

ОСНОВИ ПСИХОЛОГІї І ПЕДАГОГІКИ

Навчальний посібник

Друге видання



ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ і ПЕДАГОГІКИ

Навчальний посібник

За редакцією А.В. Семенової

2-ге видання, виправлене і доповнене

Рекомендовано

Міністерством освіти і науки України

Державна акредитація

Державна статистика, оцінку

та едилту Держстату України

Херсонська філія

Ідентифікаційний код 02357835



Київ

"Знання"

2007

1516

УДК [159.9+37.035](075.8)

ББК [88+74.00]я73

О-75

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист № 14/18. 2-1090 від 16 травня 2005 р.)*

Авторський колектив — викладачі Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса): А.В. Семенова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки (редактор; розд. 1.5, 4.1—4.11, 5, 6, 8.1—8.3, 8.5); Р.С. Гурін, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки (розд. 1.1—1.4, 2.1—2.4); Т.Ю. Осипова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки (розд. 3, 7); А.М. Ващенко, кандидат педагогічних наук, заступник начальника факультету з наукової та навчальної роботи Одеського інституту сухопутних військ (розд. 2.5, 2.6, 4.12—4.14)

Рецензенти:

З.Н. Курлянд — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського;

Н.Д. Хмель — кандидат психологічних наук, доцент, директор Інституту психології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Основи психології і педагогіки: Навч. посіб. /
О-75 А.В. Семенова, Р.С. Гурін, Т.Ю. Осипова, А.М. Ващенко; За ред. А.В. Семенової. — 2-ге вид., випр. і доп. — К.: Знання, 2007. — 341 с.

ISBN 978-966-346-346-9

Навчальний посібник за змістом відповідає програмі курсу "Основи психології і педагогіки". Розглядаються найважливіші питання психології як науки, біопсихічні властивості людини, психічні процеси та вольова сфера особистості, особистість та управління процесом її формування, особистість і колектив; розкриваються положення "Я-концепції", предмет та завдання педагогіки, особистісно орієнтоване виховання, види виховання, сутність і структура професійної діяльності. Висвітлюються проблеми модернізації системи вищої освіти в Україні у зв'язку з приєднанням до Болонського процесу. Наводяться завдання для самостійної роботи, теми рефератів та курсових робіт, список використаних і рекомендованих джерел.

Для студентів непедагогічних спеціальностей, викладачів, усіх, хто цікавиться психологією і педагогікою.

УДК [159.9+37.035](075.8)

ББК [88+74.00]я73

© А.В. Семенова, Р.С. Гурін, Т.Ю. Осипова, 2006

© А.В. Семенова, Р.С. Гурін, Т.Ю. Осипова, А.М. Ващенко, зі змінами, 2007

ISBN 978-966-346-346-9 © Видавництво "Знання", 2007

ЗМІСТ

Передмова	7
Розділ 1. ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА	9
1.1. Предмет психології. Основні складові психології як науки	9
1.2. Психологія в системі наук. Міждисциплі- нарні зв'язки та характеристика основних галузей психології	11
1.3. Розвиток психології як науки	14
1.4. Школи, напрями та основні концепції в психології	16
1.5. Методи психолого-педагогічних досліджень	19
Розділ 2. БІОПСИХІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ЛЮДИНИ 40	
2.1. Історичні аспекти вчення про темперамент	40
2.2. Дослідження І.П. Павлова про чотири основні типи нервової системи	42
2.2.1. Типи нервової системи (темпераменту)	42
2.2.2. Художній, мислительний та художньо- мислительний типи нервової діяльності ...	48
2.3. Концепція Г. Айзенка про екстравертова- ність, інтровертованість і невротизм як основні параметри особистості	49
2.4. Типологічні теорії особистості	50
2.4.1. Типологія Е. Кречмера	51
2.4.2. Шкала темпераментів В. Шелдона	52
2.5. Спеціалізація півкуль мозку.....	53
2.6. Модальності сприйняття та обробки інформації.....	55

1516 3

4.6. Формування особистості	98
4.6.1. Формування особистості у психології та педагогіці	98
4.6.2. Формування особистості засобами навчання	99
4.6.3. Формування особистості засобами виховання	100
4.7. Виховання в умовах інформаційно- освітнього середовища	145
4.8. Особистісно орієнтоване виховання	150
4.9. Особистість і колектив	151
4.10. Конфліктологія	158
4.11. Акцентуація особистості	167
4.11.1. Характеристика типів акцентуації	168
4.12. Рефреймінг	171
4.13. Непряме управління формуванням особистості.....	173
4.14. Комунікація	179
Розділ 5. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	185
Розділ 6. "Я-КОНЦЕПЦІЯ"	199
Розділ 7. ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІКИ	215
7.1. Предмет педагогіки, її категорії	215
7.2. Педагогіка в системі наук	219
7.3. Джерела розвитку педагогіки	221
7.4. Структура педагогічних наук	226
Розділ 8. СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ	230
8.1. Поняття системи освіти, її структура	230
8.2. Принципи освіти в Україні	235
8.3. Завдання закладів освіти	235
8.4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес	238
8.5. Педагогічні парадигми	246

ДОДАТКИ	257
Додаток 1. Тест-питальник Г. Айзенка (ЕРІ)	257
Додаток 2. Питальник "Уява"	263
Додаток 3. Методика діагностики уяви, інтелектуальної активності	265
Додаток 4. Оцінка наявності вольових якостей ...	269
Додаток 5. Питальник "Чи рішучі Ви?"	273
Додаток 6. Питальник "Сила волі у професійній діяльності"	278
Додаток 7. Питальник "САН"	281
Додаток 8. Тест Г. Айзенка на визначення коефіцієнта інтелекту	284
Додаток 9. Питальник "Допитливість"	295
Додаток 10. Тест "Вибірковість уваги"	297
Додаток 11. Тест "Розподіл та переключення уваги"	298
Додаток 12. Питальник "Інтуїція"	300
Додаток 13. Питальник "Оригінальність"	302
Додаток 14. Методика "Пам'ять на числа"	304
Додаток 15. Тест "Мимовільна пам'ять"	305
Додаток 16. Тест "Усвідомлене сприйняття при запам'ятовуванні"	307
Додаток 17. Питальник "Творче мислення"	309
Додаток 18. Тест "Логічно-понятійне мислення. Утворення складних аналогій"	311
Додаток 19. Методика "Виключення понять"	314
Додаток 20. Тест "Логічність умовиводів"	316
Додаток 21. Методика "Самостійність та оперативність у прийнятті рішень"	319
Додаток 22. Методика "Кількісні співвідношення"	321
Додаток 23. Методика: аналіз своїх обмежень ("Ви самі")	323
Додаток 24. Методика визначення комунікативних та організаторських здібностей	334
Додаток 25. Методика визначення атмосфери в групі	338
Додаток 26. Методика визначення індексу групової згуртованості СІШОРА	340

ПЕРЕДМОВА

Науково-технічний прогрес зумовлює значущість загальної освіченості будь-якої нації, ролі вищої освіти в суспільстві. Все очевиднішим стає той факт, що не лише сукупність професійних знань та вмінь, а й їх синтез із моральними якостями, ціннісними орієнтаціями, загальною культурою особистості є показником різnobічно підготовленого спеціаліста. У Законі України "Про освіту" чітко визначена мета освіти — всеобщий розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Тобто йдеться про те, що освіта має забезпечувати потреби, інтереси як окремих особистостей, так і суспільства. Тільки такі громадяни зможуть успішно розв'язувати найгостріші проблеми, що поставила перед нами сучасна епоха, змінити основну стратегію діяльності людства. Ця мета загальна майже для всіх світових концепцій освіти.

Вивчення психології потрібне фахівцю будь-якої спеціальності для підвищення власної професійної

діяльності, налагодження стосунків між членами трудового колективу, використання особистісного потенціалу найповніше.

Вкрай необхідні кожній людині й педагогічні знання, адже кожен з нас є педагогом для власних дітей. Не менш важливу роль відіграє педагогіка і в тому разі, якщо людина стає керівником певного колективу, оскільки вона мусить дбати про професійне зростання, навчання та виховання своїх підлеглих.

Сучасні проблеми соціально-економічного розвитку України потребують оволодіння конструктивними підходами, ефективними моделями, алгоритмами і продуктивними психолого-педагогічними технологіями пізнання, розвитку і вдосконалення творчого потенціалу особистості й соціальної групи в процесі виконання професійних функцій. Багатопланові питання професійної діяльності неможливо ефективно вирішувати без урахування психології колективу, його організаційної культури, індивідуальних особливостей співробітників, реальної системи соціально-психологічних характеристик, знання теоретичних зasad організації педагогічного процесу, змісту навчання і виховання, всіх основних сторін професійної діяльності.

Розділ 1

ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА

Предмет психології. Основні складові психології як науки. Психологія в системі наук. Міждисциплінарні зв'язки та характеристика основних галузей психології. Розвиток психології як науки. Школи, напрями та основні концепції в психології. Методи психолого-педагогічних досліджень.

1.1. Предмет психології. Основні складові психології як науки

Разом з філософією, соціологією та педагогікою психологія є наукою про людину та її життєдіяльність.

Психологія — це наука про закономірності розвитку і функціонування психіки як особливої форми життєдіяльності. Отже, *предметом* психології є психічна діяльність людини, психічні процеси, стани, властивості людини; розкриття законів виникнення, розвитку і перебігу психологічної діяльності; становлення психічних властивостей людини; з'ясування життєвого значення психіки.

Назва науки пішла від поєднання двох грецьких слів: “псюхе” (душа) і “логос” (вчення), що означає “наука про душу”.

Психологія як наука має низку особливостей:

по-перше, психологія є наукою про найскладніше, що відоме людству,— вона має справу із властивістю

високоорганізованої матерії, що називається психікою; *по-друге*, завдання психології складніші, ніж будь-якої іншої науки, оскільки тільки в ній зливається об'єкт і суб'єкт пізнання; *по-третє*, психологія є однією із наймолодших наук, умовно її становлення, як науки, пов'язують із 1879 р.; *по-четверте*, психологія має унікальне практичне значення для людини. Вона дає змогу: а) глибше пізнати себе, а отже, і змінювати себе; б) навчитися управляти своїми психічними функціями, діями та всією своєю поведінкою; в) добре розуміти інших людей і взаємодіяти з ними.

Зрозуміло, що наукова психологія відрізняється від життєвої психології. На думку Ю.Б. Гіппенрейтер, їх співвідношення виявляється у такому:

— на відміну від наукових, життєві знання більш конкретні, вони належать, як правило, до конкретних ситуацій, наукова ж психологія прагне до узагальнень, дає змогу виявити загальні закономірності розвитку особистості, групи;

— життєві психологічні знання мають інтуїтивний характер, здобуваються найчастіше шляхом практичних проб, а наукові — більш раціонально;

— життєва психологія, на відміну від наукової, має обмежені можливості для передачі інформації, оскільки життєвий досвід — конкретний та інтуїтивний;

— наукова психологія має унікальний фактичний матеріал, недоступний жодному носію життєвої психології;

— у науковій психології, на відміну від життєвої, використовується більш фундаментальний і різноманітний інструментарій для здобуття необхідних знань.

До системи педагогічних і психологічних установ належать:

- 1) Академія педагогічних наук України;
- 2) Інститут психології імені Г.С. Костюка, Інститут дефектології та інші при АПН України;
- 3) лабораторії;

4) кафедри університетів, інститутів тощо.

Понятійний, категоріальний апарат. Основними категоріями та поняттями психології є: психіка, свідомість, учіння, психічні процеси, діяльність, особистість, почуття, воля, характер, розвиток особистості тощо. На них будеться психологія як наука.

1.2. Психологія в системі наук.

Міждисциплінарні зв'язки та характеристика основних галузей психології

Сучасна психологічна наука має тісний зв'язок з іншими галузями наукового знання.

Психологія і філософія. Закони, категорії, принципи філософії лежать в основі понять психології. До XVII ст. вчення про психіку розроблялося у структурі філософського знання. Тому філософію можна вважати теоретичною і методологічною основою психологічної науки.

Психологія та природничі науки. Значний вплив природничих наук на психологію полягає в тому, що велика кількість досліджень з психології ґрунтувалася на даних біологічних наук, законах біологічної еволюції, фізіології і т. ін. Така галузь психологічної науки, як експериментальна психологія, розвивалася під впливом експериментальних досліджень природничих наук.

Психологія і технічні науки. Взаємозв'язок психології з технічними науками в сучасних умовах очевидний, оскільки саме технічні науки вкрай необхідні для вирішення таких проблем, як створення комп'ютерів, засобів відображення інформації; розробки систем керування; проблем психології праці, інженерної психології, ергономіки тощо.

Психологія та медичні науки. Зв'язок між психологією та медичними науками ґрунтуються перш за все на тому, що об'єктом вивчення цих наук є людина. Медичні науки мають спиратися на дані психології під час розробки проблем здоров'я різних вікових категорій (дітей, учнів, дорослих і т. д.). На основі медицини, педагогіки та психології виникли такі наукові галузі, як шкільна гігієна, медична психологія, нейропсихологія та ін.

Психологія та суспільні науки. Психологія тісно пов'язана з соціологією, історією, лінгвістикою, політичними науками, оскільки всі вони становлять єдину сім'ю гуманітарних наук. Всі ці науки мають враховувати дані психології, адже і історичні, і соціальні, і політичні процеси здійснюються індивідами та групами.

До сучасної психологічної науки належать такі галузі, як:

1. **Військова психологія** — вивчає психологічні особливості різних видів військової діяльності (психологію людини у військовій підлегlostі; питання навчання і виховання військових тощо).

2. **Вікова психологія** — вивчає закономірності етапів психічного розвитку і формування особистості протягом онтогенезу. Вікова психологія включає дитячу психологію, психологію підлітка, юнака, дорослої людини, людини похилого віку.

3. **Генетична психологія** — охоплює вікову психологію і вивчає, як відбувається психічний розвиток людини з перших днів життя до смерті.

4. **Екологічна психологія** — вивчає психологічні аспекти взаємовідносин людини і довкілля, що органічно включене в життєдіяльність людини і є важливим чинником регуляції її поведінки.

5. **Загальна психологія** — вивчає загальні закономірності психічної діяльності людини. Загальна психологія є теоретичною й експериментальною базою психо-

логії, виявляє найбільш загальні психологічні закономірності, теоретичні принципи і методи психології, її основні поняття та категорії.

6. **Зоопсихологія** — наука про психіку тварин, прояви і закономірності психічного відображення на цьому рівні.

7. **Інженерна психологія** — галузь психології, що досліджує процеси і засоби інформаційної взаємодії між людиною і машиною.

8. **Космічна психологія** — вивчає психологічні особливості діяльності космонавта, залежність цих особливостей від ряду специфічних факторів, а також способи і методи цілеспрямованої організації психічної діяльності космонавта під час підготовки та здійснення космічних польотів.

9. **Медична психологія** — вивчає психологічні аспекти гігієни, профілактики, діагностики, лікування, експертизи та реабілітації хворих, а також взаємини між лікарем і хворим.

10. **Патопсихологія** — розділ медичної психології (включає психологію людей з вадами розумового розвитку, зору, слуху).

11. **Педагогічна психологія** — галузь психології, що вивчає психологічні проблеми навчання і виховання.

12. **Порівняльна психологія** — охоплює проблеми, пов'язані з антропогенезом, становленням людської свідомості і вивченням спільногого і відмінного в психічній діяльності людини і тварин.

13. **Психологія мистецтва** — вивчає властивості і стани особистості, що обумовлюють створення і сприймання художніх цінностей і їх вплив на життєдіяльність особистості.

14. **Психологія особистості** — вивчає закономірності формування людини як суб'єкта діяльності; систему всіх психічних процесів, станів, властивостей індивіда, що опосередковує його взаємодію з соціумом через предметну, діяльність; процес соціалізації.

15. Психологія праці — вивчає психологічні особливості трудової діяльності. Вона досліджує професійно важливі якості, необхідні для певної спеціальності; психологічні засади організації праці; взаємини в трудовому колективі.

16. Психологія реклами включає оцінку потреб, питань на певні товари тощо.

17. Психологія спорту — напрямок психологічної науки, предметом якого є вивчення закономірностей вияву і розвитку психіки окремої людини, а також колективної взаємодії в умовах змагальної та тренувальної діяльності.

18. Психологія торгівлі — вивчає взаємини між продавцем і покупцем, вплив реклами на ефективність торгівлі тощо.

19. Соціальна психологія — вивчає закономірності поведінки і діяльності людей, обумовлені фактором їх включення в соціальні групи, а також психологічні характеристики цих груп.

20. Етнопсихологія — наука про етнічні особливості психіки людей, національний характер, закономірності формування і функції національної самосвідомості, етнічних стереотипів і т. д.

21. Юридична психологія — вивчає закономірності та механізми психічної діяльності людей у сфері відносин, які регулюються правом.

1.3. Розвиток психології як науки

Екскурс в історію розвитку психологічної науки слід розпочати з формування психологічних знань у стародавньому світі.

Давньогрецькі філософи усвідомлювали, що уявлення про світ, які привертали увагу богів і богинь, щоб пояснити поведінку людей, опиралися на міфи. Але поряд з цим вони були впевнені, що в кожній людині є дещо

таке, що дає їй змогу мислити, приймати рішення, хвилюватися тощо. Цей "дух" був, на їх думку, чимось нематеріальним, він був схожим на полум'я. Наприклад, в уяві Платона "дух", або "душа", перебуває в тілі людини і скеровує її протягом усього життя, а після смерті покидає його і вступає в "світ ідей".

Вершиною психології в період античності стало вчення засновника психологічної науки давньогрецького філософа Арістотеля, що жив у 384—322 рр. до н. е. (трактати "Про душу", "Про виникнення тварин").

Уродженець Стагіри, син відомого медика при македонському царі, учень Платона і вчитель Олександра Македонського, Арістотель трактував душу як функцію тіла, а не як зовнішній щодо нього феномен. Згідно з теорією Арістотеля душа — це двигун, який дає змогу живій істоті реалізувати себе. Центр душі знаходиться в серці, куди потрапляють враження від органів почуттів. Ці враження утворюють джерело ідей, які нагромаджуються протягом всього життя і підпорядковують собі поведінку людини.

