, пропуск режимних моментів. *Другий* тип витікає з характеру взаємовідносин з вчителем, з товаришами з класу, у сім'ї. *Третій* тип труднощів школярі відчують в середині навчального року.

Оскільки на початковому етапі діти отримують готові знання й визначення, які необхідно запам'ятати та використати в необхідних ситуаціях, то поле інтелектуального пошуку дитини досить невелике, пізнавальна самостійність суттєво обмежена. У результаті часто настає апатія та байдужість. Найбільш правильний спосіб попередити це полягає в тому, щоб діти отримували на уроці достатньо складні навчальні пізнавальні задачі, стикалися з проблемними ситуаціями, вихід з яких вимагає оволодіння певними поняттями.

Особливості та структура навчальної діяльності молодших школярів

Навчання в школі принципово відрізняється від навчання дошкільника. По-перше, навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом та формою здійснення. Саме тому навчальна діяльність ставить школяра в зовсім нову позицію по відношенню до дорослих, ровесників, сім'ї, школи, самого себе. По-друге, систематичне шкільне життя вимагає обов'язкового засвоєння суспільно вироблених способів поведінки, які забезпечують продуктивність всього класу. По-третє, зі вступом до школи починається вивчення науки.

По-четверте, у навчальній діяльності змінюється характер відносин в системі „дитина - дорослий”.

Навчальна діяльність молодших школярів є полімотивованою. Дослідження Л.І. Божович навчальної мотивації молодших школярів, виявило такі різновиди мотивів їх учіння (Див. додаток Рис. 56).

Дослідження навчальної мотивації молодших школярів показали, що серед тих мотивів навчання, які добре усвідомлюються й розуміються дітьми, переважають широкі соціальні мотиви. Основним спонукаючим мотивом учіння в умовах традиційного навчання є оцінка.

Упродовж молодшого шкільного віку відбувається певна динаміка ставлення дітей до учіння. Якщо спочатку діти оцінюють його просто як діяльність, до якої схвально ставляться дорослі, то потім їх приваблюють окремі навчальні дії. Нарешті, вони починають самостійно перетворювати конкретно-практичні завдання на учбово-теоретичні, цікавлячись внутрішнім змістом навчальної діяльності.

Розвиток пізнавальних процесів у дітей молодшого шкільного віку

Сприймання на початку навчання характеризується специфічними особливостями:

1) мала диференційованість; 2) тісно пов'язане з діями, з практичною діяльністю дитини; 3) емоційність.

У процесі навчання забезпечується зростання швидкості перебігу процесів сприймання, збільшення числа сприйнятих об'єктів, розширення обсягу їх запам'ятовування тощо. Поступово сприймання молодших школярів стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом. Змінюється роль слова у сприйманні. В учнів 1- 2 класів слово, в основному, виконує функцію називання, цим і завершується аналіз об'єкта. В учнів 3-4 класів слово-назва є, швидше, самим загальним визначенням об'єкта, що передує більш глибокому його вивченню.

Розвиток *уваги* молодших школярів дедалі більше характеризується довільністю, якщо створювати такі умови для цілеспрямованої роботи, за яких вони привчаються керуватися самостійно поставленою метою. При цьому розвиток довільної уваги у дітей іде від керування цілями, поставленими перед ними дорослими, до реалізації самостійно поставлених перед собою цілей, від постійного контролю вчителем за їх діяльністю до самоконтролю через контроль з боку однокласників. З віком у дітей зростає обсяг і стійкість уваги.

Молодші школярі вчать визначати відомі їм поняття, виділяючи загальні та істотні ознаки об'єктів, розв'язувати дедалі складніші пізнавальні та практичні задачі, здійснюючи потрібні для цього дії й операції, виражаючи результати в судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах. У цей віковий період здійснюється перехід від наочно-образного, конкретного *мислення* до понятійного, науково-теоретичного мислення.

У молодших школярів змінюється співвідношення вживаних категорій слів, зростає словник, урізноманітнюються функції *мовлення*, удосконалюється його синтаксична структура тощо. Під впливом навчання у

дітей відбуваються зміни морфологічної структури письмового мовлення. Збільшується кількість слів і речень у письмових роботах, зростає швидкість письма, підвищується його якість. Важливим показником успіхів школярів в оволодінні мовленням є мовчазне читання, що пов'язане і розвитком внутрішнього мовлення.

Пам'ять молодших школярів розвивається передусім у напрямку посилення її довільності, зростання можливостей свідомого керування нею та збільшення обсягу смислової та словесно-логічної пам'яті. На думку Г.С. Костюка, важливою умовою ефективності цього процесу є педагогічне керівництво, спрямоване на забезпечення розуміння (аналіз, порівняння, співвіднесення, групування тощо) учнями навчального матеріалу, а вже потім - завчання його. У молодшому шкільному віці зростає продуктивність, міцність точність запам'ятовування навчального матеріалу. Зумовлено це зокрема, оволодінням учнями більш досконалими мнемонічними прийомами.

У молодших школярів розвиток здатності *уявляти* проходить основні стадії. Спочатку створювані образи досить приблизно характеризують реальний об'єкт, бідні деталями. Ці образи статичні, оскільки у них не представлені зміни та дії об'єктів, їм взаємозв'язки. На початку 2-го класу, а потім у 3-ому класі спостерігається друга стадія. Насамперед, збільшується кількість ознак і властивостей в образах. Вони набувають достатню повноту, а конкретність, що відбувається, в основному, за рахунок відтворення в них елементів дій і взаємозв'язків самих об'єктів.

Інтенсивно формується й творча уява, на базі минулого досвіду з'являються нові образи, від простого довільного комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обгрунтованої побудови нових образів. Зростає як швидкість утворення образів фантазії, так і вимогливість дітей до витворів власної уяви.

Формування особистості дитини в молодшому шкільному віці

Емоційно-вольова сфера. Діти цього віку вкрай емоційні, але поступово вони оволодівають уміннями керувати своїми емоційними станами, стають стриманішими, рівноваженішими (Див. додаток Рис. 57).

Поступово розвивається усвідомлення своїх почуттів і розуміння їх прояву в інших людей. Для молодших школярів загалом характерний життєрадісний, бадьорий настрій.

Шкільне навчання сприяє розвитку *вольових якостей* молодших школярів, вимагаючи від них усвідомлення та виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя тощо. Воля в цьому віці характеризується нестійкістю в часі. Молодші школярі легко піддаються навіюванню. В цей період у дітей формуються такі вольові риси характеру, як самостійність, впевненість у своїх силах, витримка, наполегливість тощо (Див. додаток Рис. 58). Ефективність формування вольових якостей залежить передусім від методів навчально-виховної роботи.

Самооцінка молодших школярів конкретна, ситуативна, багато в чому визначається оцінкою вчителя. Рівень домагань формується насамперед внаслідок досягнутих успіхів і невдач у попередній діяльності.

З початком навчання у школі, як відзначають психологи, «суттєво розширюється коло *спілкування дитини з ровесниками*. Першокласники спочатку залучаються в формальне спілкування переважно в процесі виконання навчальних завдань або під впливом зовнішніх обставин. Неформальні взаємини між дітьми в класі складаються в основному за сприяння вчителя, який виділяє деяких учнів у класі як зразок для інших в навчанні і поведінці та одночасно

звертає увагу й на хиби в поведінці деяких учнів. Тому більшість першокласників відтворює в своєму ставленні до однолітків ставлення вчителя. Надалі критеріями популярності молодших школярів серед ровесників стає рівень успішності та особистісні якості. Внаслідок досвіду взаємодії молодших школярів у класі у них починає формуватися громадська думка щодо однокласників, з'являються спроби оцінити якості та вчинки ровесників. Клас утворює соціальну групу, де спостерігається диференціація молодших школярів за певними статусами» [28] (Див. додаток Рис. 59).

Таким чином, молодший шкільний вік - це період позитивних змін і перебудов. Тому так важливий рівень досягнень, здійснюваних кожною дитиною на даному віковому етапі. Якщо в цьому віці дитина не відчула радості пізнання, не набула вміння вчитися, не навчиться дружити, зробити це в майбутньому буде значно важче й потребує значно більше духовних і фізичних затрат.

Запитання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте соціальну ситуацію розвитку та провідну діяльність у молодшому шкільному віці.

2. Які основні новоутворення виникають у молодшому шкільному віці?

3. Що ви розумієте під соціально-особистісною та моральною готовністю дитини до школи?

4. Дайте характеристику динаміки психічного розвитку молодшого школяра у процесі навчання.

5. Розкрийте значення навчання в психічному розвитку молодшого школяра.

6. Розкрийте основні типи труднощів першого періоду навчання дитини в школі та можливі шляхи їх подолання.

7. Охарактеризуйте розвиток пізнавальної сфери молодого школяра.

8. У чому полягає розвиток мислення і мовлення молодших школярів?

9. Розкрийте особливості формування особистості у молодшому шкільному віці, розвиток самостійності й працелюбства, мотивації учіння та досягнення успіхів.

10. Охарактеризуйте особливості розвитку самосвідомості дітей молодшого шкільного віку.

11. Які мотиви пов'язані з досягненням успіхів у навчанні та інших видах діяльності?

РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЯ ДОРОСЛІШАННЯ ТА ДОРОСЛОСТІ

Тема 5.1. Психологічні особливості підлітка

1. Особистість підлітка і основні новоутворення в її структурі.
2. Особливості стосунків підлітків з дорослими та ровесниками.
3. Специфіка навчальної діяльності підлітків.
4. Розвиток пізнавальних процесів.
5. Криза особистості підлітка.

Особистість підлітка і основні новоутворення в її структурі

Поява *почуття дорослості як центрального новоутворення* самосвідомості є важливим структурним центром особистості підлітка, тією її якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу в цілому. Дорослість суб'єктивно пов'язується підлітком не так з наслідуванням, як з входженням у світ дорослих. Підліток намагається зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього мужність, сміливість, одяг важливі передусім у зв'язку з цією соціальною позицією (Див. додаток Рис. 60).

Підліток вимагає визнання своєї самостійності, рівності з дорослими, хоча реальні фізичні, інтелектуальні та соціальні передумови для цього відсутні. Лише в спеціально організованій діяльності можна створювати ситуації, в яких взаємостосунки з дорослими й однолітками відповідали б домаганням і потребам підлітків.

Джерелами становлення почуття дорослості є (Див. додаток Рис. 61):

1. фізіологічна перебудова організму та статеве дозрівання, які роблять більш дорослим об'єктивно, у власних очах і в уявленні оточуючих;

2. характер взаємин у системі „дорослий - підліток”;
3. спілкування з юнаками у неформальній групі, яких підліток вважає більш досвідченими;
4. вплив ідеалу. Може бути декілька напрямків в розвитку дорослості в залежності від ідеалу: наслідування зовнішніх ознак дорослості; активна орієнтація хлопчиків-підлітків на „якості справжнього чоловіка”; дорослий виступає як зразок діяльності: поява життєвої перспективи, професіональних намірів, які стимулюють оволодіння знаннями поза шкільної програмою.

Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, притаманних світу дорослих. По суті, йдеться про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі про вироблення особистісних утворень, які відіграють особливу і вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого (Див. додаток Рис. 62).

Молодші підлітки ще недостатньо усвідомлюють власні дії, не прагнуть до самоаналізу, а, отже, часто не визнають очевидної провини, намагаючись будь-що виправдатись.

Ставлення старших підлітків до своїх вчинків набагато свідоміші. Вони вже схильні до самоаналізу, хоча ще не завжди здатні справитися з ним. Їх вже цікавить не лише зовнішній бік життя дорослих, а й їхній внутрішній світ, духовні якості.

Важливим новоутворенням особистості підлітка є *формування самосвідомості*, особливості якої проявляються в самооцінці підлітка. Самооцінка в цьому віці набуває не меншого значення, ніж оцінки дорослих, перетворюючись у надзвичайно важливий мотив поведінки. Переважна орієнтація підлітка на самооцінку пов'язана передусім з його прагненням до самостійності та незалежності, із самоповагою та вимогливістю до себе.

Механізмом розвитку самосвідомості є рефлексія. Починаючи з 6-го класу інтенсивно розвивається особистісна та міжособова рефлексія, підлітки починають вбачати причини своїх конфліктів або, навпаки, успіхів у спілкуванні з товаришами у властивостях своєї особистості.

Розмірковування підлітка про себе стосуються передусім того, що відбувається з ним, з іншими людьми, його стосунків з ними, життєвих планів тощо. Підліток оцінює власні вчинки, прагнучи осмислити їх наслідки в майбутньому. Він намагається зрозуміти свої особливості, хоче знати власні вади, що зумовлено потребою правильно будувати взаємини з дорослими та однолітками, бути на висоті вимог як інших людей, так і своїх власних. Останнє зумовлює домінуючу орієнтацію підлітка на позитивне в іншій людині, готовність брати з неї приклад.

