



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ**

Державний біотехнологічний університет

**Факультет менеджменту,
адміністрування та права**

Кафедра педагогіки та психології

**КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ З ДИСЦИПЛІНИ
«ПСИХОЛОГІЯ»
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО
(БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*спеціальність 015 «Професійна освіта»
(015.37 Аграрне виробництво, переробка
сільськогосподарської продукції та харчові технології)
форми навчання денна та заочна*

Харків, 2022

**КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ З ДИСЦИПЛІНИ
«ПСИХОЛОГІЯ»
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО
(БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

спеціальність *015 «Професійна освіта»*
(015.37 Аграрне виробництво, переробка
сільськогосподарської продукції та харчові технології)
форми навчання *денна та заочна*

**Затверджено
рішенням Науково-методичної
ради факультету
МАП ДБТУ
Протокол № 2
від 23.02.2022р**

Харків 2022

УДК 159:9

Психологія: конспект лекцій для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності 015 «Професійна освіта» (015.37 Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), денної та заочної форми навчання; упоряд. Є.Л. Скворчевська – Харків: ДБТУ, 2022. – 223 с.

В лекціях розглядається загальне уявлення про психологію як науку. Лекції призначені для студентів, що навчаються за спеціальністю 015 «Професійна освіта» (015.37 Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології).

Відповідальний за випуск: к.псих.н., доцент Скворчевська Є.Л.

Схвалено і рекомендовано до друку науково-методичною радою факультету менеджменту, адміністрування та права ДБТУ (протокол №2 від 23.02.2022)

© Є.Л. Скворчевська Є.Л.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

**КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ З ДИСЦИПЛІНИ
«ПСИХОЛОГІЯ»
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО
(БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**
спеціальності *015 «Професійна освіта» (015.37 Аграрне
виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та
харчові технології)*,
денної та заочної форми навчання.
Упорядник

Скворчевська Є.Л.

ЗМІСТ

Модуль 1. Загальне уявлення про психологію як науку	6
Змістовний модуль 1. Загальна психологія	6
ЛЕКЦІЯ 1. Вступ до загальної психології	6
ЛЕКЦІЯ 2. Склад і структура особистості	7
ЛЕКЦІЯ 3. Особливості формування та розвитку психічних процесів особистості	19
ЛЕКЦІЯ 4. Розвиток особистості	34
Змістовний модуль 2. Індивідуально-психологічні особливості особистості	61
ЛЕКЦІЯ 5. Характеристика темперамента	61
ЛЕКЦІЯ 6. Характер	66
ЛЕКЦІЯ 7. Здібності	72
Модуль 2. Загальне уявлення про психологію діяльності	98
Змістовний модуль 3. Психологія мотивації та професійної діяльності	98
ЛЕКЦІЯ 8. Психологічна структура діяльності	98
ЛЕКЦІЯ 9. Мотивація навчальної та професійної діяльності	123
ЛЕКЦІЯ 10. Поняття психологічних механізмів цілеспрямованої поведінки	139
ЛЕКЦІЯ 11. Розвиток конкурентоспроможної особистості в сучасному суспільстві	156
Змістовний модуль 4. Психологічний розвиток людини	170
ЛЕКЦІЯ 12. Розвиток особистості	170
ЛЕКЦІЯ 13. Психологія підліткового віку	183
ЛЕКЦІЯ 14. Психологія юнацького віку	215

*Модуль 1. Загальне уявлення про психологію
як науку*

Змістовний модуль 1. Загальна психологія

Тема 1. Вступ до загальної психології

План

1. Основні напрями вивчення особистості.
2. Основні етапи історії досліджень особистості.

1. Основні напрями вивчення особистості

Особистість із її неповторним духовним світом завжди була і продовжує залишатись однією з найскладніших проблем пізнання людини. У наш час потреба у науково достовірних і придатних для практичних завдань даних про психологію особистості помітно загострилася. Без цих знань неможливий прогрес науки і техніки, економіки й освіти, культури і мистецтва, розвитку людського суспільства.

Особистість як предмет пізнання цікавить багато наук, що вивчають людину. У філософії особистість виступає як сукупність усіх суспільних стосунків.

Проблема особистості у філософії — це проблема місця, яке займає особистість у суспільстві. *Особистість у соціології* — це стійка система соціально значимих рис, що характеризують індивіда як продукт

суспільного розвитку і обґрунтовують включення індивіда в систему соціальних стосунків за допомогою діяльності і спілкування. *Особистість у загальній психології* — ядро, інтегруюче начало, що зв'язує воедино різні психічні процеси індивіда і що надає його поведінці необхідну послідовність і стійкість. Диференціальна психологія робить акцент на вивченні індивідуально-психологічних особливостей особистості і відмінностей між людьми. Соціальна психологія вивчає статус і соціальні ролі особистості у різних спільнотах, її самосприйняття в контексті цих ролей, настанови, міжособистісні взаємини, зв'язки людей у спільній діяльності.

Суттєвий вклад до загальної теорії особистості вносять педагогічна, вікова, етнічна психологія, психологія праці, психологія розвитку і ряд інших наук.

Психологія особистості вивчає рушійні сили і умови розвитку особистості, періодизацію розвитку індивіда, особистості та індивідуальності, індивідуальні властивості особистості та їх роль у розвитку особистості, розвиток особистості у соціо- та персоногенезі, структуру особистості і різні методичні підходи до її вивчення, теорії особистості та багато інших проблем.

У сучасній психології виділяють наступні

напрями дослідження особистості: біогенетичний, соціогенетичний і персоногенетичний. В основі виділення даних напрямів знаходиться детермінація розвитку особистості під впливом середовища і спадковості. Розглянемо кожний із перерахованих напрямів.

Центром уваги представників біогенетичного напрямку є проблеми розвитку людини як індивіда, що має певні антропогенетичні властивості (задатки, темперамент, біологічний вік, стать, нейродинамічні властивості, органічні потреби, потяги тощо.), які проходять різні стадії дозрівання під час реалізації філогенетичної програми виду в онтогенезі.

Основним завданням представників соціогенетичного напрямку є вивчення процесів соціалізації людини, засвоєння людиною соціальних норм і ролей, набуття соціальних настанов і ціннісних орієнтацій, формування соціального і національного характеру людини як члена тієї або іншої спільності.

У центрі уваги представників персоногенетичної орієнтації стоять проблеми активності, самосвідомості і творчості особистості, формування людського Я, боротьби мотивів, виховання індивідуального характеру і здібностей, самореалізації і

особистого вибору, пошуку сенсу життя.

Велике значення для психології особистості має культурно-історичний системно-діяльнісний підхід розвитку особистості. У даному напрямі властивості людини як індивіда розглядаються як «безособові» передумови розвитку особистості, які в процесі життєвого шляху можуть отримати особистісний розвиток. Соціокультурне середовище є джерелом, що живить розвиток особистості, а не «чинником», що безпосередньо визначає поведінку. Справжніми підставами і рушійною силою розвитку особистості виступають спільна діяльність і спілкування, за допомогою яких здійснюється залучення особистості до культури. У рамках системно-діялісного підходу особистість розглядається як відносно стійка сукупність психічних властивостей, як результат включення індивіда у простір міжіндивідуальних зв'язків.

Б. Г. Ананьєв так *сформулював завдання психології особистості:*

- вивчення психічних властивостей і взаємин особистості;
- вивчення індивідуальних особливостей і відмінностей;
- дослідження міжособистісних зв'язків, статусу і ролей особистості в різних спільнотах;

- вивчення суб'єкта суспільної поведінки і конкретних видів діяльності.

2. Основні етапи історії досліджень особистості

У СРСР систематизовані спроби аналізу розвитку теоретичних уявлень про психологію особистості розпочинали Л.І. Анциферова, В.С. Мерлін, А.В. Брушлинський, Л.І. Божович, К.В. Шорохова, М.Я. Ярошевський та інші вчені. В цьому зв'язку заслуговує на увагу історичний аналіз розвитку теоретичних поглядів на особистість і класифікація сучасних теорій особистості, розроблені Р.С. Немовим. Відповідно до цих тверджень можна виділити три основні періоди в розвитку психологічних поглядів на особистість: філософсько-літературний, клінічний та експериментальний.

Філософсько-літературний період охоплює проміжок часу від мислителів стародавнього світу до початку ХІХ століття. Теорія духовного світу людини формувалась на основі спостережень за особливостями поведінки людей, виявлення їх індивідуальних відмінностей. Теоретичні викладки цього періоду мали абстрактний характер і торкалися

в основному моральної та соціальної природи особистості. Цей період освітлений геніальними здогадками та ідеями таких зірок світової культури людства, як Соломон, Піфагор, Геракліт, Сократ, Демокрит, Платон, Діоген, Аристотель, Епікур, Сенека, Плутарх, Фірдоусі, Омар Хайям, Р. Бекон, Монтень, Спіноза, Вольтер, Г. Сковорода, Кант та багато інших. Вони внесли неоціненний вклад у розуміння природи та суті людської особистості.

У клінічний період майже до першої чверті ХХ століття, філософсько-літературні описи особистості почали доповнюватись результатами психологічних спостережень і досліджень в умовах клініки. Зібраний та проаналізований психіатрами клінічний матеріал про особливості психічних проявів хворих людей допоміг виявити психологічні особливості особистості, властиві не лише хворим, а й здоровим людям, проте у хворих вони гіпертрофовані. Особливість цього періоду полягає в тому, що, намагаючись дати визначення особистості, психіатри робили це в термінах «рис особистості». Риси давали

можливість описати і цілком нормальну і паталогічну особистість.

Експериментальний період, початок якого припадає на першу чверть ХХ століття, в дослідженні особистості пов'язаний з «кризою психології». Суть її полягала в суперечності між досягнутим рівнем у розумінні психічних процесів та психічних функцій і неможливістю застосувати ці досягнення до пояснення цілісних поведінкових актів людини. Індивід постав як сукупність окремих психічних функцій, що не вело до цілісної психології особистості. Проте проведені дослідження мали експериментальний характер. Одержані дані піддавалися статистичному обробленню, що значно підвищило наукову достовірність результатів вивчення психічних феноменів. Завдяки цьому було зроблено новий крок у вивченні особистості, перейшовши від умоглядних викладок, від виміру та оцінювання окремих психічних функцій до експериментально вивіренних і математично оброблених теоретичних моделей особистості. Експериментальні дослідження особистості в Росії були започатковані О. Ф. Лазурським і Г. І.

Россолімо, а за кордоном – Г. А. Айзенком, Р. Кеттелом і Г. Олпортом.

В експериментальне вивчення особистості значний внесок зробив Г. Айзенк. Він розробив оригінальні методи і процедури математичного оброблення даних експерименту та спостережень, опитувань й аналізу документів, одержаних про особистість різними методами і з різноманітних джерел. В результаті застосування таких дослідницьких процедур виникла можливість одержати корелюючі (статистично зв'язані між собою) дані, які характеризують загальні та індивідуально стійкі риси особистості. Цей напрям, що дістав назву «теорія рис», був розвинений Г. Олпортом і покладений в основу нової теорії особистості.

Р. Кеттел у рамках цієї теорії розробив процедуру експериментального вивчення особистості методом факторного аналізу. Він закладав основи тестології особистості, виділив і описав ряд реальних факторів (рис) особистості. Йому належить один з перших тестів особистості «16-факторний тест Кеттела».

Експериментальний підхід до цілісного вивчення й описання особистості виявився вельми плідним. Це привело до появи в 30-х роках нашого століття політичної диференціації досліджень та виникнення нових трактувань теорії особистості. Так, Курт Левін з позицій гештальтпсихології зробив спробу експериментально дослідити психологічну культуру особистості, що включала потреби, афекти і волю. Хоча це були лише деякі елементи структури особистості, але результати їх досліджень були цікавими й плідними. У цей період виникло ряд нових і цікавих концепцій особистості: теорія самореалізації Г. Олпорта, концепція самоактуалізації А. Маслоу, теорія «Я» К. Роджерса, біосоціальна теорія Г. Мерфі, персонологія Г. Меррея і факторіальні теорії Р. Кеттела, Г. Айзенка і П. Гілфорда.

Тема 2. Склад і структура особистості

План

1. Поняття «людина», «особистість», «індивід», «індивідуальність».
2. Теорії особистості.
3. Психологічна структура особистості.
4. Саморегуляція особистості.
5. Спрямованість особистості.

1. Людина, особистість, індивід, індивідуальність

Поняття «особистість» широко використовується як у різних суспільних науках, так і в повсякденному житті. Коли характеризують якусь людину, то говорять про неї або як про особистість, або як про індивіда, або як про індивідуальність. У психології ці поняття розрізняються.

В історії досліджень особистості виділяють такі періоди:

1. V ст. до н. є. – поч. XIX ст. – *філософсько-літературний період* (Сократ, Арістотель, Спіноза, Локк, Юм), протягом якого основними проблемами психології особистості були питання моральної і соціальної природи людини, її вчинків і поведінки.

2. Початок XIX ст. – XX ст. – *клінічний період* (З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг). У цей період у центрі уваги психіатрів опинилися психічні чинники виникнення й перебігу хвороб, впливу хвороб на особистість, психологічні аспекти лікування.

3. Початок XX ст. – теперішній час – *експериментальний період* (О. Ф. Лазурський, А. Айзенк, Дж. Кеттел, Г. Олпорт), який характеризується активним впровадженням у психологію експериментальних методик

дослідження психічних явищ з метою позбавитися умоглядності та суб'єктивізму в їх поясненні.

У процесі диференціації напрямів дослідження особистості, що відбувався в першій половині ХХ ст., склалася ціла низка теорій особистості: гештальтпсихологічна, психоаналітична, гуманістична, біхевіористична, когнітивна.

2. Теорії особистості

Психологічна школа	Період популярності	Основоположники	Основні підходи	Техніки, застосовують
Гештальт-психологія	Початок ХХ ст.	М. Вертгеймер К. Келлер Левин	Ціле становить щось більше від суми його складових	Вивчення
Психоаналіз	Кінець ХІХ теперішній час	З. Фрейд	Поведінка контролюється несвідомими потягами	Клінічне спостереження

Біхевіоризм	Початок XX ст. - теперіш- ний час	Д. Уотсон	Психологія має восе- реджуватись лише на тому, що поведінці	Науковий експеримент, випробування
Гуманістична психологія	Середина ст. - теперішній час	Г. Олпорт К. Роджерс А. Маслоу	Психологія має зосередитись на унікальності життєвого досвіду людини, самоактуаліза- ції	Обговорення почуттів
Когнітивна психологія	Середина	У. Нейссер А. Пейвіо Г. Сімон	Мета психології - дослідження процесів отримання, збе- реження та переробки інформації мозком	Дослідження особливостей пам'яті, мислення та функціонування інформаційних процесів

Серед відзначених теорій можна виділити три напрями, які майже неперетинаються:

- біогенетичний напрям базується на тому, що природним є спадкове, яке первинно зумовлює всі особливості розвитку особистості;

- соціогенетичний напрям знайшов своє втілення в теорії соціалізації, теорії навчання, теорії ролей;

- персонологічний (особистісно-центрований) напрям вважає, що розвиток особистості відбувається за рахунок первинно притаманного їй прагнення до самоактуалізації і внутрішнього самовдосконалення. Цей напрям визначають як *гуманістичний*.

3. Психологічна структура особистості

Особистість – це складне цілісне утворення. Дослідженню її структури присвячені праці багатьох психологів. Згідно з дослідженнями *К. К. Платонова* в структурі особистості виділяють *чотири головні однопорядкові підструктури*.

Підструктури особистості	Компоненти підструктур	Співвідношення біологічного	Рівень аналізу	Види формування
Спрямованість особистості	Переконання, світогляд, ідеали, інтереси, бажання	Біологічного майже немає	Соціально-психологічний	Виховання
Досвід	Звички, уміння, навички, знання	Значно більше за соціальне	Психолого-педагогічний	Навчання

Особливості психічних процесів	Відчуття, сприйняття, воля, почуття, емоції, мислення, пам'ять	Частіше більше	Індивідуально-психологічний	Вправи
Біопсихологіч нівластивості	Темперамент, статеві ознаки, вікові властивості	Соціального майже немає	Психофізіологічний, нейропсихологічний	Тренування

Перша підструктура характеризує спрямованість особистості або вибіркоче ставлення людини до дійсності. Складові цієї підструктури особистості не є вродженими і відображають індивідуальне суспільне мислення. Формується спрямованість особистості в процесі виховання.

Друга підструктура містить знання, уміння, навички й звички, засвоєні у власному досвіді шляхом навчання. Іноді цю підструктуру розглядають як підготовленість індивіда. На формування компонентів даної підструктури помітно впливають біологічні й генетичні якості людини.

Третя підструктура містить індивідуальні особливості психічних процесів: відчуття, сприйняття, емоції, волю, мислення, пам'ять. На основі психічних процесів

утворюються психічні якості особистості, які забезпечують певний кількісно-якісний рівень її психічної діяльності і поведінки, типовий для індивіда. Основні компоненти третьої підструктури формуються і розвиваються за допомогою вправ, при цьому великого значення набувають вольові якості індивіда.

Четверта підструктура особистості містить темперамент, статеві й вікові властивості. Ця підструктура має назву біопсихологічної, оскільки якості особистості, які її складають, головним чином зумовлені фізіологічними особливостями мозку. Активність проявів цієї підструктури залежить від сили нервових процесів.

4. Саморегуляція особистості

За словами академіка *І. П. Павлова*, людина - це система, яка сама себе регулює, виправляє і навіть удосконалює. Психічна саморегуляція здійснюється у поєднанні її енергетичних, динамічних і соціально-змістових аспектів. Людина не автоматично переключається з однієї діяльності на іншу, а свідомо, з урахуванням соціальної ситуації, важливості виконуваних операцій, можливих результатів своїх вчинків тощо. Вона має можливість вибору, і в цьому полягає її свобода волі. Як свідомий індивід особистість несе

відповідальність за наслідки здійснених виборів і скоєних дій.

Особистість як самокерована система може здійснювати: *контроль* за діяльністю за допомогою порівняння та окресленої програми та виконаних дій; *узгодження спонукань*, переключення психічної активності, координацію дій; *санкціонування* – виклик або затримку процесів (дій, вчинків); посилення або послаблення *активності* (прискорення або уповільнення психічної діяльності).

У центрі проявів саморегуляції особистості перебуває система Я, що формується під впливом життєвих вражень і виховання. Як елемент психологічної структури особистості Я виступає установкою щодо самого себе і включає такі компоненти: когнітивний, оціночно-вольовий, поведінковий

Залежно від цілей, що їх ставить перед собою особистість, моральних якостей і особливостей вольової саморегуляції, виділяють чотири типи самоуправління: *морально-вольовий*, *аморально-вольовий*, *абулічний (слабкий)*, *імпульсивний*.

Природно, що найбільшу цінність для суспільства становить морально-вольовий тип, вольова саморегуляція якого спрямована на досягнення суспільно значущих цілей, що відповідають високим моральним нормам.

5. *Спрямованість особистості*

Спрямованість – це усталена система найважливіших цільових програм особистості, що визначає смислову єдність її ініціативної поведінки, яка протистоїть випадковостям життя.

Спрямованість виступає як системотворча якість особистості, яка визначає її психологічний склад. Саме в спрямованості відображаються цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви, суб'єктивні ставлення до різних аспектів дійсності.

У сучасних дослідженнях виділяють три основні види спрямованості особистості:

- особиста (престижна, егоїстична);
- групова (суспільна чи альтруїстична);
- ділова (інтерес до справи, до пізнання дійсності).

Особиста спрямованість виникає внаслідок переваги мотивів власного благополуччя, самоствердження.

Групова спрямованість наявна тоді, коли вчинки людини спрямовані на інтереси організації та інших людей.

Ділова спрямованість породжується самою діяльністю, через зацікавлення нею. Це може бути спрямованість на науку, спорт, професію, мистецтво.

Тема 3. Особливості формування та розвитку психічних процесів особистості

План

1. Поняття активності і діяльності.
Структура діяльності.

2. Взаємозв'язок свідомості, самосвідомості та Я-концепції.

3. Структура Я-концепції.

Ключові поняття: структура діяльності, свідомість, самосвідомість, Я-концепція, механізми психологічного захисту.

Питання для актуалізації знань:

1. Дайте визначення поняття «психологія».

2. Назвіть завдання психології?

3. Що таке психіка?

Навчальна мета: сформувати вміння спілкуватися з представниками різних професійних груп.

Вступна мотивація: знання зі структури діяльності, особливостей формування та розвитку свідомості, самосвідомості та Я-концепції знадобляться студентам у майбутньому для розуміння особистих дій, вчинків та поведінки оточуючих людей.

1. Поняття активності і діяльності.

Структура діяльності

У дослідженнях О.В. Запорожця, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, М.І. Лісіної, Г.О.

Люблинської обґрунтовано положення про те, що дитинство є важливим періодом для подальшого розвитку особистості, оскільки це – час якісних психічних утворень. Це стосується і активності, яка зароджується в ранньому віці, коли відбувається стрімкий ріст і накопичення знань. В основі будь-якого конкретного акту пізнання – певне початкове уявлення про світ, його образ, який пізніше уточнюється, доповнюється або спростовується під час пізнавальної діяльності. Пізнаючи самого себе, усвідомлюючи свою внутрішню суть у процесі суспільної діяльності, дитина активізує самоаналіз пізнавальної діяльності. Оскільки пізнавальна потреба – центральна ланка пізнавальної активності особистості, її внутрішнє джерело, тому вивчення теорії питання формування активності особистості є важливим.

У сучасних визначеннях психічного вказується на головну властивість психіки – *активність*.

Активність визначається як загальний стан психічної мобілізації, готовності організму, посилення фізіологічних діянь, тобто енергетична мобілізація організму в цілому.

Активність особистості виникає у творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні. Виявляється в активній життєвій позиції

людини, що виражається в її принциповості, послідовності обстоювання своїх поглядів, єдності слова і діла.

Активність живих істот зовні виявляється в різних формах поведінки, які залежать від рівня історичного та психічного розвитку живого організму, тобто поведінка визначається особливостями діяльності живих істот.

З точки зору О.М. Леонтьєва *діяльність* визначається як активний цілеспрямований процес. Людська діяльність – це активність людини, спрямована на досягнення *свідомо* поставленої *мети*.

Потребами називаються психічні стани, пережиті людиною, коли вона відчуває якусь певну потребу у чому-небудь чи в кому-небудь.

Мотив – це опредмечена потреба.

Мета – це образ бажаного, свідомого, результату, тобто того результату, який повинен бути досягнутий у ході виконання дії. Зверніть увагу на те, що мета (ціль) завжди *свідома*.

Діяльність людини має складну ієрархічну будову. *Вона складається з декількох рівнів*: рівня особливих діяльностей (чи особливих видів діяльності); рівня дій; рівня операцій і рівня психофізіологічних функцій, під яким в теорії діяльності розуміється фізіологічне забезпечення психічних процесів (до них

відноситься ряд здатностей нашого організму: здатності до відчуття, до утворення і фіксації слідів минулих впливів, тобто пам'ять, тощо).

Дія – це процес, спрямований на реалізацію мети. Спосіб виконання дії називається *операцією*. Операції характеризують технічну сторону виконання дії.

Умови – ситуація в якій відбувається діяльність.

Теорія діяльності виділяє дві форми діяльності: *зовнішню* (практичну, матеріальну) і *внутрішню* (ідеальну, розумову, «теоретичну») діяльність. *Внутрішня діяльність*, як і зовнішня, збуджується потребами і мотивами, супроводжується емоційними переживаннями, має свій операційно-технічний склад, складається з послідовності дій і реалізують їх операцій. Відмінність полягає в тому, що дії проводяться не з реальними предметами, а з їх образами, і замість реального продукту виходить уявний результат.

Проведені дослідження Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна, Д.Б. Ельконіна показують, що внутрішня діяльність сталася з зовнішньої, практичної діяльності шляхом процесу *інтеріоризації*, шляхом перенесення відповідних дій в розумовий план. Для успішного відтворення якоїсь дії «в розумі» потрібно обов'язково освоїти її в матеріальному

плані, сформувані свій внутрішній план дій з подібними предметами.

2. Взаємозв'язок свідомості, самосвідомості та Я-концепції

Свідомість – форма відображення об'єктивної дійсності у психіці людини – вищий рівень відображення психічного і саморегуляції; властива тільки людині як істоті суспільно-історичній.

Функція відображення. Знання про оточуючу дійсність, про природу, про суспільство. Рівень свідомості перебуває в прямій залежності від рівня засвоєння знань і досвіду особистості. Знання здобуваються в процесі навчання і виховання, їх механізмом є відчуття, сприймання, мислення, пам'ять. У процесі суспільно-історичного розвитку в людини розвинулась потреба в знаннях, яка є основною її спонукою, мотивом пізнавальної дійсності.

Рефлексивна функція. Виділення людиною себе в предметному світі як суб'єкта пізнання, розрізнення суб'єкта – «я» і об'єкта «не я», протиставлення себе як особистості об'єктивному світу. Характерним у цьому відношенні є самопізнання, що стало основою для самосвідомості, тобто усвідомлення власних фізичних і моральних психологічних якостей.

Функція регулювання. Третьою

особливістю свідомості є її цілеспрямованість, планування власної діяльності й поведінки, передбачення її результатів. Ця сторона свідомості виявляється у самоконтролі і коригуванні власних дій, у перебудові їх, у змісті стратегії й тактики, як цього вимагають обставини.

Функція породження. Проявом свідомості є також її ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей, до самої себе. Ставлення особистості до свого оточення виявляється в її оцінці й самокритиці, в яких важливу роль відіграє емоційно-вольова сфера.

Вищим рівнем розвитку свідомості є самосвідомість.

Самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйманні особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення-уявлення, а потім у розумінні свого власного Я як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів. Продуктом самосвідомості є Я-концепція.

Поняття «Я-концепції» виникло у 1950 році у руслі гуманістичної психології (феноменалістичної), представники якої (Абрахам Маслоу, Карл Роджерс), на відміну

від біхевіористів і фрейдистів, вони прагнули до розгляду цілісного людського «Я» і його особистісного самовизначення мікросоціуму.

Я-концепція – це існуюча у свідомості індивіда стійка система уявлень, образів та оцінок, що відносяться до самого індивіда.

3. Структура Я-концепції

Я-концепція має дуже складну структуру, всі елементи якої об'єднуються в єдину систему. Зміна в одному елементі може викликати зміни в інших елементах.

Основними складовими частинами Я-концепції вважають когнітивну, афективно-оцінювальну (самооцінку) і поведінкову.

Виділення будь-яких компонентів Я-концепції є умовним:

Я-концепція – єдина система.

Когнітивна складова Я-концепції

Когнітивна складова Я-концепції – це уявлення людини про себе, що формується на основі самосприймання і містить у собі основні характеристики, що складають Я-образ. До таких характеристик відносяться різні атрибутивні, рольові, статусні, психологічні характеристики індивіда, життєвих цілей та інше. До образу Я також входять ідеальне Я, реальне Я та дзеркальне Я.

Компоненти Я-образу

Реальне Я – те, якими ми є.

Ідеальне Я – те, якими ми хочемо бути.

Дзеркальне Я – те, якими нас бачать, за нашою думкою, інші.

Афективно-оцінна складова Я-концепції

Самооцінка, або афективно-оцінна складова Я-концепції – це цінність, значимість, якою індивід наділяє себе в цілому й окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки. Самооцінка може виявлятися у свідомих судженнях індивіда, за допомогою яких він намагається сформулювати свою значимість, а може бути прихованою у будь-якому самоописі, тому що всяке уявлення про себе містить оцінний елемент.

Самооцінка може бути адекватною та неадекватною, тобто завищеною або заниженою.

Самооцінка впливає на поведінку людини.

Людина з *адекватною самооцінкою* реально оцінює себе: бачить як позитивні, так і негативні свої якості, може адаптуватися до середовища, що змінюється.

Людина із *завищеною самооцінкою* відчуває себе вищою за інших, що часто призводить до труднощів у спілкуванні.

Крім того, людина із завищеною самооцінкою впевнена у власній безпомилковості і тому може потрапити у складну ситуацію, коли треба відмовитися від звичайного погляду або визнати чужу правоту.

Якщо в людині сформувалась *низька самооцінка*, то вона почуває себе невпевнено, не довіряє собі, сумнівається в собі, страждає, тому що ставить високі вимоги до себе, може потрапити під вплив інших людей.

Фактори, що впливають на формування самооцінки

1. Важливу роль у формуванні самооцінки відіграє зіставлення образу реального Я з образом ідеального Я. Вважається, що чим вище ступінь збігу реального Я з ідеальним Я, тим вище самооцінка. Якщо ж людина відчуває великий розрив між цими компонентами Я і реальністю своїх досягнень, то його самооцінка буде низькою.

2. Людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку, її оцінюють інші, тому формування самооцінки пов'язують з інтеріоризацією (внутрішнім засвоюванням) соціальних реакцій на даного індивіда.

3. Самооцінка визначається тим, як індивід оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності: індивід зазнає

задоволення не від того, що він просто щось робить добре, а від того, що він обрав певну справу і сам її робить добре.

Ставлення до себе

У структурі Я-концепції є складова *ставлення до себе* і вважають цю підструктуру найбільш значущою із феноменів внутрішнього життя особистості.