Середньовічні психологічні погляди формувалися здебільшого під впливом теології. Зокрема, патристична психологія, що розглядала в єдності душу і тіло, постала як психологія антропологічна. Оскільки досягнення ідеального етапу духовності було метою, воно пов'язувалося зі стихією становлення, розвитку психічного.

Заперечення гріховного в людській психіці, очищення від гріха вказувало на необхідність досягнення духовного стану перетворення, а після смерті — також тілесного, адже тіло сприймалося як здатне відродитися у своїй одухотвореності, позбавлене того, що пов'язувало його з предметно-матеріальним світом.

Соціально-економічні перетворення і розвиток природничих наук у XVII ст. суттєво вплинули і на формування психологічного знання.

Р. Декарт відкрив рефлекторну природу поведінки, а поняття про душу перетворив у нетеологічне понят-

тя про свідомість як безпосереднє знання суб'єкта про психічні акти.

У цю ж епоху виникає ряд важливих психологічних учень: про асоціацію як закономірний зв'язок психічних явищ, що визначається зв'язком тілесних явищ (Р. Декарт, Т. Гоббс), аффекти (Б. Спіноза), апперцепцію і несвідоме (Г.В. Лейбніц), походження знання з індивідуального чуттєвого досвіду (Дж. Локк).

У психології XIX і XX ст. вся психіка розуміється як засіб і мета. У першому випадку вона виступає переважно інструментом адаптації організму до середовища, і це зумовлює здебільшого природничо-науковий ухил психології. Проте навіть психологія свідомості не зводить психіку до її чистого буття, а доповнює її елементом пристосування.

Ж. Піаже першим принципом пояснення психіки ставив саме адаптацію з її сторонами — асиміляцією та конвергенцією, котрі разом забезпечують стан рівноваги. Оскільки рівновага весь час порушується, починає діяти механізм реадаптації.

Всі провідні напрями психології XIX і XX ст. так або інакше намагаються тлумачити психічне як функцію пристосування до середовища — природного та соціального — і відрізняються один від одного тільки тим, яке відношення вони встановлюють між цими двома сторонами життя організму.

1.4. Школи, напрями та основні концепції в психології

Всі предметні галузі, що вивчаються в межах психології, знайшли своє відображення в досягненнях різних шкіл, наукових напрямів, теорій та концепцій. Розглянемо основні з них.

Біхевіоризм (від англ. *behavior* — поведінка) — один з провідних напрямів психології, широко розповсюджено-

ний в різних країнах, особливо в США. Засновники біхевіоризму — Дж.Б. Уотсон і Е. Торндейк. Цей напрям характеризується тим, що вивчення предмета зводиться передусім до аналізу поведінки. При цьому представники біхевіоризму заперечують свідомість як предмет психології. Основне положення біхевіоризму зводиться до того, що психологія має вивчати поведінку, а не свідомість, психіку, які в принципі неможливо спостерігати безпосередньо. Поведінку біхевіористи трактують як сукупність відношень “стимул — реакції” (S-R). На їх думку, знаючи силу діючих подразників і враховуючи минулий досвід людини, можна досліджувати процеси утворення нових форм поведінки. При цьому свідомість не відіграє ніякої ролі, а нові форми поведінки слід розглядати як умовні рефлекси.

Необіхевіоризм — напрям в американській психології, що виник в 30-ті роки ХХ ст. Необіхевіористи не тільки сприйняли головне положення біхевіоризму, згідно з яким предметом психології є об'єктивне спостереження реакції організму на стимул зовнішнього середовища (S-R), а й врахували вияв свідомості як реальної детермінанти поведінки людини, додавши до цієї схеми “проміжну змінну” (S-O-R). На думку необіхевіористів, у проміжку між дією стимулу і поведінковими реакціями відбувається переробка інформації як активний процес, без урахування якого неможливо пояснити реакцію людини на певні стимули.

Гештальтпсихологія — напрямок у зарубіжній психології, що виник у Німеччині в 20—30-х роках ХХ ст. Основними представниками цього напряму були німецькі психологи М. Вертгаймер, В. Келлер, К. Коффка та ін. Вони висунули тезу про необхідність вивчення психіки з погляду цілісних структур (гештальтів). Основну увагу гештальтпсихологія приділила дослідженню вищих психічних функцій людини (сприймання, мислення та ін.) як цілісних структур, первинних стосовно своїх елементів.

Психоаналітичний підхід був розроблений З. Фрейдом наприкінці XIX — на початку ХХ ст. спочатку як метод лікування психічних захворювань. У подальшому фрейдизм вивів свої положення в ранг загальнопсихологічної теорії, набувши значного впливу в усьому світі. Для фрейдизму характерне пояснення психічних явищ через несвідоме; його основою є уявлення про споконвічний конфлікт між свідомим і несвідомим у психіці людини.

З. Фрейд розглядає психіку на трьох рівнях: несвідоме, передсвідоме та свідоме. Несвідоме — головний елемент і джерело заряду мотиваційної енергії; саме воно становить суть психіки. Передсвідоме містить психічні акти, що можуть бути усвідомлені за певних умов, а свідоме розглядається як елемент надбудови, що виростає над несвідомим і перебуває з ним у постійному конфлікті.

Домінуючим серед людських інстинктів у сфері несвідомого є лібідо (від гр. *libido* — статевий потяг, пристрасть). Це загальна причина людської поведінки, діяльності, прояву характеру тощо.

Кожна людина з моменту свого народження перебуває під впливом імпульсів лібідо, на підставі чого виникає так званий Едіпів комплекс. Це одне з центральних понять у психоаналізі З. Фрейда. Суть його полягає у несвідомому статевому потязі до батьків протилежної статі та намаганні фізично усунути одного з них — представника однорідної статі. З. Фрейд назвав цей комплекс іменем старогрецького міфологічного героя Едіпа, який у сутичці вбиває людину, не знаючи, що то його батько, й одружується з удовою, не відаючи, що це його мати. Дізнавшись про скосне, Едіп переживає почуття провини.

1.5. Методи психолого-педагогічних досліджень

Кожна наука є цілісною системою. Вона включає методи дослідження, теорію, систему досліджень, має свій власний предмет дослідження. Розпочинається наука там, де проводять дослідження, необмежуються авторитетними висновками, перевіряються, а не приймаються на віру висновки, пропозиції, від кого б вони не надходили. Наука передбачає організацію, розробку спеціальних методів, за допомогою яких знаходять відповіді на питання про властивості предметів, явищ, зв'язки і взаємозв'язки між предметами та явищами, умови, за яких ці зв'язки і взаємозв'язки виявляються.

У психолого-педагогічних дослідженнях виокремлюють такі основні етапи, як:

1. **Постановка проблеми** — дослідник повинен визначити, що конкретно він збирається вивчати. **Проблема** — це складне теоретичне чи практичне питання, що потребує спеціального вивчення і позитивного розв'язання, тобто це те, що невідомо в науці; це суперечлива ситуація, яка виступає у вигляді протилежних позицій під час пояснення будь-яких явищ, об'єктів, процесів, що потребує адекватної теорії для її конструктивного вирішення. На відміну від відповіді на запитання, вирішення проблеми не міститься в науковому знанні, що вже наявне, і тому не може бути здобуте шляхом простого перетворення наявної наукової інформації.

Сутність проблеми — суперечності між науковими фактами та їх теоретичним осмисленням, між науковими теоріями, що знаходяться в стані конкуренції. Наукова проблема не висувається довільно, а є результатом глибокого вивчення дослідником стану практики та наукової літератури, відбиває суперечності процесу пізнання на його певному етапі розвитку. Джерелом

проблеми є утруднення, конфлікти, "вузькі місця", що породжуються реальною практикою. Тому виникає потреба в їх усуненні, що найчастіше відображене в практичних завданнях. Для переходу від практичного завдання до наукової проблеми необхідно: визначити, яких наукових знань не вистачає для вирішення наявного практичного завдання; визначити, чи є ці необхідні знання в науці.

Крім того, дослідник зобов'язаний виявити вихідні положення визначенії наукової проблеми (теоретичні та практичні передумови), довести, що у нього є "поле" самостійного пошуку, що наука накопичила необхідні наукові знання та засоби, щоб цей пошук було здійснено позитивно.

Під час вибору та обґрунтування проблеми дослідження необхідно враховувати:

- суперечливість проблеми, оскільки в процесі вивчення будь-якого феномену, що знайшов відображення в теорії наукового знання, завжди є елементи старого й нового, тому потрібно чітко визначити, що саме з уже дослідженого має цінність для нового, що підлягає оновленню, зміні, спростуванню, заперечуванню;

- істинність проблеми, тому що необхідно обґрунтувати, чи дійсно питання, які підлягають вивченню, є невідомими для науки, чи відповідає істині основне трактування визначенії проблеми, чи дійсно означена проблема є цінною для теорії і практики;

- місце досліджуваної проблеми в науці, оскільки не можна допускати перебільшення ролі того чи іншого питання в наявній теорії наукового знання;

- зіставлення історичного та логічного, тому що необхідно обґрунтувати, що визначена проблема — результат закономірного розвитку психологічної або педагогічної науки, відповідь на актуальні замовлення практики виховання й навчання. Отже, дослідник має спиратися на те, що вже міститься в науці;

— виокремлення головного напрямку дослідження, оскільки в будь-якому дослідженні повинна бути провідна ідея, що є стрижнем авторської концепції; тому актуальність проблеми передусім слід обґрунтовувати саме з позицій провідної ідеї дослідження.

Під час обґрунтування *актуальності проблеми* дослідник має право на творчий підхід. Проте в різній послідовності звичайно висвітлюються такі аспекти:

— соціальна аргументація педагогічної проблеми (які нові соціальні умови та передумови визначають актуальність досліджуваного педагогічного феномену, висвітлення певної проблеми в офіційних документах: законах держави, національних державних програмах тощо);

— загальнонаукова аргументація цієї проблеми (філософські посилання, обґрунтування проблеми з позиції сучасної педагогічної та психологічної думки, інших наук про людину);

— історико-аналітичне обґрунтування проблеми з позиції розвитку педагогічної думки в минулому і сучасному (коли і яким чином означена проблема трактувалася раніше, чому на сьогодні вона є актуальню, з вирішенням яких наукових проблем пов'язана тема дослідження, що вивчено недостатньо і т. ін.);

— обґрунтування проблеми з погляду психологічної або педагогічної практики (чому ця проблема привертає увагу практиків, які утруднення виникають у них під час вирішення практичних завдань, які спостерігаються недоліки та помилки в їхній педагогічній праці, які є досягнення, що потрібно проаналізувати, який передовий вітчизняний і світовий досвід слід узагальнити).

Суперечності, що міститься в проблемі, мають прямо або побічно знайти своє відображення у формулюванні теми дослідження. *Тема дослідження*, у свою чергу,

має одноразово фіксувати як певний етап уточнення, так і локалізацію (обмежування рамок) проблеми.

Об'єкт дослідження — це процес або явище психолого-педагогічної дійсності, що протистоїть досліднику як суб'єкту в його пізнавальній діяльності, що породжує проблемну ситуацію та обране для вивчення. Об'єкт дослідження завжди виступає як щось реально існуюче. Це будь-яка сукупність властивостей чи відношень психологічної/педагогічної дійсності, що існують об'єктивно, тобто незалежно від суб'єкта пізнання, але відображаються ним.

Предмет дослідження — це частина об'єкта, тобто те, що безпосередньо та ґрутовно вивчається з певною метою (формування якості особистості; її взаємодія з іншими якостями; характеристика процесу, явища; виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання чи навчання особистості визначеного віку у визначеній сфері).

Предмет дослідження міститься в межах об'єкта. Об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне і часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка є предметом дослідження. Проте на відміну від об'єкта, предмет дослідження становить те, що відшукується, визначається. Саме на нього спрямована основна увага дослідника, оскільки предмет дослідження визначає тему науково-педагогічної праці, яка зазначається на титульному аркуші як її назва.

У предмет дослідження слід включати тільки ті елементи, зв'язки, відносини об'єкта, які підлягають вивченню в науковій роботі. Предмет має охоплювати напрямок, найважливіші завдання дослідження, вірогідність їх вирішення за допомогою відповідних пізнавальних засобів та методів.

Мета дослідження — це ідеальне, уявне передбачення кінцевого результату науково-дослідної роботи, тобто те, для чого вивчається предмет дослідження (розробка наукових основ виховання й навчання, одержані

жання нової наукової інформації з теми дослідження, аналіз результатів практики, виявлення шляхів і засобів виховання тощо). Мета дослідження визначається загальним станом науки, необхідністю розвитку педагогічної теорії. Під час визначення мети дослідження необхідно чітко відповісти на такі запитання:

- У чому полягає сутність досліджуваної проблеми?
- Чи є в науці пояснення сутності досліджуваного явища чи процесу, яке воно, у чому полягають його сильні та слабкі сторони?
- На що саме потрібно дати аргументовану відповідь?
- Чи в моїх силах під час дослідження здобути необхідні наукові факти для висвітлення сутності досліджуваної проблеми?

Як наслідок виокремлюється основна прогалина в теорії питання, дослідження якого і стає метою дослідної роботи.

Завдання дослідження — це те, що потребує виконання за допомогою засобів теоретичного чи емпіричного мислення (порівняння, класифікація, конкретизація). Завдання конкретизують мету з урахуванням предмета, особливостей досліджуваної наукової проблеми. Завдання дослідження випливають не тільки з мети, а й зі специфіки умов дослідної роботи, можливостей дослідника, вимог педагогічної практики. Єдиного стандарту в формулуванні завдань педагогічного дослідження бути не може, але найчастіше виділяють три-чотири завдання дослідження. При цьому перше завдання спрямоване на вияв сутності, природи, структури, закономірностей функціонування та розвитку феномену, що вивчається. Друге — передбачає розкриття загальних способів перетворення об'єкта, вибудування його моделей. Третє — спрямоване на створення, розробку конкретних освітніх технологій чи методик педагогічної дії, практичних рекомендацій. Четверте — на експериментальну перевірку їх ефективності.

2. Формулювання гіпотези стосовно передбачуваних результатів досліджуваного явища. Дослідник заздалегідь прогнозує, що може бути виявлено в процесі дослідження. **Наукова гіпотеза** — це теоретично обґрунтоване припущення стосовно результату вирішення означеної проблеми, націлене на пояснення будь-яких явищ (наприклад, на те, як буде протікати досліджуваний процес, явище: що буде відбуватися з дитиною або рисою, яку потрібно сформувати; від чого залежить протікання процесу і т. ін.). **Гіпотеза** — це своєрідне мисленнєве дослідження, що здійснюється розумом дослідника, проводиться ним перед початком самого дослідження.

Наукова гіпотеза, на відміну від робочої гіпотези як тимчасового передбачення для систематизації наявного фактичного матеріалу, висувається, коли накопичено значний фактичний матеріал і з'являється можливість висвітлити "проект" рішення, сформулювати положення, яке з певними уточненнями може перетворитися в наукову теорію. Наукова гіпотеза має відповідати критеріям: відповідності фактам, можливості перевірити, застосовності до більш широкого кола явищ, можливої простоти. За своїм характером вона може бути висуванням принципово нового положення чи модифікацією відомих законів і закономірностей, на основі припущення про те, що деякі закони діють у галузях, де їх дію ще не визначено. За логічною структурою наукова гіпотеза може мати лінійний характер, коли висувається та перевіряється якесь одне положення, чи розгалужений характер, коли необхідна перевірка декількох припущень.

Якщо гіпотеза дослідження містить припущення про зв'язки між педагогічними впливами, змістом, організаційними формами і результатами навчання чи виховання, але не розкриває при цьому особливостей самих механізмів цих впливів, то така гіпотеза має емпіричний характер. Для того, щоб гіпотеза мала теоре-

тичний характер, вона повинна містити припущення про механізм зв'язків, що досліджуються, а також про їх внутрішні закономірності. Висуванням гіпотези закінчується та частина дослідження, логіка якої визначається загальними вимогами до наукового пошуку.

3. Перевірка гіпотези. Дослідник повинен зібрати дані і проаналізувати їх, використовуючи відповідні статистичні критерії. Щоб перевірити істинність гіпотези, вибирають придатні для цього методики, визначають умови проведення перевірки, вимірювальні інструменти і кількість вимірів, а також намічають ті особливості психологічного/педагогічного процесу, що будуть контролюватися під час дослідження.

4. Формулювання висновків. З огляду на результати попереднього етапу дослідник формулює висновки про наявність чи відсутність причинно-наслідкових зв'язків, що передбачалися у вихідних гіпотезах.

Після розробки програми експериментально-дослідної роботи окреслюються адекватні до завдань кожного дослідницького кроку методи та процедури, що становлять специфічні інструменти здобуття істини. Під *методами* розуміють шляхи досягнення мети чи способи розв'язання завдань наукового дослідження. Поняття методів наукового дослідження охоплює і форми логічного мислення (індукція і дедукція, аналіз і синтез; порівняння, класифікація), і загальні моделі дослідних процедур, і способи (прийоми) виконання дослідних дій. *Методика дослідження* — сукупність методів, прийомів і способів, за допомогою яких будуть вирішенні завдання дослідження, перевірено наукову гіпотезу, одержані достовірні наукові факти. Методика дослідження становить певну частину дослідної системи, що дає змогу здійснити дослідницьку діяльність.

Усі методи як психології, так і педагогіки умовно можна розподілити на дві групи: загальнонаукові та конкретні методи психологічних і педагогічних досліджень.

Загальнонаукові методи застосовуються майже у всіх науках. До них належать такі: аналіз, синтез, індукція, дедукція, моделювання, системний метод тощо.

Конкретні наукові методи — це методи, що є специфічними для певної науки. До конкретних наукових методів психології і педагогіки належать: спостереження, опитування, тести, експеримент, моделювання тощо.

Спостереження у психолого-педагогічних науках використовують у різних варіантах. *Спостереження* — цілеспрямоване сприйняття будь-якого педагогічного явища, у процесі якого дослідник одержує конкретний фактичний матеріал. При цьому ведуться записи (протоколи) спостережень. Спостереження проводиться звичайно за заздалегідь наміченим планом з виділенням конкретних об'єктів спостереження. Можна виокремити такі етапи спостереження:

- визначення завдань і мети (для чого, з якою метою ведеться спостереження);
- вибір об'єкта, предмета і педагогічної ситуації (що спостерігати);
- вибір способу спостереження, що найменш впливає на досліджуваний об'єкт і найбільш забезпечує збір необхідної інформації (як спостерігати);
- вибір способів реєстрації того, що спостерігається (як вести записи);
- обробка й інтерпретація отриманої інформації (який результат).