Серед новоутворень в особистості підлітка варто відзначити *прояв негативізму*, який виникає як: 1) реакція самозахисту у випадку „нав'язування" дорослими своїх думок, бажань; 2) бажання зняти опіку дорослих. Негативізм по-різному виражається у підлітка в залежності від міцності засвоєння правил культури поведінки, рівня розвитку вольових якостей, авторитета дорослих.

Особливості стосунків підлітків з дорослими та ровесниками

Провідною діяльністю в цей період стає інтимно-особистісне спілкування. Якщо для молодших школярів основою для об'єднань найчастіше є спільна діяльність, то тепер, навпаки, привабливість тих чи інших занять та інтереси визначаються передусім їхніми можливостями для спілкування з однолітками (Див. додаток Рис. 63). Необхідно мати на увазі й те, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, а вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім домаганням: бути

лідером, користуватись авторитетом у якійсь справі, знайти близького друга.

Спілкування з товаришами у цьому віці набуває такої цінності, що нерідко відсуває на другий план і навчання, і навіть взаємини з рідними. Так, серед причин зниження успішності та порушень поведінки, різних афективних переживань одне з головних місць займає невдоволеність підлітків своїми стосунками з однолітками, що часто не усвідомлюється ні дорослими, ні самими підлітками.

Суттєво змінюються мотиви спілкування з товаришами та зумовлені ним переживання впродовж підліткового віку. Якщо в 4-ому класі домінує просте бажання бути серед однолітків, гратися з ними, щось разом робити, то вже в 5-6 класах основним стає прагнення зайняти певний статус в їхньому колективі, а в 7-8 класах йдеться про потребу підлітка в автономії в колективі однолітків та пошук визнання цінності власної особистості в їхніх очах. З роками також змінюються критерії оцінки однолітків. Якщо в молодших класах вони передусім пов'язані з тим, як дитина виконує вимоги дорослого, то у підлітків на перший план виходять особисті якості.

Підлітки схильні встановлювати дуже близькі (як правило, тимчасові) стосунки з різними однолітками - йде пошук друга. Саме тут відбувається пізнання підлітком іншої людини та самого себе, розвиваються засоби такого пізнання (Див. додаток Рис. 64).

Істотно змінюються взаємостосунки хлопчиків і дівчаток. Виникає взаємний інтерес, бажання сподобатись і, як наслідок, розвивається інтерес до власної зовнішності та стурбованість у цьому зв'язку. Інтерес до однолітків протилежної статі сприяє розвитку вибіркової спостережливості: зауважуються найнезначніші зміни у поведінці, настроях, переживаннях та реакціях симпатичної людини. З'являється й увага до власних психоемоційних

станів, зумовлених спілкуванням із симпатичними однолітками.

Крім того, підлітковий вік - це період становлення якісно нових взаємин з дорослими (Див. додаток Рис. 65). Підлітки вже, яка правило, не погоджуються на характерні для дитинства нерівноправні стосунки, як такі, що не відповідають їхнім уявленням про власну дорослість і самостійність. Вони вимагають поваги до власної особистості та людської гідності, довіри та самостійності, тобто істотно обмежують права дорослого та розширюють свої власні. Невиконання розпоряджень старших, різні форми протесту тощо, - все це не що інше, як форма боротьби підлітка за зміну існуючого типу взаємостосунків. Конфліктність при переході до нового типу взаємин виявляється там і тоді, коли зміни в розвитку особистості підлітка випереджають необхідні корективи стосунків з дорослими, коли ініціатором таких коректив виступає підліток, а дорослі з усіх сил цьому опираються.

Специфіка навчальної діяльності підлітків

У навчальній діяльності підлітка є свої труднощі та протиріччя, є свої переваги, на які може опиратися педагог (Див. додаток Рис. 66).

Великим досягненням підлітка є його готовність до всіх видів діяльності, які роблять його дорослим у власних очах. Але підліток ще не вміє цю готовність реалізувати, бо не володіє способами використання нових форм навчальної діяльності. Дуже часто ми спостерігаємо пониження загального інтересу до навчання, до школи. Основна причина такого відходу від школи полягає в не сформованості задовольнити актуальну потребу віку - потребу у самоствердженні (Див. додаток Рис. 67).

Одним із резервів підвищення ефективності навчання підлітків є цілеспрямоване формування мотивів навчання, що

пов'язується безпосередньо із задоволенням домінуючих потреб віку. Одна з таких потреб підлітка - пізнавальна потреба, при задоволенні якої формуються стійкі пізнавальні інтереси, які визначають його і позитивне ставлення до навчальних предметів.

Сприятливою ситуацією навчання для підлітка є ситуація успіху, що забезпечує емоційне благополуччя, яке залежить від оцінки його навчальної діяльності дорослими. Оцінки для підлітка мають різний зміст. В одних випадках вона дає можливість виконати свій обов'язок, зайняти гідне місце серед товаришів, в інших - заслужити повагу вчителя та батьків. Часто оцінки для підлітка виступають як прагнення добитися успіху в навчальному процесі й за рахунок цього отримати впевненість у своїх розумових здібностях і можливостях.

Розвиток пізнавальних процесів

Важливим психічним новоутворенням підліткового віку є розвиток *довільності всіх психічних процесів*, спричинений передусім новими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності (Див. додаток Рис. 68).

Відчуття та сприймання підлітка розвиваються й функціонують в органічному взаємозв'язку. Тоншим і диференційованішим стає відчуття, змістовнішим - сприймання. Все це призводить до трансформації процесів відчуття та сприймання у цілеспрямовані сенсорні та перцептивні дії. Удосконалення сприймання в цьому віці пов'язане як з розвитком уміння краще та продуктивніше використовувати свої органи чуттів, так і з формуванням здатності до більш складного аналізу й синтезу сприйманих об'єктів, спрямованих, насамперед, на з'ясування внутрішніх властивостей цих останніх. Інтелектуалізація процесів сприймання - необхідна умова успішного засвоєння будь-якого навчального матеріалу.

У цей період виробляється вміння свідомо спрямовувати *увагу* на окремі об'єкти, зосереджуватись на них тривалий час, переборювати відволікання та переключати увагу на нові завдання й розподіляти її, тобто формуються вже вищі довільні форми уваги. Зростає обсяг уваги, її концентрація, стійкість та специфічна вибірковість. Розширюються можливості підлітка зосереджуватися на об'єктах, даних не лише наочно, а й уявно, у думках. Водночас підліткам в умовах підвищених вимог до себе, ще важко керувати увагою, що зумовлено певною імпульсивністю, властивою віку. Розвиток уваги в цьому віці безпосередньо пов'язаний із формуванням наполегливості, а її зростаюча довільність є прямим проявом вольової активності.

У підлітків значно зростає обсяг *пам'яті*, швидко формується смислова логічна пам'ять. Саме в цьому віці вона розвивається в напрямку інтелектуалізації.

Зміни в інтелектуальній сфері виражаються передусім у розвитку здатності до абстрактного *мислення*, у зміні співвідношень між конкретно-образним та абстрактним мисленням на користь останнього. Розвивається здатність до розумових експериментів. Вміння оперувати гіпотезами під час вирішення інтелектуальних задач - найважливіше досягнення підлітків в аналізі дійсності. Важлива особливість цього віку - формування активного, самостійного, творчого мислення.

Відбуваються прогресивні зміни і в *уяві* підлітка, зокрема, розширюється зміст та способи утворення образів, провідним серед яких стає внутрішнє мовлення. Важливою формою уяви стає мрія, яка творить образи бажаного майбутнього.

Мовлення підлітків розвивається і як засіб спілкування з іншими людьми, і як спосіб набування знань, і як інструмент творення та засіб вираження емоційних станів та вольової

регуляції поведінки, і як об'єкт вивчення (Див. додаток Рис. 69). Посилюється інтерес до оволодіння засобами виразності мови, оскільки багато підлітків вбачає в оволодінні зовнішнім мовленням свою інтелектуальну силу. Розвивається чутливість до художнього слова, виникає потяг до написання віршів. Вдосконалюється й письмове мовлення підлітків, формується здатність адекватніше висловлювати абстрактні думки.

Криза особистості підлітка

В психологічній літературі існують різні точки зору щодо характеру перебігу підліткової кризи (Див. додаток Рис. 70):

а) розуміння всього періоду підлітковості як однієї безперервної, тривалої кризи;

б) погляд на кризу, як на момент дуже нетривалих за часом змін;

в) розгляд кризи, як результату неправильних виховних впливів;

г) оцінка кризи, як необхідного та закономірного етапу психічного розвитку.

Розмаїття цих уявлень базується на емпіричних дослідженнях, які вказують на те, що в одних підлітків яскраво виявляються основні симптоми кризи: впертість, негативізм, егоцентризм, зухвалість, протести проти авторитетів, відчуження (деперсоналізація), порушення оцінки образу фізичного „Я” та ідентичності, асоціальність поведінки. В інших особистісний розвиток відбувається без особливих екстраординарних зовнішніх проявів.

Криза підліткового віку виникає як результат якісної перебудови особистості підлітка, коли проявляється потреба в дорослості - прагнення бути, здаватися та діяти як дорослий. Якщо дорослі враховують нові потреби дитини та відповідно їх задовольняють, то кризи можна уникнути.

Підліткова криза об'єднує в собі різні види поведінки та переживань, які пов'язані з труднощами особистісного зростання. Найчастіше вони характеризують *кризу ідентичності*. Її можна розглядати як реакцію на втрату статусу дитини, на глибоку невідповідність біологічних можливостей соціальним, на невпевненість у своїй компетентності у багатьох питаннях життя, підлітки починають „пошук себе”. Найважливішим фактором, що впливає на виникнення кризи ідентичності, стає особистісна рефлексія на свій внутрішній світ і глибока незадоволеність собою. Багато підлітків відчують сумніви у наявності в себе власної індивідуальності, інколи можуть сприймати себе „як копію” іншої людини. Ці побоювання часто призводять до неприйняття соціальних зразків, у тому числі батьківських і вчительських.

Криза особистості в період дорослішання може бути пов'язана з переживанням „відчуження”. Під останнім розуміють зміни у сприйнятті самого себе (деперсоналізація), інших людей або оточуючої дійсності (дереалізація). Для деперсоналізації характерна тривога, пов'язана зі змінами власного тіла. Підліткам здається, що їх руки та ноги значно збільшилися, пропорції обличчя порушилися, зріст або дуже малий, або занадто високий. Дехто відчуває сумніви у реальності власної особистості. Щоб позбутися таких переживань, вони виробляють „істинні” поведінкові ритуали, що дозволяють впевнитися у реальності своїх дій і самого себе.

Запитання для самоконтролю

1. Проаналізуйте особливості соціальної ситуації розвитку дитини у підлітковому віці.
2. Які основні новоутворення підліткового віку?
3. Які причини виникнення та форми прояву «почуття дорослості»?

4. Охарактеризуйте основні джерела становлення почуття дорослості підлітка та форми його прояву.
5. У чому полягає суть кризи підліткового віку?
6. Чи можна уникнути підліткової кризи?
7. У чому схожість та відмінність теоретичних підходів до проблеми кризи в підлітковому віці?
8. Розкрийте зміст і покажіть роль провідного виду діяльності в становленні особистості підлітка.
9. Які зміни відбуваються у розвитку вищих психічних функцій у підлітковому віці?
10. Яким чином відбувається перебудова учбової діяльності та її психологічні наслідки у підлітковому віці?
11. Які досягнення у розвитку мислення і мовлення характерні для учнів підліткового віку?
12. Які особливості розвитку самосвідомості особистості в підлітковому віці?
13. Охарактеризуйте основні шляхи вдосконалення інтелектуального розвитку підлітка.
14. Розкрийте причини відхилень у поведінці важковиховуваних підлітків.
15. Які дієві шляхи подолання важковиховуваності?

Тема 5.2. Психологічні особливості юнацтва

1. Соціальна ситуація розвитку старшокласників
2. Пізнавальні процеси та розумовий розвиток у старшому шкільному віці
3. Взаємостосунки з дорослими та однолітками
4. Розвиток особистості у ранньому юнацькому віці

Соціальна ситуація розвитку старшокласників

Юність (14-15 - 17-18 років) - час розвитку фізичних сил, змужніння, високого рівня опірності, витривалості організму, період інтенсивного соціального становлення особистості, соціально-морального самовизначення.

На цей час припадає вибір професії, отримання паспорта, підготовка до сімейного життя, до участі в політичних подіях, виборах уряду країни, служіння в армії тощо. В старшому шкільному віці визначаються стійкі інтереси, здібності, можливості юнаків та дівчат, формуються життєві плани, програми, світогляд, переконання, ціннісні орієнтації, соціальні установки (Див. додаток Рис. 71).

Старшокласників характеризує особливий тип поведінки. Центральним новоутворенням цього періоду стає процес активного розвитку особистості. Основне спрямування розвитку юнацького віку - формування світогляду. Особливий інтерес вони проявляють до моральних проблем - обов'язку, честі, справедливості.