Ставлення до себе – це переживання, відносно стійке чуття, що занижує самосприймання та Я-образ. Ставлення до себе – складне утворення, яке містить у собі самоповагу, гідність, позитивне ставлення до себе тощо. Воно може співпадати і не співпадати з самооцінкою, тобто самооцінка може бути низькою, але людина зберігає свою гідність. В основі ставлення до себе лежать два внутрішніх мотиви: мотив самоповаги і потреба в сталості, стійкості образу Я.

Ставлення до себе, як і самооцінка, визначає форми взаємодії індивіда з оточуючими, тобто його поведінку.

Поведінкова складова Я-концепції

Я-концепція формується під впливом контактів індивіда з іншими, насамперед значимими людьми, тому вона у свою чергу визначає, як індивід сприймає оточуючих і як буде свою поведінку стосовно них.

Поведінкова складова визначає функції Я-

концепції.

Адаптація – це вміння пристосовуватися до обставин. Саморегулювання – це безперервний процес пристосування індивіда до умов, що його оточують, і задоволення потреб, які виникають у даний момент. Самоконтроль – це здібність управляти своєю поведінкою, яка передбачає включення волі.

Заключна мотивація: вам потрібно самостійно опрацювати наступні теми: основні закономірності і динаміка психічного розвитку; вікові, статеві, типологічні і індивідуальні особливості особистості. На наступній лекції ми розглянемо тему: «Розвиток особистості».

Питання для самоперевірки знань:

1. Дайте визначення поняття «активність».
2. Як ви розумієте поняття «діяльність»? У чому особливість людської діяльності?
3. Дайте визначення поняття «свідомість». Які її функції?
4. Опишіть у чому відмінності Ідеального Я, Реального Я та Дзеркального Я?
5. Дайте визначення поняття «самооцінка». Назвіть види самооцінки.

Тема 4. Розвиток особистості

План

1. Вікові стадії розвитку особистості.
2. Поняття вікової кризи.
3. Завдання розвитку в юнацькому віці.
4. Поняття про мотивацію та її місце в структурі психіки. Теорії мотивації.

1. Вікові стадії розвитку особистості

<i>№ n/n</i>	<i>Стадії розвитку особистості</i>
1.	Вік немовляти (від народження до 1 року)
2.	Раннє дитинство (1-3 роки)
3.	Вік гри (3-6 років)
4.	Шкільний вік (6-12 років)
5.	Підлітки (12-19 років)
6.	Юність (20-25 років)
7.	Дорослість (26-64 роки)
8.	Старість (65-100 років)

З 60-х років ХХ ст. наукове бачення процесів психічного розвитку для світової спільки психологів визначила епігенетична концепція Еріка Еріксона (1902-1994 рр.), яка стосується розвитку ЕГО у напрямку адаптації людини до навколишнього середовища. Цей напрям досліджень має назву ЕГО-психологія.

У книзі «Дитинство та суспільство» (1963 р.) Е. Еріксон поділив життя людини на вісім

стадій психосоціального розвитку ЕГО «вісім віків людини». Згідно з його концепцією ці стадії розвитку наслідуються генетично і кожен індивід обов'язково послідовно проходить усі стадії. Отже, розгортається епігенетичний «план особистості», в якому хронологічні рамки віку не мають бути жорсткими, бо вони залежать від співвідношення біологічного, соціального та психологічного віків.

2. Поняття вікової кризи

Кожна стадія життєвого циклу настає в певний час, який може бути визначений як «критичний період». Це обумовлене тим, що кожна психологічна стадія розвитку супроводжується кризою – поворотним моментом у житті індивіда. Вікова криза виникає, коли вступають у конфлікт з одного боку, певний рівень психологічної зрілості, а з іншого – соціальні вимоги, які зумовлені еволюційним завданням, специфічним для кожної фази розвитку.

Отже, вісім психологічних криз, які людина розв'язує на своєму життєвому шляху, є рушійними силами розвитку особистості. Кожна криза – це своєрідний виклик, який спонукає індивіда до особистісного зростання і подолання життєвих перешкод та проблем.

Знання того, як людина справлялася з кожною із значущих життєвих проблем або як

неадекватне розв'язання попередніх проблем позбавило її можливості справлятися з подальшими проблемами, має бути, на думку Еріксона, єдиним ключем до розуміння життя кожної особистості. Він підкреслював, що вікова криза є онтогенетичним джерелом як сили, так і недостатньої адаптації. Тому завдання життя людини полягає в тому, щоб адекватно розв'язати кожну кризу, і тоді буде можливість підійти до наступної стадії розвитку більш адаптивною і зрілою особистістю.

Життєві кризи особистості

<i>№п/п</i>	<i>Радіус значущих стосунків</i>	<i>Основний вибір, або кризові суперечності</i>
1.	Мати	Базисна якість довіри проти основоположної безнадії та недовіри
2.	Батько	Автономія (самостійність) проти залежності, сорому та сумнівів
3.	Родина	Особиста ініціатива проти страху провини та догани
4.	Сусіди, школа	Заповзятливість проти почуття неповноцінності
5.	Групи ровесників	Ідентичність проти змішування ідентичності (рольової сплутаності)
6.	Друзі, сексуальні партнери, суперники, співробітники	Інтимність проти ізоляції

7.	Розділена праця, мій дім	Продуктивність (генеративність) проти застою, поглинутості собою
8.	Людство, «мій рід»	Цілісність, універсальність проти відчаю та презирства

Психологію життєвого циклу Е. Еріксон досліджував методом психобіографії. Мета психобіографії – ідентифікація людини протягом усього життя. Головним поняттям цього дослідження є поняття Его-ідентичності. Его- ідентичність – це суб’єктивне почуття неперервного самоототожнення, самоусвідомлення. Бути самим собою в очах інших, у тому числі й у власних очах, – це та «пружина», що надає сили для розвитку особистості на шляху до самого себе. Почуття Его-ідентичності базується на 4-х компонентах:

1) Співпричетність – це чітке розуміння того, що своїми почуттями, думками, діями я створюю в цьому світі важливі зміни, але водночас ці почуття, думки та вчинки належать власне мені. Протилежить співпричетності конформність, а саме виконання соціального замовлення, яке не відображає співпричетності з власним «я».

2) Відчуття інаковості – чітке усвідомлення тих меж, що відділяють мене від інших.

Его-ідентичність пов’язана з повним

відокремленням себе, своїх меж, своєї психологічної території.

3) Дистанційованість – визначення погляду на себе, вміння подивитися на себе збоку, через призму власних думок, почуттів (Що зі мною діється? Що явідчуваю?).

4) Єдність «Я» у часі. Моє «Я» = «Я». Я не перестаю бути «Я», хоча я розвиваюся в часі.

Отже, співпричетність, відчуття інаковості, дистанційованість, єдність «Я» в часі є ознакою Его-ідентичності.

Поширення радіусу значущих відношень є зовнішніми умовами розвитку ідентичності зростаючої людини. Вступаючи в нові стосунки зі світом значущих людей, людина більш чи менш свідомо робить вибір, розв'язує кризове протиріччя даного типу відносин, котрі й визначають напрям розвитку на кожному віковому ступені. Цей напрям може бути продуктивним, і тоді у людини розвиваються сильні якості, котрі призводять до посилення і зміцнення почуття самоідентичності. І навпаки, вибраний чи нав'язаний напрям розвитку може бути деструктивним, і тоді в людині розвивається центральна патологія даного віку, яка руйнує, послаблює почуття самоідентичності.

Розв'язання вікової кризи та результативна

поведінка як якість життя

<i>№ n/n</i>	<i>Адаптивні «Его» – якості</i>	<i>Деструктивні новоутворення «віку»</i>
1.	Базальна довіра, надія	Уникнення спілкування та діяльності
2.	Воля	Нав'язливість (імпульсивність або погоджуваність)
3.	Мета (цілеспрямованість)	Загальмованість
4.	Компетентність (уміння)	Інертність (лінощі)
5.	Вірність самому собі	Сором'язливість, негативізм
6.	Любов як здатність до спільності зі збереженням особистого «Я»	Винятковість (схильність виключати кого-небудь чи себе з кола інтимних стосунків)
7.	Творчість, турбота, милосердя	Відкинутість
8.	Мудрість	Презирство

Та форма поведінки, яка виникає внаслідок активних зусиль до розв'язання

психосоціальної кризи і до пошуку та винаходу нових рішень для кожної стадії психосоціального розвитку, називається результативною поведінкою.

Результативна поведінка характеризується трьома компонентами: Здатність відбирати нову інформацію. Здатність контролювати особисті емоції та виявлення. Здатність опанувати відповідне соціальне оточення.

Стратегія формування результативної поведінки віддзеркалює здібності, мотиви, потреби.

Результативна поведінка приводить до формування Его-якостей, які дають людині нову орієнтацію, новий досвід, а саме: унікальність мислення, емоційного життя, цінностей та переконань. Це призводить до балансу у ставленні до самого себе та прийняття того, як відносяться до неповторності особистісних вчинків й інші люди зі значущого оточення.

3. Завдання розвитку в юнацькому віці

1. Досягнення автономії від батьків.
 2. Досягнення сексуальної ідентичності.
 3. Формування інтеріоризованої (внутрішньої) моралі.
 4. Вибір професії, кар'єри, занять.
- Перше завдання. Досягнення автономії від*

батьків з психологічної точки зору означає здатність до регуляції своєї власної поведінки, здійснення життєвого вибору, прийняття власних рішень, здатність чинити особисті незалежні вчинки без контролю батьків.

У процесі вирішення цього завдання виникає проблема прийняття індивідуальності один-одного. Процес самовизначення відбувається, коли в іншій людині ми спроможні прийняти схожість та відмінність.

Друге завдання. Досягнення сексуальної ідентичності пов'язане з завершенням внутрішньої роботи над сексуально-рольовими перевагами; остаточний вибір себе як чоловіка, так і жінки.

Досягнення сексуально-рольової ідентичності передбачає інтеграцію трьох компонентів: біологічного, психологічного, соціального віку.

Третє завдання. Формування інтеріорізованої (внутрішньої) моралі пов'язане з новими когнітивними якостями у зв'язку з відкриттям нових життєвих ситуацій, у яких усвідомлюються відповідальність та наслідки своїх дій у контексті прав і потреб інших людей.

Четверте завдання. Вибір професії,

кар'єри, занять.

Вступ у світ праці, кар'єри потребує від молоді людини зовсім нового розподілу фізичної та психологічної енергії, чіткого структурування часу кожного дня. Проблемою також є зіткнення соціальних емоцій, наприклад, потреби у досягненні з невідпрацьованими внутрішніми емоціями, такими, як страх невдачі, невпевненість у собі тощо.

Компоненти морального вибору

1) Що будуть думати і почувати інші люди в тому випадку, коли я вчиню так, як хочу вчинити?

2) Який вплив справить мій вибір на інших людей: кому завдам шкоди, кому принесу користь, що отримаю сам?

3) Вплив ситуації (вона не відіграє вирішальної ролі). Коли переоцінюється вплив обставин, людина делегує відповідальність у зовнішнє середовище.

4) Внесок «Я», котрий має місце у рішенні: чи приймаються тіньові сторони особистості, чи тільки її «фасад».

5) Емоційний компонент: як я почувуюся, коли вчиняю так чи інакше.

6) Вплив відповідних установок і переконань.

7) Внесок добра у світ (чи буде більше

страждань у світі, чи вони зменшаться).

8) Юридичні наслідки вчинку (чи є мій вчинок кримінальним; чи відповідає мій вчинок системі власних етичних цінностей; роблячи вибір, переступаю через себе чи дію відповідно до себе).

Значення психологічної обізнаності для розвитку особистості

Роблячи аналіз психобіографії людини, слід підкреслити, що кожен віковий ступінь характеризується неперервністю. Одна стадія не заміщує іншу, а підлаштовується до неї. Початок віку – поняття дуже умовне, тому що загальна здатність, яка буде ключовою у новому віці, вже виявила себе в більш примітивному вигляді у попередньому віці. Кінець віку ще більш умовний через те, що базова якість, яка сформувалася в даному віці, закріплюється в наступному.

Ці спостереження дають підґрунтя для висновку про те, що людина може змінити себе на краще або збільшити погане в собі на будь-якому ступені свого розвитку. У психології розвитку існує проблема, викликана дійсністю. У будь-якій точці розвитку можливі зупинка психічного зростання і вихід на плато.

Досягнутий на цей момент рівень психологічного дозрівання стає особистісним типом людини, наприклад, вічний підліток.

При цьому прорив до вищих рівнів психічного розвитку блокується не стільки зсередини у зв'язку з дефектом якихось функцій організму, скільки зовнішніми обставинами, серед яких головною є відсутність психологічної грамотності.

Еріксон вважав, що людина, яка взаємодіє з оточенням, стає у процесі свого розвитку все більш і більш компетентною, стає гармонійною особистістю.

Проте слід підкреслити, що необхідною умовою для досягнення гармонійного розвитку є неослабна увага самої людини та її оточення до явищ життя душі.

Его-ідентичність є стимулом розвитку, психосоціальна криза дає людині шанс для розвитку, а усвідомлення себе у процесі розвитку – це той компас, який допомагає не збитися зі шляху.

Психологічна обізнаність відкриває перед людиною можливість саморозвитку через усвідомлення свого співвідношення зі світом, із навколишнім осередком на шляху до гармонії і щастя.

Аналіз повного життєвого циклу з описом адаптивних Его-якостей та головних патологій розвитку дає можливість кожній людині приміряти цю психобіографію до себе в пошуках точки відліку усвідомлюваного нами

віку не за кількістю років, а за якістю праці душі.

Соціально зумовлені характеристики особистості

При соціально-психологічному підході, вивчаються такі соціально зумовлені характеристики особистості, як її *статус, позиція, ролі, ранг*. Статус особистості являє собою своєрідний центр зосередження її прав і обов'язків, схему становища особистості в суспільстві. Статус характеризується стійкістю, тривалістю. Він може бути цілісним або частковим. Частковий статус пов'язується з родом занять, розміром доходів, рівнем освіти, етнічною належністю, статевими ознаками тощо. Узагальнення часткових статусів дає змогу визначити загальний профіль статусу.

Статус особистості задається наявною системою суспільних відносин і об'єктивно визначається місцем особистості в соціальній структурі. Цей зв'язок уперше постає в момент народження дитини і відповідає статусу батьків, їх економічному, правовому, політичному, культурному становищу в суспільстві.

Поняття статусу має бути доповнене поняттям *позиції особистості*, що характеризує суб'єктивний – активний, діяльнісний – бік становища особистості у структурі суспільства. У складних за своєю природою суспільних

відносинах кожна особистість може займати кілька позицій, що відрізняються одна від одної за своїм значенням, визначеністю та іншими ознаками. Наприклад, людина може займати професійну позицію, сімейну, суспільно-політичну, культурну, національну тощо.

Знання статусу і позиції особистості необхідне для визначення її соціальних *ролей*. Роль узагалі розглядається як динамічний аспект статусу, як реалізація зв'язків, заданих позиціями особистості в суспільстві.

Загальною для соціологів і психологів характеристикою ролей особистості як соціальних функцій є ціннісна орієнтація груп і особистості, спільність цілей діяльності, життєва спрямованість або *мотивація поведінки людей*. Цінності можна умовно розподілити на матеріальні, соціально-політичні, духовні.

Важливою соціально-психологічною характеристикою особистості її *ранг*. Ранг особистості, її масштаб і значення для суспільства визначаються багатьма факторами, серед яких найважливішим вважається продуктивність основних видів діяльності особистості, зокрема творчої діяльності. Завдяки цьому забезпечується створення особистістю суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей, визначається її внесок у скарбницю суспільних благ. Рангу особистості

відповідають їй престиж, репутація, авторитет, популярність у групі, колективі, суспільстві.

4. *Поняття про мотивацію та її місце в структурі психіки. Теорія мотивації*

Під мотивацією в психології розуміють сукупність психологічних процесів, які спрямовують поведінку людини. Мотиваційні процеси лежать в основі активності людини та її психічного функціонування, вони визначають той чи інший напрям людської поведінки, її траєкторію. Кожна людина є істотою, яка бажає, але рідко досягає повного завершеного задоволення всіх своїх потреб.

Основу мотиваційної сфери особистості становлять *потреби* – динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності. Потреба, опосередкована складним психологічним процесом мотивації, виявляє себе психологічно у формі мотиву поведінки. *Потреба* – це нестаток суб'єкта в чомусь конкретному, а *мотив* – це обґрунтування рішення задовольнити або не задовольнити зазначену потребу в даному об'єктивному й суб'єктивному середовищі. *Схема переходу*

потреби в мотив: потреба – мотивація – мотив.

Мотивом може стати тільки усвідомлена потреба й тільки в тому разі, якщо задоволення цієї конкретної потреби, багаторазово проходячи через етап мотивації, безпосередньо переходить у дію. Різноманітні потреби можуть як співіснувати, так і суперечити одна одній. Із суто пізнавальної точки зору людину може цікавити одна професія, з матеріальної – інша, з позиції престижу – третя. Зупинивши свій вибір на одній із них, людина здійснює чималу роботу щодо усвідомлення привілеїв тієї потреби, задоволення якої для неї найбільш значуще.

Отже, в основі будь-якої дії лежить потреба, яка психологічно виявляється як мотив, що може реалізуватися у низці форм: інтересах, прагненнях, переконаннях та установках.

*Під інтересами розуміються мотиви, у яких утілюються емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості. *Интерес* виникає тоді, коли його об'єкт викликає емоційний відгук. Кількісними характеристиками інтересів є їх широта, глибина та стійкість. Широта інтересів визначається кількістю об'єктів, сфер дійсності, які мають для особистості стійку значущість. Глибина інтересів показує рівень розуміння особистістю змісту об'єкта. Іноді глибина*

інтересів негативно корелює з їх широтою, і тоді про людину кажуть, що вона має уявлення про все потрошки. Стійкість інтересів виражається у тривалості збереження інтересу. Стійкими є інтереси, які найповніше відповідають основним потребам особистості і тому стають істотними рисами її психологічного складу.

Прагнення – це мотиви, в яких виявляються потреби особистості в умовах спеціально організованої діяльності. Іноді, залежно від змісту цілі та рівня усвідомленості, прагнення може набувати вигляду потягу чи бажання. Потягові властивий невисокий рівень усвідомленості цілі. Він має вигляд емоційного пориву, незадоволення існуючим станом речей. Щось не влаштовує людину в житті, але вона ще не знає точно, що саме, бо потяг не має чітко виявленої спрямованості до цілі.

Чинником, що має мотиваційне значення та виявляє постановку людиною певних цілей, є *рівень домагань особистості* – прагнення досягти цілей того ступеня складності, на який людина вважає себе здатною. В основі рівня домагань лежить самооцінка. Проблема рівня домагань особистості вперше була поставлена у психологічній школі Курта Левіна.

Переконання становлять основу соціогенних мотивів і втілюють усвідомлені

потреби особистості діяти відповідно до своєї внутрішньої позиції, поглядів, теоретичних принципів. Основою таких потреб виступає сукупність знань про природу, суспільство й людину, тобто світогляд. Світогляд структурно пов'язаний з інтересами, прагненнями та установками.

Установка – це стійка схильність індивіда до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена та чи інша потреба. Установка відображає стан особистості, який виникає на основі взаємодії її потреб та відповідної ситуації їх задоволення, забезпечує легкість, майже автоматичність, та цілеспрямованість поведінки. Установка може виступати як основоположний фактор, який опосередковує активну взаємодію особистості та соціального середовища.

Мотивація та пізнавальні процеси.

Мотивація не тільки детермінує діяльність людини, а й пронизує більшість сфер психічної активності, в тому числі й пізнавальну. Це стосується усіх пізнавальних про цесів: сприймання, мислення, уяви та пам'яті.

У людини відбуваються зміни в мисленні, які відбуваються під впливом зміни мотивації. В одній ситуації досліджуваний розв'язував задачу за «нейтральною» інструкцією, в іншій повідомлялося про дослідження розумової

обдарованості. Виявилося, що із запровадженням мотивації продуктивність знаходження рішень зросла у 3,5 раз. Виявлення мотивації в уявленні та фантазії демонструє такий експеримент. Матроси з підводного човна повинні були впізнати ледве помітні на екрані обриси предметів. Реакція досліджуваних була найбільше пов'язана з їжею: оскільки матроси скучили за різноманітною їжею, то вони бачили посуд для їжі та інші об'єкти, пов'язані з відсутністю на борту їжі. Людина мріє про те і марить саме тим, що для неї значуще, в чому вона в цей час відчуває потребу. В продуктах уявлення та фантазії проектується передусім мотиваційна сфера особистості.

Зв'язок мотиваційних явищ з пам'яттю. Процес забування є функцією не тільки часу, а й значущості для особистості того, що забувається. Те, що має для людини життєве значення і відіграє певну роль у її діяльності, як правило, не забувається. Наявність інтересу до матеріалу веде до більш тривалого його запам'ятовування. Матеріал, пов'язаний з потребами, з цілями людини, забувається повільніше. Отже, пізнавальні процеси невід'ємні від мотиваційної сфери особистості.

Мотивація та емоції. Поведінка може здійснюватись у вигляді безпосередньої реакції чи цілеспрямованої активності. Більш

елементарні форми поведінки людини – реактивні – є емоційними процесами, складніші – цілеспрямовані – здійснюються завдяки мотивації. Мотиваційний процес можна розглядати як форму емоційного. Мотивація – це емоція плюс спрямованість дії. Емоційна поведінка є експресивною, а не спрямованою до мети, її напрям змінюється разом зі зміною емоційного стану.

Воля і мотивація. Важливо розмежовувати волю і мотивацію, яка також регулює і спонукає діяльність. У зарубіжній психології термін воля майже не зустрічається. Вважається, що замість волі існує поняття «сили мотивації». Чим вона сильніша, тим активніше долає людина перешкоди. *Жан Піаже визначив волю* через значущість для людини тих чи інших дій. Одна з найістотніших сторін особистості, які характеризують її мотиваційну сферу – це спрямованість. *Спрямованість розуміють* як систему домінуючих мотивів. Провідні мотиви підпорядковують собі всі інші й характеризують будову всієї мотиваційної сфери людини. Виникнення ієрархічної структури мотивів виступає як передумова стійкості особистості.

За домінуючою в діяльності та поведінці людини мотивацією розрізняють три основні види спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (ділова

спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість).

Спрямованість на взаємодію спостерігається у тих випадках, коли вчинки людини визначаються потребою у спілкуванні, прагненням підтримувати добрі стосунки з колегами. Така людина виявляє стійкий інтерес до спільної діяльності, хоча її фактичний внесок у виконання завдання може бути мінімальним.

Спрямованість на завдання, або ділова спрямованість, відображає перевагу мотивів, які породжуються діяльністю: інтерес до процесу праці, безкорисливе прагнення до опанування нових навичок та умінь. Людина з такою спрямованістю орієнтується на співпрацю з колективом, домагається найбільшої продуктивності праці – своєї та інших людей, намагається обґрунтовано довести свою точку зору, яку вважає корисною для виконання завдання.

Спрямованість на себе, або особиста спрямованість, характеризується перевагою мотивів досягнення особистого добробуту, прагненням підтвердити особисту першість та престиж. У цьому випадку людина мало реагує на потреби оточуючих людей, байдужа до колег та своїх обов'язків. У праці вона бачить передусім можливість задовольнити свої прагнення незалежно від інтересів колег.

Розглянемо теорії мотивації.

1) Інстинкти життя і смерті як рушійна сила поведінки (З. Фрейд)

З. Фрейд вважав, що поведінка людини підпорядковується закону збереження енергії: енергія може переходити з одного стану в інший, але кількість її залишається сталою. З. Фрейд перевів загальний закон природи збереження енергії на мову психологічних термінів у базові положення психоаналізу, стверджуючи, що психічну енергію генерують сексуальні та агресивні інстинкти. *В основі мотивації лежить* прагнення задовольнити вроджені інстинкти (соматичні вимоги організму). З. Фрейд вважав, що будь-яка активність людини (мислення, сприйняття, пам'ять, уява) визначається інстинктам. Значна частина психічної енергії, що виникає з тілесних потреб, витрачається на розумову діяльність, яка дозволяє знизити рівень збудження, викликаного цими потребами. Інстинкти – це єдина причина будь-якої активності.

Керують поведінкою людини два основні інстинкти: інстинкт життя та інстинкт смерті. Для позначення енергії *інстинктів життя в цілому* З. Фрейд використовував термін лібідо. *Лібідо* – це енергія прагнення до життя, що змушує до дій і думок, які приносять насолоду; потік енергії, що вільно перетікає з

одного об'єкта де іншого. 3. Фрейд переконував, що *інстинкт агресії* лежить в основі всіх емоційних стосунків між людьми, і єдиним винятком з цього може бути лише ставлення матері до своєї дитини чоловічої статі. Модель поведінки здорової особистості полягає в прагненні зменшити напруження, підтримати динамічну рівновагу на та кому рівні, щоб отримати та максимально посилити насолоду від задоволення потреби, дотримуючись соціальних норм.

2) *Прагнення до переваги як основний мотив (А. Адлер)*

Рушійною силою особистості, як постулює А. Адлер, є існування єдиної динамічної сили, що лежить в основі людської активності – пошуку досконалості. *Прагнення до переваги* – це фундаментальний закон людського життя і єдина мотиваційна сила в житті особистості.

Життєвий досвід особистості сприяє усвідомленню *почуття власної неповноцінності* і розвитку прагнення компенсувати це почуття. У дитинстві люди переживають тривалий період залежності й безпорадності. Цей досвід формує у дитини глибокі переживання неповноцінності порівняно з іншими членами сім'ї, більш могутніми та вправними. Поява таких переживань знаменує початок життєвої боротьби за досягнення переваги над

оточенням, а також прагнення до досконалості та бездоганності.

Якщо прагнення до досконалості поєднується із соціальним інтересом і турботою про оточення, воно розвивається у конструктивному (позитивному) напрямку. У негативному варіанті людина шукає лише особистої переваги і дотримується принципу: відчутти свою перевагу важливіше, ніж бути корисною іншим. На думку А. Адлера, прагнення досягнення особистої переваги – це невротичний симптом, результат дуже сильного почуття неповноцінності та відсутності соціального інтересу.

3) *Індивідуація як мотиваційна сила особистості (К.-Г. Юнг)*

Мотиваційною силою особистості, на думку К.-Г. Юнга, виступає прагнення досягти кінцевої життєвої мети – повної реалізації свого «Я». Процес досягнення цієї мети спрямований на особливий результат – «здобуття самості». Самість К.-Г. Юнг вважав найголовнішим архетипом, що втілює в собі єдність свідомого та несвідомого, гармонію та баланс різних протилежних елементів психіки.

Процес розвитку особистості в напрямку здобуття самості *дістав назву індивідуації*. Его здобуває зв'язок із самістю в процесі довгої і тривалої роботи розуміння та прийняття

несвідомих процесів. Розвиток самого *Ego* – це лише розвиток свідомості, процес здобуття знань про світ і про себе. *Самість* пересуває Его в центр психіки. Утворення самості надає єдності психічному життю особистості, допомагає інтегрувати свідоме та несвідоме. Результатом процесу є завершеність і цілісність особистості, а не досконалість.

4) *Екзистенційні потреби особистості (Е. Фромм)*

Найбільш могутня мотиваційна сила особистості, як стверджував Е. Фромм, – *це конфлікт між двома прагненнями – до свободи та до безпеки*, що зумовлений існуванням екзистенційних потреб. Е. Фромм визначив *п'ять основних екзистенційних потреб людини*: у встановленні стосунків, у подоланні, у вкоріненні, в ідентичності, в системі поглядів та відданості.

Потреба у встановленні стосунків. Кожній людині властиве прагнення турбуватися про когось, співчувати комусь. Якщо ця потреба не задовольняється, людина стає нарцистичною, вона відстоює лише свої власні інтереси і не здатна довіряти іншим.

Потреба в подоланні. Людині властиве прагнення виявити власну творчу діяльну сутність і подолати пасивність. Оптимальний спосіб задоволення потреби – це діяльність і

творчість. Неможливість задовольнити таку суттєву потребу стає причиною людської деструктивності.

Потреба у вкоріненні. Важливою потребою людини є прагнення бути в єдності із навколишнім світом. Потреба виникає з самого моменту народження людини, коли рветься біологічний зв'язок з матір'ю. Почуття безпеки і єдності забезпечується батьківською опікою, від якої доросла людина поступово відмовляється. Ті ж, хто зберігає симбіотичні зв'язки зі своїми батьками, родиною не здатні повною мірою відчувати свою особисту цілісність та свободу.

Потреба в ідентичності. Суттєвою для людей є внутрішня потреба власної ідентичності, завдяки якій вони відчують свою унікальність та усвідомлюють, хто вони є насправді. Копіюючи чийсь поведінку, проявляючи сліпу конформність, особистість не здатна досягти почуття власної ідентичності.

Потреба в системі поглядів та відданості. Об'єктивний і раціональний погляд на природу та суспільство має величезне значення для особистості, необхідний для збереження психічного здоров'я.

Особливість екзистенційних потреб полягає у тому, що їх виявлення та задоволення відбувається в певному соціально-економічному контексті і залежить від нього.

5) Функціональна автономія мотивації особистості (Г. Олпорт)

Для пояснення мотивації особистості Г. Олпорт увів поняття функціональної автономії. *Функціональна автономія* – це стан, коли поведінка, орієнтована на досягнення певного результату, стає самоцінною і починає приносити задоволення сама по собі, без досягнення тих або інших цілей, для яких вона була потрібна раніше.