По-перше, спостереження може бути *зовнішнім* (тобто спосіб збору даних про людину шляхом прямого спостереження за нею) та *внутрішнім* або самоспостереженням (використовується у випадках, коли поставлене завдання дослідити певне явище в тому вигляді, в якому воно безпосередньо представлене в людській свідомості).

По-друге, виділяють *вільне спостереження* (не має заздалегідь встановлених меж, програми, процедури його проведення; можливі зміни предмета чи об'єкта спостереження, його характеру залежно від тих чи інших чинників) та *стандартизоване спостереження* (проводиться за певною, заздалегідь складеною програмою і суворо дотримується її, незалежно від того, що відбувається у процесі спостереження).

По-третє, спостереження може бути *включене* (коли дослідник виступає як безпосередній учасник того процесу, за протіканням якого ведеться спостереження; найчастіше використовується в загальній, віковій, педагогічній та соціальній психології) та *стороннє* (не передбачає особистої участі спостерігача в тому процесі, який він вивчає).

Важливим способом дослідницької роботи є соціологічні методи — *опитування*. Методи опитування — це *бесіда, інтерв'ю, анкетування*. Вони можуть бути усними і письмовими. *Усні опитування* — це і довільна бесіда, і цілеспрямована співбесіда з респондентами (педагогами, психологами, студентами, їхніми друзями чи батьками за спеціально підготовленими запитаннями (чи програмами) — *інтерв'ю*. *Бесіда* — самостійний чи додатковий метод дослідження, застосовуваний з метою одержання необхідної інформації для роз'яснення того, що не було досить зрозумілим при спостереженні. Бесіда проводиться за заздалегідь наміченим планом з виокремленням питань, що потребують з'ясування. Вона проводиться у вільній формі без запису відповідей співрозмовника.

Різновидом бесіди є *інтерв'ювання*, запозичене у психологію і педагогіку із соціології. При інтерв'юванні дослідник дотримується заздалегідь окреслених питань, що ставляться у визначеній послідовності. Під час інтерв'ю відповіді записуються відкрито. Для одержання більш достовірної інформації необхідно створити

атмосферу довіри між тими особами, які розмовляють, дотримуватися почуття міри в тривалості опитування, тому що будь-яке перевантаження за часом, кількістю питань і складність їхнього змісту знижує повноту і вірогідність одержуваної інформації. Не можна забувасти, що в груповому інтерв'ю люди (і дорослі, і діти) намагаються перед іншими виглядати кращими, розумнішими, більш обізнаними, прагнуть здаватися більш начитаними, цікавими. У зв'язку з цим може знижуватися вірогідність інформації, яку потрібно враховувати.

Дуже результативний метод дослідно-експериментальної роботи — анкетування. *Анкетування* — вид опитування, але не усного, а письмового. Це метод масового збору матеріалу за допомогою анкети. Ті, кому адресовані анкети, дають письмові відповіді на запитання. Бесіду й інтерв'ю називають опитуванням “вічна-віч”, анкетування — заочним опитуванням. Анкетування на відміну від бесіди пропонує більш тверду логічну конструкцію, що залишається незмінною протягом усього опитування. У цього методу багато незаперечних переваг: він дає змогу за порівняно короткий термін зібрати інформацію від великої групи людей. За умови правильно проведеного анкетування виключається можливість впливу опитуваних осіб один на одного. Проте анкетування потребує значного часу для обробки здобутих результатів та їх аналізу, адже якщо навіть попросити відповісти всього на три запитання п'ятдесят учителів і сто учнів, ми одержимо відразу чотириста п'ятдесят відповідей.

Анкети поділяють на *відкриті* (коли не обмежуються варіанти відповіді на запитання) і *закриті* (коли можливий вибір відповідей обмежується заздалегідь підготовленими варіантами). Для одержання більш точних даних користуються анкетами закритого типу. Особливість їх у тому, що відповіді в цьому випадку легше зіставляються і статистично обробляються.

Суттєво, що результативність бесіди, інтерв'ювання та анкетування багато в чому залежить від змісту і структури запитань, що пропонуються для відповідей. План бесіди, інтерв'ю й анкети — це перелік питань (питальник). Розробка питальника передбачає:

- визначення характеру інформації, яку необхідно одержати;
- формулювання пропонованих запитань;
- складання першого плану питальника і його попередня перевірка шляхом пробного дослідження;
- виправлення питальника й остаточне його редактування.

Корисний матеріал можна отримати в результаті *вивчення продуктів діяльності* досліджуваних: письмових, графічних, творчих і контрольних робіт, малюнків, креслень, деталей, зошитів з окремих дисциплін тощо. Ці роботи можуть дати необхідні відомості про індивідуальність людини, яка бере участь у дослідженні, про досягнутий нею рівень умінь і навичок, що цікавлять дослідника з тієї чи іншої галузі.

У сфері дослідження явищ психолого-педагогічної дійсності важливим є застосування методу тестування. *Тестування* — метод виявлення певних якостей особистості й інтенсивності їхньої виразності за допомогою серії іспитів (питань, задач, ситуацій та ін.), тобто це спосіб психологічної діагностики, що використовує стандартизовані запитання і завдання (тести), які мають визначену шкалу значень. *Тест* — це стандартизований, обмежений за часом іспит. Він дає змогу з задалегідь установленим ступенем імовірності визначити актуальний, наявний у людини на цей момент рівень знань, відносно стійкі особистісні властивості (у тому числі вміння і навички) і зразки, стійкі риси поведінки. Тести дають можливість одержати якісні й кількісні оцінки вимірюваних характеристик.

Так, одержане за допомогою тестів знання структури потреб і мотивів учасників психологічного/педагогічного процесу дає змогу знаходити найбільш ефективні

стимули і шляхи підвищення їхньої ретельності, а також властиві їм якості особистості. Тестування допомагає досліднику вчасно виявляти особливості певних психолого-педагогічних ситуацій, ставити правильний діагноз під час їх виникнення і знаходити шляхи їхнього ефективного вирішення. Цей метод застосовується для визначення індивідуальних розходжень, дає змогу визначити актуальний рівень розвитку в суб'єкта педагогічного процесу необхідних навичок, знань, особистісних характеристик тощо. Відомі різні види тестів: досягнень, інтелекту, проективні, особистісні та ін.

Тестування — невід'ємний фактор особистісного менеджменту, що припускає систематичне самопізнання і самооцінку дослідником (і в принципі будь-яким учасником педагогічного процесу) своєї індивідуальної роботи з вироблення чи розвитку якостей, необхідних для науково-дослідної діяльності. Використання тестів допомагає досліднику:

- об'єктивно оцінювати свої особистісні й ділові якості, стосунки з колегами, іншими людьми;
- переборювати помилкові стереотипи сприйняття самого себе й інших людей;
- коректувати поведінку в напрямку успішної реалізації особистісних і професійних цілей;
- обґрунтовано робити професійний вибір і реально визначати можливості свого професійного зростання.

Рейтинг — оцінка психолого-педагогічного явища, якогось елемента навчально-виховного процесу, люди-ни тощо за допомогою компетентних суддів (експертів). Його іноді називають методом експертної оцінки.

Особливу роль у психолого-педагогічних дослідженнях відіграє **експеримент**. Поняття "експеримент" має різні визначення, що подані в енциклопедичних словниках. Але більшість дефініцій вказує на те, що всі вони еквівалентні (рівносильні, рівнозначні), з кожного можна вивести всі інші, кожне з них більше висвітлює той чи інший бік конкретного явища. Подамо ці визначення.

Експеримент (від лат. — проба, досвід) — науково-обґрунтований досвід; перевірка гіпотези; відтворення кимсь (іншим педагогом чи керівником закладу освіти) розробленої автором методики (технології, системи заходів і т. ін.) в нових умовах; дослідна робота в закладі освіти з тієї чи іншої проблеми; метод пізнання, за допомогою якого в природних чи спеціально створених контролюваних і керованих умовах досліджується психолого-педагогічне явище, відшукується новий спосіб розв'язання педагогічного завдання, проблеми; строго спрямована і контролювана педагогічна діяльність зі створення й апробування нових технологій навчання, виховання, розвитку особистості, керування закладом освіти; метод дослідження, який припускає виділення істотних факторів, що впливають на результати педагогічної діяльності і що дає змогу їх варіювати з метою досягнення оптимальних результатів.

Експеримент — спеціально організована перевірка того чи іншого методу, прийому роботи для виявлення його психолого-педагогічної ефективності. **Педагогічний експеримент** — дослідна діяльність з метою вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, що припускає дослідне моделювання педагогічного явища й умов його перебігу; активний вплив дослідника на педагогічне явище; визначення результатів педагогічного впливу і цієї взаємодії.

Розрізняють експеримент *природний* (в умовах звичайного освітнього процесу) і *лабораторний* — створення спеціальних умов для перевірки, наприклад, того чи іншого методу навчання, коли окремі особи ізолюються від інших. Найчастіше використовують природний експеримент. Він може бути тривалим чи короткосеснім.

Теоретичні методи необхідні для визначення проблеми наукового психолого-педагогічного дослідження, формулювання гіпотез і оцінки зібраних фактів. Теоретичні методи насамперед пов'язані з *вивченням наукової літератури*: праць класиків з питань людино-

нознавства в цілому і психології/педагогіки зокрема; загальних і спеціальних праць з педагогіки і психології; історико-педагогічних праць і документів; періодичних педагогічних видань; художньої літератури про школу, виховання, учителя; довідкової педагогічної літератури, підручників і методичних посібників з педагогіки і суміжних наук. Вивчення літератури дає можливість довідатися, які сторони і проблеми вже досить добре вивчено в галузі педагогіки, з яких ведуться наукові дискусії, що застаріло, а які питання ще не вирішено. Крім того, це дає змогу з'ясувати, що найбільш суттєвого було створено з досліджуваної проблеми на сьогодні, оскільки це важливо для збору ідей і визначення тезауруса, тобто джерел, на основі яких і будуть будуватися всі гіпотези, моделі, проекти майбутньої роботи дослідника.

З метою накопичення наукових фактів доцільно використовувати *метод вивчення нормативних та інструктивно-методичних документів* з досліджуваної проблеми, *аналізу шкільної (вузівської), професійної документації* (планів, аналітичних доповідей, протоколів загальних зборів, методичних засідань, нарад тощо), що озброює дослідника певними об'єктивними даними.

Робота з літературою припускає використання таких методів, як *складання бібліографії* — переліку джерел, відібраних для роботи з досліджуваної проблеми; *реферування* — стислий виклад основного змісту однієї чи декількох праць із загальної тематики; *конспектування* — ведення більш детальних записів, основу яких становить виділення головних ідей і положень публікації; *анотування* — короткий запис загального змісту книги чи статті; *цитування* — дослівний запис виражень, фактичних чи цифрових даних, що містяться в літературному джерелі.

До теоретичних методів дослідження належать *історико-генетичний метод, метод моделювання*, а та-

кож різні розумові процедури логічного мислення, такі як: *аналіз* (розділення на частини), *синтез*, *класифікація*, *типовізація*, *абстрагування*, *порівняння*, *узагальнення* та ін.

Порівняння. Йдеться про зіставлення того, що вийшло, з цілями, що намічалися. Будь-яка оцінка завжди є порівняння з ідеальним чи оптимальним. Але важливо зіставляти не тільки з тим, як має бути, а і з тим, як було раніше, що дає змогу побачити позитивні і негативні зрушенні, тобто динаміку процесу. Порівняння як розумова процедура дуже продуктивна під час аналізу інформації про будь-яку людину, включеної в педагогічний процес: що кажуть про неї різні люди (вчителі, однолітки, батьки, друзі тощо).

Класифікація. Суть цієї розумової процедури під час аналізу інформації полягає в логічному розподілі фактів, даних, явищ тощо за якоюсь однією ознакою, притаманною для цієї групи.

Аналізуючи заходи, зібрани факти, роботу в цілому, дослідник використовує *узагальнення*. Узагальнення припускає логічний перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального судження, знання, оцінки. Узагальнене судження, будучи більш глибоким відображенням дійсності, дає змогу проникнути в сутність заходів, явищ і, в такий спосіб, оцінити діяльність педагогів із принципових позицій. Проте узагальнення — це не підсумовування. Найчастіше узагальнення інформації під час аналізу доцільно сполучати з виділенням головного, істотного.

Значну допомогу досліднику може надати і така розумова процедура як *абстрагування* — процес мисленневого відволікання дослідника від будь-яких ознак чи якостей предмета, від самого предмета, щоб глибше вивчити його, ізолювати від інших предметів, ознак. Ідеться про первісне відволікання від конкретних фактів і пошуку науково обґрунтованого алгоритму діяль-

ності (адже будь-які алгоритми припускають моделювання, імітації, тобто абстрагування від конкретних форм прояву суті). Потім інформація вибудовується відповідно до знайденого алгоритму, моделі (згадаймо систему заходів для оптимізації керування, процесу навчання, різні пам'ятки і т. ін.). Границним випадком абстрагування є *ідеалізація*, внаслідок якої створюється поняття про ідеалізований об'єкт.

Конкретизація — це логічна форма, протилежна до абстракції. Це розумовий процес перетворення предмета з виокремлених раніше абстракцій. Під час конкретизації здійснюється збагачення понять новими ознаками, тому що вона спрямована на висвітлення розвитку предмета як цілісної системи. Конкретним тут називають єдність різноманітного, сполучення багатьох ознак, якостей предмета. Абстрактним, навпаки, називають однобічну, ізольовану від інших моментів ознаку предмета.

Теоретичний аналіз — це виділення і розгляд окремих сторін, ознак, особливостей, властивостей педагогічних явищ. Аналізуючи окремі факти, групуючи, систематизуючи їх, ми виявляємо в них загальне й особливе, установлюємо загальний принцип чи правило. Аналіз супроводжується *синтезом*, він допомагає проникнути в сутність досліджуваних психолого-педагогічних явищ.

Індуктивні й дедуктивні методи — це логічні методи узагальнення одержаних емпіричним шляхом даних. *Індуктивний метод* припускає рух думки дослідника від окремих суджень до загального висновку, *дедуктивний* — від загального судження до окремого висновку.

У пошуку оптимального рішення в експериментальній роботі корисні й такі процедури, як *аналогія*, *інтегрування*, *систематизація* та ін. Причому під час аналізу інформації жодна з названих аналітичних процедур не здійснюється в чистому вигляді, усі вони

взаємопов'язані, взаємодіють одна з одною і виділені нами за домінантною ознакою.

Моделювання. Широко застосовуваним у теоретичних дослідженнях є прийом порівняння та, особливо, **аналогія** — специфічний вид порівняння, що дає змогу встановлювати подібність явищ. Аналогія дає підставу для висновків про еквівалентність у визначених відносинах одного об'єкта стосовно іншого. Тоді більш простий за структурою і доступний вивченю об'єкт стає моделлю більш складного об'єкта, іменованого прототипом (оригіналом). Відкривається можливість перенесення інформації з аналогії від моделі до прототипу. У цьому сутність одного зі специфічних методів теоретичного рівня — методу моделювання. При цьому можливе повне звільнення суб'єкта від емпіричних посилань висновку, коли самі умовиводи від моделі до прототипу здобувають форму математичних відповідностей (ізоморфізму, гомоморфізму, ізофункціоналізму), а мислення починає оперувати не реальними, а уявними моделями, що втілюються потім у формі схематичних знакових моделей (графіків, схем, формул тощо).

Ізоморфізм — відношення між об'єктами, що мають різний склад, але тотожну чи подібну структуру, коли кожному елементу одного об'єкта відповідає один елемент іншого. **Гомоморфізм** — структурна подібність двох об'єктів, коли кожному елементу одного може відповісти група елементів іншого. **Ізофункціоналізм** — подібність функцій чи дій об'єктів.

Модель — допоміжний об'єкт, обраний чи перетворений людиною в пізнавальних цілях, що дає нову інформацію про основний об'єкт. У дидактиці розпочаті спроби створити, поки що на якісному рівні, модель навчального процесу в цілому. Модельне ж подання окремих сторін чи структур навчання практикується вже досить широко (наприклад, розпочата спроба представити зміст освіти як багаторівневу педагогічну модель соціального замовлення, є дослідження, у яких

подається математичне моделювання окремих сторін навчання).

Моделювання в теоретичному дослідженні слугує також завданню конструювання нового, чого не має ще в практиці. Дослідник, вивчивши характерні риси реальних процесів і їх тенденцій розвитку, шукає на підставі ключової ідеї їхні нові сполучення, робить їхнє уявне компонування, тобто моделює потрібний стан досліджуваної системи. Створюються *моделі-гіпотези*, що розкривають механізми зв'язку між компонентами навчання (наприклад, зв'язку між оволодінням знаннями, способами діяльності й психічним розвитком особистості), на підставі яких будуються рекомендації і висновки, що перевіряються емпірично. Перевірені моделі-гіпотези перетворюються в наукові теорії, багато в чому зберігаючи свій модельний характер. Слід тільки пам'ятати, що будь-яка модель завжди бідніша за прототип, що вона відображає лише його окремі сторони і зв'язки, тому що теоретичне моделювання завжди включає іdealізацію.

Особливим видом моделювання, заснованого на іdealізації, можна вважати *уявний експеримент*. У такому експерименті дослідник на підставі теоретичних знань про об'єктивний світ і емпіричні дані створює ідеальні об'єкти, співвідносить їх у визначеній динамічній моделі, імітуючи думкою той рух і ті ситуації, що могли б мати місце в реальному експериментуванні. При цьому ідеальні об'єкти і моделі виявляють у "чистому" вигляді найбільш важливі для дослідника істотні зв'язки і відносини.

Суттєво, що метод моделювання реальних психологічних процесів поєднує емпіричні й теоретичні методи наукового педагогічного дослідження. Він полягає у створенні ідеальної, з погляду наукових даних, моделі організації й умов функціонування будь-якої частини цілісного педагогічного процесу. Моделювання можливе у процесі вивчення й експериментування

окремих форм, методів роботи, їхнього взаємозв'язку між собою. Воно застосовується і в організації великомасштабних досліджень.