Юність - час формування самосвідомості, пошуку свого "Я". Це період відкриття свого внутрішнього світу. Об'єктом глибокого вивчення стають власні переживання, бажання, власні вчинки, здібності, рівень відповідності внутрішнього світу та поведінки.

Статеве дозрівання для більшості юнаків і дівчат цього віку вже завершено (Див. додаток Рис. 72). Нова соціальна позиція старшокласника змінює для нього значущість учіння. На думку психологів, «інтерес до навчання у них підвищується. Це пов'язано з тим, що складається нова мотиваційна структура учіння. Домінуюче місце займають мотиви, що пов'язані з самовизначенням та підготовкою до самостійного життя. Ці мотиви набувають особистісного змісту та стають дієвими.

Старшокласники, для яких головною є навчально-професійна діяльність, починають розглядати учіння як необхідну базу, передумову майбутньої професійної діяльності.

Закінчуючи школу, старшокласники повинні бути психологічно готовими до дорослого життя. Поняття

„психологічної готовності” передбачає у даному випадку наявність потреб та здібностей, що дозволяють випускнику школи найповніше реалізувати себе у професійній діяльності, громадському житті, майбутньому сімейному житті.

Головною ознакою цього періоду є потреба юнака зайняти внутрішню позицію дорослої людини, вибрати професію, усвідомити себе членом суспільства, виробити світогляд, обрати свій життєвий шлях. Самовизначення означає не автономію від дорослих, а чітку орієнтацію та визначення свого місця у дорослому світі (Див. додаток Рис. 73).

В основі ставлення до світу професій лежить запозичений досвід - відомості, отримані від батьків, знайомих, друзів, однолітків, з книжок, кінофільмів, телепередач. Досвід цей звичайно абстрактний, тому що не пережитий, не вистражданий людиною. Переважна більшість старшокласників обирає професію більш-менш стихійно. Суттєві фактори професійного самовизначення - це віковий період, в якому здійснюється вибір професії, рівень інформованості та рівень домагань старшокласників (Див. додаток Рис.74; 75).

Юність - це перехід від фізіологічної до соціальної зрілості, у процесі якого, старшокласник засвоює норми і правила дорослого життя. У наш час соціальна зрілість настає пізніше, через те, що потрібно значно більше часу для отримання необхідної освіти. Деякі особливості індивіда в ранній юності залежать від його когнітивного розвитку у цей період життя.

Пізнавальні процеси та розумовий розвиток у старшому шкільному віці

В ранньому юнацькому віці закріплюються та вдосконалюються психічні властивості, набуті раніше. Водночас відбуваються подальші якісні зміни всіх сторін психічної діяльності, які є основою становлення особистості на цьому етапі розвитку.

Подальший розвиток *сприймання* в період ранньої юності виявляється передусім у довільних його формах, в перцептивних діях, актах планомірного спостереження за певними об'єктами, які спрямовуються пізнавальними та практичними цілями. Сприймання стає складним інтелектуальним процесом, опосередкованим попереднім досвідом, наявними знаннями та інтелектуальним потенціалом.

Розвиток *уваги* в цьому віці дуже суперечливий. Так, зростає обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність і переключати з одного об'єкта на інший; при цьому зростає і вибірковість уваги та її залежність від спрямованості інтересів, що зумовлює характерну для багатьох юнаків і дівчат неспроможність сконцентруватися на чомусь одному, постійну розсіяність уваги.

У ранньому юнацькому віці, як вважають науковці, «розвивається здатність тривало зосереджуватись на пізнавальних об'єктах, переборювати дію сильних відволікаючих подразників, розподіляти та переключати увагу. Зростає роль післядовільної уваги, яка виявляється за умови, що учіння спонукається спеціальними інтересами. Для юнаків і дівчат, у яких склались такі інтереси, все, що є об'єктом їхніх інтересів, стає й об'єктом їхньої уваги.

Пам'ять старшокласників характеризується подальшим зростанням довільності та продуктивності логічного запам'ятовування. Відбувається спеціалізація пам'яті, пов'язана з провідними інтересами старшокласників і їх намірами щодо вибору майбутньої професії» [11].

Уява. Рання юність знаменується відкриттям для себе власного внутрішнього світу, розвитком здатності заглиблюватися в себе, у світ своїх переживань і психічних станів. Значне місце у психічному житті в цьому віці посідають мрії, які стають особливо конкретними та дієвими. Порівняно з підлітковим віком більш критичним стає

ставлення до витворів своєї уяви, посилюється самоконтроль за її роботою. Досконалішою стає репродуктивна уява, водночас розвивається творча уява, що знаходить своє відображення в різноманітних видах творчої діяльності (наукової, художньої, технічної та ін.).

Учні цього віку переходять до вищих рівнів абстрагуючого та узагальнюючого *мислення*. Вони більш усвідомлено та міцно оволодівають логічними операціями. Розрізнені знання старшокласників перетворюються в систему знань, яка є основою формування наукового світогляду, зокрема їх переконань. Зокрема, актуальною стає потреба у науковому обґрунтуванні та пошуку теоретичних пояснень явищ дійсності, логічному доказі.

Завдяки цьому, формується система взаємопов'язаних узагальнених і образних операцій, процес міркування стає економнішим і продуктивнішим. Завдяки перетворенню конкретних мислительних операцій на формальні, які включаються в єдину, цілісну систему, зокрема, мислення стає дедуктивно-гіпотетичним.

Мислення стає системнішим (Див. додаток Рис. 76). Знання утворюють певну систему, яка поступово трансформується в когнітивну модель світу, що служить основою формування світогляду.

Розумовий розвиток старшокласників полягає не стільки у зміні деяких властивостей інтелекту, скільки у формуванні особливого індивідуального стилю розумової діяльності.

Взаємостосунки з дорослими та однолітками

Старшокласники прагнуть звільнитися від контролю та опіки з боку батьків і вчителів, а також від встановлених ними норм і порядків (Див. додаток Рис. 77). На думку І.С. Кона, у цьому процесі слід розрізняти домагання автономії у сфері поведінки (потреба та право самостійно вирішувати особисті проблеми), емоційної автономії (потреба та право

мати власні, самостійно обрані уподобання) та нормативної автономії (потреба та право на власні норми та цінності).

Першою, і порівняно легко, досягається незалежність поведінки, зрозуміло, в певних рамках, передусім у сфері дозвілля. Юнаки та дівчата все більше проводять його поза домівкою та школою, віддаючи перевагу одноліткам як партнерам у спільному дозвіллі.

Емоційна автономність досягається з більшими труднощами, і цей процес дуже суперечливий. Рання юність дає найбільше емоційних конфліктів, особливо у взаєминах з батьками (Див. додаток Рис. 78). Для того, щоб стати дорослою, молода людина має розірвати емоційну залежність від батьків, включити свої стосунки з ними в нову, складнішу систему емоційних уподобань і симпатій, центром якої вже будуть не батьки, а вона сама.

В період ранньої юності продовжується процес переорієнтації спілкування з дорослих на ровесників (Див. додаток Рис. 79). В його основі лежить суперечлива взаємодія двох потреб - у відокремленні та в належності до певної групи, входженні до неї. Якщо перша реалізується передусім через прагнення до емансипації від дорослих, то друга - у взаєминах з однолітками.

Відчуття самотності, переживання власної непотрібності, зумовлені віковими суперечностями становлення особистості, викликають у молодих людей нестримне прагнення до об'єднання та спілкування з однолітками, у товаристві яких вони сподіваються знайти емоційну теплоту, розуміння, визнання власної значущості тощо (Див. додаток Рис. 80).

Надзвичайно серйозною є потреба не просто входити до групи, а бути прийнятим однолітками, відчувати свою необхідність для групи, мати в ній певний авторитет. Низький статус в групі, як правило, корелює з високим рівнем особистісної тривожності.

Стрімко зростає число груп і компаній, до яких входить старшокласник, зокрема число референтних груп, на які він орієнтується, з якими співвідносить свої самооцінки та ціннісні орієнтації.

Потреба самовиразитись, розкрити свої переживання домінує над інтересом до почуттів і переживань іншого, що зумовлює ексцентричність юнацького спілкування, служить причиною напруженості взаємин і невдоволення ними.

Різко посилюється потреба в індивідуальній інтимній дружбі. Помітно активізуються міжстатеві взаємини; розширюється сфера дружніх стосунків, розвивається потреба в коханні, з'являються серйозні захоплення, починається статеве життя.

Юнацькі мрії про кохання відображають насамперед потребу в емоційному теплі, душевній близькості, розумінні. Як правило, вони не збігаються (особливо в юнаків) з чуттєвістю, зумовленою статевим дозріванням (Див. додаток Рис. 81).

Розвиток особистості у ранньому юнацькому віці

У ранній юності відбуваються зміни в мотивації, зокрема, в потребах та інтересах. Деякі потреби виникають вперше або змінюються. Передумовами для цього виступають біологічні та когнітивні зміни.

Вчені описують сферу потреб старшокласника таким чином, зокрема, опираючись на концепцію А.Маслоу:

1. Фізіологічні потреби, серед яких особливо виділяються потяги до фізичної та сексуальної активності, до високої оцінки свого фізичного розвитку.

Старшокласникам властива хвороблива увага до уявлень про норму зростання тіла, його розміру, ваги, пропорцій, зачіски, обличчя, поведінки та рухів. Близько половини дівчат і третини юнаків, за даними І.С. Кона, заклопотані своїми розмірами тіла, фігурою та вагою. Юнацька тривога з приводу свого зовнішнього вигляду

нерідко пов'язана зі суб'єктивною статевою конформністю, тобто бажанням виглядати адекватно своїй статі.

2. *Потреба в безпеці* у ранньому юнацькому віці підсилюється та реалізується не тільки у групі однолітків і в родині, але й дорослими за межами родини. Потреба в незалежності у молодих людей усвідомлюється завдяки зростанню когнітивних здібностей, настанню фізіологічної зрілості та вимогам з боку суспільства. Відбуваються зіткнення з батьківськими бажаннями, внаслідок чого виникає багато сімейних конфліктів як протидія нав'язаних думок, заперечення авторитетів, сумніву щодо соціальних норм.

3. Спілкування з однолітками найповніше реалізує *потребу в коханні*, тому що спілкування з друзями стає інтимно-особистісним. Старшокласник розкриває другу свій внутрішній світ, обговорює розчарування, взаємини з однолітками протилежної статі.

Основною для вибору друга є відображення неусвідомлених потреб старшокласника, підтвердження свого „Я” у друзях, ідентифікація з другом, іноді аж до втрати власної індивідуальності, підтвердження в друзях свого доповнення; пошуки психологічного захисту, зразків для наслідування тощо. У справжньої дружби є одна незвичайна ознака - ніколи не виникає бажання переробити, перевиховати іншу людину. Друг допомагає бути справедливим у ставленні до власного „Я”, власної позиції.

4. *Потреба в повазі, досягненні* - це прагнення до успіху в діяльності. Реалізується вона старшокласниками по-різному: як бажання перевірити нові когнітивні здібності, добитися поваги та високої соціальної оцінки, намагання показати себе з кращого боку перед представниками іншої статі та ін.

5. *Потреба у самореалізації та розвитку власного „Я”* означає прояв своїх здібностей і їх подальше

удосконалення. Вона пов'язана з мотивацією досягнення та перегукується з потребою. У старшокласника на основі попередніх періодів життя систематизуються знання про себе: свою зовнішність, ерудицію, риси характеру, стиль поведінки, інтереси тощо. Всі знання юнака про себе складають когнітивний компонент „Я-концепції” - або „образ-Я”, який часто змінюється. В ранній юності формується багато „Я-образів”, і вони відіграють надзвичайно важливу роль у становленні самосвідомості. Вони по різному показують юнаку самого себе, демонструють його „Я” іншим людям. Це „реальне Я”, „уявне Я”, „фантастичне Я”, „ідеальне Я” і т.д. Усі ці образи відрізняються один від одного. „Я фантастичне” та „Я бажане” виникають на основі уяви, але „Я бажане” ближче до реального життя.

Усвідомлення своєї унікальності, неповторності, несхожості на інших пов'язане водночас із відчуттям самостійності, відокремленості від інших (Див. додаток Рис. 82). У деяких старшокласників це відчуття надто загострюються. Зростає потреба у спілкуванні й одночасно підвищується його вибірковість і потреба в уособленні.

Запитання для самоконтролю

1. Чому ранню юність називають перехідним віком?
2. В чому різниця у соціальній ситуації розвитку підлітків та юнаків?
3. Чому ранню юність розглядають як специфічне соціально-психологічне явище?
4. Охарактеризуйте соціальну ситуацію розвитку в період зрілої юності.
5. Охарактеризуйте основні новоутворення раннього юнацького віку.
6. Розкрийте ознаки психологічної зрілості юнаків.
7. Розкажіть які досягнення в пізнавальному розвитку на етапі ранньої юності.