Розпочинаючи свою професійну діяльність, людина може керуватися прагненнями зміцнити своє матеріальне становище, зробити кар'єру, заробити більше грошей, але, досягнувши цих цілей, продовжить працювати, керуючись вже іншими причинами. *У цьому і полягає сутність функціональної автономності мотивів:* початкові мотиви повністю втрачаються особистістю, натомість виникають нові. Під впливом функціонально автономних мотивів майстерна людина продовжує своє самовдосконалення, ділова людина продовжує працювати, а жадібна – накопичувати гроші. Особливість їх діяльності в тому, що початкові мотиви втратили для них свою актуальність, а поведінка залишилась, однак вона підтримується вже новими – функціонально автономними мотивами.

Основний критерій функціональної

автономії мотивів такий: актуальний мотив функціонально автономний до того часу, поки шукає нові цілі. Наприклад, дитина, навчившись ходити, продовжує вправлятися у нових рухах. Професіонал, виконавши одне завдання, шукає нові проблеми для апробації своїх здібностей та знань. Нові мотиви, які керують ним, відмінні й автономні від тих, на основі яких вони виникли. *Автономність мотивів* – міра зрілості особистості.

Г. Оллпорт розрізняє два типи функціональної автономії: *стійка функціональна автономія* (проявляється у системі звичок людини, її схильності до повторних дій, до задоволення своїх потреб звичним чином: проводити час, користуватись улюбленою чашкою, гуляти звичним маршрутом тощо) та *власне функціональна автономія* (набуті у процесі розвитку звички людини, цінності – як головна система мотивації особистості, що забезпечує постійність прагнень людини відповідно до внутрішнього Я-образу і прагнення вищого рівня особистісної зрілості).

Таким чином, існують різні точки зору, щодо мотивації поведінки особистості: інстинкти життя і смерті як рушійна сила поведінки (З. Фрейд), прагнення до переваги як основний мотив (А. Адлер), і ндивідуація як

мотиваційна сила особистості (К.-Г. Юнг), екзистенційні потреби особистості (Е. Фромм) та функціональна автономія мотивації особистості (Г. Олпорт).

Змістовний модуль 2. Індивідуально-психологічні особливості особистості

Тема 5. Характеристика темперамента

План

1. Темперамент як індивідуально-психічна властивість особистості.
2. Історія розвитку основних теорій темпераменту.
3. Психологічна характеристика темпераменту (за І. П. Павловим).
4. Характеристика 4-х типів темпераменту.

1. Темперамент як індивідуально-психічна властивість особистості

Темперамент (лат. *temperamentum* – відповідне співвідношення рис) – це психічна властивість особистості, яка характеризує індивіда з боку динамічних особливостей його психічної діяльності.

Темперамент відбиває динамічні характеристики діяльності та поведінки людини, що виявляється не стільки в кінцевому підсумку, скільки в їх перебігу.

І. П. Павлов вважав, що темперамент – це генотип, тобто природжена, природна особливість нервової системи.

Б. М. Теплов дає таке визначення темпераменту: «Темпераментом називається характерна для даної людини сукупність психічних особливостей, пов'язаних з емоційною збудливістю, тобто швидкістю виникнення почуттів, з одного боку, та їх силою – з іншого».

2. Історія розвитку основних теорій темпераменту

Найдавніша теорія темпераменту розроблена старогрецьким лікарем Гіппократом. Основні положення його теорії ґрунтуються на *співвідношенні між рідинами*, які циркулюють у людському організмі (кров, жовч, чорна жовч, слиз (лімфа, флегма). На основі теорії Гіппократа сформувався вчення про темперамент, згідно з яким існують чотири типи темпераменту, залежно від домінування в організмі людини певної рідини.

П. Лесгафт розробив оригінальну теорію, згідно з якою в основі проявів темпераменту лежать *властивості системи кровообігу*, зокрема товщина стінок кровоносних судин, діаметр їхнього просвіту, побудова і форма серця тощо.

Психофізіологічний аналіз структури

темпераменту дає змогу, за В. Д. Небиліциним і Б. М. Тепловим, виділити три головних його компоненти, які виявляються в загальній активності індивіда, його моториці та емоційності. Зазначені компоненти темпераменту в актах людської поведінки утворюють єдність спонукання, дії та переживання.

3. Психологічна характеристика темпераменту (за І. П. Павловим)

Наукова основа побудова *теорії темпераменту* була розроблена І. П. Павловим у його вченні про типологічні властивості нервової системи тварин і людей.

Вища нервова діяльність характеризується співвідношенням двох головних процесів – *збудження та гальмування*.

Збудження – це функціональна активність нервових клітин і центрів кори головного мозку.

Гальмування – це зниження активності нервових клітин і центрів кори головного мозку.

Нервові процеси збудження та гальмування характеризуються силою, врівноваженістю і рухливістю.

Сила нервових процесів характеризує нервову систему людини з боку здатності витримувати вплив подразників зовнішнього середовища.

Врівноваженість нервових процесів – це певний баланс процесів збудження та гальмування.

Рухливість нервових процесів – це швидкість зміни процесів збудження та гальмування.

Різні поєднання цих показників притаманні різним типам вищої нервової діяльності (ВНД) людини. Ці комбінації збігаються, за І. П. Павловим, з античною класифікацією темпераменту.

4. Характеристика 4-х типів темпераменту (за І. П. Павловим)

<i>ТипиВНД</i>	<i>Характеристика нервових процесів збудження та гальмування</i>			<i>Тип Темпераменту</i>
	<i>Сила</i>	<i>Врівноваже-ність</i>	<i>Рухливість</i>	
Сильний	Сильний	Врівноважений	Рухливий	Сангвінічний
Сильний	Сильний	Неврівноваже-ний	Рухливий	Холеричний
Сильний	Сильний	Врівноважений	Інертний	Флегматичний
Слабкий	Слабкий	Неврівноваже-ний	Інертний	Меланхолічний

Сангвінік. Йому притаманні висока нервово-психічна активність, різноманітність і багатство міміки та рухів, емоційність, вразливість і лабільність. Водночас переживання сангвініка неглибокі. Якщо немає адекватного виховання, серйозних цілей у житті, творчої діяльності, то в поведінці можуть закріпитися такі риси, як відсутність необхідної зосередженості, витривалості, поверховість.

Холерик. Для нього характерні високий рівень нервово-психічної активності та енергії дій, а також сила, імпульсивність, яскрава виразність емоційних переживань. Процес збудження переважає над процесом гальмування. Циклічність у діяльності – результат неврівноваженості їх нервової діяльності. Без адекватного виховання в поведінці холерика можуть закріпитися нестриманість, горячковість, нездатність до самоконтролю.

Флегматик. Врівноваженість і деяка інертність нервових процесів дозволяють флегматику залишатися спокійним у будь-яких умовах. Йому притаманні низький рівень активності та невміння швидко переключатись, повільність і спокій у діях, міміці та мовленні, сталість. Глибина почуттів і настроїв. При помилках у вихованні у флегматика можуть розвинути млявість, збідненість і слабкість

емоцій, стереотипність у мисленні та діях.

Меланхолік. Низький рівень нервово-психічної активності, стриманість і приглушеність моторики й мовлення, значна емоційна реактивність, глибина і стійкість почуттів при слабкому зовнішньому їх виявленні притаманні цьому типу темпераменту. Реакція меланхоліка часто не відповідає силі подразника. Сильні дії подразників часто викликають у меланхоліка гальмівну реакцію. У нього можуть розвинутися підвищена емоційна вразливість, замкненість і відчуженість, схильність до тяжких внутрішніх переживань, які не відповідають об'єктивній дійсності.

Тема 6. Характер

План

1. Поняття про характер та його структуру.
2. Типи акцентуалізації характеру.
3. Формування характеру.

1. Поняття про характер та його структуру

Характер – це сукупність стійких індивідуальних рис і особливостей особистості, яких людина набуває у процесі діяльності та спілкування, що обумовлює типові для індивіда способи поведінки.

Структурність характеру – це закономірна залежність між його окремими

рисами, яку можна розглядати у загальнопсихологічному, типологічному аспектах, а також в аспекті індивідуальних особливостей.

Структуру і зміст характеру людини визначають:

а) динаміка волі;

б) специфіка виявлення емоцій людини та емоційний фон; в) інтелектуальні особливості людини;

г) взаємозв'язок усіх цих компонентів.

Деякі риси характеру можуть бути розвинуті надміру, що призводить до формування так званих акцентуацій характеру.

2. Типи акцентуалізації характеру

Акцентуація характеру – це крайні варіанти норми характеру як результат підсилення його окремих рис.

Класифікація типів акцентуації характеру достатньо складна і не співпадає за найменуванням у різних авторів (К. Леонгард, А.Є. Лічко). Узагальнена класифікація подана в цій схемі. Характер тісно пов'язаний з темпераментом, який може сприяти або протидіяти розвиткові певних рис характеру.

У типології темпераменту, запропонованої Л.Є. Личком, представлені 11 типів

акцентованих рис підлітків.

1. *Гіпертимний тип.* Відрізняється товариськістю, рухливістю, схильністю до бешкетування. У події, що відбуваються навколо, вносить багато шуму, любить гучні компанії однолітків. Неусидливий, недостатньо дисциплінований, вчиться нерівно, за досить хороших загальних здібностей. Настрій завжди піднятий. З дорослими людьми, батьками та вчителями нерідко провокує конфлікти. При великій різноманітності захоплень такі підлітки можуть бути поверхневими та мінливими у своїх уподобаннях. Вони нерідко переоцінюють свої можливості, є самовпевненими, люблять похвалитися, намагаються справляти хороше враження на оточуючих.

2. *Циклоїдний тип.* Відрізняється підвищеною дратівливістю, що періодично настає, схильністю до апатії. Підлітки даного типу вважають за краще залишатися вдома замість того, щоб перебувати в галасливих компаніях серед однолітків, на вулиці або поза домом. На зауваження на свою адресу реагують дратівливо, важко переживають неприємності, що відбуваються з ними.

3. *Лабільний тип.* Вкрай мінливий і непередбачуваний у своєму настрої, причому приводи для зміни настрою можуть виявитися незначними. Водночас підлітки цього добре

розуміють і відчують ставлення себе із боку оточуючих людей.

4. *Астеноневротичний тип.* Характеризується підвищеною примхливістю і недовірливістю, стомлюваністю і дратівливістю, особливо в моменти виконання складної розумової роботи.

5. *Сензитивний тип.* Цьому типу людей властива підвищена чутливість до людей та людських відносин. Вони не люблять великих, гучних компаній, азартних ігор, зазвичай бувають несміливими і сором'язливими і нерідко справляють враження замкнутості. Насправді ж такі підлітки бувають цілком відкритими та товариськими, але лише у вузькому колі близьких, добре знайомих людей. Спілкуванню з однолітками часто віддають перевагу спілкуванню з дорослими людьми та маляками. Відрізняються слухняністю та прихильністю до батьків. У них досить рано виявляється виражене почуття обов'язку, високі моральні вимоги до себе та оточуючих людей, підвищене старання та старанність.

6. *Психастенічний тип.* Підлітки такого типу відрізняються раннім та прискореним психологічним розвитком, нерідко обганяючи своїх однолітків. Вони схильні до роздумів, самоаналізу. Самовпевненість у них нерідко поєднується з нерішучістю, а безапеляційність

суджень - з їхньою непродуманістю та схильністю до передчасних дій.

7. *Шизоїдний тип.* Характеризується підвищеною замкненістю, вважає за краще бути один або перебувати в компанії дорослих. Нерідко виявляє байдужість до оточуючих, погано розуміє їхній стан, не вміє співпереживати, співчувати. Часто занурюється у фантазії та мрії, відірвані від реальної дійсності.

8. *Епілептоїдний тип.* Такі підлітки часто плачуть, зводять оточуючих людей, особливо в дитинстві, мучать тварин, дражнять молодших за віком дітей, знущаються з безпорадних. У компаніях однолітків поведуться як диктатори. Типові риси: жорстокість, владність, егоїзм. Намагаються догоджати старшим, сильнішим за них і впливовим людям.

9. *Істероїдний тип.* Має схильність впадати в істерику. Відрізняється егоїзмом, прагненням привертати себе особливу увагу. Нерідко спостерігається позерство, театральність поведінки. Насилу виносить, коли когось хвалять у його присутності, коли комусь приділяють більше уваги, ніж йому. Відрізняється надмірними претензіями на виняткове становище серед однолітків.

10. *Нестійкий тип.* Це – слабовільна людина, що виявляє схильність підкорятися

обставинам, що складаються. Прагне до розваг без розбору, ледарства та неробства. Серйозні захоплення та інтереси відсутні, не думає про своє, зокрема професійне, майбутнє.

11. Конформний тип. Демонструє постійну схильність і готовність змінювати свої погляди та поведінку з міркувань особистої вигоди, щоб людям, від яких він залежить. Це – пристосованець, готовий заради власних інтересів зрадити інших людей, покинути їх у скрутну хвилину, причому майже завжди така людина знаходить «моральне виправдання» своїм аморальним вчинкам.

3. Формування характеру

Характер формується з перших днів життя людини до останніх його днів. У перші роки життя провідним *фактором розвитку характеру* стають дорослі. У молодшому віці поряд із наслідуванням на перше місце виступає *виховання*. З підліткового віку важливу роль у формуванні характеру відіграє *самовиховання*.

Характер може свідомо, цілеспрямовано вдосконалюватися самою людиною завдяки зміні соціальної поведінки, спільної діяльності, спілкування з іншими людьми протягом усього життєвого шляху.

Перші ознаки виникнення і закріплення рис характеру можна спостерігати вже на початку життя людини. Оптимальним для розвитку рис

характеру є вік від 2-3 до 9-10 років.

У перші роки життя провідним фактором розвитку характеру стають дорослі (формується такі риси як доброта, чуйність, черствість, байдужість). У молодшому віці поряд із наслідуванням на перше місце виступає виховання (формується працьовитість, акуратність, відповідальність). Відбувається це у процесі дитячих ігор та виконання домашньої праці. Комунікативні риси характеру стають більш виразними в початкових класах. Починаючи з підліткового віку важливу роль у формуванні характеру відіграє самовиховання (формується вольові риси характеру, моральні, світоглядні основи).

Таким чином, характер – це суспільно-історична категорія, тобто основою його формування є: суспільно-історичні умови життя; соціальна сфера; життєвий досвід; діяльність; виховання та самовиховання.

Тема 7. Здібності

План

1. Поняття про задатки та здібності. Фізіологічні особливості здібностей.
2. Характеристика загальних та спеціальних здібностей.
3. Структура здібностей.
4. Ураховання здібностей у профорієнтаційній роботі.

Ключові поняття: здібності, задатки, нахил, загальні і спеціальні здібності, теоретичні і практичні здібності, репродуктивні і творчі здібності, одарованість, талант, геніальність.

Питання для актуалізації знань:

1. Дайте визначення психічним станам. Які психічні стани вам відомі?
2. Як пов'язане біологічне і соціальне в особистості?
3. Які теорії особистості вам відомі? Як вони пояснюють розвиток особистості?
4. Що є біологічною передумовою розвитку особистості?
5. Без чого не відбудеться розвиток особистості?

Навчальна мета: сформувати знання про задатки і здібності, як біологічні умови розвитку особистості, навчити відрізняти характеристики загальних і спеціальних здібностей, виділяти та пояснювати структурні компоненти здібностей, враховувати можливості компенсаційних здібностей під час оволодіння та здійснення діяльності,

ураховувати здібності для проведення профорієнтаційної роботи.

1. Поняття про задатки та здібності. Фізіологічні особливості здібностей

Важливою характеристикою особистості є її здібності — індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в діяльності і є умовою її успішного виконання.

Здібності тісно пов'язані зі знаннями, вміннями і навичками людини, забезпечуючи їх швидке надбання, закріплення й ефективне застосування на практиці.

Природною основою формування здібностей є *задатки* — вроджені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, мозку, органів відчуттів і руху.

Першою ознакою зародження здібностей є **нахил** — це стійка орієнтованість індивіда на певну діяльність, якою він прагне займатися. *Справжній нахил* поряд із тяжінням до діяльності зумовлює швидке досягнення високих результатів. *Хибний нахил*, на відміну від справжнього, може виявлятися у

споглядальному ставленні до чогось або, незважаючи на активне захоплення, дає посередні результати.

Задатки є необхідною, але не достатньою умовою розвитку здібностей. Якщо, наприклад, людина розумово неповноцінна, то, не зважаючи на найсприятливіші умови, вона, на жаль, навряд чи досягне висот думки. З іншого боку, наявність задатків ще не означає, що вони розів'ються в здібності.

В даний час встановлено, що генотип визначає тільки потенційні можливості людини, а середовище і виховання – наскільки ці можливості будуть реалізовані. Варто також врахувати, що і самі задатки багатозначні, й у залежності від діяльності, у яку буде включена людина, можуть розвинути дещо різні здібності. Так, при доброму слуху і почутті ритму одна людина стане композитором, інша – диригентом, третя – виконавцем, а четверта – музичним критиком.

У основі психологічних можливостей, що відрізняють конкретну людину від інших, лежать індивідуальні характеристики: конституціональні особливості, нейродинамічні властивості мозку, особливості функціональної асиметрії півкуль головного мозку та ін. Саме ця своєрідність

індивідуальних характеристик виступає як природні задатки, але ще не визначає розвиток здібностей як індивідуальних психологічних можливостей. Успіх діяльності залежить від взаємодії трьох компонентів: знань, умінь і мотивації. Але знання й уміння можуть засвоюватися завзятою працею при відсутності здібностей у цій області, тому їх ще не можна назвати здібностями. Сутність здібностей складають якості психічних процесів, що лежать в основі оволодіння знаннями й уміннями.

Таким чином, *здібності* – це властивості функціональних систем, які реалізують пізнавальні і психомоторні процеси, відзначаються індивідуальною мірою розвитку і виявляються в успішності та своєрідності виконання діяльності.

Важливе значення з точки зору фізіологічних основ здібностей має характеристика протікання психічних та фізіологічних процесів під час діяльності людини. Динаміка утворення тимчасових нервових зв'язків також бумовлює наявність або відсутність здібностей до певної діяльності у людини.

Виділяють такі *види здібностей*:

- *природні*, що формуються на базі вроджених задатків при наявності елементарного життєвого досвіду через механізми навчання типу умовно-рефлекторних зв'язків;

- *специфічні*, що формуються й забезпечують розвиток у соціальному середовищі, серед них виділяють загальні і спеціальні здібності.

Загальні здібності визначають успіхи людини у будь-яких видах діяльності. Про наявність загальних здібностей судять, насамперед, за рівнем розвитку розумових якостей – гнучкості, критичності, самостійності, широти мислення і т.п.

Сукупність усіх розумових здібностей, що забезпечують людині можливість вирішувати різноманітні задачі, звичайно називають *інтелектом*.

Специфічні розходження в обдарованості виявляються насамперед у спрямованості інтересів до тієї або іншої сфери людської діяльності, виявляючись у *спеціальних здібностях*, що допомагають досягти високих результатів у певній області діяльності (математичній, технічній, художній, спортивній і т.д.). Ці здібності можуть доповнювати і збагачувати одна

одну, але кожна з них має власну структуру, у якій розрізняють провідні і допоміжні властивості.

Крім загальних і спеціальних здібностей виділяють:

- *теоретичні* (визначають схильність людини до абстрактно-логічного мислення) і *практичні* (зумовлюють успіх у конкретно-практичних діях);

- *репродуктивні*, що забезпечують здатність засвоювати знання, уміння, навички і відтворювати їх, та *творчі*, що пов'язані з процесом створення нових оригінальних ідей, здобутків матеріальної і духовної культури;

- *спілкування*, взаємодія з людьми, яка забезпечує можливість входження в контакт із різними людьми та викликає їх позитивне ставлення до себе.

Можна розрізнити здібності і за рівнем їх розвитку: це обдарованість, а високий рівень її розвитку називають талантом, надвисокий — геніальністю.

2. *Характеристика загальних та спеціальних здібностей*

Всі здібності людини як психічні явища можуть бути розділені на чотири групи. Виділяють види здібностей за їх спрямованістю, або спеціалізацією (загальні і спеціальні здібності).

Під загальними здібностями розуміється така система індивідуально-вольових властивостей особистості, яка забезпечує відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями і здійсненні різних видів діяльності. Загальні здібності є наслідок як багатого природного дарування, так і всебічного розвитку особистості.

Під спеціальними здібностями розуміють таку систему властивостей особистості, яка допомагає досягти високих результатів в будь-якій спеціальній області діяльності, наприклад літературній образотворчій, музичній, сценічній і т. п.

Елементарні загальні здібності, притаманні усім людям, хоча й у різному ступені їх виразності, - це основні форми психічного відображення: здатність відчувати, сприймати, мислити, переживати, приймати і здійснювати рішення і запам'ятовувати. Адже кожне елементарне проявлення здібностей є відповідна дія, що виконується з різним успіхом:

сенсорна, розумова, вольова, мнемічна - може стати відповідною навичкою.

Спеціальні елементарні здібності - це здібності, притаманні вже не всім людям, вони передбачають певну вираженість будь-яких якісних сторін психічних процесів.

Окомір - це здатність з різною точністю сприймати, оцінювати і порівнювати величини, візуально сприймати об'єкти, інтервали між ними та відстані до них, тобто це певна якість зорового сприйняття.

Музичний слух - це певна якість слухового сприйняття, що виявляється в здатності до розрізнення музичних звуків і точного відтворення їх. Музичний слух - це один з компонентів музичних здібностей. Спеціальні елементарні здібності розвиваються на основі задатків у процесі навчання.

Загальні складні здібності - це здібності до загальнолюдських видів діяльності: праці, навчання, гри, спілкування. Вони притаманні в тій чи іншій мірі всім людям. Кожна із здібностей, яка входить в цю групу являє собою складну структуру властивостей особистості.

Спеціальні складні здібності властиві вже не тільки в різному ступені, але і взагалі не всім людям. Вони є здібностями до певної професійної діяльності, що виникла в процесі історії людської культури. Ці здібності звичайно називають професійними.

Сукупність ряду здібностей, які обумовлюють особливо успішну діяльність людини у певній галузі і що виділяє її серед інших осіб, які навчаються цієї діяльності або які виконують її в тих же умовах, називається *одарованістю*.

Про здібності людини можна судити, спостерігаючи за процесом виконання нею нових завдань в змінених умовах, за ходом оволодіння діяльністю. Практично судити про здібності учня можна за сукупністю таких показників, як швидкість просування учня в оволодінні відповідною діяльністю, якісний рівень його досягнень, схильність до занять цією діяльністю, співвідношення успішності і зусиль, що витрачаються для досягнення цих результатів. Останній показник дуже важливо враховувати, оскільки один учень може, наприклад, не встигати тому, що він дуже мало самостійно займається з предмета, а інший, добре встигає, можливо, витрачає весь особистий час на підготовку до предмету.

Вивчаючи професійні здібності учня, викладач повинен з'ясувати: по-перше, наскільки в учня розвинуті такі риси характеру, як працьовитість, організованість, зосередженість, наполегливість, витримка, самокритичність, самоконтроль, які виступають в якості необхідних умов для досягнення стійких успіхів у будь-якій освоюваній професії, по-друге, які професійні інтереси і схильності учня (це виявляється в прагненні до ґрунтовного вивчення професії у всіх деталях або, навпаки, байдужому ставленні до засвоюється, до успіхів і невдач у виконанні завдань по професії); по-третє, наскільки в учня розвинені необхідні для даної професії спеціальні елементарні здібності, що необхідно зробити для їх розвитку або для розвитку якостей особистості, що компенсують деякі з цих здібностей. Ідея «кожна людина здатна до всього» невірна. Правильне твердження, що «кожна людина здатна до чого-небудь корисного для суспільства». Так, учень не здібний бути монтажником-висотником, шофером або наладчиком автоматичних ліній, може бути не тільки здібним, але й талановитим верстатником, оператором чи кухарем.

Нездатність до певного виду трудової діяльності значно складніше, ніж відсутність здібностей.

Нездатність як негативна здібність – це теж певна структура особистості, до якої входять негативні для даної діяльності її риси.

3. Структура здібностей

Здібності являють собою сукупність психічних якостей, що мають складну структуру. Структура сукупності психічних якостей, що виступає як здатність, у кінцевому рахунку визначається вимогами конкретної діяльності і є різною для різних видів діяльності.

Кожна здібність – це синтетична властивість людини, яка включає цілу низку загальних і часткових властивостей у певному їх поєднанні.

Структура синтетичної сукупності психічних якостей, що постають як здібності, визначається конкретною діяльністю і є різною для різних видів діяльності. Стверджувати, що певну (окрему) якість можна розглядати як «еквівалент» здібностей, неправомірно.

Вивчаючи конкретно-психологічну характеристику різних здібностей, можна виокремити в них більш загальні здібності

(здатність виконувати не лише певний вид діяльності, а й певні її різновиди) та спеціальні (здатність виконувати певну, спеціальну діяльність); ці якості не слід протиставляти.

Загальними називаються здібності, які певною мірою виявляються в усіх різновидах діяльності - навчанні, праці, грі, розумовій діяльності тощо. Люди, що мають загальні здібності, легко переходять від одного різновиду діяльності до другого, використовуючи наявні засоби для їх виконання. В учнів загальні здібності виявляються в успішному опануванні різних навчальних дисциплін.

Спеціальні здібності виявляються в спеціальних різновидах діяльності. Наявність певних властивостей є підґрунтям спеціальних здібностей. Загальні та спеціальні здібності взаємопов'язані, вони доповнюють одні одних. Серед видатних діячів було багато людей, які у своїй діяльності поєднували високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей (М.В. Ломоносов, Т.Г. Шевченко, М.Ю. Бородин та ін.).

До загальних властивостей особистості, які в умовах діяльності постають як здібності, належать індивідуально-психологічні якості, що характеризують належність (за І.П. Павловим) людини до одного з трьох типів: «художнього», «мислиневого» та «середнього».

Ця класифікація ґрунтується на відносному переважанні функціонування першої чи другої сигнальних систем. Відносне переважання першої сигнальної системи в психічній діяльності людини характеризує «художній» тип, другої — «мислиневий». Рівновага обох систем дає «середній» тип.

У людини діяльність другої сигнальної системи є провідною, вона абсолютно переважає першу сигнальну систему.

До часткових властивостей, які, поєднуючись певним чином, складають структуру здібностей, належать:

а) уважність людини, її здатність тривалий час постійно зосереджуватися на завданні, об'єкті своєї діяльності — чим складніше

завдання, тим більшої зосередженості воно вимагає;

б) чутливість до зовнішніх вражень, спостережливість.

Кожна здібність передбачає наявність певних якостей пам'яті людини: швидкості, міри вияву, повноти запам'ятовування та відтворення.

Особливо важливу роль у структурі здібностей відіграє здатність людини мислити, виявляти безпосередньо не помітні зв'язки та відношення. Важливе значення тут мають такі якості мислення, як широта, глибина, якість, послідовність, самостійність, критичність, гнучкість. Наприклад, дослідження В. А. Крутецьким здібностей учнів до математики виявили важливу роль таких компонентів, як здатність до:

а) швидкого узагальнення великого обсягу математичного матеріалу (узагальнення без попереднього тренування);

б) швидкого згортання, скорочення процесу міркування впродовж розв'язування математичних задач;

в) швидкого переключення напряму думки від прямого до зворотного під час вивчення математичного матеріалу.

Якості мислення та пов'язаного з ним мовлення посідають важливе місце в структурі здібностей.

Здібності включають не тільки різноманітні пізнавальні, а й емоційні властивості. І. П. Павлов казав: «Будьте пристрасні у вашій роботі, у ваших шуканнях».

Існує тісний зв'язок здібностей з вольовими якостями - ініціативністю, рішучістю, наполегливістю, вмінням володіти собою, переборювати труднощі. П. І. Чайковський писав: «Весь секрет у тому, що я працюю щоденно й акуратно. Стосовно цього я маю залізну волю і, коли немає особливої насаги до занять, завжди вмію змусити себе і захопитися».

Здібності як властивість мають складну структуру. Це своєрідне й відносно постійне

поєднання низки психічних властивостей людини, що зумовлює можливість успішного виконання певної діяльності. Недостатній розвиток окремих властивостей може компенсуватися.

Наприклад, люди, в яких відсутній слух і зір, компенсують це посиленою тактильною, нюховою, вібраційною чутливістю.

Здібності людей – продукт їх суспільно-історичного розвитку. Вони виникли й розвинулися в процесі історичного розвитку і життя людей під впливом його вимог.

Праця виявляла здібності людей, у праці вони розвивалися і формувалися. Здібності є умовою і продуктом праці.

Кожному етапу історичного розвитку людства відповідає певний рівень розвитку здібностей.

У процесі діяльності люди здобувають знання, опановують уміння, навички, що є необхідною умовою розвитку їх здібностей. В умовах науково-технічного прогресу здібності змінюються, з'являються нові їх різновиди.

Формування здібностей залежить від рівня розвитку культури суспільства. Поділ праці зумовлює диференціацію, спеціалізацію здібностей. Розвиток здібностей особистості цілком залежить від попиту, на який, у свою чергу, впливає поділ праці, що зумовило спеціалізацію освіти людей.