Математичні і статистичні методи. Математичні і статистичні методи в педагогіці застосовують для обробки одержаних даних методами опитування й експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Вони допомагають оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, дають підстави для теоретичних узагальнень. Найбільш розповсюдженими з математичних методів, застосовуваних у психології і педагогіці, є *реєстрація, ранжирування, шкаловання*. За допомогою статистичних методів визначаються середні величини одержаних показників: *середнє арифметичне* (наприклад, визначення кількості помилок у перевірних роботах контрольної й експериментальної груп); *медіана* — показник середини ряду (наприклад, за наявності дванадцяти осіб у групі медіаною буде оцінка шостої особи в списку, у якому всі розподілені за рангом їхніх оцінок); ступінь розсіювання — *дисперсія*, чи середнє квадратичне відхилення, коефіцієнт варіації та ін. Усе частіше у психолого-педагогічних дослідженнях використовуються різні форми *математичного аналізу* (факторного, регресивного, кореляційного тощо). Для проведення цих підрахунків використовують відповідні математичні формули, застосовуються довідкові таблиці. Результати, оброблені за допомогою методів математичної статистики, дають змогу встановити кількісну залежність у вигляді графіків, діаграм, таблиць.

Питання для самоконтролю

1. Що є предметом психології як науки?
2. Назвіть науки, з якими психологія має зв'язок, та поясніть, у чому він полягає.
3. Які галузі психологічної науки становлять сучасну психологію?
4. Коли виникла психологія як наука?
5. Що таке гештальтпсихологія?
6. Що таке психоаналіз: метод лікування психічно хворих чи напрям психологічної науки? Хто був його засновником?
7. Назвіть основні етапи психолого-педагогічного дослідження.
8. Назвіть основні методи психолого-педагогічного дослідження.
9. Які варіанти спостереження використовують у психології?
10. Які методи наукового дослідження ви знаєте?
11. Що таке метод педагогічного дослідження?

Теми рефератів

1. Взаємозв'язок принципів і методів психологічної науки.
2. Роль психології в оптимізації професійної діяльності.
3. Психологія майбутнього.
4. Зародження і розвиток психології.
5. Основні етапи розвитку поглядів на предмет психології.
6. Людина у психологічній науці.
7. Аналіз концепцій розвитку у віковій психології.
8. Матеріалізм та ідеалізм у психології.
9. Напрями психології у ХХ ст.

Використана та рекомендована література

1. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навч. посіб. — Вінниця, 2001.
2. Захарченко М.В., Погорілий О.І. Історія соціології. — К., 1993.
3. Мойсеюк Н.С. Педагогіка: Навч. посіб. — К., 2001.
4. М'ясоїд П.А. Загальна психологія. — К.: Вища школа, 2001.
5. Немов Р.С. Психология. — М., 1998.
6. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов / Сост. А.А. Радугин. — М., 1998.
7. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1990.
8. Роменець В.А. Історія психології. — К., 1978.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973.
10. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. — СПб.; М., 1997.
11. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. пр. — М., 1998.
12. Ярвилеекто Т. Мозг и психика. — М.: Прогресс, 1992.
13. Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1985.

Розділ 2

БІОПСИХІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ЛЮДИНИ

Історичні аспекти вчення про темперамент. Дослідження І.П. Павлова про чотири основні типи нервової системи. Живий, спокійний, нестримний, слабкий типи (сангвінік, флегматик, холерик, меланхолік). Художній, мислительний та художньо-мислительний типи нервової діяльності. Концепція Г.Айзенка про екстравертованість, інтравертованість та невротизм як основні параметри особистості. Типологічні теорії особистості. Типологія Е.Кречмера, шкала темпераментів В.Шелдона. Спеціалізація півкуль мозку. Модальності сприйняття та обробки інформації.

2.1. Історичні аспекти вчення про темперамент

Стародавній лікар Гіппократ (460—377 до н. е.) вважав, що оптимальне співвідношення чотирьох “соків тіла” (крові, лімфи, жовчі та “чорної жовчі”) визначає здоров’я людини, тоді як порушення їх пропорційного розподілу стає причиною різних захворювань.

Виходячи з учения про ці “соки тіла”, Клавдій Гален (129—201 н. е.) розробив першу класифікацію темпераментів, яку виклав у трактаті “De temperamentis” (від лат. temperamentum — узгодженість, устрій). Чотири первинні рідини К. Гален сприймав відповідно до загальної космологічної теорії, за якою вогонь, земля, повітря і вода є спільною основою всіх речей. З дев’яти визначених і описаних К. Галеном темпераментів лише

четири пройшли випробування часом, оскільки кожен з них зумовлений переважанням в організмі одного з "соків".

На думку К. Галена, якщо в організмі людини переважає "гаряча" кров "*sanguis*", то в її поведінці яскраво виявляються риси сангвіністичного темпераменту — енергія, впертість, рішучість.

Якщо ж цю "гарячу" кров охолоджує "надлишковий слиз" (*phlegma*), то це призводить до появи флегматичного темпераменту, для якого характерні холоднокровність, спокій, неспішність у діях.

Їдка жовч (*chole*) сприяє утворенню неврівноваженного холеричного темпераменту, а коли в організмі накопичується багато зіпсованої "чорної" жовчі (*melan chole*), це призводить до формування меланхолічного темпераменту. Арістотель також пов'язував меланхолію з "чорною" жовчю.

Майже до середини XVIII ст. більшість дослідників дотримувалася класифікації Галена, вбачаючи анатомо-фізіологічну основу темпераменту в будові та функціях кровоносної системи.

Навіть Е. Кречмер, автор книги "Будова тіла і характер",уважав, що встановлені ним чотири основні властивості темпераменту — чутливість до подразників, настрій, темп психічної діяльності, психомоторика — зумовлені хімічним складом крові. Е. Кречмер також встановив, що серед хворих на шизофренію переважав астенічний тип будови тіла, а серед хворих на маніакально-депресивний психоз — пікнічний.

У наш час реальність різниці між м'язовими і церебральними типами конституції людини вважається встановленою, тобто реальність соматопсихічних зв'язків не викликає сумніву.

2.2. Дослідження І.П. Павлова про чотири основні типи нервої системи

Ідея зв'язку особливостей темпераменту з певними анатомо-фізіологічними властивостями *нервої системи* одержала вагоме експериментальне підтвердження у працях І.П. Павлова, який визначив, що темпераменти (або типи нервої системи) зумовлені певним співвідношенням трьох основних типологічних ознак — сили, зрівноваженості та рухливості нервових процесів.

На думку І.П. Павлова та його послідовників, сила нервових процесів означає здатність нервових клітин адекватно реагувати на дуже сильні подразники; зрівноваженість нервових процесів залежить від співвідношення сили процесів збудження і гальмування, а рухливість, або функціональна рухливість, визначається швидкістю переходу нервових клітин від стану збудження до гальмування і навпаки.

На підставі уявлень про силу нервових процесів І.П. Павлов визначив *три сильні та один слабкий тип нервої системи*; при цьому сильні типи відрізнялися один від одного зрівноваженістю та рухливістю нервових процесів.

Отже, *темперамент* — індивідуально-типологічна характеристика людини і вищих тварин, що виявляється в силі, напруженості, швидкості та зrівноваженості перебігу їхніх психічних процесів¹.

2.2.1. Типи нервої системи (темпераменту)

Жвавий тип (сангвінік) має сильний, зrівноважений, рухливий тип нервої системи. У людини риси жвавого типу виявляються в енергії та впертості стосов-

¹ Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. — К.: Вища школа, 1982. — С. 190.

но досягнення мети (достатня сила нервових процесів), у самовладанні (достатня зрівноваженість нервових процесів) і, водночас — у значній рухливості нервових процесів, що виявляється в умінні швидко перебудовувати свої звички і вподобання, виходячи з конкретних обставин життя.

Спокійний тип (флегматик) має сильну, зрівноважену, проте інертну нервову систему. Люди, які належать до цього типу, відрізняються, передовсім, неквапливістю дій. Поряд з енергією та великою працездатністю (достатня сила нервових процесів), самовладанням і змінням тримати себе в руках (добра зрівноваженість нервових процесів) у них спостерігається певний консерватизм поведінки, повільність у винесенні рішень, особливо в раптових ситуаціях, що свідчить про інертність (малу рухливість) нервових процесів.

Нестримний тип (холерик) має сильну, але незрівноважену нервову систему. Для людей нестримного типу характерна захопленість, з якою вони виконують роботу; вони працюють натхненно, але часто будь-яка дрібниця може звести все нанівець, що свідчить про незрівноваженість нервових процесів із переважанням збудження. Саме через це для характеристики такого типу і не використовується поняття рухливості нервових процесів.

Слабкий тип (меланхолік) вирізняється загальною слабкістю нервової системи, для характеристики якої такі властивості, як зрівноваженість і рухливість нервових процесів, не застосовуються. Особливістю цього типу є *швидкий розвиток позамежного гальмування* під дією навіть помірних за силою подразників. У людини риси слабкого типу виявляються насамперед у інершучості й нездатності наполягати на своєму. Меланхолік легко підкоряється чужій волі, за незвичних обставин впадає в паніку, життя видається йому дуже тижким, повним непереборних труднощів (слабкість нервових процесів). Такі люди намагаються ізолювати

себе від життя з його хвилюванням, уникають товариства, бояться будь-якої відповідальності.

Наведемо деякі порівняльні приклади за матеріалами А.Н. Давидової¹. Представники чотирьох основних типів темпераменту по-різному можуть поводитися в однаковій ситуації.

Чотири приятелі з яскраво вираженими рисами темпераменту запізнилися в театр. Як вони поводяться в цій ситуації?

Холерик почне сперечатися з билетером, прагнучи проникнути в партер на своє місце. Він запевняє, що годинник у театрі поспішає, що він нікому не заважає, а відтак спробує відтиснути билетера і проникнути на своє місце.

Сангвінік сразу збагнув, що в партер не пустять, але на верхні яруси пройти простіше, і побіг сходами вгору.

Флегматик, побачивши, що в зал не впускають, подумав: “Перша частина завжди нецікава. Піду поки в буфет і зачекаю антракту”.

Меланхолік сказав: “Мені завжди не щастить. За який час вперше вибрався до театру, і то невдало”. І поїхав додому.

Наведемо приклад характерних представників основних типів темпераменту в підлітковому віці, учні 6-х класів, вік 12—13 років².

Сангвінік (Сергійко Т.). Дуже жвавий підліток. У класі ні хвилини не сидить спокійно, постійно змінює позу, крутить щось у руках, тягне руку, розмовляє із сусідом. Легка хода, підстрибцем, швидкий темп мови. Дуже вразливий і легко захоплюється. Емоційно і збуджено розповідає про переглянутий фільм, прочитану

¹ Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Богословского и др. — М.: Просвещение, 1981. — 383 с.

² Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986. — 464 с.

книгу. На уроках жваво відгукується на кожен новий факт або нове завдання. А втім, його інтереси й захоплення дуже непостійні та нетривкі: розпочавши нову справу, швидко втрачає інтерес до неї. У нього живе, рухоме, виразне обличчя. З його обличчя легко здогадатися, який у нього настрій, яке його ставлення до предмета чи людини. На цікавих для нього уроках виявляє високу працездатність. На решті уроків майже не слухає вчителя, розмовляє із сусідом, позіхає. Почуття і настрої його дуже мінливі. Отримавши двійку, він ладен розплакатись і ледве стримується. Та не минає й півгодини, як він забуває про погану оцінку і на перерві бурхливо й весело гасає коридорами. Попри жвавість і непосидющість, його легко дисциплінувати: у досвідченої вчителя він прекрасно сидить на уроках і ніколи не заважає роботі класу. Швидко звикає до нової ситуації та нових вимог. У цій школі він вчиться перший рік, але вже звик до нових учителів, зійшовся з хлопцями, подружився з багатьма, увійшов до активу класу.

Холерик (Сашко П.). Вирізняється з-поміж однокласників своєю рвучкістю. Захопившись розповіддю вчителя, легко збуджується і перериває її різними вигуками. На будь-яке запитання викладача відповідає не подумавши, тому часто — не до ладу. У прикрості й роздратованості легко втрачає витримку, кидається в бійку. Пояснення вчителя слухає дуже зосереджено, не відволікаючись. Так само зосереджено виконує класну і домашню роботу. На перервах ніколи не сидить на місці, бігає коридорами чи бореться з ким. Розмовляє голосно, швидко. Пише швидко, розгноисто, почерк нерівний. Дуже виразне обличчя. У виконанні домашніх завдань, а також у спортивних заняттях виявляє захопленість, наполегливість. Його інтереси досить постійні й тривкі. Не лякається труднощів і з великою енергією їх долає.

Меланхолік (Миколка М.). На уроках спокійний, сидить завжди в одному положенні, щось крутить у руках; настрій змінюється з незначних причин. Він дуже чутливий. Коли вчитель пересадив його з однієї парті за іншу, довго міркував, чому його пересадили, і того дня на всіх уроках сидів засмучений і пригнічений. Почуття в нього пробуджуються повільно. Дивлячись циркову виставу, він довго сидить мовчи, з нерухомим обличчям; згодом починає "танути" — усміхатися, сміятися, вступати в розмову із сусідами. Легко розгублюється. Якщо вчитель зробив йому навіть найм'якше зауваження, хлопець ніякові, голос його стає глухим, тихим. Дуже стриманий у почуттях. Отримавши двійку, зовсім не змінюється на обличчі, іде на місце й сідає, але вдома, за словами батьків, довго не може заспокоїтися, не в змозі взятися до роботи. Відповідає на уроці невпевнено, затинаючись, навіть якщо ретельно підготувався до уроку. Свої здібності й знання оцінює низько, тоді як насправді вони дещо вищі від середнього рівня. Якщо під час виконання якогось навчального завдання трапляються труднощі, він губиться і не доводить роботу до кінця. Рухи кволі, слабкі, говорить повільно, трохи протяжно.

Флегматик (Віктор М.). Виокремлюється неспішністю і спокоєм. На запитання відповідає не відразу і без жодної жвавості, як би добре не знав матеріал. Для нього характерна невтомлюваність: він не уникає додаткового розумового навантаження, хоч би яким значним воно було, і ніколи не виглядає стомленим. Він прагне до логічно розгорнутих, просторих висловлювань: вимовляє слова рівним голосом, не боячись збитися, начебто на початку довгої побудови знає, яким чином буде закінчена почата думка. Зовні він не збуджується і нічому не дивується на уроці, що б не відбувалось у класі. З молодших класів він любить заняття з математики й фізкультури, залишаючись вірним своїм уподобанням. Він бере участь у спортивних змаганнях (гімнастика),

не виявляючи, на відміну від більшості учасників, якогось азарту чи хвилювання. Він не буває ні метушливим, ні веселеньким, ні смутним.

І.П. Павлов вважав, що описані ним чотири типи нервої системи, які повністю відповідають класифікації Галена, в чистому вигляді в житті трапляються порівняно рідко. Найчастіше спостерігаються різні проміжні форми з переважанням властивостей того чи іншого типу.

Залежно від комбінації різних градацій трьох типологічних властивостей нервої системи (сили, зрівноваженості й рухливості) можна, за І.П. Павловим, вирізняти 96 *варіацій типів*, а його учень В.К. Красуський довів цю кількість до 120.

Тип нервої системи є природженим, і змінити його повністю нікому не під силу. А втім, іще І.П. Павлов довів можливість корекції окремих типологічних властивостей. Так, у нестримного типу (холерика), в якого сильний процес збудження не зрівноважений значно слабшим процесом гальмування, можна тренуванням досягти певного збільшення сили гальмівного процесу відповідно до процесу збудження.

І.П. Павлов наголошував, що тривалим тренуванням можна змінити нервову систему навіть слабкого типу, тим більше що слабкий тип, як установив В.Д. Небилічин, має високу чутливість нервої системи, завдяки чому він може досить успішно пристосуватися до умов життя.

Слід зазначити, що, починаючи з 40-х рр. ХХ ст., збільшується кількість слабких, неврівноважених, інертних типів нервої системи людини (Запитання: *В чому причини і звідки витоки цього явища?* — ставилося нами перед різними лекційними аудиторіями протягом трьох років (блізько 800 осіб)). У судженнях наші студенти були одностайними: війни ХХ ст., репресії, голод та інші соціальні негаразди (у психологічному

розумінні — стреси, страх, тривожність, гальмування емоцій і мислення) призвели до “розширення кордонів” невріноваженості та інертності людини взагалі, особливо генотипу на нашій території, і передаються спадково). Ці риси виявляються в різних людей по-різному: в нерішучості, сумнівах, побоюванні нового, нав'язливих станах, неможливості закінчiti розпочату роботу тощо. Схильність до інертності успадковується за домінантним типом. Для подолання спадкової інертності нервових процесів велике значення має тренування їхньої рухливості.

2.2.2. Художній, мислительний та художньо-мислительний типи нервової діяльності

На підставі спостережень за поведінкою людини та згідно з концепцією про дві сигнальні системи І.П. Павлов дійшов висновку, що в людей, незалежно від чотирьох типів нервової системи (загальних для людей і тварин), є також специфічно людські типи нервової діяльності — художній, мислительний, художньо-мислительний (середній).

Для людей *художнього типу* є характерним певне переважання першої сигнальної системи над другою та конкретно-образного мислення над абстрактним. Люди цього типу в процесі розумової діяльності широко користуються чуттєвими образами навколишнього світу. Вони схоплюють дійсність у цілому, не подрібнюючи її на частини, тобто в них переважає синтетична (інтегративна) діяльність мозку.

Люди *мислительного типу* характеризуються переважанням другої сигнальної системи над першою та абстрактно-логічного словесного мислення над предметно-образним, тобто різко вираженою здатністю до абстрагування від дійсності, що ґрунтуються на намаганні аналізувати, подрібнювати її на частини, а потім об'єднувати в цілісну систему.

Представники *середнього (художньо-мислительного)* типу характеризуються *приблизно однаковою активністю* двох видів мислення (двох сигнальних систем). До цього типу належить більшість людей.

Представники яскраво виявленого художнього та мислительного типів, як вважав І.П. Павлов, часто потерпають від неврозів і психозів.

2.3. Концепція Г. Айзенка про екстравертованість, інтровертованість і невротизм як основні параметри особистості

За певними психологічними критеріями всіх індивідів можна поділити на *екстравертів, інтровертів і невротиків*.