8. Які чинники зумовлюють розвиток спонукальної сфери у період ранньої юності?

9. Проаналізуйте основні напрями розвитку самосвідомості старшокласників.

10. У чому полягають особливості спілкування та емоційного життя в ранній юності?

11. Визначте шляхи і засоби виховання вищих почуттів у старшокласників.

12. У чому виявляються особливості юнацької дружби?

13. Що набуває особистість у ранній юності у порівнянні з іншими періодами життя?

14. Які показники засвідчують готовність до самостійного життя випускника школи?

15. Поясніть, які фактори впливають на професійно-життєве самовизначення старшокласників.

16. Від чого залежить прийняття у період ранньої юності рішень про кар'єру?

17. Як відбувається процес формування життєвих планів і професійних інтересів у старших школярів?

Рекомендована література:

1. Базова програма розвитку розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук.керівництво та заг.ред. О.Л. Кононко. 3-тє вид. Київ: Світич, 2009. 430с.
2. Бех. І.Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
3. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. Київ, 1991.
4. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Вопросы психологии. 1979. №2.
5. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003.
6. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. Київ: Каравела. 2009. 400 с.
7. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія. Навч. посіб. К: Центр учбової літератури, 2011. 112 с.
8. Дмитренко А.К., Чуйко Г.В. Основи гуманістичної психології: Навчально-методичний посібник. Чернівці: Прут, 2002. 268 с.
9. Дуткевич Т.Д. Дошкільна психологія: Навч.посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
10. Заброцький М.М. Вікова психологія. Навч. посібник. Київ: МАУП, 1998. 92 с.
11. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
12. Кутішенко В.П., Ставицька С.О. Психологія розвитку та вікова психологія: Практикум: Навч.посіб. Київ: Каравела. 2009. 448 с.
13. Максименко С.Д. Генетичне дослідження психіки // Психологія. Донецьк, 2002. №1. С. 3-6.
14. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: К.: Форум, 2002. В 2т., Т.1. 319 с.
15. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний

- посібник: Видання друге, перероблене та доповнене. - К.: Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
16. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: Навчальний посібник для вищої школи. К.: Наукова думка, 1999. 216 с.
 17. Маноха І.П., Роменець В.А. Історія психології ХХ століття. Навч. Посібник. К.: Либідь, 2003. 2-е вид. 948с.
 18. Основи психології / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А.Роменця. К.: Либідь, 2002. Вид. 5-те, стереотип. 632 с.
 19. Павелків Р.В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного заклад. Навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ: ЦУЛ, 2013. 296 с.
 20. Професійна освіта: Словник: Навч. посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. 380 с.
 21. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навчально-методичний посібник / Ред. рада: В.М.Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та інші. К., 1996. 792с.
 22. Психологія життєвої кризи / Відп. ред. Т.М.Титаренко. К., 1998.
 23. Психологія сімейного виховання / За ред. А.К.Дмитренка, П.Є. Мармазинської, Л.П. Шевцової. Чернівці, 1995.
 24. Роменець В.А. Історія психології ХІХ-початку ХХ століття: Навч. посіб. К.: Вища школа, 1995. 614 с.
 25. Роменець В.А. Психологія творчості. К.: Либідь, 2001. 288 с.
 26. Савчин М.В. Загальна психологія: навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин, Леся Павлівна Василенко. 3-тє вид, перероб., допов. Київ: ВЦ Академія, 2020. 344 с.

27. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин, Леся Павлівна Василенко. 3-тє вид, перероб., допов. Київ: Академія, 2017. 366 с.
28. Сергеєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Вікова психологія. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
29. Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку : колективна монографія / В. В. Турбан, Л. З. Сердюк, Ю. Т. Рождественський [та ін.] ; за ред. В. В. Турбан. К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 306 с.
30. Терлецька Л.Г. Вікова психологія і психодіагностика: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 608с.
31. Українське дошкілля. Програма виховання та навчання дітей в дошкільних закладах/ Укладачі Дідух О.В., Білан О.І. Львів, 1999.