Нерідко людина змушена займатися деякою діяльністю, не маючи здібностей до неї. При цьому вона свідомо або несвідомо буде компенсувати нестаток здібностей, спираючись на сильні сторони своєї особистості. Компенсація може здійснюватися через одержувані знання й уміння, або через формування типового стилю діяльності, або ж через іншу, більш розвитку здібність. Які показники здібностей можуть розглядатися:

- 1) темп просування в оволодінні діяльністю;
- 2) широта переносу психічних якостей , що формуються;
- 3) співвідношення нервово-психічних витрат і кінцевого результату діяльності.

Властивість компенсації одних здібностей за допомогою розвитку інших, відкриває невичерпні можливості перед кожною людиною, розсовуючи границі вибору професії й удосконалювання в ній.

Компенсаційні можливості здібностей можливі за умов їх розвитку. *Розвиток здібностей* – процес дуже складний, має свої особливості на кожному віковому етапі, тісно пов'язаний з розвитком інтересів особистості і самооцінкою її успіхів у тій чи іншій діяльності, також залежить від багатьох соціальних умов. До їх числа слід віднести особливості виховання, потреба суспільства в тій чи іншій діяльності, особливості системи освіти та ін.

4. Урахування здібностей у профорієнтаційній роботі

У цілому якісна характеристика здібностей дозволяє відповісти на питання, у якій сфері трудової діяльності (конструкторської, технічної, педагогічної, економічної, спортивної й ін.) людині легше знайти себе, виявити великі успіхи і досягнення. Тим самим якісна характеристика здібностей нерозривно зв'язана з

характеристикою кількісної. З'ясувавши, які конкретно-психологічні якості відповідають вимогам даної діяльності, можна, далі, відповісти на запитання, якою мірою вони розвинуті в людини: у більшому чи в меншому ступені в порівнянні з його товаришами.

Вирішенням проблеми кількісних вимірів здібностей в психології передбачалося, що буде встановлене рангове місце особистості і її придатність до тієї чи іншої трудової діяльності, до навчання. Але здібності не існують поза конкретною діяльністю людини, а формування їх проходить у процесі навчання і виховання. Самий вірний шлях визначення здібностей - це виявлення динаміки успіхів особистості в процесі навчання. Спостерігаючи за тим, як за допомогою дорослих особистість набуває знання й уміння, як по-різному приймає цю допомогу можна зробити обґрунтовані висновки про величину, сили і слабості здібностей.

Суттєвим фактором розвитку здібностей людини є її інтереси. Спеціальні інтереси – це інтереси, які за змістом певної галузі людської діяльності згодом переростають у схильність до якоїсь професійної діяльності. Пізнавальний

інтерес тут стимулює дійсне оволодіння прийомами, а значить і здібностями до діяльності.

Виникнення інтересу тісно пов'язане з пробудженням здібностей і служить відправним моментом для розвитку саме здібностей. Інтереси переростають у захоплення і тут важливо не упустити цей момент педагогам для проведення професійної орієнтації й захопити особистість цікавою їй діяльністю. В діяльності ми помічаємо ступінь розвитку здібностей.

Такими ступенями вважаються: задатки; здібності; обдарованість; талант; геніальність.

Обдарованість – це ніби природний дар, який людина одержує, щось спадково зумовлене. Обдарованість є функцією всієї системи умов життєдіяльності в її єдності, функцією особистості. Вона нерозривно пов'язана з усім життям особистості й тому виявляється на різних етапах її розвитку. Природні задатки організму самі собою не детермінують однозначно обдарованості людини. Вони лише є невід'ємним компонентом тієї системи умов, які визначають розвиток особистості, її обдарованість. Обдарованість виражає внутрішні

можливості розвитку не організму як такого, а особистості. Однак якщо обдарованість виражає внутрішні особливості, то до неї повною мірою можна віднести концептуальне положення: внутрішнє завжди опосередковане зовнішнім і невіддільне від нього.

Обдарованість виявляється лише через свою співвіднесеність з умовами, в яких відбувається конкретна діяльність людини. Вона виражає внутрішні задатки й можливості людини, тобто внутрішні психологічні умови діяльності в їхньому співвіднесенні з вимогами, які ставить ця діяльність. Для динаміки обдарованості особливо суттєве значення має оптимальність рівня вимог, що висуваються під час діяльності людини, наприклад, вимог, які ставить учневі навчальна програма. Щоб стимулювати розвиток, ці вимоги мають бути досить високими, проте посильними.

Спеціальна обдарованість визначається співвіднесенням внутрішніх психічних умов із вимогами спеціальних видів діяльності. Це співвіднесення є не тільки абстрактним, а й реальним зв'язком, що зумовлює формування обдарованості. Спеціальні здібності визначаються нахилом до окремих спеціальних різновидів діяльності. В середині

тих чи інших спеціальних здібностей проявляється загальна обдарованість індивіда, що співвідноситься з більш загальними умовами провідних форм людської діяльності.

Спеціальні здібності визначаються тими об'єктивними вимогами, які ставить перед людиною певна галузь виробництва, культури, мистецтва тощо. Кожна спеціальна здібність – це *синтез певних властивостей особистості*, що утворюють її готовність до активної й продуктивної діяльності. Здібності не тільки проявляються, а й формуються в діяльності. Спеціальні здібності становлять продукт розвитку спеціальних видів діяльності, які мають провідне значення в загальному розвитку особистості. Продуктом же загального розвитку є обдарованість, яку С.Л. Рубінштейн називає "загальною здібністю".

Обдарованість і здібності людей відрізняються не в кількісному, а в якісному відношенні. Якісні відмінності обдарованості виражаються не тільки в тому, що одна людина обдарована в одній сфері, а інша - в другій, а й у рівні сформованості обдарованості. Пошук у здібностях якісних відмінностей - важливе завдання психології. Мета дослідження обдарованості полягає не в ранжуванні людей за рівнем обдарованості, а в розробленні

способів наукового аналізу якісних особливостей обдарованості та здібностей. Основне питання не в тому, наскільки обдарована чи здібна конкретна людина, а в тому, якими є обдарованість, здібності цієї людини.

Талант – вищий рівень здібностей людини до певної діяльності. Це поєднання здібностей, які дають людині змогу успішно, самостійно й оригінально виконати певну складну трудову діяльність.

Поєднання здібностей, які є основою таланту, в кожному випадку буває особливим, властивим тільки певній особистості. Про наявність таланту слід робити висновок за результатами діяльності людини, які мають вирізнятися принциповою новизною, оригінальністю підходу. Талант людини спрямований потребою у творчості.

Геніальність – найвищий рівень творчих проявів особистості, втілюється у творчості, що має історичне значення для життя суспільства.

Геній, образно кажучи, створює нову епоху у своїй царині знань. Для генія характерні творча продуктивність, оволодіння культурною спадщиною минулого і водночас рішуче долаання

старих норм і традицій. Геніальна особистість своєю творчою діяльністю сприяє прогресивному розвитку суспільства.

Притча про можливості і здібності

Один чоловік якось приїхав у село. І раптом побачив у курнику орлятко. Він, наче півень або курка, ходив перевальцем і клював зерна. Іноді його, ніби курча, довбали дзьобом півні, що були старші за нього, нічого не побоюючись. Чоловік вирішив провести експеримент. Взяв орлятко на руки, сказав:

- Ти ж орел! Твоє місце в небі, ти повинен літати!

Але орлятко зістрибнув з його рук і пошкандибав назад в курник, клювати зерна. На наступний день чоловік знову взяв орлятко, відніс його на горище, і знову промовив:

- Ти ж орел! Твоє місце в небі, ти повинен літати!

А потім зіштовхнув орлятко вниз. Той пролетів кілька метрів, але, опинившись у дворі, знову почалапав в курник. На третій день чоловік взяв орлятко з собою в гори. Піднявся на найвищу вершину і сказав:

- Ти ж орел! Твоє місце в небі, ти повинен літати!

На цей раз він постарався підкинути орляти вище. Той злякався, адже внизу була прірва. Довелося молодому орлу розправити крила і полетіти. Він піднімався все вище і вище. Далеко внизу залишився і чоловік, і гора, і село, і курник, і жили там півні з курми. Всього на секунду пошкодував орел, що він все-таки навчився літати, і знову йому захотілося назад, в затишний курник. Але тут його пронизала думка, що його місце - дійсно в небі. І тоді він зрозумів, що завжди буде згадувати і свій курник, і село, і цього чоловіка. Та до них не повернеться вже ніколи ...

Питання для самоперевірки знань:

1. Дати визначення здібностей. З чим тісно пов'язані здібності?
2. Що є природною основою формування здібностей?
3. Що є першою ознакою зародження здібностей?
4. Чим відрізняється справжній нахил від хибного?
5. Чи задатки є достатньою умовою розвитку здібностей?

6. Що визначає фізіологічні основи здібностей?

7. Які виділяють види здібностей?

8. Що розуміють під загальними здібностями? Спеціальними?

9. Як називається сукупність ряду здібностей, які обумовлюють особливо успішну діяльність?

10. За сукупністю яких показників можна судити про здібності учня?

11. Які риси характеру учня повинен з'ясувати педагог вивчаючи його професійні здібності?

12. Чи вірне ствердження, що кожна людина здатна до всього?

Модуль 2. Загальне уявлення про психологію діяльності

Змістовний модуль 3. Психологія мотивації та професійної діяльності

Тема 8. Психологічна структура діяльності

План

1. Психологічна структура діяльності.
2. Рухи і дії.
3. Знання, навички і вміння.
4. Перенесення та інтерференція.
5. Основні види діяльності.

1. Психологічна структура діяльності

Діяльність є цілеспрямованим процесом взаємодії людини з навколишнім світом. У ній людина реалізує своє ставлення до світу, людей, предметів, явищ і до самої себе. У діяльності ніби «зливається» людська індивідуальність, її сутність і об'єктивний світ. Дієвість механізму такої взаємодії розкривається у виявленні функціонального призначення кожного структурного елемента діяльності, що у своїй сукупності характеризують діяльність як систему. Традиційно виокремлюють два рівні психологічної структури діяльності: мікроструктуру й макроструктуру. Мікроструктура діяльності: мотив – ціль – спосіб, засіб – результат. «Навіщо робити?», «чому робити?», «чим і як робити?», «що вдалося зробити?» – от психологічна мікроструктура діяльності.

Мотив – ціль – засіб – результат

У макроструктурі діяльності можна виокремити 4 основні блоки:

- спонукально-ціннісний (мотиви, цілі);
- прогностично-проективний (прогнозування, вибір, планування);
- виконавчо-реалізуючий (способи, засоби, результат);
- оцінково-порівняльний (аналіз, виявлення неузгодженості в результатах і процесі їхнього досягнення).

Системоутворювальним чинником діяльності є *мотив*. При цьому, як правило, діяльність полімотивована, тобто її спонукає багато мотивів, їхня ієрархія. Провідні мотиви здебільшого визначають спрямованість діяльності. Однак у певних ситуаціях на неї можуть впливати мотиви, які не мали спочатку спонукальної сили. Діяльність є сукупністю дій, кожна з яких має свою мету. Отже, мета є системоутворювальним чинником дії. *Дія* є одиницею аналізу діяльності, тому що містить усі її ознаки, а отже, містить акт свідомості – постановку та утримання мети, спрямованість поведінки.

Діяльність є системною якістю сукупності дій. Аналіз діяльності відбувається через аналіз її дій. Перш ніж почнеться фактична трансформація предметів і явищ зовнішнього середовища, має сформуватися внутрішня психічна основа для майбутньої практичної діяльності. Крім мотивації, психічним підґрунтям є також мислення, пам'ять та уява, що їх використовують у процесі прогнозування й проектування; воля і властивості особистості, які необхідні для її виконання тощо. Діючи, людина відчуває зворотний вплив з боку предмета діяльності, ситуації, здобутих результатів. Вони мають формуючий характер, розвиваючи саму особистість.

Мета – це те, чого прагне досягнути людина, задля чого вона працює, долаючи труднощі й перешкоди, чого хоче досягти у своїй діяльності. Отже, без мети не може бути свідомої діяльності.

Мотив – це внутрішня рушійна сила, яка спонукає людину до діяльності. Мотиви діяльності та поведінки людини генетично пов'язані з її органічними й культурними потребами. Потреби породжують інтереси, тобто спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати їх, оволодіти ними.

Спонуками до діяльності є різні матеріальні потреби (в їжі, одязі, житлі) та соціокультурні (пізнавальні, суспільно-політичні, естетичні). *Мотивація діяльності* буває близька (здійснити бажане найближчим часом), віддалена (здійснення бажаного планують на тривалий час) та далека (здійснити бажане через десятки років). Розрізняють мотиви також за рівнем усвідомлення. Бувають яскраво й чітко усвідомлювані мотиви: обов'язки перед колективом, відповідальність, дисциплінованість тощо. Але часто діють неусвідомлювані спонуки, наприклад, звички, упереджене ставлення до певних фактів життя, людей тощо. Однак незалежно від міри усвідомлення мотиву діяльності він є

вирішальним чинником у досягненні поставленої мети.

Цілі та мотиви діяльності людини визначаються суспільними умовами життя, виробничими, навчальними, ігровими відносинами. Між цілями та мотивами діяльності людей існує певний зв'язок. З одного боку, мета й мотиви спонукають кожну людину до діяльності, визначають її зміст і способи виконання, а з іншого – вони й формуються у процесі діяльності, під впливом умов, за яких вона відбувається. У процесі діяльності виникають і розвиваються нові потреби та інтереси, ідеали та переконання тощо.

2. Рухи і дії

Людина, здійснюючи будь-яку діяльність, користується рухами – вродженими (безумовно-рефлекторними) й набутими (умовнорефлекторними). Безумовно-рефлекторних рухів набувають упродовж життя. Вони в результаті досвіду, навчання та виховання перебудовуються відповідно до вимог умов життя, культури виробництва та поведінки. Такі рухи, як ходіння, мовлення, писання, читання, пов'язані з опрацюванням матеріалів, грою на інструменті, художня творчість під впливом навчання та виховання постійно змінюються. У процесі діяльності залежно від її мети і змісту, матеріалу і способів

його опрацювання рухи об'єднуються в різноманітні комплекси і системи.

Систему рухів, спрямованих на присвоєння предмета чи його змісту, *називають діями*.

Розрізняють дії предметні та розумові. Предметні, або зовнішні дії спрямовані на оволодіння предметами, контакти з людьми, з тваринами, рослинами тощо. *Розумові дії* виявляються у сприйманні, діяльності пам'яті, мислення тощо. Вони утворюються на ґрунті зовнішніх, предметних дій. Предметні дії в результаті інтеріоризації, тобто їх перенесення у внутрішнє життя людини, стають змістом розумової діяльності.

Інтеріоризація – це перенесення структур зовнішньої діяльності у внутрішнє психічне (певну схему, образ, модель, алгоритм та ін.). На перших етапах засвоєння досвіду діти і дорослі оперують конкретними предметами, засобами унаочнення, порівнюють, розкладають та об'єднують їх, знаходять причинні залежності та їхню взаємодію. Потім, у результаті інтеріоризації цих зовнішніх дій з предметами, людина починає оперувати образами цих предметів і зв'язками та залежностями між ними. На ще вищому етапі розвитку ці операції здійснюються за допомогою понять, виражених у слові.

У психіці мислення та інтеріоризоване зовнішнє спрацьовуються. Останнє набуває логічного оформлення, пов'язується з попереднім досвідом, стає частиною системи. Однак часто людина спочатку формує певну схему дій у своїй психіці, а потім ці розумові дії переносить назовні, тобто втілює певне внутрішнє психічне у зовнішнє. *Так відбувається екстеріоризація* – перенесення внутрішніх, розумових дій назовні (у психомоторні дії).

3. Знання, навички і вміння

Здійснення будь-якої діяльності потребує від людини оволодіння необхідними для неї засобами. Насамперед воно передбачає вироблення в людини навичок і вмінь користуватися ними для досягнення поставленої мети.

Уміння є там, де знання певної справи поєднується з вправністю у виконанні дій, з яких складається ця діяльність. Уміє керувати автомашиною той, хто, дотримуючись встановлених правил, робить це вправно, чітко й бездоганно, хто має навички у цій справі. Уміє складати план той учень, у якого вироблено певні навички роботи над текстом. Так само і вміння грати на музичному інструменті, малювати, виконувати фізкультурні вправи та інші завдання спирається на певні навички.

Отже, *уміння* – це готовність людини успішно виконувати певну діяльність, яка ґрунтується на знаннях і навичках.

Уміння учня навчатися означає вміння планувати свою домашню навчальну роботу, виокремлювати головне і другорядне, встановлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки, раціональними способами заучувати заданий текст тощо. Комплекс часткових, тісно взаємопов'язаних умінь охоплює все те, що називають умінням: керувати машиною, навчатися, грати на музичному інструменті, малювати.

Навички. Виконуючи ту чи іншу дію певну кількість разів, людина вправляється в її виконанні. Вона виконує дію дедалі швидше, легше, вільніше, це потребує менше напруження, зусиль і вольового контролю, кількість помилкових рухів зменшується. Загалом її виконання стає певною мірою автоматизованим. Отже, *навички виявляються* в автоматизованому виконанні дій. Вони формуються шляхом багаторазових вправ. *Навички – це компоненти вмінь.*

Процес формування вмінь і навичок. Уміння і навички формуються в людини в процесі її навчання. Виокремлюють три основні його фази. Перша розпочинається з усвідомлення завдання та способів його

виконання. Так, досвідчений майстер з'ясовує і показує новачкові, як виконувати ті чи інші виробничі операції, а останній ознайомлюється з ними. Навчаючи учнів писати, їх також ознайомлюють з тим, як треба виводити кожну літеру. Потім ті, хто навчається, пробують застосувати одержані пояснення на практиці, тобто виконувати відповідні дії.

На підставі пояснень, зорового сприйняття, показу дії утворюється перше, ще загальне, схематичне зорове уявлення про просторові та часові особливості дії – про напрям та амплітуду рухів, їхню швидкість, погодження та послідовність. Вправління супроводжується значним вольовим зусиллям і почуттям упевненості, віри у свої сили або сумнівом, нерішучістю, боязкістю. Ці переживання позначаються на ефективності вправління, сприяючи йому або затримуючи його.

На основі тренувань, тобто багаторазового повторення певних дій з метою їх закріпити та вдосконалити, поступово послідовність рухів стає злагодженою, а дії – чіткішими та погодженішими. Вправність переходить у другу, вищу фазу своєї досконалості. Фізіологічним її підґрунтям є зміцнення в корі великих півкуль головного мозку тимчасових нервових зв'язків, їхня спеціалізація,

вироблення системи, тобто утворення певного динамічного стереотипу.

Тренуючись, людина пришвидшує виконання дій. Усуваються зайві рухи і зменшується напруження під час виконання. Це означає, що іррадіація збудження, яка відбувалася на початку і зумовлювала значну кількість зайвих рухів, змінюється його концентрацією. Зайві рухи, які не знаходять «ділового підкріплення», поступово гальмуються як неадекватні певній ситуації. Адекватні рухи стають економнішими, чіткішими, точнішими.

На фізіологічному рівні вдосконалення виконання дії змінюється співвідношення аналізаторів, які беруть участь у цьому процесі. Така зміна виявляється, зокрема, у тому, що зменшується роль зорових і підвищується роль рухових відчуттів у регуляції дії. Це можна спостерігати під час формування виробничих, спортивних умінь і навичок, умінь грати на музичному інструменті тощо.

Однак вирішальне значення у формуванні навичок і вмінь має регулювання рухів на основі самоконтролю. Самоконтроль сприяє виробленню тонких зорових, слухових і рухових диференціювань, а це, зі свого боку, сприяє точності дій. У процесі підвищення вправності зоровий контроль за перебігом дії,

що має провідне значення на початку вправління, поступово зменшується, поступаючись контролю за рухами, тобто контролю за дією тих органів, які її здійснюють.

З підвищенням рівня автоматизованості рухів змінюється роль зорового сприйняття у процесі виконання дії. Спочатку зорове сприйняття і дія збігаються, наприклад, сприйняття літери поєднується з її вимовою. Таке поєднання неминуче й необхідне, але воно дуже вповільнює виконання завдання.

Фізіологічним підґрунтям об'єднання рухів у цілісну дію є утворення «асоціації асоціацій», тобто ланцюгів тимчасових нервових зв'язків, певних їхніх систем. Закріплюючись, останні стають стереотипними. Ця стереотипність і є підґрунтям автоматизованого виконання дії. У цьому зв'язку вольове зусилля набагато зменшується, повільне зосередження уваги на рухах переходить у стан післядовільної уваги, рухи стають упевненішими і точнішими, полегшується свідомий контроль за процесом виконуваної дії. Такий рівень розвитку навички характерний для останньої, третьої фази вправності. На цій фазі дії стають завченими, що дає змогу вдосконалювати їх, доводити до певного рівня майстерності.

Безперервне формування навичок і вмій починається зазвичай зі словесних пояснень і

засвоєння правил дії. Оцінка виконаних дій, усвідомлення їхніх результатів так само здійснюються здебільшого за допомогою слова. Слово, беручи участь у процесі формування навичок і вмінь, сприяє виробленню чіткої послідовності, темпу і ритму рухів, їхній системи. Рівень сформованості навичок і вмінь значною мірою залежить від свідомого ставлення, готовності особистості до вироблення в собі вмінь і навичок, зацікавлення в кращому виконанні дій, пов'язаних з розв'язанням завдання. Важливе місце в цьому процесі також посідає врахування індивідуальних особливостей людини: тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, нахили та здібності.

4. Перенесення та інтерференція

Навички, що їх ми набуваємо, певною мірою спираються на раніше сформовані навички. Це означає, що новостворювані динамічні стереотипи нашаровуються в корі великих півкуль головного мозку на раніше сформовані стереотипи, що вони не лише співіснують, а й взаємодіють. Раніше сформовані навички можуть і сприяти виробленню нових навичок, і гальмувати, затримувати цей процес.

Часто сформовані раніше навички сприяють засвоєнню нових, полегшуючи цей

процес. Наприклад, навички ліплення та малювання допомагають дитині опанувати навичку писати. Навичка гри на одному музичному інструменті полегшує оволодіння технікою гри на інших музичних інструментах. Тому, хто грає на піаніно, легше навчитися друкувати. Такий позитивний вплив раніше набутих навичок на процес формування нових називається перенесенням навичок.

Це явище перенесення зумовлене передусім наявністю схожих і тотожних рис у вже сформованій та новій навичках, спільних прийомів виконання відповідних дій. Елементи сформованої навички входять при цьому до структури новостворюваної навички і цим полегшують процес оволодіння нею. Отже, відбувається застосування раніше вироблених тимчасових нервових зв'язків, певних їхніх груп у нових ситуаціях, їхнє узагальнення. Перенесення виявляється також у тому, що, навчившись виконувати певну дію одним органом (наприклад, писати правою рукою), людина може без спеціальної вправи виконати цю дію (щоправда, менш досконало) й іншим органом, наприклад, лівою рукою або ногою чи головою. Однак раніше вироблені навички іноді справляють негативний, гальмівний вплив на формування нових навичок, що виявляється у зниженні продуктивності дій, виникненні

помилки тощо. Таке явище називається інтерференцією навичок. В інтерференції виявляється суперництво між деякими вже сформованими та новостворюваними стереотипами.

Інтерференція наявна тоді, коли на один подразник виробляються дві чи кілька різних реакцій. Наприклад, під час вивчення іноземної мови трапляються помилки у вимові літер, однакових за графемою з літерами рідної мови, але різних за вимовою («с», «х», «р», «у» тощо). Аналогічно – щодо користування шифрувальним кодом, у якому замінено значення умовних знаків. В одному експерименті піддослідні завчили один код, у якому кожна літера означала певну цифру (наприклад, «К – 5», «С – 2»). Потім їм запропонували завчити інший код, у якому ті самі літери означали інші цифри (наприклад, «К – 3», «С – 8»). З'ясувалося, що для оволодіння другим кодом піддослідним потрібно було виконати набагато більше вправ, ніж для оволодіння першим кодом. Інтерференція тут пов'язана з недостатнім гальмуванням звичних дій, вироблених раніше.

Інтерференція виявляється тоді, коли раніше вироблені прийоми дії застосовують у новій ситуації без урахування її відмінності. Це відбувається, наприклад, тоді, коли оператор

переходить на роботу з приладу старої конструкції на прилад нової конструкції, у якому змінено послідовність операцій.

Загалом інтерференція виникає за певних умов. Знаючи ці умови й передбачаючи їхню дію в тій чи іншій конкретній ситуації, можна її уникнути. Навички підтримуються на належному рівні досконалості, якщо їх використовують. А коли впродовж певного часу їх не застосовують, вони ослаблюються. Системи тимчасових нервових зв'язків, що є їхнім фізіологічним підґрунтям, починають гальмуватися. Виконання відповідних дій уповільнюється, знижується їхня якість. Наприклад, тривала перерва в керуванні автомобілем, у виробничій, музичній, спортивній діяльності призводить до зниження рівня досконалості, погіршення якості виконання відповідних дій. Тому спеціалістам у будь-якій галузі діяльності доводиться постійно тренуватися, щоб підтримувати свої навички на належному рівні досконалості.

Сильні хвилювання та втома людини часто спричиняють порушення її звичних дій. У цьому разі потрібно мати чимале самовладання, щоб виконувати дію у звичному темпі й не припускатися помилок. Порушення звичних дій трапляється також тоді, коли людині доводиться діяти в нових для неї умовах, які породжують

невпевненість у своїх силах. Це свідчить про те, що вироблені системи умовних рефлексів зберігають риси кіркового автоматизму лише настільки, наскільки існує певна постійність зовнішніх і внутрішніх умов, за яких його було вироблено, тобто доки перебувають у єдності зовнішній та внутрішній стереотипи. Порушення, розлади навичок настають унаслідок патологічних змін у роботі мозку. У разі патологічних змін зазвичай руйнуються спочатку складніші й пізніше вироблені навички, потім – менш складні й давніше сформовані.

Навички й уміння є частиною будь-якої діяльності людини. Розрізняють їх залежно від змісту діяльності й тих потреб людини, які задовольняють через них. Відповідно до цього розрізняють вміння і навички самообслуговування, виробничі, мовні, розумові, мистецькі, спортивні тощо. Найбільшу групу становлять виробничі навички та вміння людини, які диференціюються за окремими видами виробничої праці. *Дослідження формування виробничих умінь показують, що їх можна поділити на три групи:*

- конструктивні, пов'язані з уявленнями про продукти праці, з конструюванням останніх за рисунками, моделями, описами та з виявом

цих уявлень у словах, моделях, проектах, робочих рухах;

- організаційно-технологічні, пов'язані з добором необхідних знарядь праці та матеріалів, з визначенням способів їхнього опрацювання, з плануванням і контролем самої праці;

- операційні, пов'язані із застосуванням знарядь праці та матеріалів для виготовлення певного продукту праці, з виконанням потрібних для цього виробничих операцій.

Особливу групу становлять мовні навички та вміння, які є складовою мовлення людини, спрямованого на задоволення її потреби у спілкуванні з іншими людьми, в обміні думками. До цієї групи належать навички і усного, й письмового мовлення. Розумові навички та вміння виявляються у виконанні різних видів розумової діяльності (наприклад, запам'ятовування певного матеріалу, розв'язання арифметичних та інших задач, виконання розумових операцій, дослідних завдань, теоретична робота в тій чи іншій галузі). Різні навички та вміння об'єднуються також у мистецькі, спортивні та інші різновиди.

Навички та вміння відіграють дуже важливу роль у діяльності людини. Вони дають їй змогу успішно досягати поставлених перед собою цілей. Наявність у людини великої

кількості навичок і вмінь є підґрунтям володіння нею своїми силами, вони дають їй змогу заощаджувати ці сили, доцільно їх використовувати, підвищувати продуктивність діяльності, запобігати втомі. Вироблення динамічних стереотипів у корі головного мозку пришвидшує перебіг набутих реакцій, звільняє кору для нових індивідуальних пристосувань і допускає можливість розвитку в корі паралельних процесів. Унаслідок автоматизації в корі великих півкуль головного мозку створюються умови, за яких одночасно з автоматичним актом може відбуватися й інша аналітико-синтетична діяльність. Автоматизація набутих реакцій заощаджує роботу кори як цілого й дає змогу переміщувати фокус її активності на найактуальніші процеси.

5. Основні види діяльності

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

Ігрова діяльність – це такий вид діяльності, продуктом якої є сам її процес. Основна форма

вияву активності дитини дошкільного віку – ігрова діяльність – є водночас основним засобом пізнання нею зовнішнього світу, відображення його у формі відчуттів, сприймань, уявлень тощо. Але вона відрізняється від навчання та праці. У грі дитина захоплюється здебільшого процесом, який викликає у неї задоволення. Як тільки інтерес до гри зникає, дитина припиняє її.

В іграх маленьких дітей цілі не бувають стійкими. Це виявляється в тому, що маленькі діти втрачають цілі у грі й легко переходять від однієї гри до іншої. Але в процесі розвитку та виховання цілеспрямованість ігрової діяльності дітей зростає, цілі в іграх набувають стійкішого характеру.

У шкільному віці гра має складніший і цілеспрямованіший характер. У школярів переважають дидактичні ігри, у яких яскраво виявляється мета: успішно провести гру, перемогти партнера, розвинути в собі відповідні фізичні та розумові властивості. У підлітковому та юнацькому віці можуть виникнути шкідливі звички, наприклад, до азартних ігор. Залучення дітей до занять спортом, до цікавих справ стане важливим засобом запобігання захоплення шкідливими іграми.