Наявність екстра- чи інтроверсії визначається *залежністю реакцій і діяльності людини від зовнішніх вражень, що виникають у певний момент (екстравертованість), чи від образів, уявлень і думок, пов'язаних із минулим і майбутнім (інтровертованість)*.

У невротиків легко виникають депресивні стани навіть у звичайних життєвих ситуаціях. На думку Г. Айзенка, два фактори — невротизм та екстраверсія-інтроверсія — є основними параметрами особистості людини. Екстраверти добре засвоюють соціальні норми та легко налагоджують контакти з іншими людьми, тоді як інтроверти погано пристосовуються до незвичайних ситуацій і важко входять до чужого для них світу почутив інших людей. Екстраверт відкритий для зовнішніх впливів, а інтроверт, навпаки, глухий до всього, що існує поза його власною особистістю.

Г. Айзенк вважав, що в основі екстраверсії лежить слабкість генерації процесу збудження в поєднанні з силою, швидкістю та стійкістю реактивного гальмування. Він намагався знайти зв'язок між психологічними критеріями та властивостями нервової системи, визна-

ченими І.П. Павловим. На його думку, стабільний екстраверт відповідає жвавому типові, нестабільний екстраверт — нестримному, стабільний інроверт — спокійному, а нестабільний інроверт — слабкому типові.

Г. Айзенк та його послідовники розробили чимало спеціальних тестів-питальників, які дають змогу визначити темперамент людини, ступінь її екстраверсії-інроверсії та невротизму. Ці тести широко використовуються у психофізіологічних експериментах.

Щоправда, нині у психофізіології панує концепція *факторної структури індивідуальності*. Кожен особовий фактор розглядається як континуум певної якості, що характеризується біополярно за його крайніми значеннями. Будь-який індивід може бути представлений точкою цього континууму. Факторний аналіз дає змогу виявити природні унітарні структури особистості, що реально притаманні індивідові.

2.4. Типологічні теорії особистості

Давніша конституціональна типологія мала свого попередника у френології Ф. Галля. Її прибічники намагалися за формуєю черепа робити висновки щодо психологічних властивостей індивіда. Теоретичною передумовою стало уявлення, буцімто форма черепа пристосовується до форми мозку, а мозок має приблизно 27 ділянок, що представляють певні властивості, скажімо: любов до дітей, скупість, почуття гумору тощо.

Відома також фізіогноміка Ломброзо, який шукав і встановив злочинний тип обличчя: виступаючі вилиці та щелепи, скошений назад лоб, великі вушні раковини і т. ін.

Та найвідомішою типологічною теорією стала типологія Е. Кречмера. Е. Кречмер був психіатром; основна його заслуга — встановлення кореляції психіатричного діагнозу із соматичним типом.

2.4.1. Типологія Е. Кречмера

Е. Кречмер звернув увагу на те, що хворі на шизофренію частіше мають астенічну будову тіла, тоді як хворі на маніакально-депресивний психоз — пікнічну. Подальші дослідження засвідчили, що *астенічну* конституцію мали 66 % хворих на шизофренію, а *пікнічну* — 67 % хворих на маніакально-депресивний психоз. Відтак було зроблено спробу типології — розподілу осіб, які перебувають на межі між здоров'ям і хворобою, на цикloidів та шизоїдів, а також здорових людей на циклотимних і шизотимних.

Е. Кречмер додав до основного розподілу ще *віскозний тип*, будова тіла якого відповідає *атлетичному* типові.

У кожному типі Е. Кречмер вирізнив додаткові три модифікації.

1. Циклотимний тип:

- а) *гіпоманічний* (веселий, жвавий, підприємливий, сповнений планів, наполегливий, товариський);
- б) *практичний* (реаліст, із почуттям гумору, активний, залежно від настрою — між манією та депресією);
- в) *депресивний* (похмурий, тугодум, турботливий, товариський, з потребою в розумінні);

Конституційно:

пікніки — середнього зросту, голова кругла зі схильністю до облисіння, тулуб короткий і кремезний, добре розвинута грудна клітка, не дуже сильні та короткі кінцівки, м'яка мускулатура. Обличчя кругле, навіть п'янистуне, широке чоло, світла шкіра, схильність до повноти.

2. Шизотимний тип:

- а) *гіперестетичний* (надміру чутливий, тактовний, деликатний, із тонким розумінням естетичної форми, ідеаліст);
- б) *шизотимний середній* (холодно енергійний, послідовний, систематичний, аристократичний);

в) *анестетичний (нечуттєвий)* — байдужий, холодний, педантичний, нечутливий до людей, інколи розумово обмежений.

Конституційно:

лептосомний, астенічний — стрункий, худий, з тонкими кінцівками, подовженим обличчям з відхиленім назад лобом, невеликою головою, здебільшого гострим профілем, густим волоссям; облисіння спостерігається рідко, якщо буває, то неправильної форми; мускулатура слабка, кістяк відносно міцний. Схильності до повноти не спостерігається.

2.4.2. Шкала темпераментів В. Шелдона

Цікавою, відносно складною, але часто застосовуваною є система Шелдона, яка виникла емпірично з аналізу фотографій 4000 гарвардських студентів, сфотографованих у трьох позиціях (анфас, профіль і вигляд зі спини).

Методом складної семиступеневої оцінки Шелдон отримав три основні морфологічні форми:

1) *ендоморфну* (органи травлення добре розвинуті, масивні; тілесна структура відносно слабка і нерозвинута);

2) *мезоморфну* (соматична структура добре розвинута, кістки, м'язи, з'єднувальна тканина і вся статура дуже тяжка, могутня, збита);

3) *ектоморфну* (слабкість і тендітність усього тіла, недостатньо розвинуті внутрішні органи і соматична структура).

Аналогічним чином, емпірично В. Шелдон досліджував також і компоненти темпераменту. Спочатку він установив 50 ознак, за якими протягом року аналізував дані 33 студентів щотижня. Всі ознаки були також оцінені за семиступеневою шкалою. У такий спосіб В. Шелдон визначив три основні ступені темпераменту, які відповідають соматотипам: *вісцеротонію, соматотонію, церебротонію*.

Умова завдання

За допомогою тесту-опитувача Г. Айзенка (ЕРІ), поданого у дод. 1, визначте, до якого типу нервової системи Ви належите за І.П. Павловим (холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік) і проаналізуйте показники за шкалами “інроверсія-екстраверсія” та “нейротизм”.

Опрацьовуючи результати тесту залежно від Вашої “координати” в “колі” Г. Айзенка, зверніть увагу не лише на те, до якого “квадрата” Ви потрапили, а й до якої іншої характеристики наближена Ваша координата. Цей параметр указуватиме на силу вияву темпераменту.

Наприклад, Ваша “точка” на шкалі “інроверсії-екстраверсії” дорівнює 18, а на шкалі “нейротизму” — 12. Це означає, що Ви — наполовину сангвінік, наполовину холерик, причому якості сангвініка і холерика мають не крайні, а середні значення. Аналогічно визначте темперамент ще кількох осіб.

2.5. Спеціалізація півкуль мозку

У науковій літературі досить поширене твердження про те, що кожна з півкуль головного мозку людини має своє, властиве тільки їй, призначення (табл. 2.1). А ще, в аспекті мозкової асиметрії, постійно викликає питання: домінування якої з півкуль і в якому виді діяльності більше?

Проте на сьогодні накопичилося дедалі більше фактічних доказів на користь того, що нормальна людина з мінімально акцентованою асиметрією мозку є “кращою” за особистість, в якої виразно домінує одна з півкуль. Так, К. Корсак стверджує, що кожна з наших півкуль робить незамінний внесок в інтегральне мислення, адже без участі правої півкулі людина перетворюється на “диктофон”, який ніяк не оцінює сенс і нюанси зна-

Таблиця 2.1. Спеціалізація півкуль головного мозку (П. Грюсер, А. Зелке, Т. Щинда)

Ліва півкуля	Права півкуля
Усна мова	Метаморфний зміст мови
Читання	Гумор і його сприйняття
Письмо	Емоційне забарвлення висловлювань
Вербальне мислення	Інтонація усної мови
Розмір прози і поезії	Тембр і гармонія в музиці
Ритм музики	Просторові поняття та уявлення, стереоскопія
Назви кольорів	Просторова координація, загальна просторова орієнтація
Класифікація кольорів	Геометрія, гра у шахи
Рахування	Сприйняття гештальтів
Права зона зовнішнього простору	Ліва і права зони зовнішнього простору
Інтерпретація міміки та жестів	Розпізнавання міміки та жестів
	Упізнавання облич
	Емоційні реакції

чення відтворених ним звуків (щоправда, без участі лівої півкулі ці звуки взагалі не будуть відтворені).

Урахування особливостей домінуючої півкулі, що визначає провідний тип мислення (права формує наочно-образне мислення, ліва — абстрактно-логічне), необхідне при індивідуальному підході до навчання. Види навчальної діяльності, що сприяють ефективності навчання чи знижують її, наведено в табл. 2.2.

Для того, щоб перевірити, яка з півкуль головного мозку домінує в людині, потрібно скласти долоні рук у “замок”. Якщо зверху буде великий палець лівої руки — домінує права півкуля, і навпаки.

Біопсихічні властивості людини

Таблиця 2.2. Види навчальної діяльності, що сприяють ефективності навчання чи знижують її

Домінуюча півкуля	Види навчальної діяльності	
	що сприяють ефективності навчання	що знижують ефективність навчання
Ліва	Збір інформації з літературних джерел, аналіз отриманих даних; обчислення; доведення теореми; проведення експерименту та визначення результатів; аналіз розповідей; читання з пошуком помилок; розв'язання задач	Вільне обговорення, групове підведення підсумків, слухання
Права	Проведення опитування, інтерв'ювання; формулювання теореми; мозковий штурм; визначення значимості; передбачення результатів; придумування розповідей; тест з "відкритими" запитаннями	Очікування контрольного виходу, пояснення

2.6. Модальності сприйняття та обробки інформації

Модальність (від лат. *modus* — спосіб) — одна з основних властивостей відчуттів, їх якісна характеристика (колір — у зорі, тон і тембр — у слусі, запах — у нюсі тощо). Модальні характеристики відчуттів, на відміну від інших їхніх характеристик (просторових, часових, інтенсивнісних), відображають властивості об'єктивної реальності в специфічно закодованій формі (довжина світлової хвилі відображається як колір, частота звукової хвилі — як тон і т. ін.). Модальність, поряд з відчуттями, належить і до багатьох інших

психічних процесів, описуючи якісні характеристики когнітивних (пізнавальних) образів будь-якого рівня та складності.

Оскільки модальність є якісно-значеннєвою характеристикою суб'єктивного відношення, то залежно від особливостей сприйняття й обробки інформації людей можна поділити на три групи, що обов'язково має бути враховано викладачем у організації та в ході навчального процесу: "візуали", "аудіали", "кінестики".

Таблиця 2.3. Ознаки тих, хто навчається, з різною модальністю сприйняття та обробки інформації

Здебільшого "візуал"	Здебільшого "аудіал"	Здебільшого "кінестик"
Дивиться вверх, коли викладач розмовляє	Проговорює про себе, розмовляє із собою	Розмовляє повільно. Здійснює багато рухів тілом від шиї і нижче
Читає сам, коли читає викладач	Легко повторює почуте	Ранній фізичний розвиток
Хмуриє брови, прищурює очі, моргає	Рухає губами, промовляє беззмістовні звуки "а", "м"	Підборіддя опущене вниз, голос низький
У мовленні переважають предикати: дивитися, спостерігати, бачити, ясний, картина	У мовленні переважають предикати: слухати, ритм, подібні звуки	У мовленні переважають предикати: брати, відчувати, торкатися, дотримуватися думки
Обачний, спокійний	Полюбляє розмовляти, дискутувати	Сильно розвинені інтуїтивні відчуття, слабко орієнтується в деталях. Залучає інших в проекти, ігри

Закінчення табл. 2.3

Здебільшого "візуал"	Здебільшого "аудіал"	Здебільшого "кінестик"
Добре запам'ято- ве картички, погано — словесні інструкції	Пам'ятає те, що обговорював, реагує на словесні інструкції. Із пись- мовими роботами справляється слаб- ше, ніж з усними відповідями	Навчається в про- цесі діяльності, запам'ятує рухи, дії
Не відволікається на шум, бачить сло- ва "очима мозку"	Любити музику. Відволікається на- віть на шепіт	Багато жестику- лює
Сильний, успіш- ний, швидко читає	Хороший імітатор (артист). Легко за- своє мови	Добре працює з картками і мані- пулює
У книзі звертає увагу на декорації, опис природи	У книзі звертає увагу на діалоги	Любити книги з чітким і захопли- вим сюжетом
Акуратний	Слухняний	Стойте близько до партнерів, тор- кається їх

Таблиця 2.4. Умови учіння залежно від модальності сприй-
няття та обробки інформації тими, хто навчається

Домінуюча модальність	Умови учіння	
	що сприяють ефектив- ності	що знижують ефектив- ність
"Візуал"	Тиша і спокій	Шумні приміщення, рольові ігри
"Аудіал"	Шумовий фон ("ро- бочий шум" чи му- зика)	Тихі приміщення, від- сутність взаємодії
"Кінестик"	Шумовий фон і рух	Робота з папером і руч- кою

Питання для самоконтролю

1. Розкрийте сутність класифікації темпераментів К. Галена.
2. Назвіть типологічні ознаки темпераменту за І.П. Павловим.
3. Охарактеризуйте жвавий тип нервої системи (сангвініка).
4. У чому особливість спокійного типу темпераменту (флегматик)? Які його ознаки?
5. Охарактеризуйте нестримний (холеричний) темперамент.
6. Назвіть якості слабкого типу нервої системи (меланхоліка).
7. Які особливості поведінки людей різного темпераменту в одинакових ситуаціях? Наведіть приклади.
8. Якою має бути тактика педагогічного підходу до дітей різного темпераменту?
9. І.П. Павлов про можливість корекції властивостей темпераменту.
10. Дайте характеристику художнього, мислительного та середнього типів нервої діяльності.
11. Чим зумовлені екстравертованість та інтровертованість людини за Г. Айзенком?
12. Яка відповідність між ознаками темпераменту за І.П. Павловим і властивостями особистості за Г. Айзенком.
13. Типологічні теорії особистості Ф.Й. Галь, Ч. Ломброзо, Е. Кречмер. На чому вони базувалися?
14. Дайте характеристику циклотимного (пікнічного) типу особистості за Е. Кречмером.
15. Охарактеризуйте шизотимічний (астенічний) тип особистості за Е. Кречмером.
16. Назвіть основні соматотипи (морфологічні форми) за В. Шелдоном.

17. Дайте характеристика трьох основних ступенів темпераменту за В. Шелдоном.

18. Які ознаки поведінки учнів з різною модальністю сприйняття та обробки інформації?

19. Які умови сприяють ефективності учіння, а які знижують її у тих, хто навчається, залежно від модальності сприйняття та обробки інформації?

Завдання для самостійних досліджень

1. Проведіть дослідження (спостереження) вищих тварин (собак або котів) на наявність чотирьох основних типів нервової системи — холеричного, сангвістичного, флегматичного і меланхолічного. Чи справді, як вважав І.П. Павлов, люди і вищі тварини наділені аналогічними темпераментами?

2. Прочитайте уважно праці Ч. Ломброзо. Доберіть факти з психіатрії та криміналістики, додайте матеріали художніх творів і власні спостереження. Чи насправді існує злочинний тип обличчя, що його шукав Ломброзо?

3. Проведіть дослідження художнього та мисливського типів нервової діяльності. Чи справді існує антагонізм між "фізиками" та "ліриками", чи це тільки вигадка пропагандистів 60—70-х рр.?

Теми рефератів

1. Темперамент і властивості нервової системи.
2. Проблема спадковості темпераменту.
3. Типологічні теорії особистості.
4. Індивідуальні властивості темпераменту (тривожність, ригідність, екстрaversія).
5. Психологічна характеристика особистості.
6. Психологічні підходи до вивчення теорії особистості.

Використана та рекомендована література

- Грюссер П., Зелке А., Цинда Т. Функциональная асимметрия мозга и ее значение для искусства, эстетического восприятия и художественного творчества // Красота и мозг: Биолог. аспекты эстетики. — М., 1995. — С. 265—299.
- Конечний Р., Боухал М. Психология в медицине. — Прага: Авиценум: Мед. изд-во, 1983.
- Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. — М.: Наука, 1976.
- Общая психология: Учеб. для студентов пед. инт. / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986.
- Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Богословского и др. — М.: Просвещение, 1981.
- Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — К.: Либідь, 1995.
- Психология личности: тесты, опросники, методики / Авт.-сост.: Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова. — М.: Геликон, 1995.
- Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. — К.: Вища школа, 1982.
- Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2004. — 316 с.
- Теплов Б.М. Исследование свойств нервной системы как путь к изучению индивидуально-психологических различий // Психологическая наука в СССР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — Т. 11.
- Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

Розділ 3

ПСИХІЧНІ ПРОЦЕСИ ТА ВОЛЬОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ

Увага, механізми уваги, мимовільна, довільна, післядовільна увага. Відчуття, класифікація відчуттів, закон Вебера — Фехнера, поняття про адаптацію та взаємодію відчуттів. Сприйняття та його сутність, сприйняття людиною свого оточення. Пам'ять, теорії пам'яті, види та процеси пам'яті. Мислення як аналітико-синтетична діяльність мозку: асоціативність, судження, умови-води, розуміння, уява. Воля та вольові дії.

3.1. Увага як форма психічної діяльності людини: фізіологічний і психологічний механізми, мимовільна, довільна та післядовільна увага

Увага — форма психічної діяльності людини, що відбувається в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах з одночасним абстрагуванням від інших. Увага є такою психічною функцією, яка характеризує вибіркове ставлення до навколошнього світу, коли з великої кількості подразників свідомість вирізняє один або кілька.

Фізіологічний механізм уваги полягає в концентрації збудження (від зовнішніх чи внутрішніх подразників) у певній ділянці кори головного мозку. Саме в цій ділянці кори виникає зона оптимального збудження, а в інших має місце гальмування.

Психологічний механізм уваги слід шукати у складних взаємозв'язках людини з довкіллям, у здатності інтелекту до вибірковості відображення.

Увага є необхідною передумовою діяльності людини, запорукою успішного пізнання, навчання, праці, поведінки. Розрізняють мимовільну і довільну увагу.