СХЕМИ І ТАБЛИЦІ ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

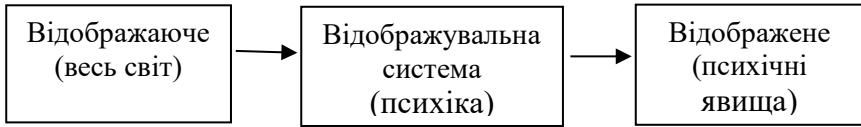


Рис 1. Психіка як субстанція

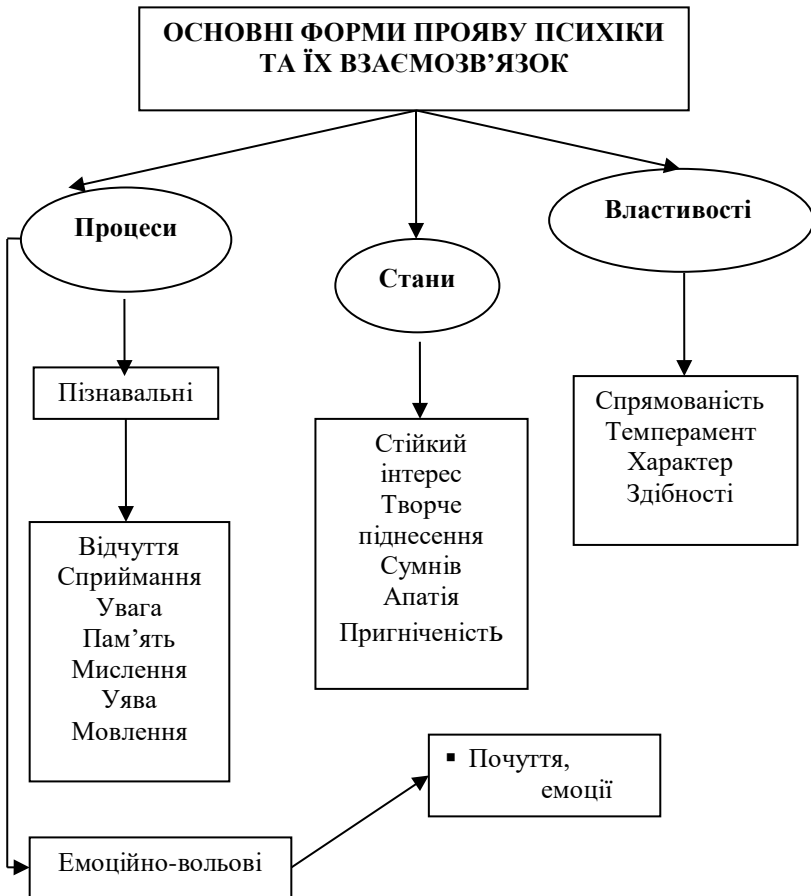


Рис 2. Основні форми прояву психіки та їх взаємозв'язок

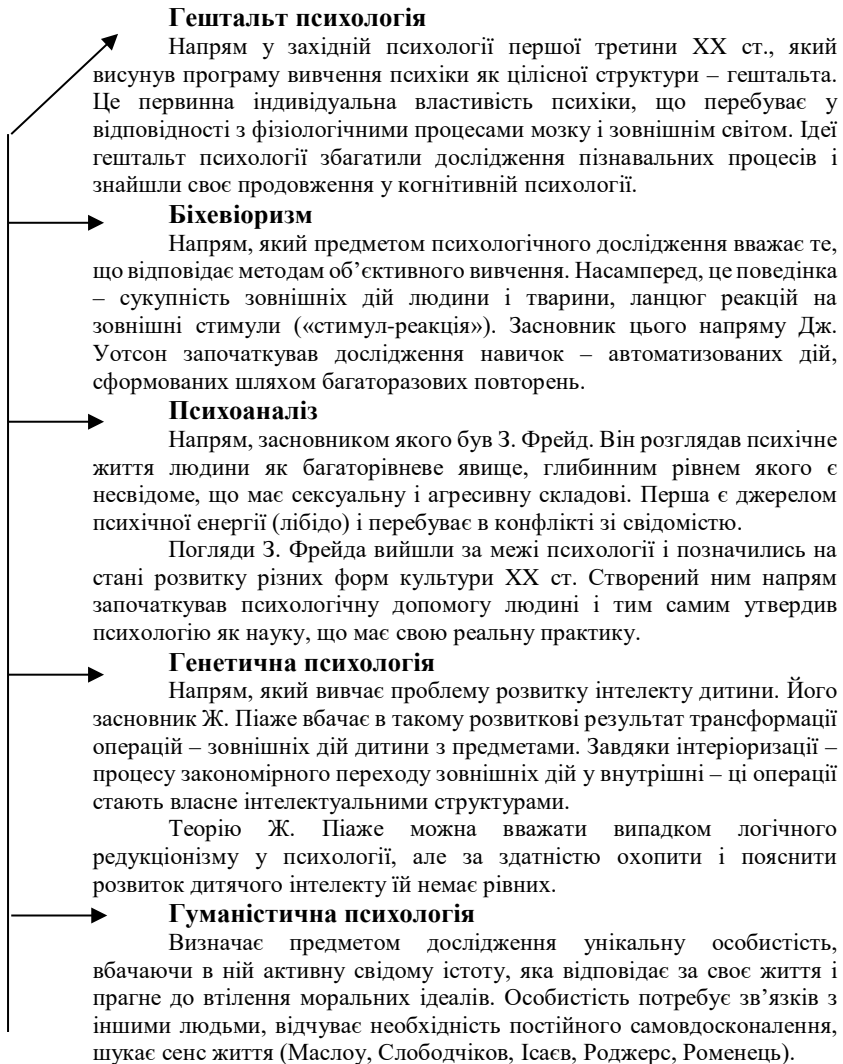


Рис. 3. Напрями психології

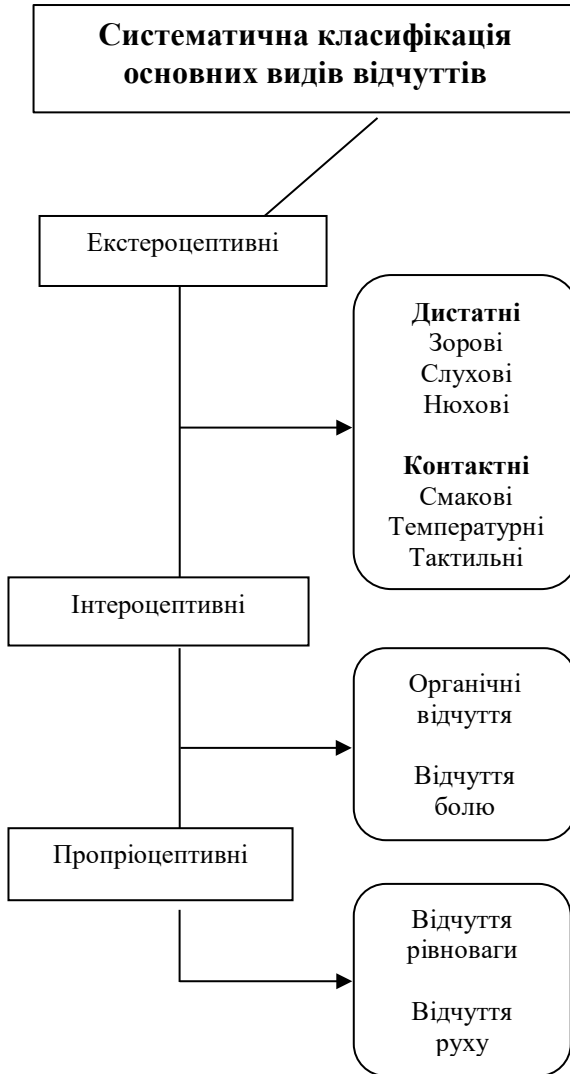


Рис. 4. Класифікація основних видів відчуттів

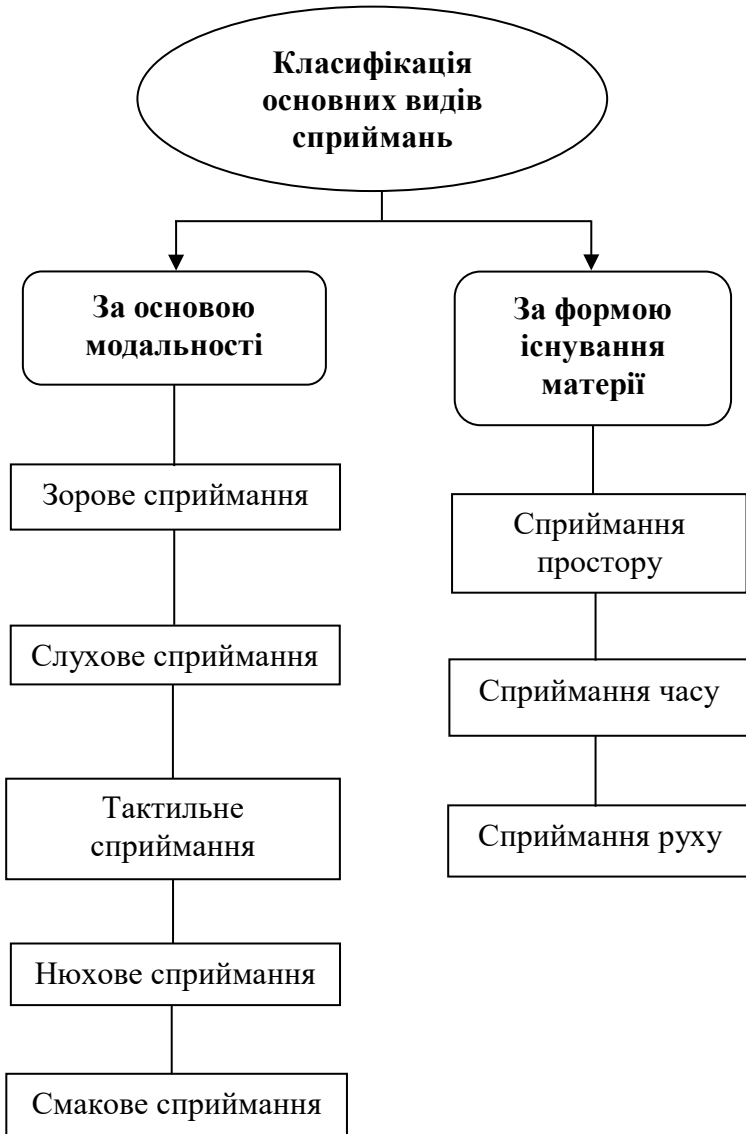


Рис. 5. Класифікація основних видів сприймання

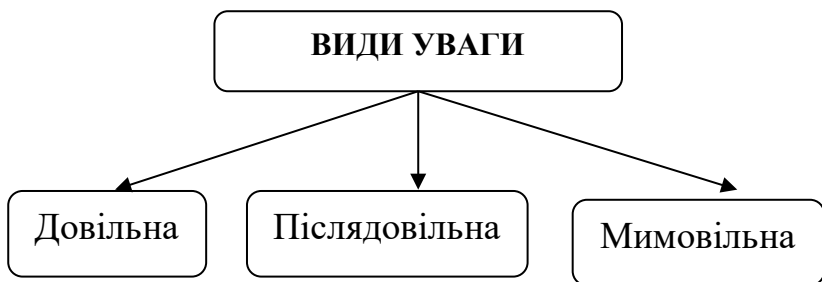


Рис. 6. Види уваги

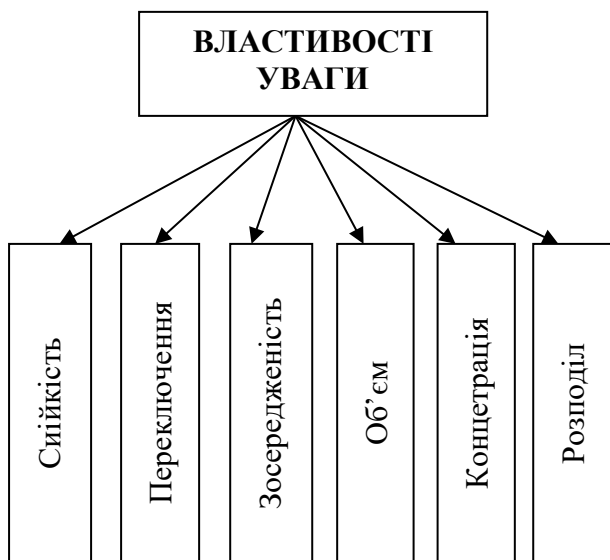


Рис. 7. Властивості уваги

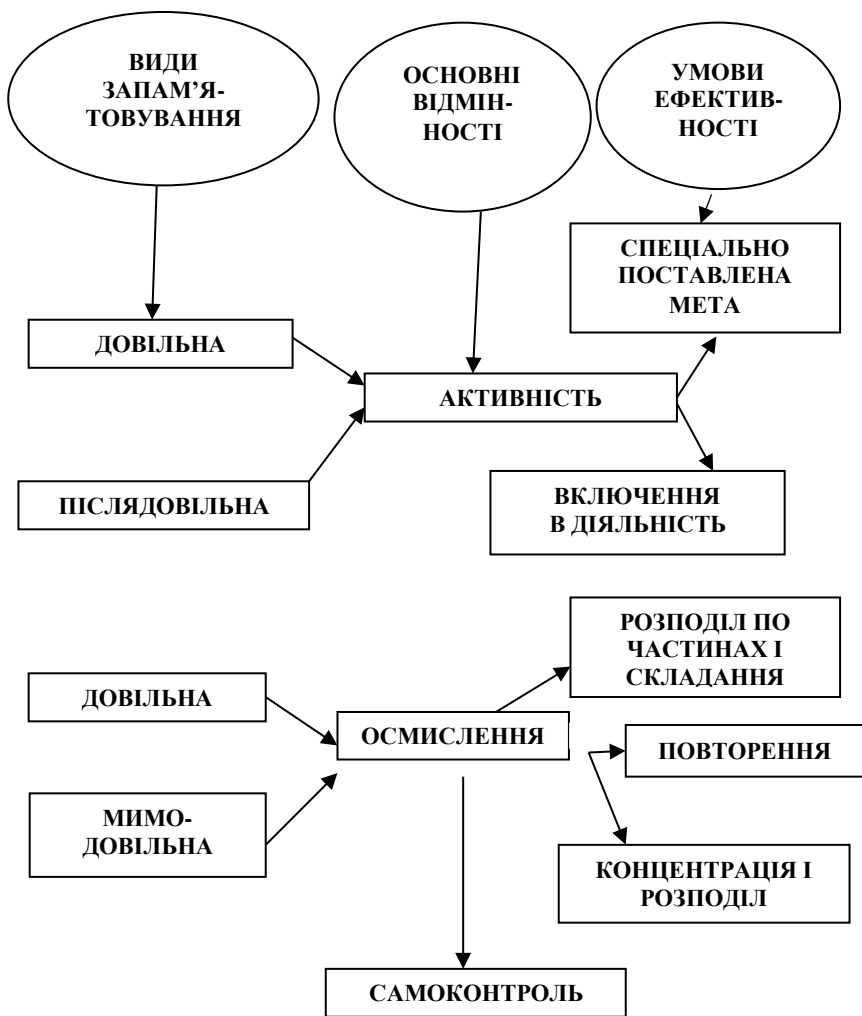


Рис. 8. Різновиди пам'яті

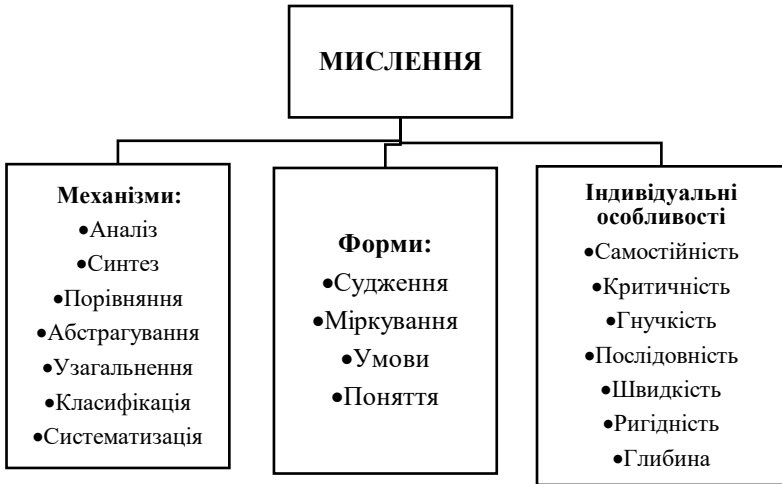


Рис. 9. Психологічна характеристика мислення



Рис. 10. Види мислення

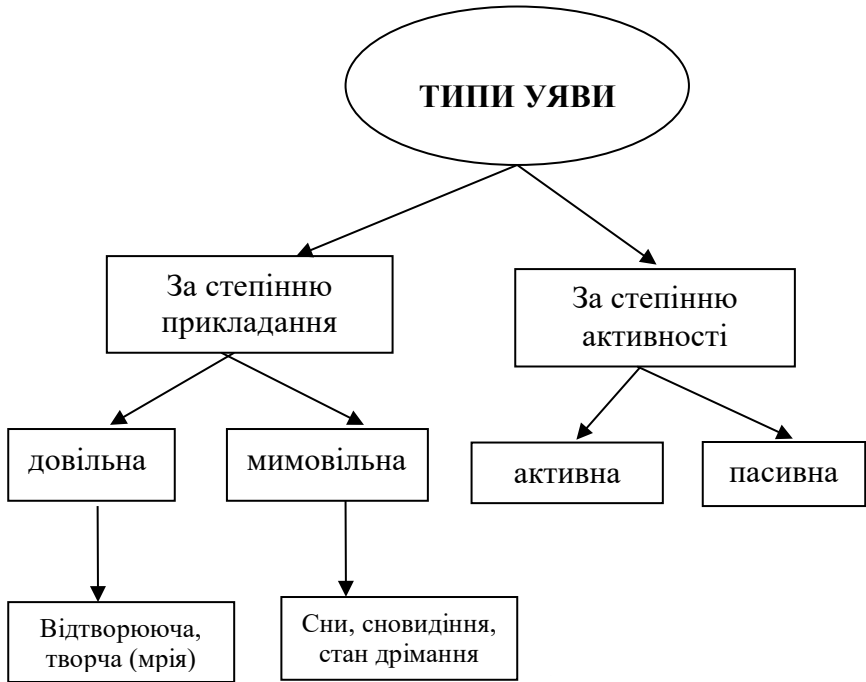


Рис. 11. Типи уяви



Рис. 12. Психологічні особливості уяви

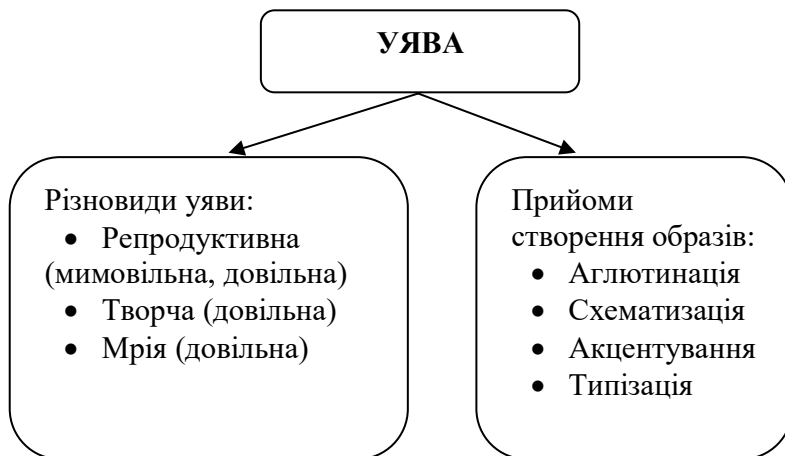


Рис. 13. Види уяви

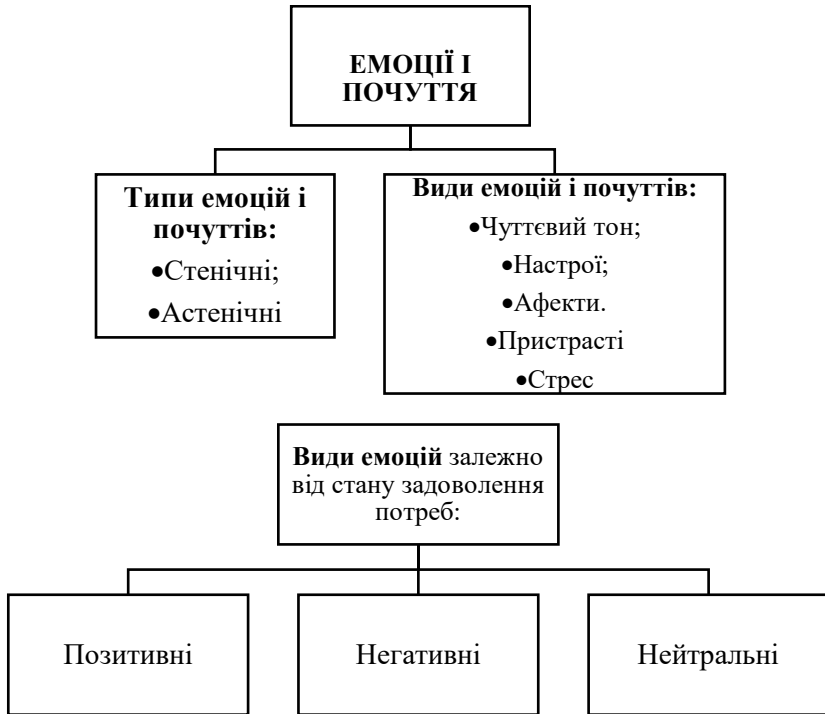


Рис. 14. Види і типи емоцій та почуттів

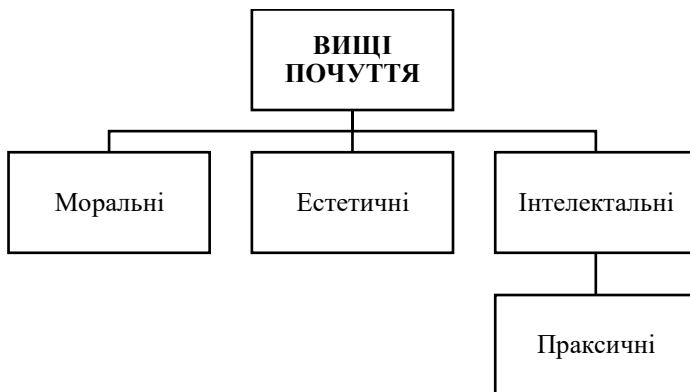


Рис. 15. Психологічна характеристика вищих почуттів

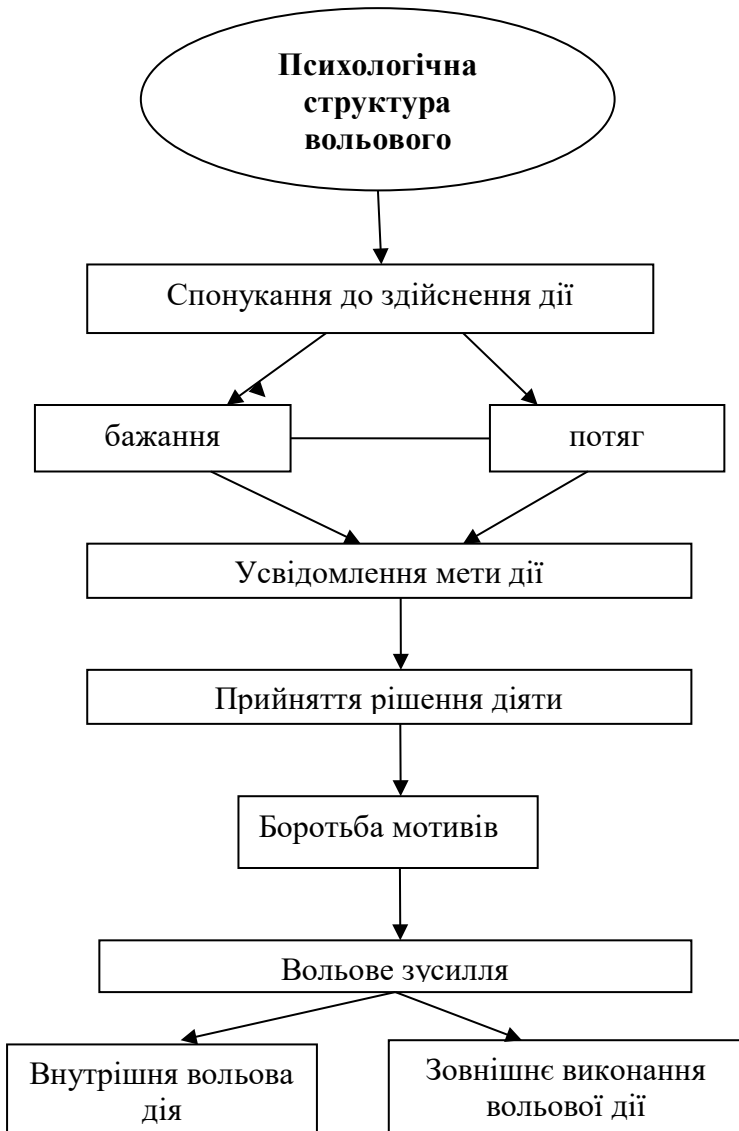


Рис. 16. Психологічна структура вольового акту

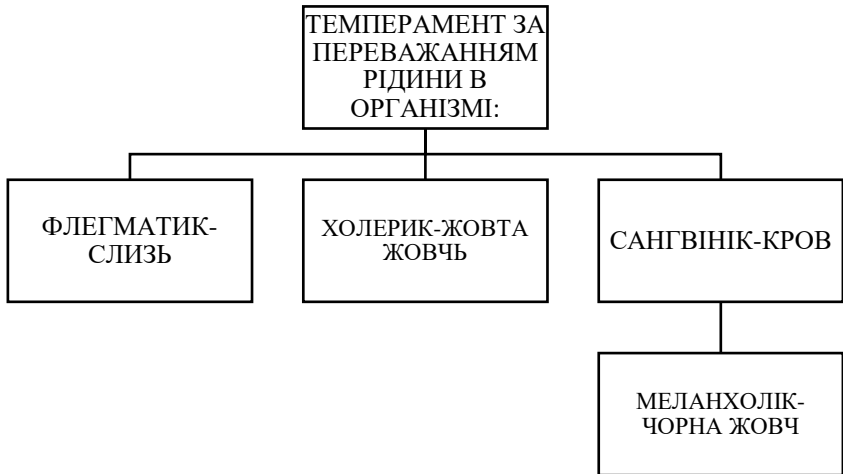


Рис. 17. Гуморальна характеристика темпераменту

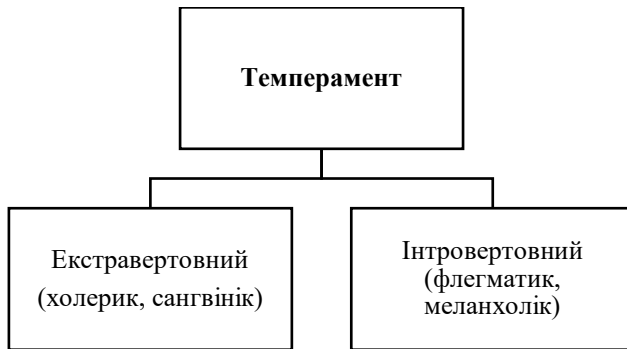


Рис. 18. Психологічна характеристика темпераменту (за К.-Г. Юнгом)

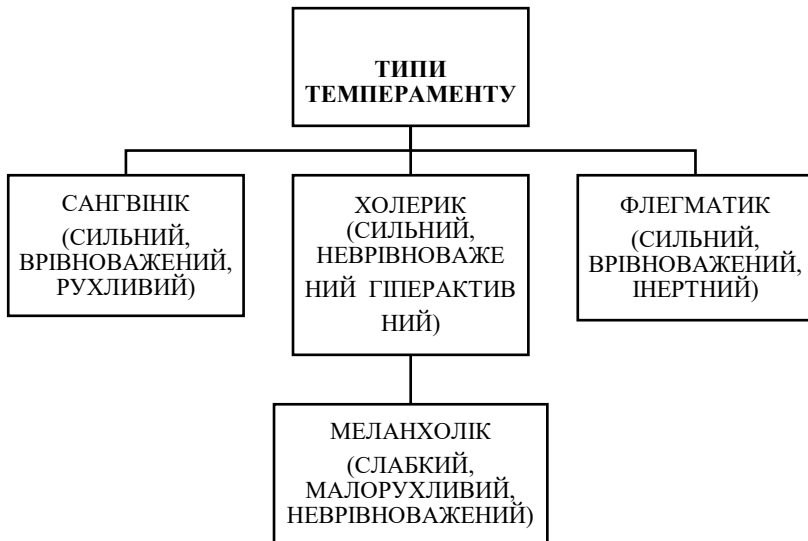


Рис. 19. Види і типи темпераменту

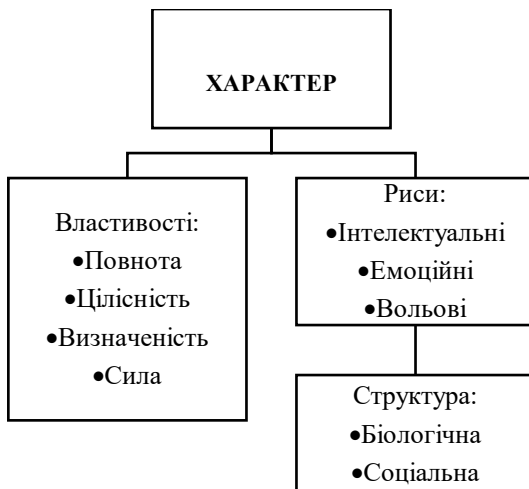




Рис. 20. Психологічна характеристика характеру



Рис. 21. Психологія здібностей