Навчальна діяльність – це такий вид діяльності, продуктом якої є знання, навички і

вміння. Навчання – основний різновид діяльності дітей шкільного віку; активна, свідома й цілеспрямована діяльність, яка полягає у засвоєнні знань, вироблених людством, з метою підготовки дітей до майбутньої самостійної трудової діяльності. Навчання не обмежується шкільним віком.

Розрізняють *три категорії навчально-виховних дій*:

- вплив, спрямований на підвищення навчальної активності людей, стимулювання відповідального, зацікавленого ставлення до виконання навчальних завдань, а також орієнтація навчальної роботи на досягнення конкретних цілей (постановка навчальних завдань);

- передавання, повідомлення інформації (розповідь, роз'яснення, показ, демонстрація);

- контроль та оцінка результатів діяльності – знань, навичок і вмінь.

Навчальна діяльність складається з навчальних дій, кожна з яких становить собою визначену форму пізнавально-практичної активності, розв'язання певної частини навчального завдання. *Усі навчальні дії поділяють на чотири основні групи*:

- сенсорно-перцептивні, пов'язані з одержанням навчальної інформації (зорове спостереження в процесі показу, слухання

розповіді й лекції, прагнення виокремити й зафіксувати ознаки досліджуваного об'єкта тощо);

- розумові навчальні дії, які необхідні для самостійного розв'язання навчальних завдань та одержання такої навчальної інформації, яка є результатом розумового опрацювання, осмислення вже наявних знань;

- комплексні практичні дії, які полягають у тім, що разом з внутрішньою пізнавальною (розумовою) активністю одночасно виконують практичні дії (рухи): відпрацьовують той чи інший прийом, виконують ремонт, розбирання і збирання механізмів, радіотехнічних засобів тощо;

- мнемонічні навчальні дії, які забезпечують закріплення й тривале збереження здобутої різними способами навчальної інформації. Вони зазвичай не є самостійними, а органічно поєднуються з попередніми.

Успішне навчання дітей у школі великою мірою залежить від усвідомлення мети навчання і мотивів, якими вони керуються. У навчанні помітно актуалізується соціальна та пізнавальна мотивація: перша – через усвідомлення ролі та необхідності знань для життя та праці, друга – у ставленні до змісту знань, у зацікавленні ними. Мотиви навчання тісно пов'язані з працею. Праця зумовлює потребу в знаннях, у ній

формується загальні та спеціальні здібності людини. Суспільна мотивація учнем свого навчання найбільшою мірою сприяє глибокому засвоєнню знань.

Праця – свідома діяльність людини, спрямована на створення матеріальних і духовних благ. Вона є необхідною умовою існування та розвитку людини. Приводячи в рух наявні в неї природні органи і сили, людина виготовляє знаряддя праці та за їх допомогою видозмінює матеріал природи, надає йому форму, придатну для власного життя, задоволення своїх різноманітних потреб.

Від генерації до генерації праця ставала дедалі різноманітнішою, досконалішою, різнобічнішою. До полювання та скотарства додалися землеробство, потім прядіння, ткацтво, обробка металів, гончарське ремесло, судноплавство. Праця – це жива єдність фізичного й психічного. У процесі праці активізуються й виявляються різні фізичні та психічні властивості людини. Залежно від змісту праці її психічні компоненти набувають певних особливостей. Діяльність слюсаря, тракториста, вчителя або композитора потребує специфічних психічних якостей. Але є психічні якості особистості, спільні для всіх різновидів трудової діяльності, хоча вони й виявляються в кожному її різновиді по-різному.

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

Характерна особливість праці в тому, що людина передбачає її результати, уявляє собі матеріал, який при цьому буде використано, окреслює способи та послідовність своїх дій. Цим її трудові дії відрізняються від працеподібних дій тварин. Перш ніж щось будувати, людина створює у своїй уяві образ того, що робитиме. Наприкінці процесу праці виходить результат, який ще до його початку існував в уяві людини. Що складніше трудове завдання, то вищі вимоги ставить його виконання до психіки людини.

Праця потребує відповідної підготовки. Знань, навичок та умінь працювати набувають упродовж навчання та попереднього навчання. Щоб опанувати певні спеціальності, необхідно після закінчення середньої школи навчатися у вищій школі. Багато часу потрібно також для оволодіння виробничими спеціальностями високої кваліфікації. У праці людини виявляються її уважність, спостережливість, уява та мислення. Особливо важливі ці якості тоді, коли перед людиною постає нове для неї трудове завдання, коли вона шукає нових, досконаліших способів його виконання.

Успіх праці людини залежить від розумілості мети, яку вона ставить перед

собою, від зрілості мотивів, що спонукають її працювати, та пов'язаного з ними ставлення до трудових обов'язків, від відповідності її здібностей, загальної та спеціальної підготовки вимогам праці. Дуже важливу роль у праці відіграють такі індивідуально-психологічні якості людини, як акуратність і дисциплінованість.

Розмаїття видів людської праці поділяють на працю фізичну та розумову. До фізичної праці належать різні види виробничої та технічної діяльності. Предметом її є матеріал, який дає природа і який обробляють за допомогою різноманітних знарядь. Результат розумової праці – це образи, думки, ідеї, проекти, знання, втілені в матеріальні форми існування (літературні та музичні твори, малюнки, різьблення тощо).

Будь-яка фізична і розумова праця за певних суспільних умов може стати *творчою діяльністю*. У різних видах праці творчість має певні особливості, зумовлені змістом і характером діяльності, її обставинами та індивідуальними рисами працівника. Водночас усім видам творчої діяльності властиві спільні риси. Творча діяльність зумовлена потребами суспільства. Усвідомлення цих потреб є джерелом різних задумів, ідей, проектів. Розпочинається творча діяльність з виникнення

певного задуму, зокрема: змінити методи, прийоми роботи в тій чи іншій галузі, створити нове знаряддя, сконструювати нову машину, здійснити певний науковий експеримент, написати художній твір, створити музичну п'єсу, намалювати картину тощо.

Здійснення творчого задуму – велика й напружена робота, яка потребує участі та піднесення всіх сил людини, максимальної зосередженості її свідомості на предметі творчості. Ця зосередженість буває настільки високою, що працівник, захоплений завданням, не помічає, що відбувається навколо нього. Зосередженість потребує участі пізнавальних і вольових сил людини. Систематична наполеглива і напружена праця є визначальною умовою успіху творчості. За цієї умови найчастіше виникають такі моменти творчого піднесення, які називають натхненням і за наявності яких особливо успішно знаходять нові способи розв'язання завдань, виникають нові та продуктивні ідеї, створюють центральні образи художніх творів тощо.

Таким чином, успішність творчої праці залежить від того, якою мірою людина володіє прийомами та технікою роботи, як вона ставиться до результатів роботи. Творчим працівникам властиве критичне, вимогливе ставлення до своїх творів.

Питання для самоперевірки знань:

1. Що таке діяльність?
2. Якою є мікроструктура діяльності?
3. Охарактеризуйте макроструктуру діяльності.
4. Яке значення потреби і мотиву в діяльності?
5. Що є метою людської діяльності?
6. Розкрийте основні види діяльності людини.
7. Які рухи використовують у діяльності?
8. Що таке дія?
9. Що таке предметні дії?
10. Що таке розумові дії?

Тема 9. Мотивація навчальної діяльності

План

1. Мотивація і мотивування та їх компоненти.
2. Зовнішня і внутрішня мотивація.
3. Поняття навчання та учіння.

1. Мотивація і мотивування та їх компоненти

Успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (тобто від прагнення самостверджуватися, досягати високих результатів, наслідувати кумирів тощо). Що вищий рівень мотивації, то більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, то більше зусиль вона схильна докладати.

Мотивування – пояснення суб'єктом причин власних дій. Як правило, задля пояснення (а часто і для самовиправдання) своїх дій індивід покликається на соціально корисні мотиви. Звісно, людина не скаже, що у своїх діях вона керувалася антисоціальними мотивами і прагненнями, а намагатиметься привести свої мотиви у відповідність із соціальними нормами (тобто назве соціально бажані мотиви).

Наприклад, особистість, не бажаючи визнати, що до політики її спонукає прагнення до влади чи матеріального збагачення, пояснюватиме свою діяльність виключно прагненням принести користь суспільству (суспільно значущими мотивами). За допомогою мотивування вона ніби виправдовує свої дії та вчинки. Коли людину запитати, що її спонукало до діяльності, вона може навести різні причини (пояснення). Але пояснення, які наводить індивід (причини або мотиви поведінки), як правило, не є справжніми мотивами, а лише мотивуванням. Мотив – це те, що об'єктивно спонукало людину до діяльності, а мотивування – це суб'єктивне пояснення нею причин (мотивів) своїх дій.

Мотивування свідомо або неусвідомлено суб'єкт використовує для приховування справжніх мотивів своєї поведінки. У процес

мотивування часто втручаються механізми психологічного захисту особистості (адже людина в поясненні вчинків і дій схильна захищати себе, виправдовуватися перед іншими й перед собою, прагнучи зберегти своє «Я» й узгодити свою діяльність відповідно до соціальних і внутрішньоособистісних норм). Мотивування (як механізм психологічного захисту) допомагає особистості тимчасово уникнути зниження її самооцінки і сприяє захистові позитивного образу «Я». Визнання людиною справжніх мотивів діяльності, які часто є соціально небажаними, було б болісним для неї, становило б загрозу для її «Я» (адже людина вважає себе, наприклад, порядною, а тут з'ясувалося, що у своїх вчинках вона керувалася антисоціальними мотивами). Саме тому спрацьовують механізми психологічного захисту особистості. Усвідомивши, що нею керували соціально небажані або навіть антисоціальні мотиви (влада, секс тощо), людина могла б втратити повагу до себе і цілісність свого «Я» (адже вона вважає себе порядною, доброю, чесною). І от, щоб захистити своє «Я», людина пояснює власні вчинки дією соціально корисних мотивів.

Зазвичай, мотивування лише частково збігається зі справжніми (реальними) мотивами діяльності. Більшість людей не здатні

усвідомити і чесно визнати всі мотиви, що спонукали їх до діяльності. Якщо людина є чесною щодо самої себе, ставить собі за мету об'єктивно дослідити мотиви своєї діяльності або поведінки і не схильна захищатися й виправдовуватися, то її мотивування більшою мірою відображає справжні мотиви діяльності.

Мета – це усвідомлений, запланований результат діяльності, суб'єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності. Співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив є причиною (спонукою) постановки тих чи інших цілей. Щоб поставити перед собою мету, необхідний відповідний мотив: самоствердження, самореалізації, матеріального стимулу, інтересу до змісту діяльності тощо.

Мотивація – це сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості. Це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини.

Мотиви є відносно стійкими властивостями (виявами, атрибутами) особистості. Коли ми стверджуємо, що якійсь людині притаманний пізнавальний мотив, то маємо на увазі, що в багатьох ситуаціях вона виявляє інтерес до змісту й процесу діяльності, або пізнавальну мотивацію.

Процесуальний і результативний компоненти мотивації. Сенс діяльності людини – не тільки в тому, щоб отримати результат; сенс діяльності полягає і в самій діяльності, у самому процесі діяльності, у тому, щоб виявляти фізичну й інтелектуальну активність. Так само як і фізична активність, розумова активність сама по собі приносить людині задоволення і є специфічною потребою. Коли суб'єкта спонукає процес діяльності, а не її результат, то це засвідчує наявність процесуального компонента мотивації. Процесуальний складник (компонент) мотивації набуває особливого значення у грі. Адже мотив гри – у самому її процесі, а не в результаті. Наприклад, коли дитина грається, будує з кубиків будинок, мотив гри полягає не в тому, щоб щось створити, а в самому процесі гри, у творенні чогось, тобто в змісті діяльності. Не виграти, а грати – така загальна формула мотивації гри.

Проте в іграх представлено також результативний складник. Як і будь-яка діяльність, гра демонструє поєднання процесуального й результативного компонентів мотивації. І в учінні процесуальному складникові належить вагоме місце. Прагнення подолати труднощі в навчальній діяльності,

випробувати свої сили і здібності може стати особисто значущим мотивом.

Полімотивованість мети. Людину до діяльності спонукає зазвичай не один, а кілька мотивів. Кожен із них має різну спонукальну силу. Одні мотиви досить часто актуалізуються і чинять істотний вплив на діяльність людини, інші діють лише за певних обставин (і здебільшого є потенційними мотивами).

Мета, як правило, детермінується кількома мотивами. Наприклад, до мети „добре вчитися” можуть спонукати різні мотиви: інтерес до знань, намагання уникнути покарання і нарікань батьків, прагнення одержати схвалення дорослих, принести користь суспільству (соціальний мотив) тощо. Кожного учня (студента) спонукає до отримання позитивних оцінок відповідний, властивий лише йому, комплекс мотивів. Знаючи, які мотиви зумовлюють прагнення людини отримувати високі оцінки, можна успішніше керувати її навчальною діяльністю. Актуалізувавши (залучивши) додаткові мотиви, можна в такий спосіб підсилити спонукальний вплив мети. Оскільки цілі тісно пов'язані з мотивами, вони також чинять істотний спонукальний вплив на діяльність людини. Постановка мети стимулює людину докладати відповідних зусиль для її досягнення.

2. Зовнішня і внутрішня мотивація

У західній психології мотивації впродовж тривалого часу панували уявлення про жорстку зумовленість будь-якої поведінки двома факторами – біологічними потребами і стимулами середовища. Однак наприкінці 50-х років ХХ ст. Г. Харлоу з колегами помітили кілька цікавих мотиваційних явищ, які не вдавалося пояснити традиційно. Зокрема, було встановлено, що активність тварин у разі задоволення всіх фізіологічних потреб зовсім не припиняється, а триває далі, ніби на новій мотиваційній основі: пошук їжі, води тощо змінюється пошуком нових вражень, «дослідницькою» поведінкою.

Чому людина здійснює якусь дію для реалізації мети, якої нелегко досягти, концентруючи на цьому всю свою увагу й докладаючи значної кількості зусиль? З одного боку, якщо мети досягнуто, це може зумовити відчуття задоволеності. Це можуть бути фінансові винагороди, похвала або визнання, перспектива підвищення на посаді або кар'єрне зростання. З іншого боку, ця мета пов'язана не стільки із закінченням дії, скільки із задоволенням, яке наявне в результаті цієї дії. Відчуття задоволеності заохочує подальшу активність, тобто мотивує на досягнення

кінцевого результату: створення картини, музичного твору, тексту тощо.

Нові факти спонукали психологів виокремити два класи мотивів: інтринсивні (процесуальні, внутрішні) та екстринсивні (зовнішні). Зовнішньою мотивацією стали називати детермінацію поведінки фізіологічними потребами і стимуляцією середовища, внутрішньою (процесуальною) мотивацією – зумовленість поведінки факторами, безпосередньо не пов'язаними з впливом середовища і фізіологічними потребами організму. Процесуально мотивовану поведінку здійснюють заради неї самої (процес і зміст діяльності становить інтерес, а не щось інше, що перебуває поза діяльністю). А зовнішній мотив актуалізується тоді, коли головною причиною діяльності є отримання чогось, що перебуває поза цією діяльністю (грошей, слави, влади тощо).

Звідси зовнішньою мотивацію називають тому, що самої діяльності вона безпосередньо не стосується. У разі дії зовнішньої мотивації спонукає не сама діяльність (не процес, не зміст діяльності), а щось зовнішнє щодо неї. Якщо школярів чи студентів спонукають до учіння, наприклад, лише прагнення одержати атестат чи диплом, прагнення уникнути покарання або несхвалення старших, то можна стверджувати,

що вони зовнішньо мотивовані. А коли людина отримує задоволення безпосередньо від процесу чи змісту діяльності, від самої поведінки, то мотив, який її спонукає, можна вважати внутрішнім (процесуальним). Процесуальний мотив – це завжди стан радості, задоволення від своєї справи. А коли діяльність спонукають матеріальні блага, соціальні фактори (статус, престиж, влада тощо), то вона є зовнішньо мотивованою.

Процесуально мотивованими є лише такі форми активності, що їх здійснюють тільки заради самої діяльності (тобто до діяльності спонукає процес або зміст цієї діяльності, а не фактори, безпосередньо з нею не пов'язані). При цьому, на думку Р. Байта, мотивуючим є почуття ефективності, а результатом активності – зростання компетентності. Процесуально мотивовані форми активності створюють враження відсутності мети, спрямованості на процес, а не на результат діяльності (наприклад, дитячі ігри, естетичні переживання). Зовнішньо ж мотивованим є все те, що спрямоване на досягнення кінцевого результату чи мети. Тому будь-яку діяльність, яку спонукають досягнення, влада, надання допомоги, агресія, цілі, потрібно розглядати як зовнішньо мотивовану. Наприклад, якщо до діяльності спонукає прагнення продемонструвати або

здобути владу, статус у суспільстві (тобто соціальні мотиви), то вона (діяльність) є зовнішньо мотивованою.

Поведінка може мати *зовнішню мотивацію* – «зовні», або *внутрішню* – «зсередини». Поведінка, *мотивована зсередини*, формується на основі власних бажань і цілей особи. Але, водночас, ця поведінка не є засобом для формування іншої мети. *Зовні мотивована поведінка* формується за допомогою реалізації мети поведінки. Отже, мета поведінки є бажаними в майбутньому результатами. *Зовнішня мотивація* здійснюється за допомогою винагороди дій за принципом умовних рефлексів. Дії, що мають позитивні результати, з більшою імовірністю повторюють.

Внутрішня мотивація відрізняється від зовнішньої за такими ознаками:

1. Прагнення без послаблення інтенсивності: внутрішня мотивація не служить для задоволення фізіологічних потреб, таких як голод, спрага, й для уникнення болю. До внутрішньої мотивації, насамперед, належать потреби в саморозвитку і особистісному зростанні.

2. Свобода мети: поведінка формується на основі бажань або на досягненні мети, яка еквівалентна поведінці. Результативна поведінка тоді мотивована зсередини, коли її

кінцевою метою є результат поведінки, а не його очікувані наслідки, або коли досвід результативної поведінки зумовлює відчуття ділової успішності й прагнення до цього відчуття. Прикладами внутрішнього мотивування можуть бути спорт, гра, діяльність у сфері мистецтва й науки.

3. Оптимальний рівень активації і розузгодження: внутрішня мотивація можлива, коли досягають «оптимального рівня активації», тобто коли забезпечується баланс між кількістю прийнятої інформації й адекватним рівнем адаптації або очікування.

4. Самовизначення: внутрішня мотивація можлива тоді, коли люди мають змогу вибирати способи поведінки й виокремлювати в них етапи для ефективнішого контролю; отже, вони мають відчуття впевненості у власних силах.

5. Готовність «розчинитися» (зануритися з головою) в діяльність: це діяльність активних осіб, які не бояться надмірних вимог і не відчувають нудьги в разі занижених. Згідно з Гекгаузенем, це радісна «відданість своїй справі», повне «адсорбування» переживань від майбутніх дій.

3. Поняття навчання та учіння

Індивід набуває досвіду, знань і вмійн упродовж усього життя, отже, процеси навчання збігаються в часі з розвитком, дозріванням,

оволодінням формами групової поведінки, із соціалізацією, освоєнням культурних норм і цінностей, формуванням особистості. Періоди оволодіння професійними знаннями становлять одну з основ соціально валідних періодизацій життя людини: новачок, учень, компетентний фахівець, майстер, експерт.

Навчання та наuczіння означають процес надбання знань, навичок і вмінь поведінки, спілкування й діяльності, їхніх адаптивних модифікацій, зміни ефективності та продуктивності.

Навчання – це доцільно організована, методично правильно побудована й змістовно насичена цілеспрямована діяльність суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, спрямована насамперед на свідоме, міцне й глибоке опанування системи професійних знань, навичок і вмінь, виховання, розвиток і формування певної сукупності морально-психічних, професійних і громадянських якостей, необхідних у процесі життєдіяльності.

Наuczіння – це усвідомлювальний і неусвідомлювальний, організований і стихійний процес набуття досвіду, знань, навичок і вмінь упродовж усього життя.

Учіння є системою навчально-пізнавальної діяльності того, хто вчиться, спрямованої на сприймання, осмислення, засвоєння,

оволодіння, відтворення й застосування знань, навичок і вмінь. Учіння є процесом усвідомленим і стихійним (неусвідомлюваним). Учень (студент, слухач) діє, і в цій дії у процесі вивчення конкретних предметів, самостійних пошуків, наслідування тощо самостійно закріплює, удосконалює, розвиває чи здобуває знання, навички і вміння. *Ідеться про різні види учіння: сенсомоторний, психомоторний, розумовий тощо.*

Сенсомоторна наученість виявляється в здатності регулювати психомоторні дії і рухи, спритно й безпомилково користуватися образами сприйнятої ситуації, доцільно діяти, керуючись увлеченнями.

Психомоторна наученість дає змогу об'єднувати рухи тіла і думок, почуттів та уяви в цілісні образи – регулятори доцільних дій, а також точно диференціювати й систематизувати інформацію та енергію для розв'язання завдань.

Розумова наученість дає змогу подумки виконувати дії з предметами та явищами, не торкаючись їх руками. В учінні можна виокремити такі складові: отримання готових знань, навичок і вмінь (від інформаційного (формуючого) навчання), неусвідомлювальне навчання, самостійне оволодіння, вправляння, наслідування.

Інформаційне (формує) навчання – це свідомий цілеспрямований процес, який здійснюється у певній формі під керівництвом педагога та спрямований на отримання від нього готових знань, навичок і вмінь. Активним і законодавчим аспектом навчання при цьому є суб'єкт навчання. А від учнів (як об'єктів навчання) вимагають сумлінного виконання завдань, передбачених навчальною програмою. Активність під час таких занять, як правило, невисока. Вона залежить від майстерності педагога, визначається його натхненням і складністю вимог програми. За такої форми переважає передавання знань, умінь і навичок, ніби силою примусу. А це призводить до зниження рівня мотивації.

Неусвідомлювальне навчання – учні неусвідомлювано набувають: а) психомоторних, сенсомоторних і розумових здібностей; б) нових форм поведінки і спілкування; в) нових якостей. Довільний процес у складі учіння – засвоєння. Він починається від моменту народження й усіляко здійснюється впродовж життя.

Самостійне оволодіння знаннями, навичками і вміннями, як вид свідомого цілеспрямованого учіння, полягає в пошуку, добуванні, виокремленні, осмисленні та оволодінні знаннями, формуванні самостійно спланованих навичок і вмінь, які необхідні і для

військової діяльності, і для свого розвитку, удосконалення, освіченості тощо.

Отже, навчання – учіння – процеси надбання суб'єктом нових способів здійснення поведінки і діяльності, їхньої фіксації і/або модифікації. Зміна психологічних структур, яка відбувається внаслідок цього процесу, забезпечує можливість подальшого удосконалювання діяльності.

Уточнимо поняття досвід, знання, навичка і вміння.

Досвід: а) зовнішня активність суб'єкта, його стосунки зі світом – предметним і соціальним; б) сукупність знань про світ, а також навичок та вмінь, які суб'єкт накопичив у своїй індивідуальній історії стосунків зі світом.

Знання – це сукупність засвоєних людиною відомостей, понять та уявлень про предмети і явища навколишнього світу, їхню сутність, зв'язки й відношеннями між ними. Теоретичні знання розкривають сутність предметів і явищ, зв'язки й відношеннями між ними. Безумовно, вони є тим підґрунтям, на якому розгортається практична діяльність. *Знання:* суб'єктивна модель навколишнього світу, яка фіксує все різноманіття стосунків, яке суб'єкт реалізує в процесі своєї життєдіяльності; система індивідуальних та особистісних змістів.

Навичка – це дія, доведена до автоматизму, яку виконують без безпосереднього контролю свідомості. Вона формується шляхом повторень і має високий ступінь засвоєння, який не потребує елементної свідомої регуляції та контролю.

Навичка формується на базі отриманих знань і простих умінь через вправляння. *Виокремлюють такі види навичок:*

- сенсорні – здатність автоматично виокремлювати сигнали, які надходять з навколишнього середовища (наприклад, бачити, чути);

- сенсомоторні – здатність автоматично реагувати рухами на подразники (сигнали);

- психомоторні – здатність автоматично поєднувати думку із живим рухом, втілювати образ, уяву, символ і відчуття в живий рух;

- перцептивні – здатність автоматично сприймати предмети та явища;

- розумові (інтелектуальні) – здатність автоматично розв'язувати розумові операції, що траплялися раніше.

Уміння – це надбання здатностей якнайдоцільніше й творчо користуватися своїми знаннями та навичками у практиці поведінки, спілкуванні і діяльності. За ступенем складності *виокремлюють прості і складні вміння. Прості вміння* формуються на основі здобутих

дискретних знань, які не потребують під час їхнього застосування на практиці складних мисленнєвих операцій. *Складні вміння* є наслідком втілення й поєднання в них повних знань і надбаних умінь у нових ситуаціях та в процесі виконання складних завдань діяльності. Вони формуються на основі знань, простих умінь і навичок шляхом тренувань, вправ, практичного виконання різних завдань.

Питання для самоперевірки знань:

1. Як співвідносяться терміни «научання», «навчання» та «учіння»?
2. Розкрийте сутність видів учіння.
3. У чому виявляється неусвідомлюване научання?
4. Охарактеризуйте психологічні основи процесу научіння.
5. Охарактеризуйте психологічну сутність процесу учіння.
6. Охарактеризуйте психологічні аспекти навчання.
7. У чому виявляється наслідування в процесі научання?

Тема 10. Поняття психологічних механізмів цілеспрямованої поведінки

План

1. Теоретичні підходи до аналізу структури регуляції дії.
2. Вплив мети на поведінковий акт.
3. Зворотний зв'язок та ефективність наступної дії.

1. Теоретичні підходи до аналізу структури регуляції дії

Теорія функціональної системи. Основні положення теорії функціональної системи було сформульовано ще у 1935 р., тобто задовго до появи класичної праці Норберта Вінера «Кібернетика», яка вперше вийшла у світ у 1948 р. Незважаючи на те, що П.К. Анохін був фізіологом і більшість положень його теорії засновані на даних фізіологічних, а не психологічних досліджень, його теорія має загальний системний характер, а тому її можна з успіхом використати (і використовують) в аналізі психічних явищ.

Функціональна система – це система різних процесів, яка формується щодо даної ситуації, досягаючи деякого адаптивного ефекту (результату). Якщо система прагне до стабільного ефекту (типу величини кров'яного тиску), то вона може використовувати вроджені або раніше сформовані механізми, однак у складніших випадках компоненти системи і зв'язки між ними формуються залежно від особливостей ситуації та не є постійними.

Основними компонентами будь-яких функціональних систем є такі:

- аферентний синтез;
- прийняття рішення;

- модель результатів дії (акцептор) та її програма;
- дія та її результат;
- зворотний зв'язок.

Розглянемо функції компонентів системи.
Аферентний синтез становить собою узагальнення різних потоків вхідної інформації як із середини, так і ззовні. Субкомпонентами аферентного синтезу є домінуюча мотивація, ситуаційна аферентація, пускова аферентація і пам'ять.

Функція домінуючої мотивації – забезпечення загальної мотиваційної активації. «Першопричина» будь-якої дії – потреба, мотивація. Перенасичена їжею тварина не шукатиме їжу. Людина, позбавлена честолюбства, мало стурбована прагненням до просування службовою драбиною. Функція ситуаційної аферентації – забезпечення загальної готовності до дії. Ситуація, у якій можливе задоволення потреби чи досягнення мети, створює в суб'єкта дії попередню готовність до поведінкового акту.

Як тільки в середовищі з'являється те, що здатне задовольнити нашу потребу (за умови, звичайно, наявності відповідної ситуації) – оплачений буханець хліба на прилавку або музична тема в голові композитора, який болісно блукає по кімнаті, – включається

механізм пускової аферентації. Пускова аферентація ініціює поведінку. Однак для того, щоб успішно виконати навіть найпростішу дію, зовнішньої інформації недостатньо. Необхідні відповідні знання і навички. Орієнтованість функціональної системи на пристосувальний, корисний результат формує вибіркового пошук і витяг інформації з пам'яті.

Інший компонент системи – *прийняття рішення* – відповідає за вибір варіанта майбутньої дії, знижує кількість ступенів волі, вносить визначеність у те, що і як робити: взяти хліб руками чи попросити продавця покласти його в пакет; терміново записати музичну тему або спробувати подумки її розробити тощо.

На основі обраного напрямку дії формується модель результатів дії (акцептор) та його програма. У процесі виконання дії і після її завершення процес реалізації та результат порівнюють із програмою й акцептором дії. На основі цього система дістає зворотний зв'язок про перебіг реалізації програми і результат дії.

Плани і структура поведінки. М. Міллер, Е. Галантер і К. Прибрам пропонують таку схему контролю дії: ТОТЕ, або Тест – Дія – Тест – Вихід (тобто завершення дії). На думку авторів теорії, поведінку ініціює невідповідність між теперішнім станом організму і бажаним, або необхідним. Індивід тестує (перевіряє,

ідентифікує, визначає) розбіжність між необхідним і реальним станом, щось робить, щоб усунути виявлену невідповідність. Потім знову тестує ситуацію на наявність розбіжності. Якщо розбіжність не усунуто, він діє знову, а якщо усунуто – вона припиняє діяти або виходить з циклу. Легко помітити, що, з погляду авторів теорії, основним принципом контролю поведінки є принцип негативного зворотного зв'язку, або прагнення індивіда мінімізувати розбіжність між метою і наявним станом.