В основі **мимовільної уваги** лежить орієнтувальний рефлекс організму, що зумовлюється змінами в довкіллі, специфічними рисами об'єкта відображення, а також внутрішніми станами суб'єкта. Наприклад, нову театральну афішу скоріше помітить людина, яка цікавиться театром, водночас не помітивши оголошення про футбольний матч.

Довільна увага зумовлена метою діяльності, тими завданнями, що їх ставить перед собою людина; вона є наслідком свідомих зусиль людини, вияву її інтелекту і волі. Саме завдяки наявності довільної уваги людина може активно "виймати" з пам'яті потрібні їй дані, вирізняти головне й суттєве, виносити правильні рішення; виконувати завдання, що постають під час її діяльності.

Існує ще один вид — **післядовільна увага**, введена у психології Н.Ф. Добриніним. Наприклад, індивід так захопився роботою, що його тяжко від неї відірвати. Увага, яка спершу підтримувалася вольовими зусиллями, тобто була довільною, переходить у післядовільну.

Вона характеризується тривалою зосередженістю, з нею обґрунтовано пов'язують найбільш інтенсивну і плідну розумову і творчу працю, високу продуктивність усіх видів праці.

Залежно від характеру дій людини її увага буває зовнішньою і внутрішньою.

Зовнішня увага виявляється у зовнішніх діях людини, вона спрямована на теоретичне і практичне оволодіння довкіллям. **Внутрішня увага** виявляється в наших внутрішніх діях, наприклад, розв'язання задач "про себе", самоспостереження тощо (рис. 3.1).

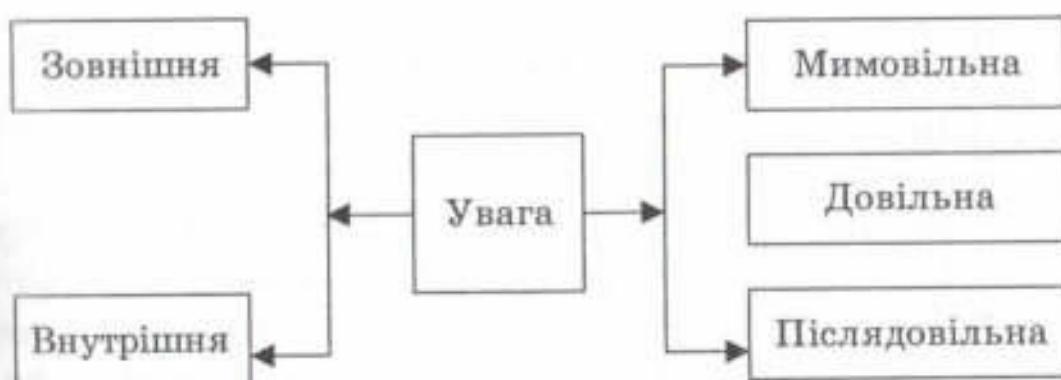


Рис. 3.1. Види уваги

Грані між увагою мимовільною і довільною, а також між зовнішньою і внутрішньою є рухливими, вони мають відносний характер.

Характерними рисами уваги є:

- вибірковість;
- розподіленість;
- здатність до концентрації;
- здатність до зосередженості, стійкості, обсягу;
- здатність до переключення.

Ці та інші параметри уваги залежать від типу нервої системи, вони вдосконалюються в процесі перебігу конкретних видів діяльності:

- гри — у дітей;
- навчання — в учнів;
- праці — у дорослих.

Увага детермінована об'єктивними факторами, в яких перебуває людина, а також суб'єктивним станом її організму; істотно залежить від інтересів і потреб особистості, волі, характеру.

Уважність поряд з іншими психічними якостями є важливою рисою особистості.

3.2. Відчуття як психічний пізнавальний процес

Відчуття — психічний процес, що полягає у відображеннях мозком властивостей предметів і явищ об'єктивного світу, а також станів організму за безпосереднього впливу подразників на відповідні органи чуття.

Органи чуття — єдині канали, якими зовнішній світ проникає в людську свідомість. Матеріальним органом чуття є **аналізатори**. Органи чуття людини одержують, відбирають, накопичують інформацію і передають її в мозок. Відтак виникає адекватне відчуття довкілля і стану самого організму.

Виникнення відчуття зумовлюється перетворенням специфічної енергії подразника, який впливає в певний момент на рецептор, на енергію нервових процесів, відбувається перетворення енергії зовнішнього подразника на факт свідомості. Як і будь-яке психічне явище, відчуття мають рефлекторну природу, їхньою фізіологічною основою є нервовий процес, що виникає під час дії подразника на відповідний йому аналізатор.

Аналізатор складається з трьох частин:

1. **Периферичний відділ** (рецептори), який є спеціальним трансформатором зовнішньої енергії в нервовий процес.

2. **Аферентні** (доцентрові) та **еферентні** (відцентрові) **нерви** — провідні шляхи, які з'єднують периферичний відділ аналізатора із центральним.

3. **Підкоркові** та **коркові** відділи (мозковий кінець) аналізатора, де відбувається переробка нервових імпульсів, що надходять із периферичних відділів.

У корковому відділі кожного аналізатора є ядро (центральна частина), де сконцентровано основну масу

рецепторних клітин, і периферія, що складається з розсіяних кліткових елементів, які в тій чи іншій кількості розташовані в різних ділянках кори.

Розсіяні (периферичні) елементи цього аналізатора входять у ділянки, суміжні з ядрами інших аналізаторів. Цим забезпечується участь в окремому акті відчуття більшої частини всієї кори головного мозку.

Певним клітинам периферичного відділу аналізатора відповідають певні ділянки кори. Для виникнення відчуття необхідна робота всього аналізатора як цілого.

Рефлекторна дуга складається з рецептора, провідних шляхів, центральної частини та ефектора.

Процес зорового відчуття не лише починається в оці, а й завершується в ньому. Те саме характерне і для інших аналізаторів.

Принцип зворотного зв'язку, відкритий І.М. Сєченовим, потребує визнання того, що орган чуття є навпевнено *рецептором та ефектором*.

3.2.1. Класифікація відчуттів

За характером відображення і місцем розташування рецепторів прийнято розподіляти відчуття на 4 групи:

1) екстрапітивні, які відображають властивості предметів і явищ зовнішнього середовища та мають рецептори на поверхні тіла (зорові, слухові, дотикові, нюхові, смакові);

2) інтроціптивні, які мають рецептори, розташовані у внутрішніх органах і тканинах тіла та відображають стан внутрішніх органів (органічні — спраги, голодущі);

3) кінестатичні й статичні, які дають інформацію про рух і положення нашого тіла;

4) проміжні й самостійні — температурні, вібраційні, рівноваги, прискорення, болюві відчуття.

Слід знати також, що існують тривалість, латентний (прикований) період і післядія відчуттів.

3.2.2. Чутливість і її вимірювання

Чутливість органу відчуття визначається мінімальним подразником, який за певних умов виявляється здатним викликати відчуття.

Мінімальна сила подразника, яка викликає ледь помітне відчуття, називається нижнім абсолютним порогом відчуття. *Нижній поріг відчуттів* визначає рівень абсолютної чутливості від конкретного аналізатора.

Між абсолютною величиною чутливості та величиною порогу є зворотний зв'язок: чим менша величина порогу, тим вища чутливість цього аналізатора:

$$E = \frac{1}{P},$$

де E — чутливість, P — порогова величина подразника.

Чутливість подразників різна. Зоровий аналізатор найчутливіший. Ми здатні бачити свічку, яка горить, на відстані 1 км.

Абсолютна чутливість має і верхній поріг відчуття. *Верхнім абсолютним порогом відчуття* називається максимальна сила подразника, за якої ще виникає адекватне діючому подразникові відчуття.

Величина абсолютнох порогів, як нижнього, так і верхнього, змінюється залежно від різних умов: характеру діяльності та віку людини, функціонального стану рецептора, сили й тривалості подразнення і т. ін.

Мінімальна різниця між двома подразниками, яка викликає ледь помітну різницю відчуття, називається порогом розрізнення, або порогом відмінності. *Поріг відмінності* характеризується відносною величиною, постійною для певного аналізатора. Для зорового становить $1/100$; для слухового — $1/10$; для тактильного — $1/30$. Але це відношення є справедливим тільки для подразників середньої сили.

3.2.3. Поняття про адаптацію

Адаптація, або пристосування, — це зміна чутливості органів чуття під дією подразника.

Є три види цього явища:

1. Адаптація як повне зникнення відчуття в процесі тривалої дії подразника (одяг, атмосфера, запах тощо).

2. Адаптація як притуплення відчуття під дією сильного подразника (холодна вода, сильне світло). — Негативна адаптація, бо знижує чутливість.

3. Адаптація як підвищення чутливості під впливом дії слабкого подразнювача. Це — позитивна адаптація, бо підвищує чутливість (адаптація до тиші).

3.2.4. Взаємодія відчуттів

Взаємодія відчуттів — зміна чутливості аналізатора під впливом подразнення інших органів відчуття. Наприклад: слабкі звукові подразники підвищують чутливість зорового аналізатора, але якщо як звуковий подразник застосовують голосний шум авіаційного мотора, то погіршується чутливість ока.

Сенсибілізація — це підвищення чутливості внаслідок взаємодії аналізаторів і управляння.

Фізіологічним механізмом взаємодії відчуттів є процес іrrадіації та концентрації збудження в корі головного мозку, де представлено центральні відділи аналізаторів.

Слабкий подразник сприяє іrrадіації (поширенню), сильний — концентрації (за І.П. Павловим). Скажімо, що у випадку, коли досліджуваному кажуть слова “кислий, як лимон”, так і в разі дії на язик лимонного соку змінюється електрична чутливість очей і язика. Завдяки музичуванню в дітей розвивається звуковисотний слух (управляння).

Синестезія — виникнення під впливом подразнення одного аналізатора відчуття, характерного для іншого аналізатора. Найчастішими є зорово-слухові синестезії, коли під дією звукових подразників у суб'єкта виникають зорові образи. Згадаймо кольоровий слух у композитора М.А. Римського-Корсакова, О.М. Скрябіна або симфонії фарб художника М.К. Чюрльоніса.

3.3. Сприйняття та його сутність

Сприйняття (сприймання) — це психічний процес відображення предметів і явищ дійсності в сукупності їх властивостей і частин за безпосередньої дії на органи чуття з розумінням цілісності відображуваного.

На відміну від відчуттів, які відображають тільки окремі властивості та якості предметів, *сприйняття завжди цілісне і предметне*, воно об'єднує відчуття, що йдуть від ряду аналізаторів. Гештальтпсихологи пояснюють цілісність сприймання не властивостями цілісності предметів і явищ, а початковими цілісними структурами. “Сприйняття — це реконструкція світу”, — стверджують вони.

Сприйняття можуть бути: повними і неповними; глибокими і поверхневими; помилковими або ілюзорними (спотворення відображення дійсності); швидкими й повільними.

Залежно від переважної ролі того чи іншого аналізатора сприйняття може бути:

- зорове (розглядання скульптури, картини і под.);
- слухове (слухання оповідання, концерту і т. ін.);
- тактильне (обмачування, доторкування).

Буває сприйняття:

- простору; часу; руху;
- предмета; мови; музики;
- людини людиною.

Сприйняття завжди константне (постійне). У ньому безпосереднє пізнання доповнюється минулим до-

свідом, тому воно завжди осмислене та більш чи менш повно може бути висловлене словами.

Сприйняття вибіркове, а саме: найпотрібніші деталі цілого завжди сприймаються виразніше. Вибірковість сприйняття залежить як від об'єктивних властивостей предметів, так і від суб'єктивної установки, зокрема від аперцепції.

Аперцепція — це залежність сприйняття від загального змісту психічної діяльності людини, від її досвіду, інтересів, скерованості. Наприклад, це видно під час використання у психодіагностиці методики “Плями Роршаха”.

3.3.1. Сприйняття людиною свого оточення

Сприйняття часу — це відображення дійсності в послідовності явищ або подій. Залежить від ритму перебігу природних процесів і відпрацювання рефлексів на тривалість часу. Суб'єктивізм у сприйнятті часу зумовлюється практичною діяльністю людини.

У сприйнятті простору основу становлять зорові, вестибулярні, рухові (кінестетичні) та шкірові (тактильні) відчуття.

У комплексі вони дають судити про положення нашого тіла щодо вертикалі, просторове розташування, відстань до інших предметів.

Сприйняття руху — це відображення напрямку і швидкості просторового існування предметів. Воно може здійснюватися також і на підставі розумових висновків (логіки). Наприклад, сприйняття з нерухомого потяга потяга, що рухається.

Якщо через певний проміжок часу показати етапи руху предмета, то виникає стробоскопічний ефект (кіно, тренажер і т. ін.).

Сприйняття людини людиною здійснюється на основі зовнішності, поведінки, манер, мови, жестів, емоцій, діяльності і т. д. Сприймаючи дії, рухи, вчинки,

діяльність людини, люди уточнюють свої враження один про одного, доходять до психологічної сутності іншого, корегують своє ставлення до іншої людини. Усе це відбувається в процесі спілкування і детерміноване віком, професією, статтю, установками, вихованням і т. д.

Залежно від того, якою мірою пов'язані сприймання з нашими намірами і волею, вони можуть бути розподілені на *мимовільні* та *довільні*. Найяскравіше довільне сприйняття виявляється у спостереженні.

Спостереження — це умисне планомірне сприйняття, здійснюване з певною, чітко усвідомленою метою.

Основні умови успішного спостереження — ясність завдання і підготовленість до нього, а також активність мислення. Спостереження як форма діяльності тісно пов'язане з орієнтуванням, тобто з отриманням достатньо правильної уяви про що-небудь, умінням розбирається в ситуації.

Спостережливість — це здатність помічати в предметах і явищах малопомітні, але одночас суттєві чи важливі для певної мети деталі, ознаки або властивості. Високий розвиток спостережливості потребує зацікавленості, постійного прагнення пізнати нове, глибше вникати в те, що оточує людину, з чим вона стикається у праці, в житті.

3.4. Пам'ять, теорії пам'яті, види та процеси пам'яті

Пам'яттю називається запам'ятування, збереження та подальше відтворення індивідом його досвіду. Будучи однією з найважливіших характеристик усіх психічних процесів, пам'ять забезпечує *єдність і цілісність людської особистості*.

У науці поки що немає єдиної та закінченої теорії пам'яті.

3.4.1. Психологічні теорії пам'яті

Перша група теорій: асоціативний напрямок (від лат. *associatio* — сполучення, зв'язок). *Принцип асоціативного зв'язку* зводиться до такого: якщо певні психічні утворення винikли у свідомості одночасно або безпосередньо один за одним, то між ними виникає асоціативний зв'язок, і повторна поява якогось із елементів цього зв'язку обов'язково викликає у свідомості появу всіх його елементів.

Як ми згадуємо щось, використовуючи, наприклад, “вузлик на пам'ять”? Ми напіштовхуємося на вузлик; вузлик відсилає нас до тієї ситуації, в якій він був зав'язаний; ситуація нагадує про співрозмовника; від слів співрозмовника ми згадуємо тему розмови і, нарешті, приходимо до шуканого предмета.

Гештальтизм (від нім. *Gestalt* — образ) — друга група теорій пам'яті. Гештальт (образ) означає цілісну організацію, структуру, яка не зводиться до суми її складових. Основою утворення зв'язків тут визнається *організація матеріалу*, яка визначає й аналогічну структуру слідів у мозку за *принципом ізоформізму*, тобто подібності за *формою*. Наприклад, портрет за штрихами.

Теорія діяльності — третій напрямок. Експериментально встановлено і доведено, що найпродуктивніше зв'язки утворюються й актуалізуються тоді, коли відповідний матеріал виступає як *мета дії*.

Характеристики цих зв'язків — тривкість і лабільність (рухомість) — визначаються тим, яка значущість цих зв'язків в діяльності суб'єкта для досягнення цілей.

Принцип цієї концепції: утворення зв'язків між різними уявленнями визначається не тим, який сам по собі запам'ятовуваний матеріал, а півидше тим, що з ним робить суб'єкт.

3.4.2. Фізіологічні та фізичні теорії пам'яті

За І.П. Павловим, умовний рефлекс як акт утворення зв'язку між новим і раніше закріпленим змістом становить фізіологічну основу акту запам'ятування.

Згідно з *фізичною теорією* пам'яті проходження будь-якого нервового імпульсу крізь певну групу нейронів залишає на собі фізичний слід, тобто відбуваються електричні та механічні зміни синапсів (місце стикання нервових клітин), утворюються стійкі просторово-часові нейронні структури. Тому ця теорія ще називається *теорією нейронних моделей*.

3.4.3. Біохімічна та хімічні теорії пам'яті

Є гіпотеза про двоступеневий характер процесу запам'ятування: на першій стадії (безпосередньо після дії подразника) в мозку відбувається короткочасна електрохімічна реакція, яка викликає поворотні фізіологічні зміни в клітинах; друга стадія — це власна біохімічна реакція, пов'язана з утворенням нових білкових речовин (протеїнів). Перша стадія триває секунди або хвилини, її вважають фізіологічним механізмом короткочасного запам'ятування. Друга стадія, яка призводить до незворотних хімічних змін у клітинах, вважається механізмом довгострокової пам'яті.

Прихильники *хімічних теорій* пам'яті вважають, що з перебігом процесів пам'яті відбуваються різноманітні перегрупування білкових молекул нейронів, передусім нуклеїнових кислот.

Дезоксирибонуклеїнова кислота (ДНК) вважається носієм генетичної спадкової пам'яті; рибонуклеїнова кислота (РНК) — основа онтогенетичної індивідуальної пам'яті.

3.4.4. Види пам'яті

1. За характером психічної активності

Моторна пам'ять — це запам'ятування, збереження і відтворення рухів та їхніх систем. Ознакою доброї моторної пам'яті є фізична спритність людини, моторність у праці, те, що називають “золоті руки”.

Емоційна пам'ять — це пам'ять на почуття. Пережиті та збережені в пам'яті почуття виступають як сигнали, які або спонукають до дії, або утримують від учинків, що викликали в минулому негативні переживання. Саме почуття та емоції можуть виступати як “перший вузлик” у розгортанні ланцюжка асоціацій.

Образна пам'ять — це пам'ять на уявлення, на картини природи і життя, а також на звуки, запахи, смаки. Вона буває зоровою, слуховою, тактильною (дотиковою), нюховою, смаковою. Образна пам'ять може досягати високого рівня як компенсаторний механізм у сліпих, глухих і т. д.