Рис. 22. Типи людей за здібностями

Таблиця 1.

Психологія діяльності

Діяльність		
Мотиви	Способи і прийоми дій	Мета
Близькі (далекі) Особистісні, суспільні	-	Близька (далека) Особистісна (суспільна)
Зовнішні (прорахункові)	Інтеріоризація і екстериоризація	Внутрішні (розумові)
Операції		

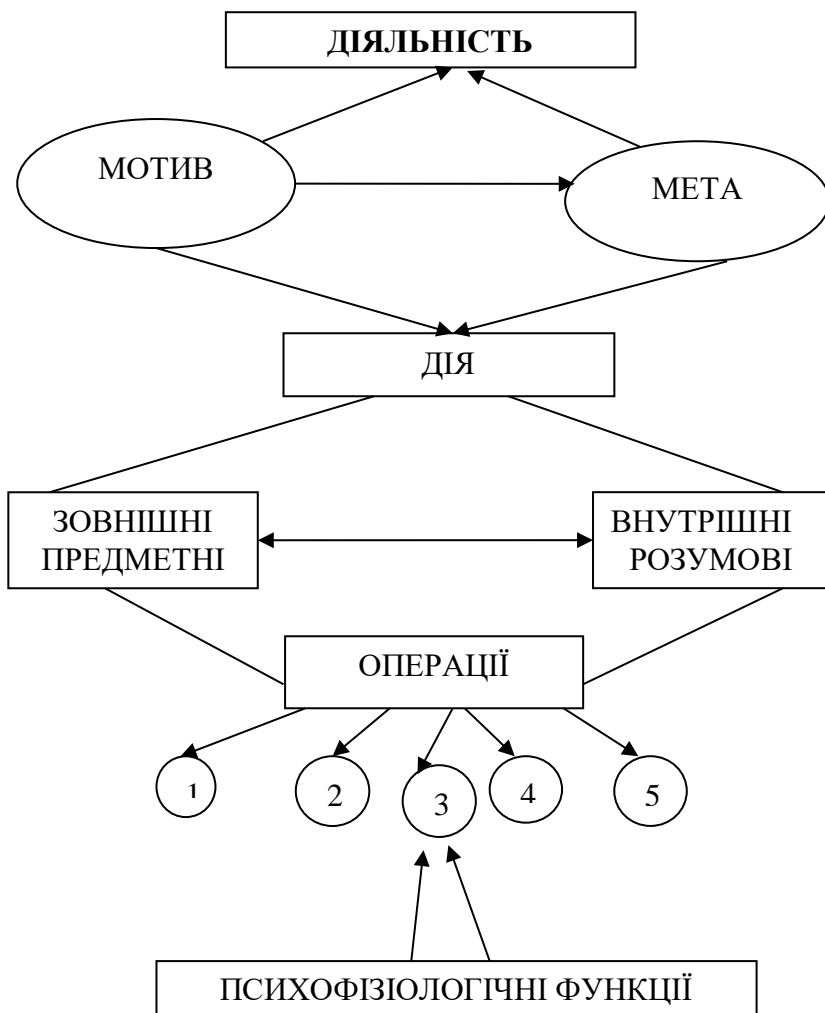
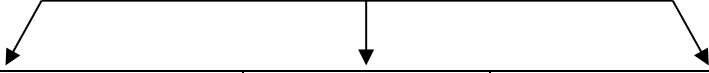


Рис. 23. Психологічна характеристика діяльності

Таблиця 2.

Підходи до вивчення особистості в зарубіжній психології



Соціогенетичний	Біогенетичний	Психогенетичний
<ul style="list-style-type: none">➤ Теорія соціалізації➤ Теорія наuczіння➤ Теорія ролей	<ul style="list-style-type: none">---	<ul style="list-style-type: none">➤ Психодинамічна орієнтація➤ Когнітивістська орієнтація➤ Персонологічна орієнтація

Таблиця 3.

Структура особистості за К. Платоновим

Структура	Зміст	Чим володіє
Спрямованість	Переконання, світобачення, інтереси, бажання, прагнення	Дана підструктура формується шляхом виховання. У цих формах виявляються спрямованості особистості, моральні якості і потреби.
Соціальний досвід	Знання, уміння, навички, звички	Усе, що здобуває особистість шляхом навчання, з помітним впливом біологічно і навіть генетично обумовлених властивостей особистості.
Індивідуальні особливості психічних функцій	Відчуття, сприймання, пам'ять, емоції, почуття, воля.	Процес формування і розвитку індивідуальних особливостей розвитку, здійснюється шляхом вправ.
Біопсихічні властивості	Темперамент, стать, вік.	Ця підструктура визначає типологічні властивості особистості, статеві і вікові особливості та патологічні зміни, що залежать від фізіологічних, морфологічних особливостей мозку.

ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ



Рис.24. Завдання вікової психології



Рис.25 Структура вікової психології

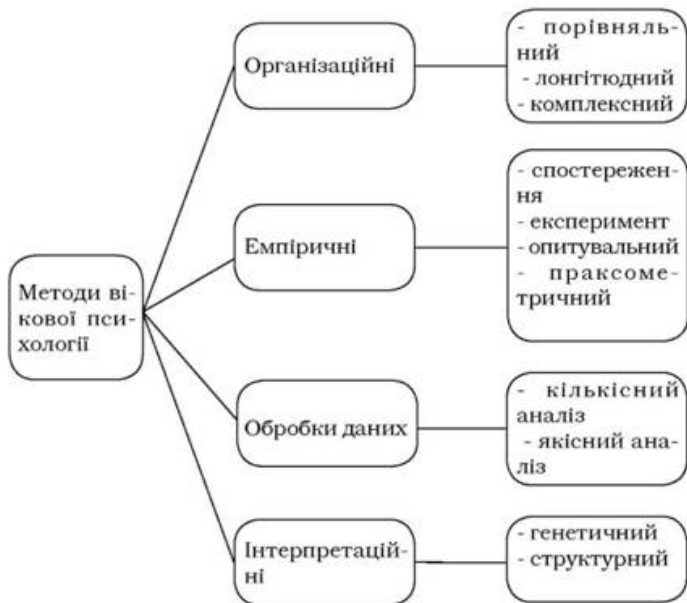


Рис.26. Методи вікової психології



Рис. 27. Види експериментів

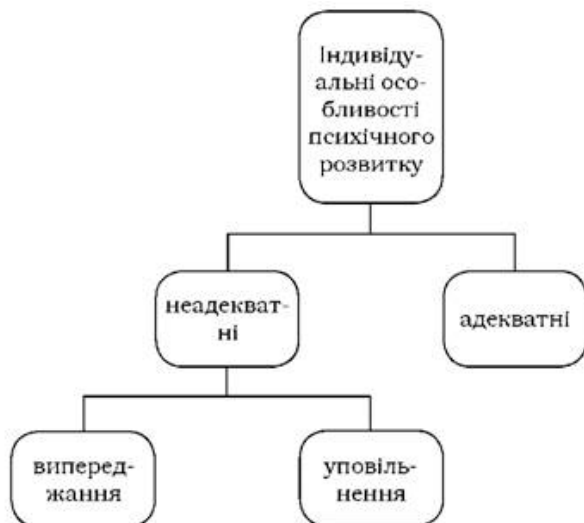


Рис.28. Види індивідуальних особливостей психічного розвитку



Рис.29. Зміст якісних змін психічного розвитку (за Костюком)



Рис.30. Динаміка зміни вікових періодів

• період немовляти	• безпосереднє емоційне спілкування з дорослим
• ранній вік	• предметно-маніпулятивна діяльність
• дошкільний вік	• ігрова діяльність
• молодший шкільний вік	• учіння
• підлітковий вік	• інтимно-особистісне спілкування з ровесниками
• юнацький вік	• навчально-професійна діяльність

Рис.31. Динаміка провідної діяльності в онтогенезі

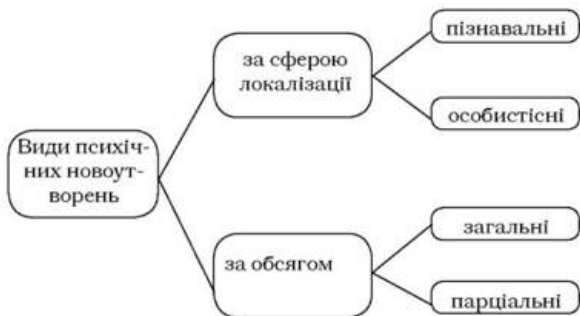


Рис.32. Види психічних новоутворень

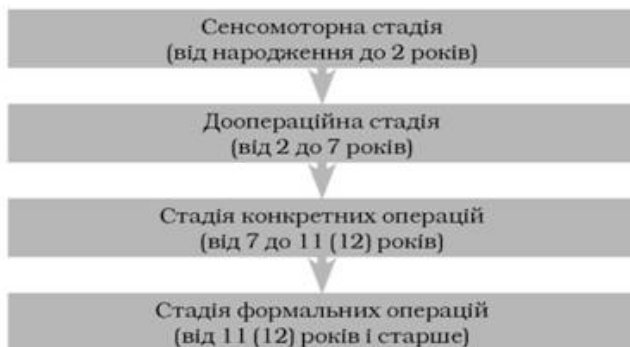


Рис.33. Стадії когнітивного розвитку (за Піаже)



Рис.34. Вікові кризи психічного розвитку



Рис.35. Симптоми криз психічного розвитку



Рис.36. Чергування змісту провідної діяльності за Д. Ельконіним

**Характеристика вікових періодів психічного
та особистісного розвитку дитини**

Вікові періоди	Соціальна ситуація	Провідна діяльність	Новоутворення	
			У структурі особистості	У психічних процесах
Немовлячий вік: до 1 року	всі потреби дитини задовольняє дорослий, повна залежність	безпосередньо емоційне спілкування з дорослими	потреба в спілкуванні з іншими, емоційне ставлення до них	перцептивні дії (сприймання), хапання, сенсомоторні дії
Ранній вік: 1–3 років	Співпраця дитини з дорослими в оволодінні побутовими предметами	Предметно-маніпулятивна гра	мовлення і свідомість	наочно-дійове мислення, сприймання
Дошкільний вік: 3–7 років	Вимоги дорослих пов'язані зі вступом до школи	Сюжетно-рольова гра	Підпорядкування мотивів, етичні норми, прагнення до суспільно-значущої діяльності	елементи довольної поведінки
Молодший шкільний вік: 7–11 років	Вступ до школи, розширення кола спілкування дитини, вимоги дорослих пов'язані з навчанням	навчальна діяльність	сприймання і виконання навчальної діяльності як суспільно-значущої; пізнавальні інтереси, норми взаємин	Теоретичне мислення, рефлексія, внутрішній план діяльності
Підлітковий (молодший підлітковий): 11–14 років	Обмеження дорослим прагнення дитини до самостійності, бажання спілкуватися з ровесниками, суспільні обов'язки, повноліття	інтимно-особистісне спілкування	Почуття дорослості. Інтерес до проблем світогляду, власної особистості, до статусу в суспільстві. Плани на майбутнє	Самостійний аналіз соціальних явищ

Рис.37. Вікові періоди розвитку дитини



Рис.38 Стадії пренатального розвитку дитини

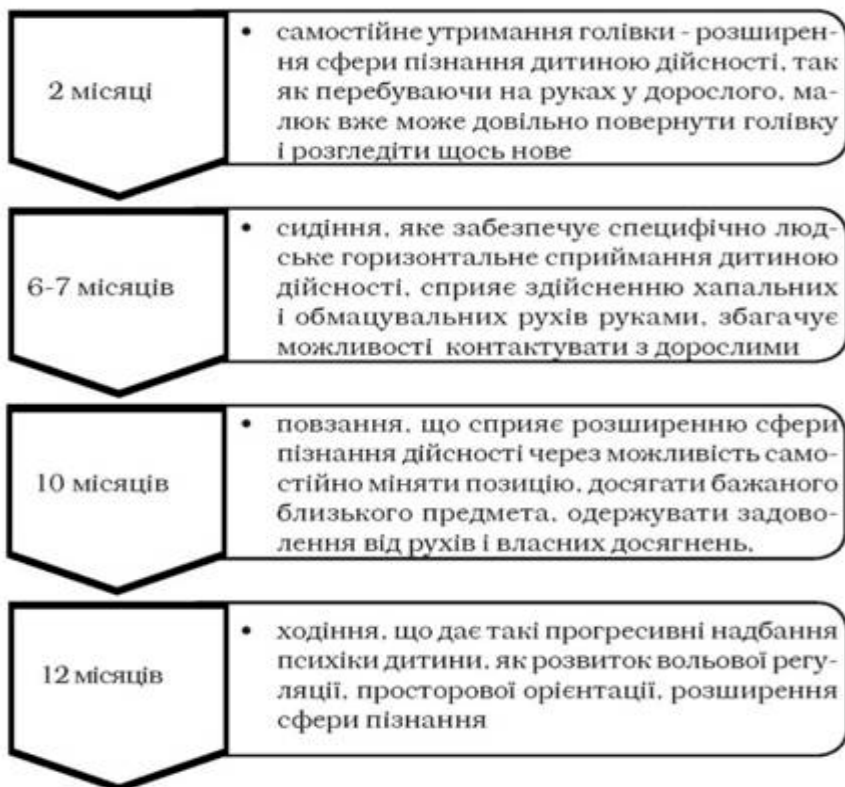


Рис.39. Вплив фізичного розвитку на психіку немовляти

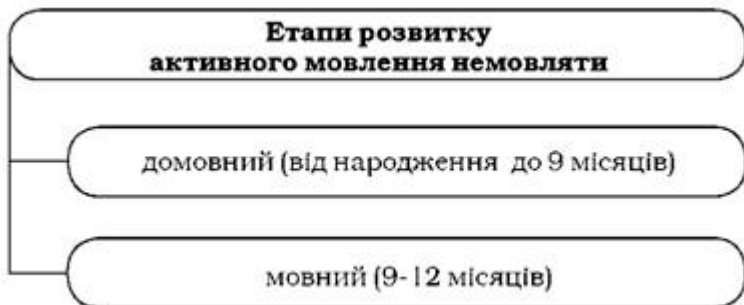


Рис.40. Етапи розвитку мовлення немовляти



Рис.41. Стадії розвитку активного мовлення немовляти

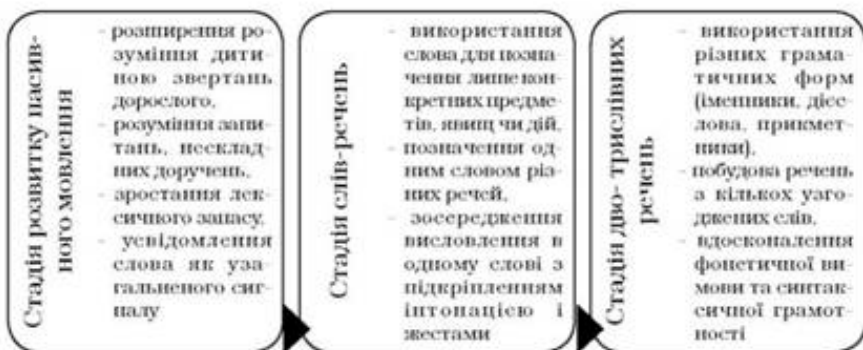


Рис.42. Стадії розвитку мовлення дошкільника



Рис.43. Динаміка спілкування дитини з ровесниками



Рис. 44. Стадії розвитку предметних дій

Причини кризи	Вияви кризи
<ul style="list-style-type: none"> • зростання потреби у пізнанні предметів. • накопичення рухових навичок і прагнення до самостійності 	<ul style="list-style-type: none"> • впертість, • примхливість, • афективно-істерична реакція на заборону дорослих

Рис.45. Причини та вияви кризи



Рис.46. Вплив фізіологічного розвитку на психіку дошкільника

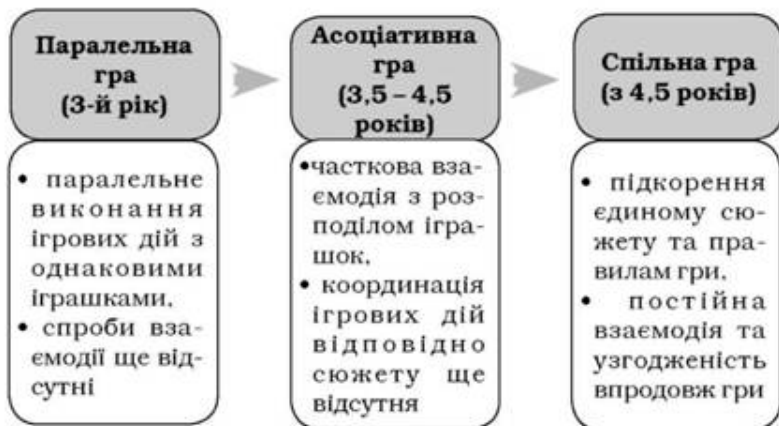


Рис.47. Рівні соціальної взаємодії дошкільнят (за М. Партен)