Теорія чотирьох стадій дії, або модель Рубікону. Німецькі дослідники Хекхаузен і Голвітцер пропонують таку схему аналізу психологічного контролю дії. Перший етап дії (точніше, контроль дії) вони називають стадією вибору. Основна функція цього етапу полягає у виборі варіанта майбутньої дії: індивід повинен прийняти рішення про те, що робити. Наприклад, вирішити, в який вищий навчальний заклад піти вчитися. Прийняти рішення нелегко. Це як перейти Рубікон (звідси друга назва теорії – «модель Рубікону»). Індивід повинен зважити всі «за» і «проти» і в підсумку на щось наважитися.

Прийняття рішення – формування наміру (інтенції) – знаменує собою перехід на наступний етап, який автори теорії називають «стадія додії». На цій стадії індивід, маючи

певний намір (наприклад, вступити до певного навчального закладу), очікує, шукає або формує умови і можливості для реалізації наміру (з'ясовує подробиці вступу, готується до вступних іспитів тощо). Як тільки знайдено або сформовано умови для реалізації наміру й індивід психологічно готовий до здійснення дії, починається перехід на наступний етап – дія: намір активується і починається його реалізація (схвильований абітурієнт – недоспаний і блідий – йде на перший вступний іспит).

Перехід із другої стадії на третю теж не всім і не завжди дається легко. Найчастіше процес контролю дії саме в цей момент дає найбільш видимі збої (іноді початківців-парашутистів просто виштовхують з літака, тому що самі вони не можуть зважитися реалізувати твердий намір стрибнути). І от, нарешті, все «за»: іспити складено, парашутист приземлився – дія в принципі завершена. Процес деактивації, або згасання наміру знаменує собою перехід на останній етап – післядії, або оцінний. На цьому етапі людина оцінює результати виконаної дії та міркує про причини всього того поганого і гарного, що вона зробила. Перехід на стадію оцінки, або вихід з дії, аж ніяк не завжди відбувається просто (особливо в разі невдачі). Іntenції можуть довго не згасати, а перебувати в очевидь

активованому стані (людина махає після бійки кулаками, знову і знову переживає й відтворює критичні моменти стрибка з парашутом або ситуації складання вступних іспитів).

Теорія мотиваційного контролю Д. Хайленда. Теорія мотиваційного контролю є свого роду узагальненням ідей і концепцій, які сформувалися в надрах кібернетики, теорії управління і психології та мають безпосередній стосунок до аналізу психологічних механізмів контролю і планування дії. Теорія являє собою загальний опис цілеспрямованої поведінки, її структурних компонентів і принципів їхньої взаємодії. Як базовий принцип контролю поведінки автор теорії розглядає негативний зворотний зв'язок, або дугу негативного зворотного зв'язку: певні критерії співвіднесення порівнюються з перцептивним входом, і відмінностями між ними слугують виконані дії сигнали, які позначено терміном «виявлене відхилення». Виявлене відхилення спонукає виконавця зменшити, мінімізувати розбіжність між критерієм співвіднесення і перцептивним входом.

Розглянемо основні компоненти регуляції поведінки, які виокремлює автор теорії мотиваційного контролю. Критерій співвіднесення становить собою певний внутрішній стандарт, з яким порівнюються

параметри конкретної ситуації. У людини існує певне уявлення про бажане становище: про стан зовнішнього або внутрішнього середовища, які пов'язані з її діями. Це уявлення і є тим стандартом, з яким порівнюється поточне становище справ. Поняття «критерії співвіднесення» близьке за змістом до поняття «ціль». Відмінність між ними полягає у тому, що перше є ширшим, узагальненим. У теорії мотиваційного контролю виокремлюють чотири типи критерію співвіднесення:

1. *Кінцевий стан.* Найчастіше людина формулює те, до чого вона прагне, в термінах певного кінцевого, підсумкового стану. Якщо людина їде подорожувати, то звичайно вона уявляє пункт свого кінцевого призначення (місто, вершину, порт). Часто при визначенні кінцевого стану використовується також часовий параметр, наприклад, приготувати пиріг до певного часу.

2. *Швидкість (темп) просування до мети.* Дію можна контролювати не лише за ступенем відхилення від певного кінцевого стану, а й за темпом просування до мети.

3. *Визначений тип дії.* У цьому разі критерій співвіднесення стосується не кінцевого стану і навіть не темпу просування до мети, а самого характеру дії. Люди часто роблять щось не лише і не стільки для досягнення певної мети

у вузькому сенсі слова, а й заради самого процесу діяльності. Їм подобається сам процес, вони прагнуть до виконання певного типу дій. Більшість льотчиків літають не лише заради просування по службовій драбині, а й тому, що вони люблять літати.

4. *Певна емоція або інший аспект психічного стану.* Людину дуже цікавлять її власні психічні стани. Вона прагне не лише до здійснення деяких змін у зовнішньому середовищі або у своїх взаєминах із ним, а й до певних емоцій та почуттів. Більшість людей ходить до театрів не для того, щоб поставити «галочку» («був у театрі»), а все-таки заради естетичних переживань. Йдучи на комедію, ми формуємо відповідне уявлення про бажаний емоційний стан і буваємо дуже розчаровані, якщо виявляємо, що вистава нас зовсім не веселить: відмінність між критерієм співвіднесення і перцептивним входом занадто велика.

«Перцептивний вхід» є наступним поняттям теорії мотиваційного контролю. Загалом це поняття можна визначити як аспект середовища, який сприймається як істотний, з погляду виконавця дії, або інформація про поточний стан справ.

Виокремлюються три типи перцептивного входу:

- певний аспект навколишнього (зовнішнього) середовища. Цей тип перцептивного входу в основному обслуговує критерії кінцевого стану і темпу просування;

- інформація про власні дії. Ми часто задаємо собі питання: «Що я роблю?» або «Що я тут роблю?». Припустимо, ми шукали роботу, пов'язану зі спілкуванням з людьми, живу, творчу (критерій співвіднесення третього типу), а вийшло, що зайняті в основному паперами, звітами і рутиною (перцептивний вхід);

- інформація з внутрішнього середовища (почуття, думки, стани). Перцептивний вхід цього типу дозволяє нам контролювати виконання дії, орієнтованої на критерій співвідношення четвертого типу. Виходячи з театру після перегляду комедії, розумно запитати себе: «Чи повеселішав я?».

Один із головних висновків, який можна зробити на основі розглянутих вище класифікацій критеріїв співвіднесення і перфективних входів, полягає в тому, що для ефективного управління дією людина має потребу в інформації, яка відповідає її критеріям. Дія страждає не лише від того, що мета і завдання не визначені, а й від того, що діагностична інформація недоступна, тобто недоступна та інформація, яка могла б

допомогти людині відповісти на питання на зразок «чи туди я йду?» і «Як довго ще йти?».

2. Вплив мети на поведінковий акт

Мету розуміють як образ, уявлення про бажаний майбутній стан або наслідки поведінкового акту.

Складнощі мети. Одним із добре встановлених ефектів у психології цілеспрямованої поведінки є вплив складнощів мети на виконання. Складнощі мети можна операційно визначити дwoяко. Поперше, як власне складнощі цілі – імовірність досягнення мети. Наприклад, якщо відомо, що лише 10-20% працівників цього підприємства можуть зробити певну кількість одиниць продукції за день, це відповідає важкій меті. Якщо ж відсоток досягнень мети коливається в межах 80-90%, то таку мету прийнято вважати легкою. Труднощі мети можна визначити й в абсолютних термінах, тобто безвідносно до відсотка досягнень. У цьому разі кажуть про рівень мети. Наприклад, прочитати 100 сторінок тексту на день є метою вищого рівня складності, ніж прочитати 50 сторінок.

Ефект складності мети полягає в тому, що існує прямо пропорційна залежність рівня виконання, тобто результативності, продуктивності дії, від ступеня складності мети:

чим вища за складністю мета, тим краще її виконання (звичайно, до певного рівня).

Специфічність мети. Іншим параметром мети, який впливає на виконання, є специфічність мети, яка відображає ступінь чіткості, визначеність поставленого завдання.

Зовнішні та внутрішні цілі. Мету можна поставити двома основними способами: це може зробити виконавець перед самим собою; це робить хтось ззовні, тобто інструктор, майстер, менеджер, управлінцем, батько, вчитель тощо. У першому випадку йдеться лише про внутрішні цілі. В іншому виникають питання про прийняття зовнішньої мети, про її трансформацію у внутрішню і впливові останньої на виконання.

Тимчасова віддаленість/близькість мети. У цьому разі йдеться про віддаленість у часі моменту досягнення мети. Цілі можна ставити так, щоб кінцеву мету було розбито на близьку, віддалену і далеку або в протилежному разі так, що проміжні відсутні, а є тільки кінцева (сумарна) ціль. За припущенням О. Бандури і Д. Шанка, у тому разі, коли перед людиною стоять близькі цілі (тобто є проміжні завдання) порівняно із ситуацією наявності лише кінцевих (вилучених) цілей, мотивація, впевненість у своїх силах, а також виконання відносно підвищуються. Це, на думку авторів гіпотези,

пов'язано з тим, що виконавець частіше одержує підкріплення у вигляді інформації про досягнення мети.

Сформованість наміру і когнітивні процеси. У межах розглянутої вище теорії чотирьох стадій дії розроблено низку теоретичних положень, які стосуються впливу установки на протікання психічних процесів, безпосередньо пов'язаних із контролем дії. Автори теорії проводять порівняльний аналіз функціональних особливостей стадій вибору і додії. На їхню думку, характер психічної установки суб'єкта, який перебуває на стадії вибору, істотно відрізняється від установки на стадії додії. При цьому під установкою розуміють деякий цілісний стан суб'єкта, загальний настрій, готовність до певного типу психічної активності. Основною функцією стадії вибору є розгляд наслідків можливих дій і відповідно їх імовірність. У зв'язку з цим стадії вибору, на думку авторів концепції, властиві такі основні особливості. По-перше, суб'єкт, якщо перебуває на цій стадії дії, відкритий, сприйнятливий щодо нової інформації. По-друге, процес переробки інформації орієнтований на реальність, неупереджений, тобто відносно вільний від типових помилок в оцінних судженнях.

Орієнтація на дію/стан і процеси контролю. Під орієнтацією на дію автор розуміє активний стан наміру, спрямований на трансформацію його в дію, у той час як орієнтація на стан пов'язана із затримкою реалізації наміру, викликану думками й аналізом минулого, сьогодення і майбутнього.

Два основних чинники визначають тип орієнтації: а) наявність певної невідповідності, протиріччя в інформації, яка сприймається та спричиняє подив, вимагає прояснення і в підсумку затримує дію, орієнтуючи суб'єкта на стан; б) стан наміру. Другий чинник більшою мірою, ніж перший, є суб'єктивним і залежним від індивідуальних особливостей суб'єкта. Цей чинник розпадається на три основні складові: пов'язані з прийняттям рішення (характеризують труднощі при ухваленні рішення); пов'язані з невдачею (вплив думок про минулу невдачу) і пов'язані з процесом виконання (надмірна увага до зовнішніх характеристик дії на шкоду внутрішнім).

3. Зворотний зв'язок та ефективність наступної дії

Під зворотним зв'язком розуміємо будь-яку інформацію із середовища, яка забезпечує можливість порівняння між параметрами поточного і бажаного стану.

Використовують чотири типи зворотного зв'язку:

- найгірший результат – досліджуваному повідомляли, якою була його дана реакція – повільніша або швидша, ніж найповільніша (найгірша) за всю історію досліду;

- за найкращим результатом – повідомляли, якою була ця реакція - повільніша або швидша, ніж найшвидша (краща) за всю історію досліду;

- порівняно з попереднім результатом – повідомляли, якою була ця реакція - краща або гірша за попередню;

- сира, неопрацьована – повідомляли час цієї реакції в мілісекундах.

З усіх перелічених типів зворотного зв'язку найефективнішим виявився «неопрацьований». Досліджувані, яким повідомлявся час реакції в мілісекундах, реагували значно швидше за тих, кому надавали зворотний зв'язок «за найкращим результатом», «за найгіршим результатом», «порівняно з попереднім результатом», або тих, хто працював зовсім без зворотного зв'язку.

Вплив «знака» зворотного зв'язку на виконання і задоволеність. Під негативним зворотним зв'язком найчастіше розуміють таку інформацію про результати дії, яка каже про те, що досягнутий результат нижчий за стандарт (цілі, виконання інших членів соціального

оточення тощо). Позитивний же зворотний зв'язок – це інформація про те, що результат вищий за стандарт. Як теорія соціального научіння, так і різні теорії контролю вважають, що негативний зворотний зв'язок знижує задоволеність діяльністю, зате сприяє збільшенню зусиль, які прикладає людина, підвищенню ефективності дії. У свою чергу, позитивний зворотний зв'язок збільшує задоволеність, але сприяє зниженню зусиль та ефективності дії.

Залежність задоволеності від розбіжності «результат–стандарт» як функція рівня виконання. Задоволеність меншою мірою зазнає впливу інформації про величину розбіжності «результат – мета», коли виконавцеві стає відомо, що його результат значно вищий або нижчий від середнього за популяцією порівняно з тими випадками, коли він знає, що його результативність – на середньому рівні.

Користуючись поняттями теорії мотиваційного контролю, можна сказати, що діагностична цінність зворотного зв'язку полягає в тому, що вона містить інформацію про розбіжність між критерієм співвіднесення і перцептивним входом. Отже, вона інформує виконавця про те, що зроблено, і що ще необхідно зробити. *Оцінно-емоційний аспект* відображає емоційний бік реагування на

зворотний зв'язок і виявляється в змінах самооцінки, очікувань, задоволеності тощо. Діагностичні та оцінно-емоційні наслідки позитивного і негативного зворотного зв'язку різні. *Позитивний зворотний зв'язок* загалом інформує виконавця про те, якого роду завдання він виконує добре, а також підтверджує позитивні очікування. *Негативний зворотний зв'язок* у свою чергу інформує виконавця про те, що ще потрібно зробити, щоб надалі досягти найкращого результату, однак викликає негативні емоційні переживання. Негативний зворотний зв'язок має відносно велику діагностичну цінність. Вона дає поштовх до дії, але за цю цінність доводиться дорого платити, а саме – негативними емоціями. В силу цього велика імовірність відкидання, неприйняття негативного зворотного зв'язку.

Питання для самоперевірки знань:

1. Що розуміють під психологічними механізмами цілеспрямованої поведінки?
2. Які критерії цілеспрямованої поведінки?
3. Розкрийте сутність теорії функціональної системи.
4. Розкрийте вплив зворотного зв'язку на ефективність наступної дії особистості.
5. Яка залежність задоволеності від розбіжності «результат-стандарт»?

Тема 11. Розвиток конкурентоспроможної особистості в сучасному суспільстві

План

1. Розуміння поняття «конкурентоспроможна особистість».

2. Етапи розвитку конкурентоспроможної особистості.

3. Психологічні основи розвитку інтегральних характеристик конкурентоспроможної особистості.

1. Розуміння поняття «конкурентоспроможна особистість»

Конкурентоспроможність – це здатність робити товари і послуги, які реалізуються на міжнародних ринках, за одночасної підтримки чи підвищення життєвих стандартів, рівних або вищих, ніж у конкурентів.

Фахівці США вважають, що *конкурентоспроможність* складається з двох частин: підтримка життєвих стандартів, які постійно підвищуються; збереження позицій лідера у світовій економіці.

Конкурентоспроможна особистість – це така особистість, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу й нових видів діяльності та форм спілкування за

умови збереження позитивного внутрішнього психоенергетичного потенціалу й гармонії.

У змістовому аспекті можна виокремити як мінімум *три сфери розвитку конкурентоспроможної особистості*: сферу діяльності, сферу спілкування і сферу особистості та її самосвідомості.

Тривалий час конкурентоспроможною може бути лише людина, яка займається улюбленою справою, що дає їй задоволення, попри великі часові й енергетичні затрати.

У конкурентоспроможній країні, на думку Грейсон і О'Делл, її громадянам необхідно мати:

- високий середній рівень функціональної грамотності; – певні основи знань з математики, статистики, наукової методології;

- здатність спостерігати процеси, аналізувати їх, інтерпретувати результати і діяти;

- знання про світ (йдеться про знання з історії, географії, економіки, мовної підготовки); – уміння працювати в колективі; здатність до відповідальності;

- здатність постійно вчитися і пристосовуватися до змін.

Структура професійної діяльності загалом є універсальною і складається з трьох компонентів: постановка професійних цілей і

завдань; вибір засобів і способів розв'язання завдань; аналіз й оцінка діяльності.

Центральним, базовим утворенням професійної діяльності, що зумовлює і процес, і результат діяльності, є система дій фахівця. Виокремлюють дві принципово відмінні одна від одної системи: а) система утиску і примусу; б) система сприяння, створення умов для ефективної спільної діяльності. Звичайно, систему дій, як і всю структуру професійної діяльності, визначає особистість фахівця і насамперед його особистісна спрямованість та професійна компетентність.

2. Етапи розвитку конкурентоспроможної особистості

Психологічною основою освітніх проектів і програм розвитку конкурентоспроможної особистості є принцип саморозвитку, що інтегрує систему фундаментальних принципів розвитку особистості. Найважливішою умовою, яка дозволяє людині стати суб'єктом саморозвитку, є досягнення якогось певного рівня особистісної й професійної самосвідомості. Зараз інтенсивно досліджують моделі розвитку конкурентоспроможної особистості. Наприклад, технологічна модель розвитку конкурентноздатної особистості, яку розробила родянський психолог Лариса Максимівна Мітіна, охоплює стадії розвитку

конкурентоспроможності; процеси, що відбуваються на кожній стадії; комплекс методів впливу.

Л.М. Мітіна виокремлює чотири стадії оптимізації поведінки: підготовка; усвідомлення; переоцінка; дія.

Модель поєднує основні процеси розвитку особистості: мотиваційні (I стадія), когнітивні (II стадія), афективні (III стадія), поведінкові (IV стадія).

Стадія підготовки. На стадії підготовки людям дають цікаву і потрібну (мотивуючу) інформацію про конкурентоспроможність, умови, фактори і результати її розвитку. Далі проводять психологічну діагностику особливостей їх *особистісного розвитку:* спрямованості, (особистісної та професійної), компетентності, гнучкості (емоційної, поведінкової, інтелектуальної), самосвідомості, а також бар'єрів і перешкод, які заважають успішному (усвідомленому й самостійному) самовизначенню.

Стадія усвідомлення. На II стадії основним процесом зміни є, головним чином, пізнавальний – усвідомлення. Для самосвідомості при переході з нижчого рівня на вищий характерна зміна рефлексивних процесів.

За своєю сутністю рефлексія – завжди розрив, роздвоєння і вихід за межі кожного

безпосереднього, «автоматично» поточного процесу або стану (С. Рубінштейн). Рівень усвідомлення власних способів спілкування, діяльності, особистісних особливостей істотно підвищується завдяки спостереженню, протиставленню, інтерпретації поглядів, позицій, способів і прийомів сприйняття й поведінки, яка обговорюється у малих групах. Завдяки збільшенню інформації, люди починають усвідомлювати й оцінювати альтернативи небажаний поведінці й рід власних професійних та особистісних можливостей. Вищий рівень рефлексії пов'язаний із необхідністю фіксації зупинки, яка трапилась, і самого зупиненого процесу в деякому іншому «матеріалі». Саме фіксація здійснює роздвоєння, поляризацію процесу у своєму та іншому його вираженні. Зупинка і фіксація в сукупності становлять ті умови, що є в основі усвідомлення (або – об'єктивації, кажучи словами Д.М. Узнадзе). На цій стадії надзвичайно корисні вправи, орієнтовані на саморозкриття. Така, наприклад, процедура «Предмет розповідає про господаря» та інші.

Стадія переоцінки. Стадію III супроводжує збільшення використання не лише пізнавальних, а й афективних та оцінних процесів зміни. В учнів з'являється тенденція до усвідомлення впливу власної небажаної поведінки на

безпосереднє соціальне оточення (педагогів, родину, друзів) і переоцінка власної особистості. На цій стадії в процесі тренінгів людина все більше відчуває власну незалежність і здатність змінити своє життя в чомусь важливому, принциповому.

Стадія дії. Ті, хто успішно здійснює стадію переоцінки, переходить на IV стадію — дія (закріплення в поведінці й підтримка). Найефективніше IV стадія проходить у тому разі, коли в людини є змога апробації нових способів поведінки у своїй практичній діяльності до закінчення семінарів. Тоді людина може обговорити свої труднощі, проблеми, «рецидиви» поведінки й одержати відкрите і довірливе співчуття, розуміння, допомогу, заохочення за здійснення змін у поведінці.

Протистояння (толерантність) стимулам, які провокують небажану поведінку, і заохочення самого себе за здатність до позитивних змін у поведінці — основний результат цієї стадії. На цій стадії закріплюються нові форми підвищення в процесі програвання реальних ситуацій, режисури і постановки вистав, але найефективнішим методом роботи на цій стадії є ділові ігри. *Ділові ігри* — це ефективний і широко розповсюджений метод розв'язання виробничих, навчальних і дослідницьких

завдань. Головним принципом ділових ігор є імітаційне моделювання як об'єкта, так і структури професійної діяльності, «під яку» побудовано ділову гру, тобто, власне, задано предметний і соціальний контекст гри, що дозволяє назвати її контекстним навчанням.

3. Психологічні основи розвитку інтегральних характеристик конкурентоспроможної особистості

Розвиток конкурентоспроможної особистості – це розвиток рефлексивної особистості з позитивним психоенергетичним потенціалом, здатної організовувати, планувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, особистості, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до розв'язання проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях.

Перехід особистісної і професійної самосвідомості на вищий рівень, що є обов'язковою умовою розвитку, не вичерпує всіх складових такого розвитку. Психологічним фундаментом розвитку особистості майбутнього або професіонала в будь-якій галузі людської діяльності є такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, компетентність, гнучкість.

Вони є формою вияву творчого потенціалу людини і формою вияву спрямованості її думок,

ставлення до різних соціальних цінностей (моральних, громадянських, художніх), її ставлення до себе й до інших людей. Високий рівень розвитку інтегральних характеристик особистості сприяє позитивному іміджеві людини, що впливає на стосунки з людьми і на ефективність спільної роботи. Саме на розвиток інтегральних характеристик конкурентоспроможної особистості спрямовано спеціально розроблену психологічну технологію Л.М. Мітіної. Ця технологія припускає трансформацію мотиваційної, інтелектуальної, афективної і, врешті, поведінкової структур особистості, унаслідок чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню.

Л.М. Мітіна виокремлює чотири стадії оптимізації особистості та її поведінки: підготовка, усвідомлення, переоцінка, дія. Основні процеси розвитку особистості: мотиваційні (I стадія), когнітивні (II стадія), афективні (III стадія), поведінкові (IV стадія); комплекс методів впливу.

З'ясувавши функціональне призначення кожної зі сфер розвитку конкурентоспроможної особистості (сфери діяльності, спілкування, особистісних особливостей), їх представили у вигляді єдиної функціональної структури, яка дає цілісне уявлення про закономірності, істотні

зв'язки й залежності одних елементів від інших. Багатоаспектна (багатокомпонентна) діяльність, зумовлена розвитком особистісних якостей, пов'язується у вузли різноманітними взаєминами, взаємодіями з іншими людьми.

Ці вузли, їх ієрархія творять, на нашу думку, інтегральні характеристики особистості, детермінують її професійний розвиток, самі ж, фактично, є об'єктом розвитку. У загальнопсихологічних теоріях особистості спрямованість постає як якість, що визначає її психологічний склад. У різних концепціях цю характеристику розкривають по-різному: «динамічна тенденція» (С.Л. Рубінштейн), «смыслотворчий мотив» (О.М. Леонтьєв), «основна життєва спрямованість» (Б.М. Ананьєв), «динамічна організація «сутнісних сил» людини» (А.С. Прангішвілі) тощо.

Спрямованість містить два взаємозалежні аспекти: предметний смисл (смысловий аспект), який позначає певний предмет спрямованості; напруження (власне динамічна тенденція), яке визначає джерело спрямованості (С.Л. Рубінштейн).

О.М. Леонтьєв, розвиваючи ідеї С.Л. Рубінштейна, ядром особистості називав систему стійких, ієрархізованих мотивів як основних збудників діяльності. Одні мотиви, спонукуючи до діяльності, надають їй

особистісного смислу (смыслотворчі) і певної спрямованості, інші відіграють роль спонукальних чинників. Розподіл функцій смыслотворення і спонукування між мотивами однієї діяльності дає змогу зрозуміти головні відношення, які характеризують мотиваційну сферу особистості, тобто побачити ієрархію мотивів.

Радянський психолог Лідія Ільїнічна Божович *розуміла спрямованість особистості* як систему стійко домінуючих мотивів, які визначають цілісну структуру особистості. У контексті цього підходу зріла особистість організовує свою поведінку в умовах дії декількох мотивів; обирає мету діяльності і за допомогою спеціально організованої мотиваційної сфери регулює свою поведінку таким чином, щоб було придушено небажані. Компетентність конкурентноспроможної особистості може виявлятися у певній професійній діяльності, але її варто розглядати не лише в діяльнісному контексті, а й у комунікативному. Отже, поняття «компетентність» охоплює знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Це визначення дає змогу представити в структурі компетентності конкурентноспроможної особистості дві

підструктури: а) діяльнiсну (знання, вмiння, навички i способи здiйснення професiйної дiяльностi); б) комунiкативну (знання, вмiння, навички i способи здiйснення дiлового спiлкування).

Психологiчною умовою розвитку компетентностi є усвiдомлення особистiстю необхiдностi пiдвищення своєї загальнолюдської та спецiальної культури i ретельної органiзацiї спiлкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистостi. Третьою iнтегральною характеристикою конкурентоспроможної особистостi є гнучкiсть, як розмаїтiсть та адекватнiсть активностi, що виявляється i у зовнiшнiх (рухових) формах, i у внутрiшнiх (психiчних) (Л.М. Мiтiна). *Гнучкiсть* – це iнтегральна характеристика особистостi, що становить собою гармонiчне поєднання трьох взаємозалежних i взаємозумовлюючих особистiсних якостей: емоцiйної, поведiнкової, iнтелектуальної гнучкостi.

Ригiднiсть – це твердiсть та неподатливiсть до змiн оточуючого середовища.

Протилежнi характеристики властивi ригiдностi, що охоплює також когнiтивну, емоцiйну i поведiнкову сфери особистостi.

Ригiднiсть у когнiтивнiй сферi (iнтелектуальна ригiднiсть) вiдображає

порушення здатності приймати чужу зовнішню оцінку, що призводить до труднощів усвідомлення власних психологічних проблем, актуального стану, мотивів і потреб.

Ригідність в емоційній сфері (емоційна ригідність) знижує можливість гнучкості емоційних реакцій і спричинює виявлення неадекватних фіксованих емоційних реакцій, які зумовлюють психологічні механізми формування синдрому «емоційного вигоряння».

Ригідність у поведінковій сфері (поведінкова ригідність) зумовлює функціонування досить обмеженої кількості стереотипів поведінки, неадекватне застосування наявного арсеналу поведінкових стратегій і відмову від розширення їхньої кількості за рахунок нових.

От чому проблема гнучкості, насамперед емоційної, є однією з найважливіших у розвитку конкурентоспроможної особистості. Її у психології представлено в межах різних теорій. *Під емоційною гнучкістю розуміють* оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості.

Емоційна гнучкість дуже тісно пов'язана з гнучкістю поведінковою, під якою розуміють здатність людини відмовлятися від поведінки, яка не відповідає ситуації, і виробляти або приймати нові оригінальні підходи до

розв'язання проблемної ситуації за незмінних принципів і моральних засад життєдіяльності. *Поведінкова гнучкість* – це оптимальне (гармонійне) поєднання індивідуальних ефективних (принципово значущих) патернів поведінки та різноманітних (оригінальних) способів рольової взаємодії.

Протилежні характеристики властиві ригідності поведінки, яка перешкоджає успішному освоєнню професійної діяльності і врешті негативно впливає на психічне здоров'я особистості. У зв'язку з цим виникає необхідність серйозно і глибоко вивчити питання, пов'язані з ригідністю поведінки як чинником деструктивної професіоналізації фахівця і пошуком шляхів її подолання й запобігання.

Поняття гнучкості у вітчизняній психологічній літературі розглядають також у двох аспектах: як особистісну характеристику (інтелектуальна гнучкість) і як особливість розумової діяльності (гнучкість мислення).

Найповнішим є визначення, яке ввела у вітчизняну психологію радянський психолог Наталія Олександрівна Менчинська: гнучкість мислення виявляється у доцільному варіюванні способів дій, у легкості перебудови вже наявних знань, у легкості переходу від однієї дії до іншої, подоланні інерції попередньої дії, у

формуванні зворотних зв'язків, у свободі перебудови в створюваних відповідно образів, і висунутих гіпотез відповідно до умов завдання. Результати досліджень Н.О. Менчинської дозволяють розглядати гнучкість не лише як уміння переходити від однієї дії до іншої діяльності, а й можливість багатопланового відображення умов завдання, що істотно розширює характеристику гнучкості. Н.О. Менчинська виокремила такі вияви гнучкості мислення:

- підхід до завдання як до проблеми, доцільне варіювання способів дії;
- легкість перебудови знань або навичок та їхніх систем відповідно до змінених умов;
- здатність до переключення, або легкість переходу від одного способу дії до іншого.