Ейдемічна пам'ять. Ейдемічні, або наглядні, обrazи пам'яті — це результат збудження органів чуття зовнішніми подразниками. Ейдемічні обrazи подібні до уявлень тим, що виникають за відсутності предмета, але характеризуються такою деталізованою наочністю, яка цілком недоступна звичайному уявленню.

Змістом **словесно-логічної пам'яті** є наші думки, втілені у формі мови. Тому тут головна роль належить другій сигнальній системі. Словесно-логічна пам'ять відіграє провідну роль у засвоєнні знань учнями у процесі навчання.

2. За характером мети діяльності

Мимовільна пам'ять — це запам'ятування та відтворення, за якого відсутня спеціальна мета щось зберігати чи пригадати.

Довільна пам'ять — це коли ставиться певна мета запам'ятування і відтворення з докладанням вольо-

вого зусилля. У цьому разі запам'ятування і відтворення виступають як спеціальні *мнемонічні дії* (від грец. — запам'ятування).

3. За тривалістю утримання інформації

На відміну від *тривалої пам'яті*, для якої є характерним збереження матеріалу після багаторазового його повторення і відтворення, *короткочасна пам'ять* характеризується дуже коротким збереженням після одноразового дуже нетривалого сприйняття і негайним відтворенням (у перші ж секунди після сприйняття матеріалу).

Оперативна пам'ять забезпечує запам'ятування інформації, необхідної тільки для виконання певної дії.

Після одноразового прослуховування пояснень викладача у тривалій пам'яті учня залишається в середньому тільки 10 % змісту прослуханого, після самостійного читання — 30 %, після активного спостереження навчального процесу — 50 %, а після оволодіння практичними навичками учнів — 90 %.

3.4.5. Процеси пам'яті

Запам'ятування — це процес пам'яті, завдяки якому відбувається закріплення нового через поєднання його з набутим раніше. Запам'ятування завжди вибіркове. У пам'яті зберігається далеко не все, що діє на наші органи чуття. Вибірковість пам'яті залежить від мотиву, мети, установки, діяльності особистості.

Відтворення — це процес пам'яті, внаслідок якого відбувається актуалізація закріпленого раніше змісту психіки через вилучення його із довгострокової пам'яті й переведення в оперативну. Відтворюючи в процесі відтворення різні етапи, можна розташувати їх у такому порядку: впізнавання, власне відтворення і згадування. Особливе місце посідають спогади — історична пам'ять особистості.

Впізнавання — це відтворення якогось об'єкта в умовах повторного сприйняття.

Згадування — відтворення образів нашого минулого, локалізованого в часі та просторі.

Забування — процес, протилежний запам'ятовуванню. Забування часом допомагає “розвантажувати” пам'ять від багатьох непотрібних деталей і узагальнювати те, що запам'яталося, сприяючи його збереженню.

Забування може бути пов'язане з такими чинниками:

- дією *негативної індукції*, тобто сильні подразники під час запам'ятовування заважають утворенню нових зв'язків;
- впливом *до-чи післядіяльності*, тобто відбувається витіснення менш актуальної інформації більш актуальною (*проактивне і ретроактивне гальмування*);
- впливом позамежового гальмування від перенапруження відповідних клітин кори мозку.

Ремінісценція — відстрочене відтворення тимчасово забутого матеріалу. Воно може бути повнішим, ніж відраху. Спостерігається частіше в дітей, ніж у дорослих.

Збереження інформації. Чимало з того, що має для людини особливо важливе життєве значення, взагалі не забувається. Збереження завченого матеріалу після краткого відтинку часу знаходиться в обернено пропорційному відношенні до обсягу цього матеріалу.

Обсяг пам'яті для цілком нового матеріалу і матеріалу, що не має сенсу (склади, числа, слова іншомовного походження, нові терміни), дорівнює магічному числу Міллера (7 ± 2). Воно вказує на кількість одиниць інформації, яку люди зазвичай утримують в пам'яті. Епітет “магічне” воно отримало завдяки тому, що характеристики обсягу уваги і сприйняття виявились у цих межах.

Індивідуальні відмінності в процесах пам'яті виявляються:

- * у швидкості;

- точності;
- тривкості запам'ятовування;
- готовності до відтворення.

3.5. Мислення як аналітико-синтетична діяльність мозку

Мислення — процес опосередкованого та узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відносинах.

Зароджуючись у чутевому пізнанні та спираючись на нього, мислення виходить за його межі. Мислячи, людина пізнає те, чого вона не може безпосередньо сприйняти і уявити; доходить до розуміння суті явищ світу, формує поняття про них і практично оволодіває ними. Мислення виникає в процесі взаємодії людини з зовнішнім світом, воно є функцією її мозку, вищою формою вияву аналітико-синтетичної діяльності. Мислення, якщо воно правильне, відображає об'єктивну дійсність глибше, повніше й точніше, ніж чуттєве її пізнання. Критерій його істинності — суспільна практика. Мислення людини відбувається з допомогою понять, кожне з яких відображене одним або декількома словами.

Поняття — це відображення загальних і притому суттєвих властивостей предметів і явищ дійсності.

Процес мислення є переходом суб'єкта від наявних до нових знань.

Пізнання нового відбувається через *розумові дії* (операції):

- аналіз;
- синтез;
- абстрагування;
- узагальнення;
- класифікацію.

Аналіз — розчленування в думці предмета, явища або поняття і вирізнення окремих його частин, ознак або властивостей.

Синтез — поєднання в думці окремих елементів, частин, ознак у єдине ціле.

Порівняння — встановлення подібності й несходжості між предметами або явищами дійсності.

Абстрагування — відволікання від несуттєвих ознак і виокремлення лише суттєвих особливостей групи предметів або явищ.

3.5.1. Асоціативність мислення, судження, умовиводи, розуміння

Без асоціацій мислення не буває. Розрізняють три типи асоціацій:

- за суміжністю;
- за подібністю;
- за контрастом.

Асоціаціями називаються елементарні зв'язки уявлень і понять між собою, завдяки яким одне уявлення або поняття викликає інші.

Судження — найпростіший акт мислення, що відображає зв'язки предметів і явищ або певних ознак. Судження відповідає на запитання, яке виникло у процесі дільності. Судження — основа розуміння.

Умовиводи — це утворення з декількох суджень нового судження. **Умовивід**, який знімає невизначеність і дає відповідь на запитання, усвідомлюється як розуміння.

Розуміння — пізнання зв'язків між предметами і явищами, що переживається як задоволення пізнавальної потреби.

Індуктивними умовиводами (або індукцією) називається процес переходу одиничних, часткових суджень до загального судження.

Дедуктивними умовиводами (або дедукцією) називається процес переходу від судження, що висловлює якесь загальне положення, до судження, що висловлює вужчі положення або частковий випадок.

3.5.2. Уява яквища форма розумової діяльності

Однією з провідних характеристик творчої особистості є уява, або фантазія.

Уява — це психічний процес створення образів предметів, ситуацій, обставин через приведення наявних у людини знань у нову комбінацію.

Розрізняють два види уяви — *відтворювальну і творчу*.

Відтворення залежить від:

- вихідної інформації;
- обсягу та якості знань людини;
- наявності психологічної установки.

3.6. Воля та вольові дії у структурі особистості

Воля тісно пов'язана з емоціями, тому їх часто об'єднують у спільну емоційно-вольову систему особистості, яка протиставляється пізнавальній. Якщо ж емоції лежать на нижчому рівні еволюції психіки, то воля є її вершиною.

Воля — здатність людини свідомо контролювати свою діяльність і поведінку та активно керувати ними, переборюючи перешкоди і підпорядковуючи їх свідомо поставленій меті.

Вольові дії, виконуючи дві взаємопов'язані функції, — *спонукальну*, яка забезпечує активність людини, і *гальмівну*, яка виражається у стримуванні, виявляються:

- у ситуації вибору рівних за значеннями мотивів і цілей;
- за відсутності в індивіда актуальних потреб у дії;
- за наявності зовнішніх і внутрішніх перешкод і т. ін.

Одним із характерних виявів волі є поведінка людини в умовах ризику.

Ризик — це характеристика діяльності за умови невизначеності для суб'єкта її наслідків і наявності передбачень про можливі негативні наслідки на випадок неуспіху (покарання, біль, травма, втрата престижу тощо).

Ризик буває:

- ситуативний (ризик на вигран, величина виграшу на випадок успіху перевершує величину втрат на випадок неуспіху);
- надситуативний (безкорисливий, або “риск заряд ризику”);
- виправданий;
- невиправданий.

У структурі волі **мотивація** є засобом саморегуляції поведінки й діяльності людини.

До цих засобів належать *емоції, бажання, потяг і т. д.*

Потяг — це мотив діяльності, який становить ще недиференційовану, недостатньо чітко усвідомлену потребу.

Бажання, як мотив діяльності, характеризується достатньо точно усвідомленою потребою.

Слабка воля. Крайній ступінь слабовілля знаходиться за межею норм психіки. Наприклад, абулія та апраксія.

Абулія — виникла на основі патології мозку відсутність спонукання до діяльності, нездатність при розумінні необхідності внесення рішення до дії чи виконання її.

Апраксія — порушення довільної регуляції рухів і дій, які унеможливлюють здійснення вольового акту.

Лінощі — прагнення людини відмовитися від подолання труднощів, стійке небажання здійснити вольове зусилля.

Питання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте увагу як форму психічної діяльності.
2. Які фізіологічні та психологічні механізми уваги?
3. Дайте характеристику мимовільної, довільної та післядовільної уваги.
4. Які характерні риси уваги? Що таке її детермінованість?
5. Охарактеризуйте відчуття та його фізіологічний механізм.
6. Назвіть класифікацію відчуттів.
7. Що таке чутливість? Як її визначають?
8. Що таке адаптація? Назвіть її види.
9. Охарактеризуйте взаємодії відчуттів.
10. У чому сутність сприйняття як психічного процесу?
11. Назвіть види сприйняття залежно від переважної ролі аналізатора.
12. Назвіть види сприйняття залежно від співвідношення між подразниками.
13. Дайте характеристику сприйняття людиною часу, простору, руху.
14. Що таке помилки (ілюзії) сприйняття? Наведіть приклади.
15. Охарактеризуйте поняття про пам'ять як психічний процес.
16. Дайте характеристику психологічних теорій пам'яті (асоціативний напрямок, гештальтизм, теорія діяльності).

17. Розкрийте суть фізіологічних та фізичних, біохімічних та хімічних теорій пам'яті.
18. Які є види пам'яті за характером психічної активності?
19. Охарактеризуйте поняття про мимовільну та дозвільну пам'ять.
20. Які є види пам'яті за тривалістю утримання інформації?
21. Розкрийте сутність основних процесів пам'яті.
22. У чому сутність мислення як вищої форми діяльності мозку?
23. Розкрийте поняття про основні розумові дії (операції).
24. Охарактеризуйте асоціативне мислення, його форми.
25. Перерахуйте етапи розумових дій та ухвалення рішення.
26. Охарактеризуйте уяву як вищу форму розумової діяльності.
27. Розкрийте сутність поняття про волю та вольові дії.
28. Які основні етапи вольової дії?
29. Охарактеризуйте поняття про ризик і його види.
30. Які засоби саморегуляції у структурі волі?
31. Дайте характеристику різних ступенів слабовідлія.
32. Охарактеризуйте вольові якості. Яка їх градація?

Завдання для самостійних досліджень

1. На підставі першоджерел, власних спостережень, опитування дослідіть "магічне" число Міллера (7 ± 2): чи воно проявляється лише у психічних процесах уваги та сприйняття, чи є визначальним в керуванні людьми, у конструкції всесвіту (7 днів у тижні, 7 кольорів рай-дуги) тощо?

2. Вивчіть щонайбільше просторових ілюзій сприйняття, спробуйте класифікувати їх і дайте рекомендації щодо можливості їх урахування у сприйманні людини людиною.

3. Опрацюйте відомі методики швидкого запам'ятовування великого обсягу матеріалу. На яких фізіологічних механізмах базуються mnemonicічні дії? Оволодійте якоюсь із ефективних методик і поділіться суб'єктивними враженнями.

4. Дослідіть спільне й відмінне у процесах науково-технічного і художнього (літературного, образотворчого, музичного, акторського) творчого мислення.

5. Чи є сильна воля основною якістю "харизматичної особистості"? Проведіть дослідження на підставі першоджерел та опитування.

6. За допомогою відомої методики "*Коректурна проба Бурдона*" визначте стійкість (стабільність) і концентрацію уваги (методику подано нижче). Інтерпретуйте результати виконання завдання за такою схемою.

7. Побудуйте графік зміни коефіцієнта концентрації уваги *похвилино* (зазвичай експеримент триває від 3 до 8 хв.) за параметрами: A — коефіцієнт концентрації уваги, t — час у хв.

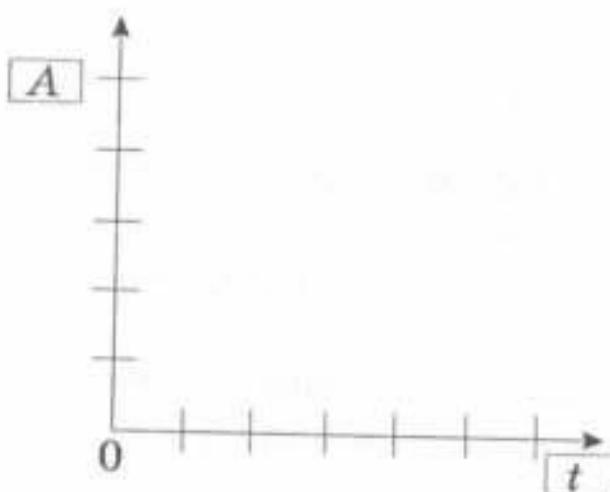
8. Проаналізуйте свій графік. Дослідження свідчать, що можливі такі варіанти:

- концентрація уваги на початку експерименту низька, потім зростає, вирівнюється і так тримається до кінця;



- концентрація уваги від початку і до кінця експерименту практично не змінюється;





- концентрація уваги на початку стабільна, а під кінець експерименту падає;

- концентрація уваги нестабільна (непрогнозована) на всьому часовому проміжку експерименту.



9. Поміркуйте і дайте відповідь на запитання: яким чином темпоральні (залежні від часу) графіки зміни концентрації уваги можуть бути пов'язані з динамікою перебігу нервових процесів (психічним станом, темпераментом, акцентуацією тощо)?

10. Японські дослідники визначили, що пропускна здатність зорового каналу після 20—30 хв. роботи на операціях слідкування і сортування значно знижується.

Яких людей (з якими графіками) і чому Ви порекомендували б для виконання таких видів діяльності:

- статистик,
- оператор ЕОМ,
- водій автомобіля,
- вантажник,
- диспетчер аеропорту.

Теми рефератів

1. Пам'ять та емоційні стани.
2. Етапи творчого мислення.
3. Природа і сутність відчуттів людини.
4. Сприйняття і відчуття.
5. Проблеми осмисленості сприйняття.
6. Пам'ять як проблема психології.
7. Теорії мислення.
8. Уява, особистість, творчість.
9. Властивості уваги й успішність діяльності.
10. Увага у структурі психологічних явищ.
11. Проблема свободи волі в психології.
12. Воля, мотивація, особистість.

Використана та рекомендована література

1. Грановская Р.М. Восприятие и модели памяти. — М.: Наука, 1974.
2. Иванов-Муромский К.А. Мозг и память. — К.: Наук. думка, 1987.
3. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. — К.: Рад. школа, 1983.
4. Морозов С.М. Методы психологического исследования личности учащегося: Учеб. пособие. — К.: УМК ВО, 1992.
5. Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Богословского и др. — М.: Просвещение, 1981; Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946. — 704 с.

7. Хрестоматия по общей психологи. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. — М.: Изд. Моск. ун-та, 1981.

8. Якиманская И.С. Образное мышление и его место в обучении // Сов. педагогика. — 1968. — № 12.

Розділ 4

ОСОБИСТІСТЬ ТА УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Індивід та особистість. Поняття про індивідуальність. Психологічна структура особистості. Скерованість, можливості, характер, самоуправління особистості. Активність і саморегуляція; біологічне і соціальне у структурі особистості: "ендопсихіка" та "екзопсихіка". Психічні процеси, властивості і стани у структурі особистості. Формування особистості засобами навчання і виховання. Розумове, трудове, моральне, естетичне, екологічне, економічне, національне, фізичне, правове, статеве, сімейне, толерантне виховання. Конфліктологія. Особистість і колектив. Акцентуація особистості. Характеристика типів акцентуації. Рефреймінг. Непряме управління формуванням особистості. Комуникація

4.1. Індивід та особистість

Людина народжується вже людиною. У маляти, яке з'являється на світ, конфігурація тіла забезпечує можливість прямого ходіння, структура мозку забезпечує можливість розвитку інтелекту, будова руки — перспективу використання знарядь праці тощо, і цим малютко — людина за обсягом своїх можливостей — відрізняється від дитяти тварини, яке за жодних обставин не може набути подібного фонду якостей.

Цим стверджується факт належності малютка до людського роду, що фіксується в понятті "індивід". Отже, в цьому понятті втілено родову належність людини.

Поняття “особистість” є дещо вужчим від попереднього. Особистість — категорія суспільно-історична. Особистість — об’єкт дослідження лише суспільних наук: історії, філософії, соціології, етики, естетики, психології, педагогіки і т. д.

Особистість — діяч суспільного розвитку, свідомий індивід, який посідає певне становище в суспільстві та виконує певну суспільну роль.

Роль — це соціальна функція особистості; наприклад, роль матері та батька у вихованні дітей; роль директора школи в управлінні колективом учителів та організації процесу навчання учнів.

Позиція особистості — це система її відносин. Суттєвими відносинами особистості є ставлення до матеріальних умов життя, до суспільства і людей, до себе, до власних обов’язків — трудових, громадських та ін. Ці відносини характеризують моральне обличчя особистості, її соціальні постанови.

Особистість — це свідомий індивід. Не можна зrozуміти суспільної ролі особистості, не аналізуючи її психології: мотивів діяльності, здібностей та характеру, а в деяких випадках — і особливостей її тілесної організації, наприклад, типу нервової діяльності.