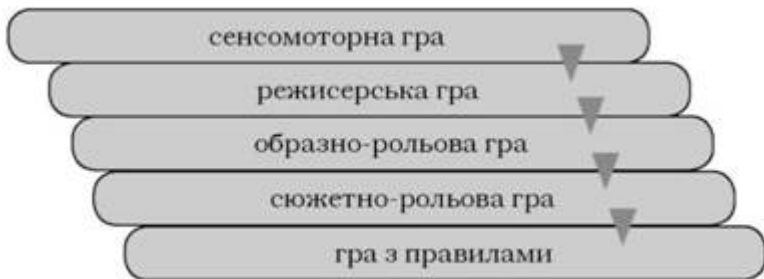


Рис. 48. Динаміка гри в дошкільному віці



Рис.49. Функції гри для психічного розвитку дошкільнят

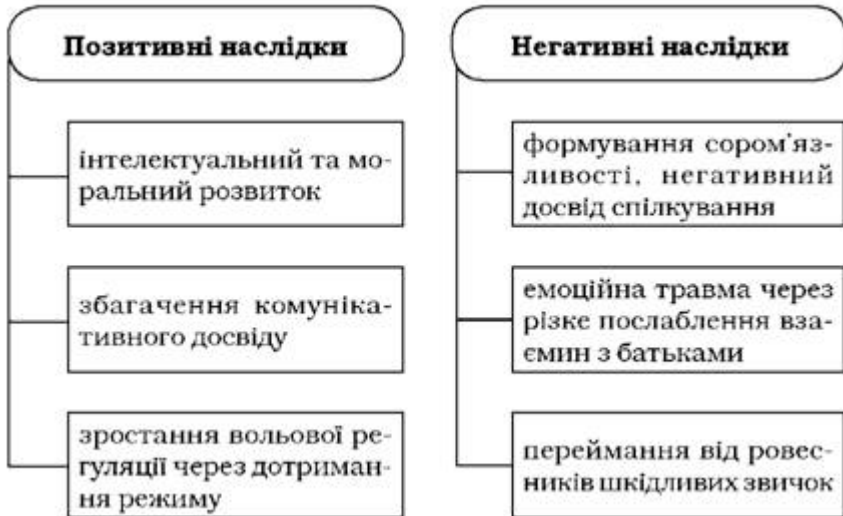


Рис. 50. Психологічні наслідки відвідування дошкільням дитячого садка



Рис.51. Форми спілкування дошкільнят з дорослими

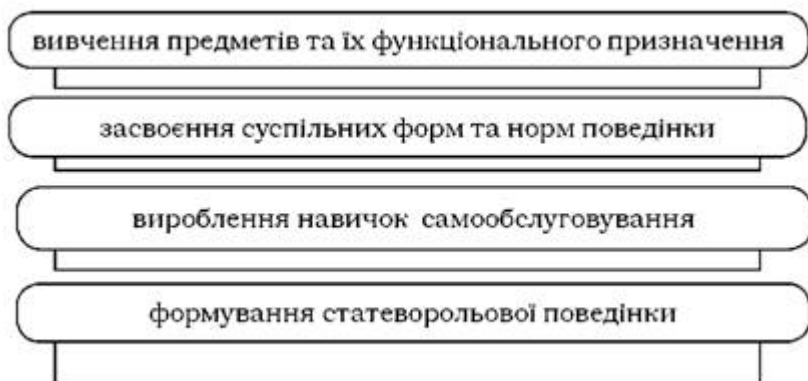


Рис.52. Результати наслідування для психічного розвитку дошкільника



Рис. 53. Базові психічні суперечності дошкільного періоду



Рис. 54. Особистісні новоутворення дошкільного віку



Рис.55. Компоненти шкільної зрілості дошкільняти



Пізнавальні	<ul style="list-style-type: none"> • мотивація змістом навчального матеріалу, • мотивація процесом навчання
Соціальні	<ul style="list-style-type: none"> • статусний - потреба бути учнем, • почуття обов'язку та відповідальності
Вузькоособистісні	<ul style="list-style-type: none"> • досягнення успіху, • уникнення покарання

Рис.56. Мотиви учіння молодших школярів за Л. Божович



Рис.57. Зміни емоційної сфери молодшого школяра



Рис.58. Фактори формування рис характеру молодших школярів



Рис.59. Статуси молодших школярів у класному колективі

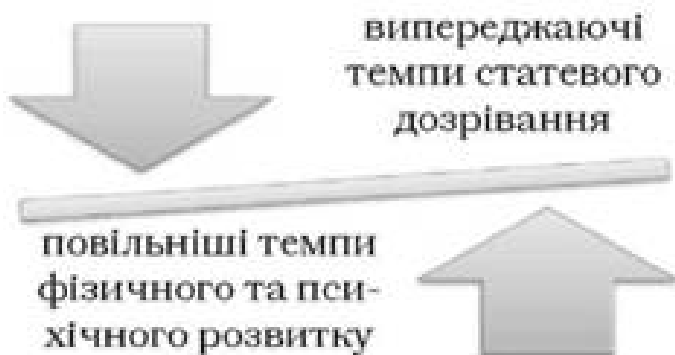


Рис.60. Проблема «пубертатного стрибка»

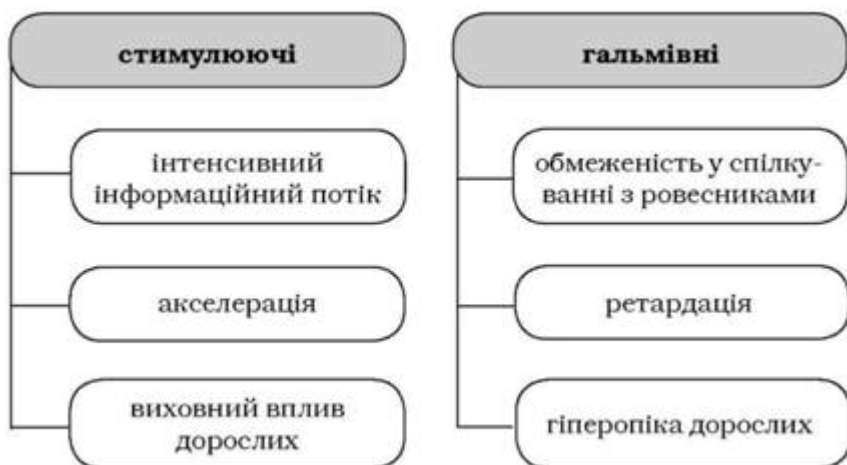


Рис.61. Зовнішні фактори формування почуття дорослості підлітків



Рис.62. Форми вияву почуття дорослості підлітків



Рис.63. Мотиви позитивного ставлення підлітків до школи



Рис.64. Особливості пошуку підлітком референтної групи



Рис.65. Прийоми оптимізації виховання батьками підлітків

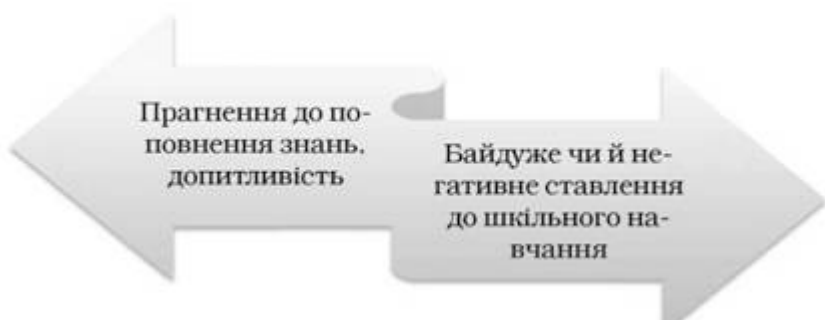


Рис.66. Суперечність навчальної мотивації підлітків



Рис.67. Типові причини конфліктів педагогів та підлітків



Рис.68. Основні досягнення перцептивного розвитку підлітків

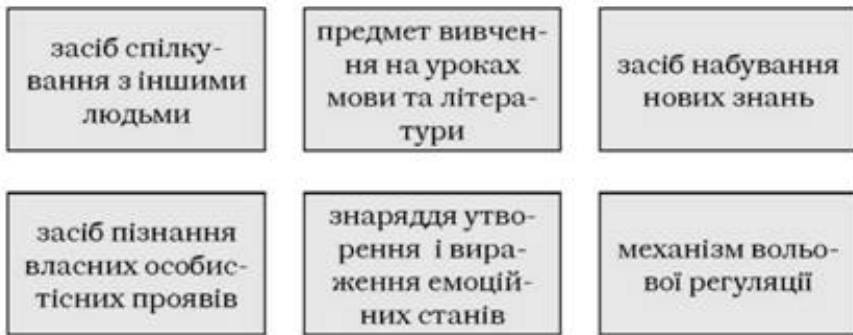


Рис.69. Функції мовлення для психічного розвитку підлітка

Альтернативні погляди психологів щодо підліткової кризи		
Криза виникає через суперечність нових потреб підлітка у визнанні його дорослішання та збереженні старого ставлення дорослих (В.В. Давидов, В.С. Мухіна)	Підліткова криза – це віддзеркалення суперечностей процесу статевого дозрівання та особистісного становлення підлітка (С. Холл, З. Фройд.)	Підліткова криза є необов'язковою для всіх представників цього віку, у багатьох підлітків її взагалі не буває (М.Мід, І.В. Дубровіна)

Рис.70. Психологи про підліткову кризу



Рис.71. Соціальна ситуація розвитку старшокласників

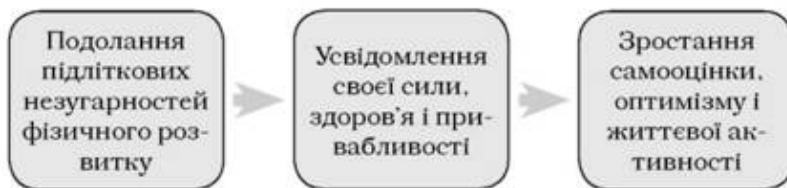


Рис.72. Вплив соматичних змін на психіку юнаків

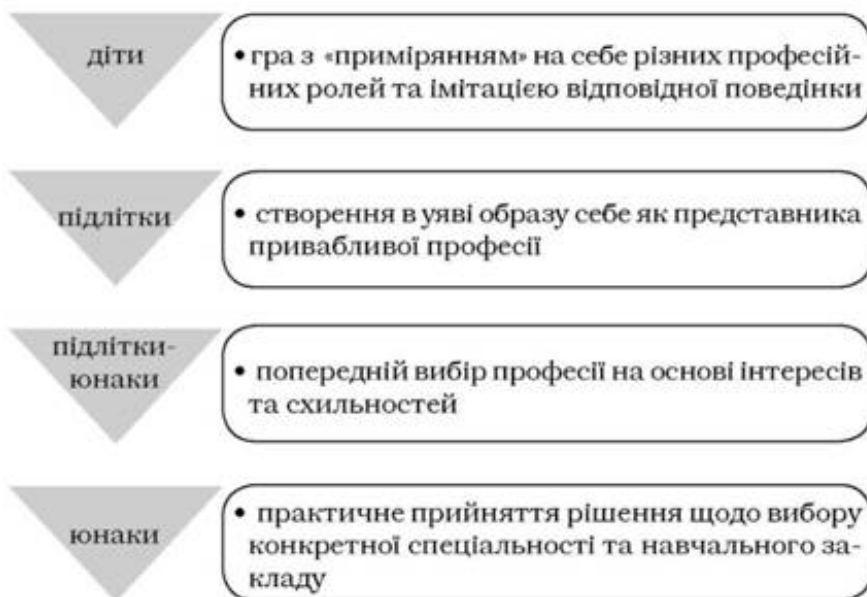


Рис.73. Етапи професійного самовизначення



Рис. 74. Фактори професійного вибору юнацтва

професійна спрямованість	<ul style="list-style-type: none"> • схильності до даної діяльності, • позитивна мотивація професійної праці
професійна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> • наявність фахових знань, вмій та навичок, • професійно значимі настанови та особистісні якості
професійна самосвідомість	<ul style="list-style-type: none"> • професійний Я-образ, • професійна самооцінка,

Рис. 75. Структура та зміст первинної професійної ідентичності



Рис.76. Базові якості мислення юнаків



Рис.77. Головна внутрішня суперечність ранньої юності



Рис.78. Очікування юнаків щодо батьків



Рис. 79. Динаміка комунікативних інтересів особистості впродовж онтогенезу



Рис. 80. Причини та наслідки юнацької самотності



Рис. 81. Функції побачень для юнацтва



Рис. 82. Ознаки психологічної зрілості юнаків

Навчальне видання

ЗАГАЛЬНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Навчально-методичний посібник

Укладачі:

Доскач Світлана Сильверстівна

Костик Любов Богданівна

Відповідальний за випуск – **Я.Ф. Андрєєва**

Літературний редактор – **О.В. Лукул**

Технічний редактор та дизайнер обкладинки – **А.В. Цвіра**

Підписано до друку 16.03.2023. Формат 60x84/16.

Електронне видання. Умов.-друк. арк. 14.

Обл.-вид. арк. 15. Зам. Н-021.

Видавництво та друкарня Чернівецького національного університету.

58012, Чернівці, вул. Коцюбинського, 2.

e-mail: ruta@chnu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 891 від 08.04.2002



ISBN 978-966-423-772-4