Підхід до психологічної сутності гнучкості мислення окреслено в дослідженнях, присвячених творчому мисленню, в яких гнучкість розглядають як його необхідний компонент, хоча й не вивчають спеціально.

Під гнучкістю мислення ми розуміємо процесуальну властивість інтелекту, яка забезпечує його операційну діяльність, що виявляється, з одного боку, в умінні перебудовувати, переоцінювати вже наявні способи дії, багатообразно підходити до можливості його зміни, з іншого боку – у

сприятливому виборі певної стратегії розв'язання завдання.

Питання для самоперевірки знань:

1. Що розуміють під конкурентоспроможністю?
2. Що становить собою конкурентоспроможність особистості?
3. В яких сферах розвивається конкурентоспроможність особистості?
4. Охарактеризуйте конкурентоспроможну особистість.
5. Як розкриває стадії розвитку конкурентоспроможної особистості Л.М. Мітіна?
6. Охарактеризуйте кожну стадію розвитку конкурентоспроможної особистості.
7. Які базові характеристики є психологічним фундаментом розвитку конкурентоспроможної особистості?

*Змістовний модуль 4. Психологічний
розвиток людини*

Тема 12. Розвиток особистості

План

1. Теорія розвитку особистості за Л.С. Виготським.
2. Теорія розвитку особистості за Д.Б. Ельконіним.
3. Теорія розвитку особистості за Г.С. Костюком.

1. Теорія розвитку особистості за Л.С. Виготським

Розвиток – це безперервний процес, що виявляється не тільки в кількісних, а і в якісних змінах людської істоти.

Розвиток психіки – це чергування стабільних і кризових періодів. Кризи – короткі, але бурхливі стадії, впродовж яких відбуваються значні зрушення в психічному розвитку дитини і вона різко змінюється.

У процесі психічного розвитку та його результатах існують типологічні й індивідуальні відмінності.

Перше запитання, на яке варто дати відповідь, вивчаючи динаміку будь-якого віку, - зазначає Л.С.Виготський, - це запитання про суть соціальної ситуації розвитку. *Соціальна ситуація розвитку* – це своєрідні, специфічні для даного віку, виключні, єдині та неповторні взаємини між дитиною і оточуючою її дійсністю, перш за все соціальною.

Новоутворення – це новий тип побудови особистості та її діяльності, психічні й соціальні зміни, що вперше виникають на певному віковому ступені, і які в самому основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, його внутрішнього і зовнішнього життя, весь хід її розвитку в даний період. Вікові новоутворення формуються в кінці

періоду. Найбільш значуще новоутворення для наступного етапу розвитку - центральне. Ті новоутворення, які безпосередньо пов'язані з основним, називаються центральними лініями розвитку в певний вік.

Перебудова соціальної ситуації розвитку під впливом новоутворень, що виникають у свідомості дитини - суть і зміст критичних періодів.

Радяньский психолог Лев Семенович Виготський (1896-1934рр) встановив 4 закони дитячого розвитку:

1. Закон циклічності – періоди підйому, інтенсивного розвитку змінюються періодами уповільнення. На різних етапах зміни в дитячій психіці можуть проходити повільно, а можуть швидко. При цьому фази уповільнення не означають застою. Це нагромадження сил, яке веде до подальшого прискорення розвитку.

2. Закон нерівномірності розвитку – різні сторони особистості, а також психічні функції, розвиваються асинхронно: у той час, як розвиток одних прискорюється, розвиток інших уповільнюється.

3. Закон "метаморфози" – розвиток не зводиться до кількісних змін; це ланцюг якісних змін, перетворення змін кількісних в якісні.

4. Закон поєднання процесів еволюції та інволюції в розвитку дитини. Те, що

розвивається на попередньому етапі, відмирає або перетворюється. Наприклад, дитина, навчившись говорити, перестає лепетати.

Психічний розвиток людського індивіда - обумовлений процес. У психології є багато теорій, які по-різному пояснюють умови психічного розвитку дитини. Більшість теорій об'єднуються в 2 напрями: біологізаторський і соціологізаторський.

У біологізаторському напрямі розвиток психіки і поведінки людини розглядають як результат еволюційного перетворення генетично закладених в організмі можливостей, що існують у вигляді задатків.

У межах цього напрямку виникла теорія рекапітуляції: онтогенез (індивідуальний розвиток) є скороченим повторенням філогенезу (історичного розвитку) (Е. Геккель).

Представники соціологізаторського напрямку стверджують, що у будь-якої людини, незалежно від її природних анатомофізіологічних особливостей, можна сформувати психічну функцію певного рівня за допомогою навчання і виховання.

Його джерела - в ідеях філософа сімнадцятого століття Джона Локка, якому належить теорія "чистої дошки": дитина від народження є "чистою дошкою". Під впливом

зовнішніх умов у неї виникають всі психічні якості, характерні людині.

Існує третій підхід до вирішення зазначеної проблеми - теорія конвергенції двох чинників. Основоположник цієї теорії В.Штерн вважає, що процес психічного розвитку обумовлюється взаємодією спадковості та середовища. Душевний розвиток не є простим виявленням природжених властивостей, але і не є простим сприйманням зовнішніх впливів. Це результат конвергенції внутрішніх даних із зовнішніми умовами розвитку.

Свій підхід до вирішення цієї проблеми запропонував Л.С.Виготський. Він доводить, що спадковість наявна в розвитку всіх психічних функцій дитини, але має різну вагу. Елементарні функції (починаючи з відчуття, сприймання) більше обумовлені спадковістю ніж вищі. Вищі функції - продукт культурно-історичного розвитку людини. Чим складніша функція, тим довший шлях її онтогенетичного розвитку і тим менше спадковість здійснює на неї вплив.

Психічний розвиток дитини не визначається механічним складанням двох чинників. На кожному етапі розвитку, стосовно кожної конкретної ознаки розвитку, необхідно встановлювати конкретне поєднання біологічних і соціальних моментів.

2. Теорія розвитку особистості за Д.Б. Ельконіним

Радянський психолог Данніл Борисович Ельконін (1904-1984 рр) стверджує, що не можна здійснювати періодизацію за однією ознакою. Він виділяє основні принципи побудови вікової періодизації. Зокрема, вказує на те, що варто враховувати закономірності розвитку психіки. Розвиток - це внутрішньо детермінований, діалектично суперечливий цілеспрямований процес, де "плавні" еволюційні періоди змінюються "стрибками". Відповідно, вікова періодизація повинна базуватися на конкретно-історичному розумінні розвитку людства. Виявлення переломних критичних точок, пошук внутрішніх протиріч, врахування особливостей чергування критичних періодів і стабільних важливо для побудови вікової періодизації. Межами віку є кризи. В психічному розвитку можна виділити епохи, стадії, фази.

Д.Б. Ельконін займаючись проблемою періодизації вікового розвитку, доповнив характеристику провідної діяльності такими суттєвими ознаками: у провідній діяльності найбільш повно представлені типові для даного періоду розвитку відносини дитини та дорослих, а через це його ставлення до дійсності.

У діяльності можуть бути виділені дві сторони мотиваційна та операційна; вони розвиваються нерівномірно, причому темп розвитку окремої сторони діяльності у кожному віковому періоді змінюється. Відповідно до гіпотези Д.Б. Ельконіна всі дитячі віки можуть бути поділені на два типи:

- у віках першого типу (немовля, дошкільне дитинство, підлітковий вік) у дитини розвивається переважно суспільно-мотиваційна сторона певної діяльності; складається орієнтація дитини на системі відносин, мотивів, смислів людських дій;

- у віках другого типу, що йдуть за першими (раннє дитинство, молодший шкільний вік, рання юність), у дитини розвивається вже операційна сторона цієї діяльності.

В таблиці пресдатована періодизація психічного розвитку за Д.Б. Ельконіним

Таблиця

Періодизація психічного розвитку за Д.Б. Ельконіним

Епохи	Періоди	Вік	Провідна діяльність	Домінуючий розвиток
Раннє дитинство	Період немовлят и	0-1	Безпосередн ьо-емоційне спілкування	Мотиваційно - потрібна сфера
	Раннє дитинство	1-3 рок и	Предметно-маніпулятив на діяльність	Інтелектуаль но-пізнавальна сфера

Дитинство	Дошкільний вік	3-7	Рольова гра	Мотиваційно - потребна сфера
	Молодший шкільний вік	7-10	Навчання	Інтелектуально- пізнавальна сфера
Дорослішання	Підлітковий вік	11-15	Інтимно- особисте спілкування з однолітками	Мотиваційно - потребна сфера
	Рання юність	15-17	Навчально- професійна	Інтелектуально- пізнавальна сфера

Зміна провідних типів діяльності готується довго і пов'язана з виникненням нових мотивів, що формуються всередині провідної діяльності на попередній стадії розвитку, які спонукають дитину до зміни відносин, що раніше склалися, з людьми.

Відбувається закономірне чергування одного віку (у яких у дітей переважно розвиваються потреби і мотиви) з іншими віками (коли у дітей формуються конкретні операції тієї чи іншої діяльності). Так, у дитинстві в емоційному спілкуванні з близьким дорослим виникають потреби та мотиви ділового співробітництва та освоєння предметного світу, які реалізуються у предметній діяльності у ранньому віці, коли і складаються відповідні операції.

Процес розвитку дитини має особливу закономірність: спочатку відбувається освоєння мотиваційної сторони діяльності та активне формування особистісних якостей суб'єкта, а потім операційно-технічної з пріоритетним формуванням інтелектуально-пізнавальної сфери. Узгодження між рівнем розвитку операційної та мотиваційної сторін діяльності, коли одна випереджає іншу, призводить до необхідності змінити діяльність, щоб відстаюча сторона досягла необхідного рівня розвитку.

Таким чином, процес розвитку дитини має особливу закономірність. Отже, за Д.Б. Ельконіним, рушійні сили розвитку пов'язані з протиріччям, що складається у процесі оволодіння дитиною мотиваційної та предметної сторонами діяльності.

3. Теорія розвитку особистості за Г.С. Костюком

Вітчизняний психолог Григорій Силович Костюк (1899-1982рр), аналізуючи проблему обумовленості психічного розвитку, стверджує, що в онтогенезі психіки людини має місце єдність біологічних і соціальних умов, в якій провідна роль належить соціальному. У системі засобів, якими суспільство впливає на розвиток психіки індивіда, вирішальна роль належить навчанню й вихованню. Він вважає, що онтогенез людського організму визначається

біологічною спадковістю. Біологічна спадковість передається через генотип. У свою чергу генотип визначає анатомо-фізіологічну структуру організму, його морфологічні й фізіологічні ознаки, будову нервової системи, стать організму, стадії його дозрівання, а також ряд індивідуальних морфологічних і функціональних особливостей організму, безумовно-рефлекторні мозкові структури. Людський індивід наділений від народження природними життєвими силами, які існують у ньому у вигляді задатків.

Соціальне середовище - це суспільство, в якому росте дитина, його культурні традиції, ідеологія, рівень розвитку науки і мистецтва, основні релігійні течії. Від особливостей соціального і культурного розвитку суспільства залежить прийнята в ньому система виховання і навчання. Середовище, що оточує дитину – це передусім люди, їхні взаємини, створені ними речі, знаряддя діяльності, мовні засоби, духовні цінності.

Г.С.Костюк вважає, що на дитину впливають лише ті зовнішні умови, з якими вона вступає в активний зв'язок. Особистість не є пасивним продуктом взаємодії спадковості та середовища. Взаємодія цих факторів реалізуються через активність дитини. Вона не пасивно пристосовується до оточуючого її світу

людських предметів, а активно привласнює собі всі досягнення людства.

Г.С.Костюк вважає, що у психічному розвитку внутрішні суперечності, що виникають в житті особистості, спонукають до активності, спрямованої на їх подолання. Одні суперечності долаються, натомість виникають нові, що ведуть до нових дій. Отже, *внутрішні суперечності – рушійні сили розвитку.*
Г.С. Костюк виділяє такі основні суперечності:

- розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості та досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення;
- розходження між новими пізнавальними цілями і наявними в учнів способами дій;
- розходження між досягнутим рівнем розвитку індивіда і способом його життя;
- розходження між очікуваним, бажаним майбутнім і теперішнім.

Навчання і виховання сприяють не тільки переборенню внутрішніх суперечностей, що виникають у житті особистості, а й їх виникненню.

У психологічній науці існує декілька підходів до вирішення цієї проблеми:

1. *Навчання не впливає на розвиток. Воно підпорядковане законам розвитку, а не навпаки. Розвиток - процес, який здійснюється*

відповідно до природних законів і протікає за типом дозрівання, а навчання - це зовнішнє використання можливостей, що виникають у процесі розвитку. Навчання залежить від розвитку, але розвиток ніяк не змінюється під впливом навчання. Навчання вимагає наявності певного рівня зрілості окремих психічних функцій як своїх необхідних передумов. Воно немов би є надбудовою над дозріванням (Ж.Піаже).

2. *Ототожнення процесу навчання і розвитку біхевіорістами.* Розвиток – це засвоєння нових навичок, які здобуваються в процесі розвитку. Розумовий розвиток - послідовне накопичення умовних рефлексів. "Навчання" і "розвиток" - синоніми: дитина розвинута настільки, наскільки вона научена (У.Джеймс, Е.Торндайк).

3. *Розгляд розвитку і як дозрівання, і як навчання. Це взаємозалежні процеси.*

Радянський психолог Сергій Леонідович Рубінштейн (1889-1960рр) пропонує говорити про єдність розвитку і навчання. Розвиток не тільки обумовлюється навчанням, але і сам обумовлюється ним, дитина дозріває виховуючись і навчаючись. Розвиток і виховання означає, що ці процеси взаємозалежні, де причина і наслідки безперервно обмінюються місцями.

4. Висунення положення про провідну роль навчання в психічному розвитку (Л.С.Виготський).

Процеси навчання і розвитку не збігаються. Між ними існує складний взаємозв'язок, який змінюється в процесі життя. Коли вища психічна функція формується в спільній діяльності з дорослим, вона знаходиться в зоні найближчого розвитку. Це сфера ще не дозрілих, а тільки дозріваючих психічних процесів. Вона визначається змістом тих завдань, які дитина не може вирішити самостійно, але вже вирішує за допомогою дорослого. Можливості навчання визначаються зоною його найближчого розвитку. Зона актуального розвитку визначається змістом тих задач, які дитина може вирішити самостійно. Навчання не повинно відриватися від розвитку дитини. Водночас навчання, опираючись на досягнутий дитиною рівень розвитку, повинно йти попереду його. Тільки те навчання буде правильним, яке знаходиться попереду розвитку. Отже, не будь-яке навчання, а лише правильно організоване, веде за собою розвиток. Педагогіка, за словами Л.С.Виготського, повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Тільки тоді вона зуміє в процесі навчання викликати до життя ті процеси

розвитку, які зараз лежать у зоні найближчого розвитку.

Тема 13. Психологія підліткового віку

План

1. Анатомо-фізіологічні особливості підлітка.
2. Криза підліткового віку.
3. Самосвідомість – новоутворення особистості підлітка.
4. Взаємини підлітка з дорослими.
5. Взаємини підлітка з однолітками.
6. Особливості навчальної діяльності підлітка.
7. Розвиток пізнавальних процесів підлітка.

1. Анатомо-фізіологічні особливості підлітка

Провідна діяльність – інтимно-особистісне спілкування.

Новоутворення – почуття дорослості, моральний характер самосвідомості, формування «Я-концепції», самооцінка, критичне ставлення до оточуючих, уміння підпорядковуватись нормам колективного життя, вироблення «кодексу товарищескості» тощо.

Хронологічні межі підліткового віку – від 11-12 р. до 14-15 р. Основний зміст і специфіка цього віку полягає в переході від дитинства до

дорослості всіх аспектів розвитку - фізичного, розумового, морального, соціального.

У *фізичному розвитку* спостерігаються швидкі й бурхливі зміни, що отримали назву "стрибок росту". Перебудовується весь організм підлітка, що зумовлено, насамперед, статевим дозріванням. Активізація діяльності ендокринної системи зумовлює інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток.

Ріст організму хлопчиків досягає найвищих показників у 13 р. і продовжується до 15-17 рр. У дівчаток цей процес розпочинається і закінчується на два роки раніше. Змінюється м'язово-скелетна система, зростає фізична сила. М'язова система випереджує у зростанні маси ріст серця та кістяка, що робить серцево-судинну та опорно-рухову системи підлітка особливо вразливими й чутливими до фізичних та розумових навантажень.

Показники розмірів та маси внутрішніх органів підлітка наближаються до показників дорослої людини. Відбувається вдосконалення нейронів кори головного мозку, збагачуються асоціативні зв'язки між різними ділянками мозку. Посилюються гальмівні процеси. Інтенсивно розвивається друга сигнальна система. Розвиток нервової системи підлітка призводить до посилення розумової активності

підлітка, зростання його здатності регулювати свою поведінку.

Водночас, центральна нервова система підлітків перебуває у стані глибоких змін, а тому не відзначається витривалістю. Внаслідок цього підлітки підвищено збудливі, їхня поведінка нестійка, імпульсивна, дії часто нестримні, безконтрольні, підвищено реактивні. Тому дорослі повинні особливу увагу приділяти соматичному здоров'ю підлітка, стежити за дотриманням усіх гігієнічних вимог.

Соціальна ситуація розвитку особистості підлітка відзначається суперечливістю і нерівномірністю переходу від дитинства до дорослості.

Головний фактор розвитку особистості підлітка – зростання соціальної активності. Підліток починає шукати інші сфери діяльності, крім навчання: гурткові заняття, спортивні секції, дружні компанії. Соціальна активність підлітків спрямована, насамперед, на прийняття та засвоєння норм, цінностей і способів поведінки, характерних для світу дорослих та стосунків між ними.

Серед умов сучасного життя вирізняються такі, що сприяють становленню дорослості підлітків (акселерація фізичного та статевого дозрівання, інтенсивне спілкування з однолітками, більш рання самостійність через

зайнятість батьків, величезний потік різноманітної за змістом інформації тощо), і такі, що гальмують цей процес (зайнятість тільки учінням при відсутності інших серйозних обов'язків, прагнення багатьох батьків надмірно опікуватися дітьми, матеріальна залежність від дорослих тощо).

Своєрідне поєднання цих умов у житті конкретного підлітка зумовлює особливості його переходу до дорослості. Так, у 7-му класі є учні, які виглядають по-дитячому, а інші - майже по-дорослому. В поведінці підлітка спостерігається поєднання дитячих рис із проявами дорослості. До останніх належить серйозне ставлення до навчання, інтерес до моди, до спілкування з ровесниками, допомога вдома батькам або відмова від неї.

Численні якісні та кількісні зміни в організмі та у психіці підлітка кардинально перетворюють його попередні інтереси та взаємини з оточуючими. Все це викликає складні, суперечливі переживання підлітка, що зумовлюють труднощі його виховання та негативні прояви поведінки: впертість, грубість, негативізм, агресивність, дратівливість. Згадані прояви свідчать про кризу підліткового віку.

Щодо біологічні та соціальні умови психічного розвитку підлітка:

- хронологічні межі підліткового віку - від 11-12 р. до 14-15 р.;

- перехід від дитинства до дорослості стосується всіх аспектів розвитку підлітка - фізичного, розумового, морального, соціального.

- у фізичному розвитку спостерігається "стрибок росту";

- розміри та маса внутрішніх органів підлітка наближаються до показників дорослої людини;

- відбувається вдосконалення нейронів кори головного мозку, збагачуються асоціативні зв'язки між різними ділянками мозку, посилюється гальмування;

- швидкість соматичних змін призводить до значного навантаження на організм підлітка, тому дорослі повинні забезпечити дотримання всіх гігієнічних вимог;

- головний фактор розвитку особистості підлітка - зростання його соціальної активності;

- відбувається глибока перебудова взаємин підлітка із оточуючими, що зумовлює кризу підліткового віку.

2. Криза підліткового віку

Основний зміст та специфіку всіх сторін розвитку (фізичного, розумового, морального, соціального та ін.) у підлітковому віці визначає перехід від дитинства до дорослості. У всіх

напрямках відбувається становлення якісних новоутворень внаслідок перебудови організму, трансформації взаємин з дорослими та однолітками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, розвитку самосвідомості, інтересів, пізнавальної та учбової діяльності.

Причини кризи підліткового віку пояснюються психологами по-різному.

На думку Стенлі Холла, Зигмунда Фрейда, криза підліткового віку біологічно зумовлена і тому є неминучою, виявляючись обов'язково в усіх підлітків. Ці психологи аргументують свою позицію тим, що в організмі підлітка неминуче відбуваються глибокі перетворення, які впливають на його переживання і психічний розвиток.

Л. С. Виготський наголошував на тому, що причина кризи підліткового віку полягає в неузгодженості процесів статевого дозрівання, загальноорганічного розвитку та соціального формування. Нині ця суперечність, зумовлена випередженням статевого дозрівання, має особливо гострий характер.

Певне підтвердження думки Л.С.Виготського отримано в дослідженнях Маргарет Мід та Рут Бенедикт, які показали, що криза підліткового віку не має обов'язкового універсального характеру, а залежить від

соціальних умов. Так, дослідниці не знайшли кризи підліткового віку в місцевих жителів острова Самоа в Океанії, які перебувають на первинній стадії суспільного розвитку. У підлітків острова спостерігається гармонійний перехід до дорослості внаслідок відсутності часових розходжень між біологічною та соціальною зрілістю. Щойно дитина досягає фізичної зрілості, вона проходить обряд ініціації (вступу в доросле життя), після чого вважається повноправним дорослим членом громади. Це перший тип переходу від дитинства до дорослості, коли суспільні вимоги до дітей та до дорослих зближені. Він спостерігається в економічно слабо розвинених суспільствах. При другому типі переходу до дорослості існує значна розбіжність суспільних вимог до дітей та дорослих. Саме другий тип має місце у промислово розвинених суспільствах, в тому числі і нашому. Таким чином, дослідження М.Мід та Р.Бенедикт свідчать про те, що тривалість підліткового віку та наявність кризи визначені конкретними соціальними обставинами.

Водночас, дослідження вітчизняних психологів показують, що криза підліткового віку також не є обов'язковою для нашого суспільства, а залежить від успіху в перебудові системи взаємин підлітка з дорослими. Криза

з'являється тоді, коли дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в підлітків прагнення до нових форм взаємин з батьками та вчителями (Т. В. Драгунова, Д. Б. Ель-конін).

Батьки й вчителі суб'єктивно пов'язують труднощі виховання не з кризою як такою і не з докризовим періодом, коли розпочинався і відбувався процес руйнування старих психологічних структур, а з післякризовим періодом (14-15 років) (С. К. Масгутова). Тобто для дорослих суб'єктивно найскладнішим є період появи нових і прогресивних психологічних структур, які значно змінюють переживання і поведінку підлітка. Дорослі, які звикли до поступових змін у поведінці дитини, виявляються неозброєними перед раптовими і кардинальними перетвореннями в поведінці підлітка, не встигають перебудувати свій стиль спілкування з ним.

Найбільш виражені фізіологічні та психологічні зміни відбуваються в 12-15 років. Підліткам-хлопчикам у цьому віці властиві збудливість, нестриманість, нерідко агресивність. У дівчаток переважає нестійкість настрою. Для тих і інших характерне поєднання підвищеної чутливості і вразливості з егоїзмом, байдужістю, а нерідко і з черствістю до оточуючих, в тому числі й до найближчих. Прагнення до самостійності, незалежності від

дорослих, потреба в самоствердженні нерідко штовхають підлітка на ризиковані вчинки. Не вміючи утвердитися в навчанні, творчості, спорті, стверджуються, долучаючись до паління, алкоголю, наркотиків, вступаючи в ранні статеві зв'язки. Для підлітків типові реакції групування, тобто прагнення до проведення часу в групі однолітків – це для них теж один із способів самоствердження. Підліток вимагає не меншої, а, може бути, навіть більшої уваги батьків, ніж першокласник. Але ставитися до нього треба не як до дитини, а як до дорослого або майже дорослого, враховувати, які болючі для нього уколи самолюбства. Якщо хочете від нього домогтися чогось, не нав'язуйте безапеляційно своєї думки, а спробуйте підвести його самого до того чи іншого рішення, щоб він сприйняв його, як своє власне. Грань між природними особливостями третьої кризи і виникаючими у дітей у віці 12-15 років психічними розладами іноді важко впіймати. Але про можливість таких розладів треба знати: в цей період, особливо при прискореному темпі фізичного і статевого дозрівання, може виявитися прихована схильність до деяких серйозних психічних захворювань. Якщо поведінка підлітка не вкладається в рамки звичайного, якщо ви помічаєте у нього різкі коливання настрою,

химерні захоплення, якщо він став дуже замкнутим, холодним, відчуженим від звичайних для його однолітків занять і інтересів, зверніться до психіатра - такий фахівець вам допоможе. Вікові кризи закономірні. Але протікати вони можуть по-різному: і гостро, болісно, і м'яко, майже непомітно. І залежить це не тільки від фізичних і психічних особливостей дитини, але і в дуже великій мірі від умов, в яких вона живе, від її виховання. Можна майже гарантувати, що дитина спокійно пройде через всі вікові кризи, якщо самих батьків ніколи не зрадить витримка і терпіння, а в сім'ї панує доброзичлива, спокійна атмосфера.

Про кризу підліткового віку:

- причина кризи підліткового віку полягає в неузгодженості процесів статевого дозрівання, загальноорганічного розвитку та соціального формування;

- криза підліткового віку не має обов'язкового універсального характеру, а залежить від соціальних умов;

- криза підліткового розвитку з'являється тоді, коли дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в підлітків прагнення до нових форм взаємин з ними;

- дорослі, які звикли до поступових змін у поведінці дитини, виявляються неозброєними

перед раптовими і кардинальними перетвореннями в поведінці підлітка, не встигають перебудувати свій стиль спілкування з ним.

3. Самосвідомість – новоутворення особистості підлітка

Зміни у самосвідомості становлять основні новоутворення у психіці підлітка, який починає усвідомлювати себе як особистість - члена суспільства і учасника міжособистісних відносин. Глибокі зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. Відбувається переорієнтація з норм і цінностей дитячого світу на дорослий, вироблення особистісних утворень, які відіграють вирішальну роль в оволодінні дитиною позицією дорослого (Д. І. Фельдштейн).

Підліток не одразу усвідомлює зміни у своїх переживаннях і поведінці як прояви дорослості. До кінця підліткового віку виникає центральне новоутворення у самосвідомості підлітка - почуття дорослості, що виявляється в прагненні бути й вважатись дорослим. При цьому почуття дорослості характеризується суперечливістю. Воно не могло б бути достатньо сильним, якщо б підліток був однозначно впевненим у своїй дорослості. Він усвідомлює, що не зовсім ще

дорослий, в нього є багато дитячих рис. Проте він очікує від оточуючих підтримки свого прагнення, розуміння своїх складних переживань.

Почуття дорослості не зводиться до бажання наслідувати дорослих, хоч це й справді трапляється у поведінці підлітків. Дорослість суб'єктивно пов'язується підлітком не так з наслідуванням, як з входженням у світ дорослих (Д. І. Фельдштейн). Підліток намагається зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього зовнішні атрибути дорослості (самостійність, незалежність, мужність, сміливість, одяг) важливі, передусім, у зв'язку з цією соціальною позицією.

Провідною діяльністю, в якій формується центральне новоутворення особистості підлітка, виступає *інтимно-особистісне спілкування*. Воно відзначається такими якостями, як позитивна емоційна забарвленість, довірливість, рівноправність його учасників. Спілкування такої якості може розгортатись, як у відносинах з дорослими, так і з ровесниками. Проте в реальності дорослий набагато гірше готовий до спілкування такої якості, ніж ровесник. Ось чому спілкування з ровесниками набуває для підлітка особливої значущості. Там він може

повною мірою відчувати себе дорослим - самостійним і незалежним.

Підліток усвідомлює своє право на повагу, самостійність, довіру з боку оточуючих. У нього виникає інтерес до своєї індивідуальності, роздуми про себе. Джерелом інтересу є прагнення відповідати вимогам оточуючих, усвідомити свої недоліки, що заважають спілкуванню (Н. І. Гуткіна). Тому провідна функція самосвідомості підлітка -соціально-регуляторна.

Розвиток самосвідомості підлітка особливо інтенсивно відбувається у процесі спілкування та взаємодії з ровесниками, які виступають об'єктом порівняння і зразком.

Іншим важливим фактором розвитку самосвідомості є навчальна діяльність. Підліток найкраще усвідомлює свої властивості, пов'язані з навчанням, у процесі якого відбувається систематичне оцінювання поведінки й діяльності учня. Часто самооцінка позитивних якостей і рівень домагань підлітка завищені. Такі підлітки схильні до афек-тів - емоційних вибухів, зокрема, коли вчитель ставить йому оцінки, нижчі за очікувані. Водночас, учні дуже швидко відгукуються на доброзичливі звертання, на позитивні оцінки вчителя. При психологічно неправильному оцінюванні вчителем діяльності підлітків в

останніх виникають недовіра, образливість, підвищена чутливість до будь-яких оцінок. Підлітки гостро потребують доброзичливої і тактовної підтримки з боку дорослих, яка б допомагала втілювати їхні прагнення до самостійності.

Підлітки адекватніше оцінюють інших, ніж себе, орієнтовані на позитивні якості оточуючих. Поступово вони навчаються тонко виділяти особистісні риси людини - спочатку зовнішні, а потім внутрішні.

Підлітки перебільшено чутливі до критики з боку ровесників. Найбільш важливі для них висока оцінка і добре ставлення товаришів, їхнє схвалення. Якщо підліток не впевнений у позитивному ставленні до себе ровесників, то боїться виглядати не "на висоті", у нього виникає несміливість, невпевненість.

Для підліткового віку властиве прагнення до подолання своїх недоліків, у зв'язку з яким виникає самовиховання, спроби управління власною поведінкою. Підліток приймає рішення виховати у себе певну рису, або позбутись якоїсь з них, проте реалізувати своє рішення йому не завжди вдається, оскільки ще немає розвиненої волі.

Дитячі мрії про майбутнє у підлітка змінюються роздумами про нього з врахуванням своїх можливостей.

Отже, підліток починає усвідомлювати себе як особистість - члена суспільства і учасника міжособистісних взаємин; центральне новоутворення у самосвідомості підлітка - почуття дорослості, що виявляється в прагненні бути й вважатись дорослим; провідною діяльністю, в якій формується центральне новоутворення особистості підлітка, виступає інтимно-особистісне спілкування; провідна функція самосвідомості підлітка - соціально-регуляторна; для підлітка властиве прагнення до подолання своїх недоліків, у зв'язку з яким виникає самовиховання.

4. Взаємини підлітка з дорослими

Вступ у життя дорослих підліток розуміє, насамперед, як нові права у відносинах з дорослим. Внаслідок цього у підлітка загострюється почуття власної гідності, прагнення до рівноправних стосунків без обмежень самостійності. Підліток добивається, щоб дорослий визнав його і поважав.

Характер спілкування з дорослими істотно впливає на особливості самооцінки підлітків. Так, лише у 8,3% підлітків, які могли довірливо спілкуватися з батьками, відзначається неадекватна самооцінка (так чи інакше вони недооцінюють себе). При домінуванні ж регламентованого спілкування неадекватна самооцінка мала місце у 87,9 % випадків. Стійка

самооцінка формується у 79,1 % підлітків, якщо у них є можливості для довірливого спілкування, і лише у 25 % при регламентованому спілкуванні (Г. С. Абрамова).

Перехід до нового типу взаємин складний, як для підлітка, так і для дорослого. Його гальмують такі моменти: підліток, як і раніше, залишається учнем; цілковита його матеріальна залежність; звичка дорослих контролювати поведінку дитини і страх перед самотійністю підлітка; прояви у підлітка дитячих рис, відсутність справжньої самотійності.

Незважаючи на перелічені труднощі, саме дорослий повинен стати ініціатором змін у відносинах з підлітком. При відсутності таких змін дитина або залишиться непідготовленою до дорослого життя і страждатиме у майбутньому інфантилізмом, або виникатимуть бурхливі міжособистісні конфлікти дорослих і підлітка.

Отже, основною причиною міжособистісних конфліктів за участю підлітка є суперечність між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про міру власної дорослості. Протест дитини виникає у формі неслухняності, грубості, впертості, агресивності. Ці ж прояви були присутні й у попередніх вікових кризах. Проте у підлітковому віці вони мають особливо

яскравий, глибокий характер, оскільки можливості підлітка в діяльності й поведінці розширюються. При неадекватному реагуванні дорослих на конфлікт з підлітком він стає відчуженим, безконтрольним, некерованим, відмовляється від спілкування.

Подолання конфлікту лежить через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідала б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на нього. Рекомендується організація змістовної співпраці дорослого і підлітка з властивими для неї взаєморозумінням, взаємоповагою, взаємодопомогою.

5. Взаємини підлітка з однолітками

Спілкування з однолітками – це особлива і окрема сфера життя підлітка, надзвичайно важлива для нього. Ці відносини будуються на принципах рівності, справедливості й тому забезпечують оптимальні умови для зміцнення почуття дорослості у підлітка. Основою для спілкування виступає спільність потреб, цінностей, прагнень, інтересів, переживань.

Суб'єктивне значення для підлітка сфери спілкування з однолітками серйозно відрізняється від її оцінки дорослими, особливо вчителями (С. К. Масгутова). Самі підлітки вважають свої переживання з цього приводу

найбільш типовими й значущими, тоді як вчителі думають, що підлітків найбільше хвилюють стосунки з ними, а батьки приписують таке ж значення взаєминам у сім'ї.

Внаслідок різної суб'єктивної цінності провідних сфер взаємин підлітка для нього самого і для дорослих між ними часто трапляються суперечки. Зокрема, підліток може знайти компанію одноліток, через яку він не слухається батьків, вчителів.

Підлітки вбачають у спілкуванні з ровесниками сферу особистого життя, де кожен діє самостійно і відповідає за свої вчинки. Найважливіша потреба підлітка - прагнення до спільної діяльності з ровесниками й бажання бути визнаним, прийнятим товаришем. Слід мати на увазі й ту обставину, що для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками, вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім домаганням. Для одних це бажання бути лідером, для інших - користуватись авторитетом у якійсь справі, треті намагаються знайти близького друга.

Сказане пояснює, з одного боку, підвищений конформізм підлітків щодо компаній однолітків і, з другого - їх недисциплінованість і навіть правопорушення через невміння домогтися бажаного становища в таких компаніях.

Мотиви спілкування з товаришами проходять певні стадії розвитку:

5 клас - домінує недиференційоване бажання бути серед однолітків, гратися з ними, щось разом робити;

6 клас - основним стає прагнення підлітка зайняти певний статус у колективі;

7-8 клас - виникає потреба підлітка в автономії в групі однолітків та пошук визнання цінності власної особистості в їхніх очах.

Дослідження свідчать, що саме фрустрація потреби бути значущим серед товаришів у багатьох підлітків спричинює найважчі негативні переживання (С. К. Масгутова), призводить до появи девіантної поведінки.

Конфлікти з ровесниками підліток сприймає дуже болісно, шукає друзів за межами школи, серед випадкових знайомих. Прагнучи завоювати визнання, демонструє свою індивідуальність, але не завжди вдало і прийнятно. Найбільше підлітки цінують такі якості один одного, як товариськість, кмітливість і знання, сміливість, самоволодіння.

Популярність підлітка у класі забезпечується:

- наявністю позитивних якостей, які клас цінує;

- ціннісною єдністю підлітка і класу;

- адекватною або ледь зниженою самооцінкою.

Статус підлітка у класі змінюється порівняно із молодшим школярем. Учні, які раніше були популярними на підставі рівня успішності й поведінки, тепер перестають бути такими. Учні, які користувались авторитетом серед однокласників, втрачають його, якщо діють з позиції наказів, зверху.

У процесі спілкування з однолітками у підлітка активно формуються моральні норми, характерні для відносин між дорослими - на основі "кодексу товаришкості", де високо цінуються повага, рівність, відданість, чесність і засуджуються недотримання домовленостей, відмова у допомозі, егоїзм, жадібність, прагнення до переваги, приниження інших, відсутність власної думки, невміння постояти за себе. Розвивається вміння підлітків орієнтуватись на вимоги товаришів, здатність до взаєморозуміння.

Особливого значення набуває дружба. Підлітки прагнуть дружити з тими, хто користується повагою, авторитетом, вирізняється своєю індивідуальністю (знаннями, сміливістю, дорослим виглядом і манерами, самостійністю тощо).

Відбувається пошук друга. Спочатку коло претендентів на звання друга досить широке,

суперечливе, строкате і нестійке. Для здійснення вибору важливими факторами є спільність захоплень, зближення інтересів, взаєморозуміння. Дружба впливає на розвиток особистості підлітка, виконуючи такі *функції*:

- виступає джерелом виникнення нових інтересів;
- розвиток самооцінки і самовдосконалення на основі того, що товариш слугує зразком;
- забезпечує досвід взаєморозуміння і взаємопідтримки;
- можливість висловлення своїх думок, мрій, планів і порівняння їх з товаришами;
- формування переконань у дискусіях та в обговореннях;
- формування рефлексивного ставлення до взаємин;
- формування ідеалу дружби;
- пізнання внутрішнього світу свого та інших людей;
- набуття вмінь впливати на поведінку іншого;
- оволодіння практикою особистих взаємин.

Окремо слід зупинитись на розвитку взаємин між хлопчиками і дівчатками.

У 5-6 класах позначається нерівномірність розвитку хлопчиків і дівчаток. Виникає інтерес до протилежної статі й до власної зовнішності. У хлопців інтерес до дівчат проявляється у

зачіпанні дівчат, глузуванні. Тобто інтерес поєднується з відчуженістю.

У 6-7 класах підлітки обговорюють питання "хто кому подобається", характерні обмін "новинами" особистого змісту, довірливі розмови з друзями.

У 7-8 класах виникають різностатеві мікрогрупи, дружба дівчат і хлопців. Характерні страждання від байдужості однолітка протилежної статі, який викликав інтерес, подобається; страх перед відмовою того, хто подобається. Хлопці й дівчата влаштовують побачення, спільно проводять дозвілля.

У різностатевих відносинах формується спостережливість, увага до внутрішнього світу людини, проникливість, бажання бути кращим.

Таким чином, у підлітковому віці спілкування з ровесниками має величезне значення для формування особистості.

Таким чином, у взаєминах із дорослими у підлітка загострюється почуття власної гідності, прагнення до рівноправних стосунків; дорослий повинен стати ініціатором змін у взаєминах із підлітком; основною причиною міжособистісних конфліктів є суперечність між ставленням дорослого до підлітка як до дитини і уявленням підлітка про міру власної дорослості; подолання конфлікту лежить через знаходження тієї міри самостійності підлітка, яка відповідала

б його можливостям, суспільним вимогам до нього і дозволяла б дорослому впливати на нього; спілкування з ровесниками - особлива і окрема сфера життя підлітка, надзвичайно важлива для розвитку його особистості; найважливіша потреба підлітка – прагнення до спільної діяльності з ровесниками й бажання бути визнаним, прийнятим товаришем.

6. Особливості навчальної діяльності підлітка

Ускладнення змістовного боку знань вимагає від учнів і досконаліших способів їх здобуття. Зростає рівень абстрагування і узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань і умовиводів, які стають більш усвідомленими, обґрунтованими й логічно досконалішими.

Змінюється співвідношення зовнішніх і внутрішніх дій на користь останніх. Відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мислений план, формуються розумові дії, виступаючи компонентами вмінь учитись. Якісних змін зазнає і мотивація учіння підлітків.

У підлітковому віці спостерігається зниження успішності, інтересу до учіння. Причини цього явища:

- школа приваблює не стільки навчальною діяльністю, скільки можливістю спілкування з ровесниками;

- розширюється коло джерел інформації, життєвих зв'язків;

- остійності в навчальній діяльності;

- внаслідок актуалізації професійного вибору підліток поділяє навчальні предмети на "важливі і неважливі".

Ставлення підлітка до навчання переважно залежить від особи вчителя, тому диференціюється щодо різних предметів, які учень поділяє на "цікаві і нецікаві". В особі вчителя учні цінують ерудованість, справедливість, доброзичливість, тактовність, вміння організувати роботу учнів. Зміна вчителя в класі призводить до зміни ставлення учнів до відповідного предмету.

Учіння для підлітка набуває особистісного змісту, перетворюється у самоосвіту. Це проявляється у наступних фактах:

1. Зміст учіння розширюється, виходить за межі шкільної програми за власною ініціативою підлітка. У класі вирізняються здібні учні, які не працюють на уроці, а цікавляться позапрограмовим матеріалом з предмету, яким оволодівають самостійно. Виникають захоплення, де необхідні самостійно набуті знання: електроніка, радіо, шахи, фотографія.

2. З'являються мотиви професійної підготовки, незадоволеність власними знаннями; мотиви обов'язку, відповідальності та престижу без зв'язку з пізнавальною мотивацією не забезпечують високих учбових успіхів.

3. Оволодіння основами наук (математика, фізика, хімія), які вимагають достатнього інтелектуального розвитку і самостійної навчальної роботи.

Мотив (франц. *motif*, лат. *motus* - рух) – спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб людини.

Мотивація – це система спонукань які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість.

Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини, її готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Емоційне переживання пізнавальної потреби постає як *інтерес*.

Виокремлюють кілька груп мотивів:

- *соціальні або мотиви престижу* які мають широкий спектр прояву. Передусім це прагнення особистості через учіння утвердити свій соціальний статус у суспільстві та в конкретному соціальному колективі (сім'ї, навчальному закладі, виробничому підрозділі) зокрема;

- *спонукальні*, які пов'язані з впливом на свідомість тих, хто навчається, певних чинників — вимог батьків, порад, прикладів викладачів, членів первинного колективу;

- *пізнавальні*, що виявляються у пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються через отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів. Пізнавальна діяльність людини є провідною сферою її життєдіяльності. Звідси формування пізнавальних мотивів — основоположний чинник успішності пізнавальної діяльності, тому що через неї реалізується природна потреба людини;

- *професійно-ціннісні*, які відображають прагнення студентів отримати ґрунтовну професійну підготовку для ефективної діяльності в різних сферах життя. Вони особливо важливі у процесі навчання у вищих навчальних закладах;

- *меркантильні*, що зумовлені безпосередньою матеріальною вигодою

особистості. Не будучи вирішальними, діють лише вибірково стосовно індивідуальних психологічних особливостей конкретної людини.

Таким чином, зміст навчальної програми значно ускладнюється, що вимагає від учнів досконаліших способів здобуття знань; відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мислений план; спостерігається зниження успішності, інтересу до учіння; учіння для підлітка набуває особистісного змісту, перетворюється на самоосвіту.

7. Розвиток пізнавальних процесів підлітка

У підлітковому віці пізнавальні процеси зазнають важливих змін, наближаючись у своїх параметрах до "дорослого" рівня. Зокрема, дістають подальшого розвитку *специфічно людські*, соціально зумовлені види пізнавальних процесів: довільна та внутрішня увага, спостережливість, теоретичне мислення, словесно-логічна пам'ять, мовлення, уява. Вдосконалюється *регульованість* пізнавальних процесів, свідоме ставлення підлітка до їх використання при вирішенні складних навчально-пізнавальних задач.

Важливий вплив на пізнавальну сферу підлітка справляє мислення, внаслідок чого відбувається інтелектуалізація пізнавальних процесів. Сприймання супроводжується

пошуком, міркуваннями. Пам'ять побудована на аналізі та розумінні матеріалу і спирається на використання прийомів запам'ятовування.

Увага підлітка стає необхідним компонентом його вмінь вчитись. Виробляється свідоме зосередження на певних об'єктах, що відзначається тривалістю та стійкістю щодо відволікань. Зростають можливості розподілу та переключення уваги, обсягу та її концентрації. Це стосується не тільки зовнішньої, але й внутрішньої уваги, яка особливо важлива для оволодіння значним за обсягом теоретичним матеріалом. Показники уваги підлітка можуть бути досить високими, але залежать від його особистого стану, яким йому не завжди вдається керувати. Такими ситуаціями, що утруднюють всю пізнавальну діяльність підлітка є навчальні випробування, коли підвищується рівень мотивації, зростає тривожність тощо.

Розвиток уваги в цьому віці безпосередньо пов'язаний з формуванням наполегливості, а її зростаюча довільність є прямим проявом вольової активності підлітка.

Відчуття і сприймання. Відчуття і сприймання виступають початковим етапом у процесі засвоєння знань. Це сприяє їх тіснішим зв'язкам з мисленням підлітка, яке супроводжує процес первинного ознайомлення з навчальним матеріалом. Вчитель навчає учнів осмислювати

матеріал вже у ході його сприймання, намагається подавати його доступно, пояснювати незрозуміле. Образи сприймання стають повнішими, детальнішими і змістовнішими. Все це призводить до трансформації процесів відчуття та сприймання у цілеспрямовані сенсорно-перцептивні дії.

Подальшого розвитку зазнає цілеспрямоване сприймання - спостереження, яке характеризується планомірністю, послідовністю і систематичністю, включаючи розумові операції зіставлення, порівняння, узагальнення і класифікації сприйманих об'єктів.

Пам'ять. Поступове накопичення знань учнями спирається на зростання обсягу пам'яті. Таке зростання відзначається не лише кількісними показниками, але й якісним перетворенням матеріалу, що зберігається у пам'яті. Він набуває згорнутості, значно зростає його інтегрованість із минулим досвідом учнів. Робота над запам'ятовуванням носить інтелектуальний характер, що водночас забезпечує і розуміння матеріалу. Отже, швидко формується смислова логічна пам'ять.

Зростає кількість школярів, які застосовують прийоми опосередкованого запам'ятовування. Збільшується число таких прийомів, а їх використання стає щораз усвідомленішим, довільнішим і цілеспрямованішим.

Мислення. Найсуттєвішою зміною мислення підлітка є набуття останнім якостей теоретичності, формальності, рефлексивності.

Мислення підлітка активне, самостійне, творче, що дозволяє використати його як засіб пошукової діяльності, спрямованої на пізнання нового. Підліток набуває здатності виробляти гіпотетично-дедуктивні міркування - тобто робити умовиводи на основі висунутих гіпотез. Розвиваються вміння, необхідні для розумових експериментів, для теоретичного розв'язання задач на основі певних припущень тощо.

Специфікою цього рівня мислення є й те, що його предметом стає не лише розв'язання зовнішніх задач, а й сам процес мислення, тобто воно стає рефлексивним.

Уява підлітка відіграє важливі функції, як у його навчальній діяльності, так і в особистому житті. У навчальній діяльності функціонує репродуктивна та продуктивна уява. Значно розширюється зміст її образів, що зумовлено значним обсягом та різноманітністю навчального матеріалу. Вміння користуватись образами репродуктивної уяви дозволяє підлітку краще відтворювати засвоєний матеріал. Це сприяє більшій диференційованості та точності образів уяви, які до того ж піддаються оцінці підлітка та неодноразовому внесенню змін та уточнень.

Така психічна діяльність над побудовою образів уяви свідчить про довільність цього процесу, його поступове перетворення на особливі *імажинативні дії*.

Збагачується арсенал способів створення образів уяви, провідним серед яких стає мовлення, особливо внутрішнє.

Продуктивна уява підлітка виявляється у творчих видах навчальних завдань. Урізноманітнюються її види за змістом образів: технічна, художня, наукова.

Важливу роль в особистісному житті підлітка починає відігравати мрія, яка творить образи бажаного майбутнього і впливає на визначення життєвих планів підлітка.

Мовлення. У підлітковому віці продовжується процес оволодіння рідною мовою в її основних функціях: спілкування, пізнання, самовираження. Внаслідок засвоєння теоретичних знань з "мовних" предметів у підлітка розвивається свідоме ставлення до користування мовою, розширюється розуміння значення та законів рідної мови на основі порівняння її з іноземною.

Основним у цьому віці є вдосконалення мовлення як засобу спілкування. Посилюється інтерес до оволодіння засобами виразності мовлення, необхідними для відстоювання власної думки, доведення своєї правоти чи

спростування позиції товариша. Значно зростає лексичний запас, поповнюючись науковими термінами, словами на позначення абстрактних понять та якостей міжособистісних взаємин, психічних станів, індивідуальних особливостей людей.

Вдосконалюється писемне мовлення підлітків, наближуючись до літературної мови, формується здатність адекватніше висловлювати абстрактні думки. Розвивається чутливість до художнього слова, часто виникає потяг до написання віршів, щоденників. Мовні дії стають більш контрольованими. Зменшується кількість зайвих вставок ("ну", "от", "значить" та ін.). Водночас, у підліткових мікрогрупах формується своя особлива "мова", яка страждає лексичною обмеженістю, наявністю жаргонних слів і призначена для збереження групових "таємниць".

Мовлення підлітка, як і інші пізнавальні процеси, розвивається під впливом мислення, що знаходить виявлення у нагромадженні досвіду активного використання різноманітних мовних категорій, ускладненні граматичної й синтаксичної форм мовлення, в особливій ролі внутрішнього мовлення, як засобу мислення та підготовки до спілкування. Мовлення стає контекстним, все менше пов'язаним з

конкретною ситуацією, хоч елементи ситуативності ще зберігаються.

Таким чином, найбільш помітного розвитку зазнають специфічно людські, соціально зумовлені види пізнавальних процесів (довільна та внутрішня увага, спостережливість, теоретичне мислення, словесно-логічна пам'ять, мовлення, уява); вдосконалюється керованість й регульованість пізнавальних процесів, свідоме ставлення підлітка до їх використання при вирішенні складних навчально-пізнавальних задач; важливий вплив на пізнавальну сферу підлітка справляє мислення, внаслідок чого відбувається інтелектуалізація пізнавальних процесів.

Тема 14. Психологія юнацького віку

План

1. Соціальна ситуація розвитку юнацького віку.
2. Пізнавальні процеси.

1. Соціальна ситуація розвитку юнацького віку
Провідна діяльність – професійно-навчальна діяльність. Формується потреба в праці, професійному самовизначенні. Розвиваються пізнавальні інтереси, здатність будувати життєві плани, громадянські якості особистості, стійкій світогляд.

Новоутворення – пізнавально-професійне і особистісне самовизначення; світогляд, ідеали; самосвідомість; юнацький максималізм; життєві плани; перспективи на майбутнє, проблема сенсу життя.

Соціальна ситуація розвитку зумовлена необхідністю особистісного і професійного самовизначення, вибору життєвого шляху. Самовизначення передбачає не стільки автономію від старших (підліток), скільки визначення свого місця у світі дорослих. Усвідомлення свого положення в світі. Продовжується розподіл у взаємовідносинах з ровесниками і дорослими. Взаємини з однолітками – дружба, інтимно-особистісні характер стосунків, з дорослими – особистісні, ділові, соціальні на основі взаємоповаги і рівноправності. Високий рівень тривожності в усіх сферах спілкування. Юнаки і дівчата випробують чисельні соціальні ролі, схожі на існуючі відносини дорослих людей.

Зростає число референтних груп, на які юнаки мають орієнтуватися, з якими співвідносять самооцінку і ціннісні орієнтації. Потреба не просто входити в групи, а бути прийнятими однолітками, мати певний авторитет.

Провідна діяльність – навчально-професійна діяльність (ціннісно-орієнтаційна).

У старшокласників встановлюється зв'язок між професійними та навчальними інтересами. Вибір професії змінює ставлення до навчальної діяльності та формування пізнавально-професійної спрямованості особистості. Диференціація навчальних програм, навчання в гімназіях, ліцеях створюють умови для здійснення вибору учнів.

Професійне навчання – це соціальна система навчання конкретній професії. Основні задачі наукового аналізу професійного навчання полягають у наступному.

1. Виявлення специфіки і закономірностей формування трудових навичок у залежності від їхнього характеру.

2. Дослідження психологічних особливостей організації трудової діяльності.

3. Забезпечення формування узагальнених трудових навичок.

4. Вивчення мотивації професійного навчання і професійної діяльності.

5. Вивчення впливу станів людини на ефективність професійного навчання і способи їхньої діагностики.

6. Дослідження змін в особистості в процесі професійної підготовки і їхнього впливу на можливості самореалізації в праці.

7. Розробка основ психологічної оптимізації системи професійного навчання.

В процесі навчання формуються елементи індивідуального досвіду, що закріплюються в учнів у формі знань, умінь, навичок.

Знання – це інформація у виді понять, що надходить ззовні і дозволяє сформувати абстрактну модель дійсності.

Уміння – проміжний етап оволодіння новим способом діяльності. Виконання діяльності в цьому випадку здійснюється під свідомим контролем і регулюється значенням.

Навичка – автоматизований компонент свідомої дії, що виробляється в ході його виконання. Сформованість знань, умінь і навичок залежить від здібностей людини.

Головна прагматична мета професійного навчання спрямована на засвоєння визначеної сукупності навичок, умінь і алгоритмів професійного поведіння. У підсумку професійної підготовки повинна сформуватися особистість професіонала.

Основні психологічні новоутворення – формування світогляду, самовизначення, усвідомлення власної значущості.

Центральним новоутворенням стає *самовизначення* не лише особистісне, але й професійне. Самовизначення пов'язане із спрямованістю в майбутнє, якісно іншим сприйняттям часу. За змістом *особистісне самовизначення* полягає у визначенні своєї

сутності та місця в системі суспільних відносин, та характеризується:

- формуванням стійких та усвідомлених переконань;

- оволодінням нормами поведінки, принципами, ідеалами;

- виробленням умінь спостерігати, осмислювати явища навколишнього життя, розуміти себе.

Показниками моральної зрілості є здатність відрізнити можливе і бажане, здатність відстрочити безпосереднє задоволення.

Професійне самовизначення і самоактуалізація людини – це тривалий процес розвитку відносин людини (школяра чи дорослого) до своєї (майбутньої чи реальної) професії і до самого себе як (потенційного чи реального) суб'єкта професійної діяльності чи професіонала.

Змістом активного самовизначення виступають процеси *самопізнання* (усвідомлення власних інтересів, схильностей, переваг, особливостей свого характеру і темпераменту), *самооцінювання* (порівняння результатів самопізнання з наявним представленням про професійні вимоги, що висуваються з боку професії, що обирається) і *саморозвитку* (цілеспрямоване самоформування

в собі тих якостей, що необхідні для успішного виконання майбутньої професійної діяльності).

Професійне самовизначення полягає у вирішенні конфлікту між одночасним інтересом до кількох спеціальностей, між прагненням і здібностями, між ідеальним баченням майбутньої професії та реальними перспективами.

Становлення *морального самовизначення* пов'язано з обговоренням та розумінням проблем і питань людських взаємовідносин, проблем добра і зла, справедливості та беззаконня, порядності і принциповості.

Світогляд – система уявлень про загальні принципи і основи буття, життєва філософія людини, сума і результат знань.

Життєвий план – результат становлення стійкого ядра ціннісних орієнтацій, наслідок побудови «піраміди» мотивів, результат узагальнення цілей особистості.

2. Пізнавальні процеси

Інтелектуальний розвиток полягає не у нагромадженні нових вмій та перетвореннях окремих властивостей інтелекту, а у формуванні *індивідуального стилю розумової діяльності*, тобто сукупності індивідуальних варіацій у способах сприймання, запам'ятовування і мислення, за якими стоять різні шляхи

набування, нагромадження, переробки та використання інформації.

У розвитку *сприймання* проявляється довільність, цілеспрямованість у спостереженнях. Цілісність (на основі усвідомленого, в результаті інтеграції відчуттів різних модальностей), осмисленість (включення досвіду, знань), предметність (виокремлення властивостей, призначення), вибірковість (виокремлення у свідомості одного з об'єктів).

У розвитку *пам'яті* слід зазначити довільність запам'ятання, удосконалення способів та раціональних прийомів запам'ятовування (розподіл на смислові одиниці, групування, порівняння), самоконтролю результатів запам'ятання (функціонування метапам'яті).

Проявляється здатність свідомо розподіляти і переключати **увагу** (пов'язано з розвитком логічного мислення). Розвиток після довільної уваги. Індивідуальні відмінності проявляються у стійкості, обсягу, концентрації уваги.

У діяльності розвивається творча *уява*, репродуктивна удосконалюється за рахунок сприйняття креслень, описів. Уява стає керованим процесом, більш критичне ставлення до мрій про майбутнє.

В інтенсивному інтелектуальному дозріванні провідна роль належить розвитку *мислення*. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання об'єктивної дійсності в її закономірних зв'язках і відношеннях. В навчальній діяльності формуються інтелектуальні здібності та теоретичне мислення, проявляється прагнення до самоосвіти. Самостійність мислення проявляється в незалежному, самостійному виборі професійної діяльності.

Емоційно-вольова сфера. Гормональні і фізіологічні процеси послаблюють вплив на особливості емоційної сфери. Зростає рівень самоконтролю, зростає стриманість (незалежно від типу нервової системи), більша диференційованість емоційних реакцій, зміни настрою, чутливість до оцінки, висока самовпевненість, надмірна критичність. Тонка чутливість може вживатися з черствістю, соромливість з розв'язністю, потреба у визнанні з незалежністю, боротьба з авторитетами – з обожнюванням кумирів, чуттєве фантазування – з сухим мудруванням. Іноді спостерігаються акцентуації характеру.

Криза юнацького віку («зустрічі з дорослістю»). Переживання молодих людей пов'язані з самовизначенням, пошуком свого місця в світі дорослих. Суперечність між

вимогами реального життя та власних уявлень (завищені очікування, недооцінка зовнішніх труднощів, необґрунтований оптимізм чи негативізм) є кризовим моментом в юності. Молода людина обирає між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» на користь першого. Мрії юності поступаються активній діяльності молодій людини. Також характерною є криза ідентичності, пов'язана з сумнівами в тотожності самому собі, втраті власних орієнтирів. Успішним подоланням кризи є здобуття дорослої ідентичності.

Таким чином, *провідна діяльність* юнацького віку – навчально-професійна діяльність (ціннісно-орієнтаційна). *Основні психологічні новоутворення* – формування світогляду, самовизначення, усвідомлення власної значущості. Центральним новоутворенням стає *самовизначення* не лише особистісне, але й професійне. Самовизначення пов'язане із спрямованістю в майбутнє, якісно іншим сприйняттям часу.