4.2. Поняття про індивідуальність

Індивідуальність — це особистість у її своєрідності. Коли кажуть про індивідуальність, то мають на увазі оригінальність особистості. Зазвичай, словом “індивідуальність” визначають якусь найголовнішу особливість особистості, яка робить її відмінною від решти людей.

Індивідуальна кожна людина, але індивідуальність одних виявляється дуже яскраво, інших — непримітно.

Індивідуальність може проявлятися в інтелектуальній, емоційній, вольовій сферах або відразу в усіх сферах психічної діяльності.

Оригінальність інтелекту може полягати у здатності бачити те, чого не помічають інші, в особливостях обробки інформації, а саме: в умінні ставити проблеми і вирішувати їх.

Своєрідність почуттів може знаходити вияв у надмірному розвиткові одного з них (інтелектуального чи морального), у великій рухомості емоцій, у переважанні чуттєвого чи раціонального в ході прийняття рішень.

Особливість волі виявляється в силі волі, надзвичайній мужності або володінні собою в критичних ситуаціях.

Оригінальність може також полягати у своєрідному поєднанні властивостей конкретної людини, які надають особливого колориту її поведінці або діяльності.

4.3. Психологічна структура особистості

Як і будь-яка організація, психічне життя має певну структуру. Відмежовуючись від індивідуальних особливостей психічного складу, можна встановити типову структуру особистості.

4.3.1. Основні компоненти особистості

Скерованість особистості, або вибіркове (селективне) ставлення людини до дійсності. Скерованість приховує різні властивості, систему взаємних потреб та інтересів, практичних установок. При цьому одні з компонентів скерованості домінують і мають провідне значення, тоді як інші виконують опорну роль. Домінуюча скерованість визначає всю психічну діяльність особистості. Наприклад, домінування пізнавальної потреби приводить до відповідного вольового та емоційного налаштування, що, у свою чергу, активізує інтелектуальну діяльність. Водночас природні потреби дещо гальмуються, повсякденні клопоти відходять на задній

план (скажімо, ремонт квартири, закупівля продуктів, придбання меблів — якщо в цей час людина пише дисертацію чи монографію або складає іспити в навчальному закладі). Особистість починає обґруntовувати доцільність свого захоплення, надавати йому особливої суспільної та особистісної значущості.

Можливості особистості — другий компонент, що охоплює ту систему здібностей, яка забезпечує успіх діяльності. Здібності взаємопов'язані і взаємодіють одна з одною. Наприклад, Спіноза був геніальним філософом, хоча проявив себе як талановитий шліфувальник оптичних лінз. Т.Г. Шевченко був геніальним поетом, а ще видатним художником, художню спадщину якого ще не повністю досліджено й оцінено. У В. Маяковського основний талант — поетичний, але він був і непоганим актором. Те саме можна сказати і про Є. Євтушенка, який знімався у фільмі в ролі С. Ціолковського.

Кожний із нас знає свою основну, провідну, здібність і підпорядковану їй ведену. Підпорядкована здібність, а точніше — здатність (в російськомовній термінології “способность” — це і здібність, і здатність) підсилює основну провідну здатність чи талант.

Вочевидь, на характер співвідношення здібностей впливає структура скерованості. Характер, або стиль поведінки в соціальному середовищі, є третім компонентом у структурі особистості.

Характер — складне синтетичне утворення, де в єдиності виявляються зміст і форма духовного життя людини.

Хоча характер і не відображає особистості в цілому, проте становить складну систему її властивостей, скерованості й волі, інтелектуальних та емоційних якостей, типологічних особливостей, які виявляються в темпераменті.

У системі *характеру* також можна виокремити провідні властивості, передовсім *моральні якості* (чутливість або черствість у взаєминах із людьми, відпові-

далінне ставлення до суспільних обов'язків, скромність тощо), потім — *вольові* (рішучість, наполегливість, мужність і самовладання), які забезпечують певний стиль поведінки і спосіб розв'язання практичних завдань. Тому можна сказати, що морально-вольові якості становлять справжню основу характеру.

Система управління, яку зазвичай позначають поняттям “Я”, буде четвертим компонентом структури особистості.

“Я” — утвердження самосвідомості особистості, воно здійснює саморегуляцію: підсилення або послаблення діяльності, самоконтроль і корекцію дій і вчинків, передбачення і планування життя й діяльності.

Самоуправління має велике значення в нормальному цілеспрямованому розумному житті та діяльності особистості, тому розглянемо його детальніше.

Академік І.П. Павлов зазначав, що людина — це система, яка сама себе регулює, підправляє і навіть удосконалює.

4.3.2. Активність особистості та самоуправління

Особистість — продукт обставин, але обставини складаються людьми. *Активність* особистості, якщо вона упорядкована і цілеспрямована, досягається тонким управлінням як пізнавальної, так і практичної діяльності. Саме за узгодження знань і досвіду особистість діє найбільш доцільно. Тому важливо розкрити психологічний механізм самостійної активності особистості.

Людина не автоматично переключається з однієї справи на іншу, а *свідомо*, з урахуванням соціальної ситуації, оцінки значущості імпульсів, наслідків дій і т. ін. Вона може *вибирати*, і в цьому полягає свобода її волі.

У малої дитини ще немає уяви про власне “я”, тому вона перебуває під впливом зовнішніх і внутрішніх

умов життя. Малі діти навіть називають себе у третьій особі. Із утворенням “Я” дитина починає виокремлювати себе з предметного світу і людського оточення, а в окремих випадках навіть протистоїть їхнім діям. Це і є початок *формування особистості* — перехід від індивіда до власне особистості. З подальшим розвитком системи саморегуляції змінюється, і людина стає господарем своїх сил.

Уявлення про власне “Я” визначає рівень домагань, відповідну міру активності особистості, міру розвитку здібностей (здебільшого прогностичну).

Ось чому в гіпнозі, навіюючи ті чи інші можливості “Я”, ми спостерігаємо реальні, хоч і тимчасові, зміни здатності здійснювати ті чи інші види діяльності. Навіть більше, навіюючи чоловікові чи жінці протилежну їм стать, спостерігають відповідні корінні зміни поведінки.

Здатність до самоуправління змінюється з віком й у зв’язку з патологічними змінами особистості.

Найвищий рівень самоуправління досягається у зрілому віці, коли знання вже апробовані життям, а сама особистість досягла піку всіх сил і здібностей, пройшовши всі випробування. Але треба зазначити, що дехто вміє володіти собою і не вдаватися до необачних висловлювань чи вчинків у 30-річному віці, тоді як інші, вже вийшовши на пенсію, не управляють ні своїми вчинками, ні своїми емоціями. Отже, все у світі є відносним.

Особистість як самокерована система, здійснює:

- 1) виклик, затримку процесів (дій, вчинків);
- 2) переключення психічної діяльності;
- 3) її прискорення чи сповільнення;
- 4) підсилення чи послаблення активності;
- 5) узгодження спонукань;
- 6) контроль за діяльністю через зіставлення наміченої програми зі здійсненими діями;
- 7) координацію дій.

Для вирішення цих завдань формуються такі основні механізми "Я":

- контролю;
- узгодження;
- санкціонування;
- підсилення.

"Я", входячи до структури особистості, має і власну структуру, що містить:

1) *уявлення про те, який "я" є і яке "я" має бути в ідеалі;*

2) *сумління, або совість, яка в моральної людини має тенденцію наближення реальної поведінки до ідеальної. Якщо реальна поведінка помітно відрізняється від ідеальної, особа відчуває докори сумління, що сприяє закріпленню позитивної поведінки.*

Самоуправління особистості має *два види:*

1) оперативне, або повсякденне;

2) перспективне, що визначається далекими цілями.

Саморегуляцію як вияв волі розрізняють за типами.

Перший визначається як морально-вольовий.

Другий — аморально-вольовий.

Третій — абулічний, або слабкий.

Четвертий — імпульсивний.

Є, звісно, і проміжні типи. Перші два типи характеризуються високорозвиненою саморегуляцією, але відрізняються між собою моральними якостями. Решта — зі слабкою саморегуляцією і нестійкою мораллю.

Морально-вольовий тип саморегуляції — позитивний тип, здатний на пориви та значні звершення. Така людина — господар своїх слів, вона здатна домогтися соціальної особистісно значущих цілей попри будь-які труднощі. Її здібності використовуються на повну силу

і завдяки цьому розвиваються. Це цільна особистість у повному розумінні слова.

Аморально-вольовий тип — це індивідуаліст, який завжди і скрізь переслідує egoїстичні цілі. Він є цілісним (Ця наявна в підручниках думка викликає дискусію в студентській аудиторії. Адже й аморальні типи інколи здатні на шляхетні вчинки. Врешті-решт, студенти доходять висновку, що навіть аморальній людині потрібні поодинокі факти для власного виправдання, щоб і надалі залишатись асоціальним.) у своїй аморальності, розумним у визначенні способів досягнення намірів, але це асоціальний тип.

Людина *абулічного типу* характеризується в'ялістю й пасивністю, байдужістю до всього. Вона легко піддається *навіюванню*, легко погоджується з іншими, піддається їхньому впливу, залишаючись бездіяльною.

Така людина не може змусити себе працювати, а надто — долати труднощі, боротися з перепонами, домагатися реалізації поставленої мети. Це — інертна людина.

Такий тип виникає внаслідок *слабості внутрішніх спонукань*, через що кора мозку не отримує потрібного тонусу, і *слабовілля*, тобто *нездатності до зусилля*. Такі люди можуть бути від природи обдарованими, але їхні здібності не розвиваються і не використовуються через пасивність.

У деяких випадках апатичні типи є наслідком сформованого почуття *власної неповоноцінності*, коли людина вважає, що вона ні до чого не здатна і нічого не може досягнути в житті. Відтак опускаються руки, “засинають” здібності.

І нарешті, є *імпульсивний тип* поведінки. У людини цього типу багато сильних імпульсів, захоплень, але вона діє нерозважно через недосконалість механізму віставлення імпульсних спонукань із реальною ситуацією та особистими переконаннями.

4.4. Біологічне і соціальне у структурі особистості

Проблема співвідношення біологічного (природного) і соціального начал у структурі особистості людини є однією з найскладніших і дискусійних у сучасній психології. Є думка, що вся особистість людини розпадається на ендопсихічну та екзопсихічну організацію.

Ендопсихіка (від грец. усередині) як підструктура особистості відображає внутрішню взаємозалежність психічних елементів і функцій, начебто внутрішній механізм людської особистості, ототожнюваний з нерво-психічною організацією людини.

Екзопсихіка (від грец. зовні) визначається ставленням людини до зовнішнього середовища, тобто до всієї сфери того, що протистоїть особистості, до чого особистість може так чи інакше ставитися.

Ендопсихіка приховує в собі такі риси, як сприйнятливість, особливості пам'яті, мислення та уяви, здатність до вольового зусилля, імпульсивність; екзопсихіка — систему відносин людини та її досвід, тобто інтереси, нахили (схильності), ідеали, переважаючі почуття, сформовані знання.

Як же в людині взаємодіють ці два фактори?

Природні нахили розвитку індивіда, його тілесна організація, нервова та ендокринна системи, переваги й вади, фізична організація владно впливають на формування його індивідуально-психологічних особливостей.

Ви, напевне, помічали, що за інших приблизно однакових інтелектуальних і фахових якостей службовими шаблями скоріше просуваються люди з певною фізичною організацією — зростом, статурою, виразом обличчя тощо. Як кажуть, із представницьким, чи презентабельним, виглядом.

Часом фізично розвинуті люди не сприймають худих, слабких статурою, малих на зріст, хоч би які розумні речі ті казали.

Отже, йшла мова про домінування в комунікативних відносинах ендопсихіки над екзопсихікою. Буває і навпаки. Поведінка людини, її ставлення до інших, досвід, фахова підготовка, розуміння інтересів і спонукаль інших забезпечує зовнішньо непоказній людині становище як формального, так і неформального лідера. Особливо тоді, коли все це підкріплюється здатністю останнього до вольових зусиль.

Звідси висновок, що *природні й соціальні якості* не можуть існувати окремо та бути протиставлені одній однім як самостійні підструктури особистості. Вони утворюють єдність.

Це можна показати й на прикладі досліджень, у яких вивчалося формування рис особистості людей, чий зріст не перевищував 80—130 см. Було встановлено значну схожість структур індивідуальності цих людей, у яких, крім низького зросту, не було ніяких патологічних відхилень. У них спостерігалися специфічний інфантильний гумор, некритичний оптимізм, безпосередність, висока витривалість до ситуацій, які вимагають значного емоційного напруження, відсутність будь-якої сором'язливості і т.д. Зазначені риси особистості, будучи наслідком природних особливостей карликів, можуть виникнути і сформуватися лише в тій соціальній ситуації, в якій карлики перебувають з моменту, коли виявилася різниця у зрості між ними та однолітками. Причина полягає в тому, що до карлика ставляться інакше, ніж до інших людей, вбачаючи в ньому іграшку і висловлюючи здивування, що він може відчувати і думати так само, як і решта. У карликів виникає і фіксується специфічна структура індивідуальності, що маскує їхній пригнічений стан (своєрідна захисна реакція, прагнення до комфортності, рівноваги), а іноді й агресивну установку щодо себе та інших. Якщо

ж уявити, що карлик формується в товаристві людей того ж зросту, то стане цілком очевидно, що в нього, як і в усіх, хто його оточує, формуватимуться зовсім інші риси особистості.

4.5. Психічні процеси, властивості та стани у структурі особистості

Психічні процеси — динамічне відображення дійсності в різних формах психічних явищ.

Насамперед, слід зазначити, що психічні процеси забезпечують зв'язок особистості з дійсністю. Через них формуються властивості особистості. Утворені *властивості*, у свою чергу, впливають на перебіг процесів. Так, у процесі відчуття формуються конкретні сенсорні властивості й цілісна сенсорна організація особистості, яка визначає в подальшому кількісно-якісну характеристику відчуттів.

У процесі розв'язання теоретичних і практичних завдань формується вольова організація особистості, визначаючи, як ухвалюються рішення і як вони реалізуються в житті. Сформована керованість особистості призводить до вибіркового сприйняття та емоційних реакцій, пов'язаних із ним. Ось чому людина бачить у дійсності те, що хоче бачити залежно від потреб, інтересів і настанов.

Хоча відображення — об'єктивний процес, воно ускладнене суб'єктивними властивостями особистості.

На підставі психічних процесів утворюються психічні властивості, певна їх система, яка регулює перебіг психічних процесів.

Психічні властивості особистості — це стійкі утворення, які забезпечують певний кількісно-якісний рівень психічної діяльності й поведінки, типовий для індивіда.

Характер перебігу психічних процесів, як і вияв властивостей, залежить від стану *психічної активності* особистості. Під *психічним станом* слід розуміти наявний на цей час відносно стійкий рівень психічної діяльності, що проявляється в підвищенні, або пониженні активності особистості. За визначенням С.Л. Рубінштейна, *психічний стан є ефектом психічної діяльності та її тлом*.

Справді, відображення якоїсь події — складне явище. Воно приховує чимало різних процесів — відчуття і сприйняття, відтворення, мислення, емоції тощо. Залучені до діяльності сили налаштовують активність особистості на певний лад. Однак не стільки обсяг, скільки зміст відображуваного має вирішальне значення в настроюванні тонусу психічної активності.

Усвідомлення особистої чи суспільної значущості відображуваного в мозку, себто того, що відбувається, має вирішальне значення для психічної активності. Наприклад, як думають деякі егоїсти чи бізнесмени: а що я з цього матиму? Тобто яку вигоду мені принесуть мої дії чи те, що мене просяять зробити? Коли є стимул або впевненість у результаті, особистість починає активно діяти, — настроюється тонус психічної активності. Як бачимо, психічний стан *детермінований* зовнішніми або внутрішніми умовами, однак його динаміка і характер залежать від властивостей особистості. Наприклад, у людини інертного типу нервової діяльності психічний стан виявляється стійкішим порівняно зі станом людини рухомого типу.

Відомо, що критичні зауваження, зроблені на адресу одних людей, мобілізують їхні сили, тоді як такі самі зауваження на адресу інших призводять до зниження тонусу активності, виникнення депресивного стану. Отже, часом краще “розрядитися” (це не означає емоційно, можна через фізичну, скажімо, діяльність), ніж носити негативні емоції в собі.

Чутливість до оцінки, ставлення до неї залежить від таких властивостей характеру, як марнославство, самолюбство, впевненість у собі, від вольових якостей, емоційної реактивності тощо.

Отже, структура психічної діяльності особистості є складною, багатогранною і динамічною. Усі її компоненти взаємопов'язані та взаємообумовлені. Із розвитком особистості відбуваються зміни і в її психологічній структурі.

Водночас структура кожної особистості є відносно стійкою. Вона містить типові для індивіда системи властивостей, які характеризують його як людину, від якої можна очікувати в тих або інших ситуаціях життя цілком певних вчинків і дій.

Отже, кожна людина є єдністю стійкого і мінливого, і тільки така організація дає змогу людині бути самою собою, виявляти гнучкість і вести спосіб життя, адекватний умовам.

4.6. Формування особистості

Особистість формується в умовах конкретно-історичного існування людини, в діяльності (трудовій, навчальній та ін.). Провідну роль у процесах формування особистості відіграють *навчання і виховання*, що здійснюються переважно в групах і колективах.

4.6.1. Формування особистості у психології та педагогіці

Поняття “формування особистості” вживається у двох значеннях. *Перше* — формування особистості як розвиток, процес і результат. У цьому значенні формування особистості є предметом психологічної науки, завдання якої — з’ясування того, що є в наявності (експериментально виявляється, знаходиться) чого можна

досягти в умовах цілеспрямованих виховних і навчальних дій. Це є, власне, *психологічний підхід* до формування особистості.

Друге значення — формування особистості як її цілеспрямоване виховання. Це *педагогічний підхід* до значення завдань і способів формування особистості. Педагогічний підхід передбачає необхідність з'ясування, що і як має бути сформовано в особистості для того, щоб вона відповідала соціально обумовленим вимогам, що ставить до неї суспільство.

Педагогічний і психологічний підходи до формування не тотожні один одному, а становлять нерозривну єдність. Немає сенсу вивчати формування особистості з позиції психолога, якщо не знати, якими методами користувалися педагоги і які цілі вони ставили.

Не менш безперспективно виявилася б робота педагога, якби він не використовував можливості психолога, який має специфічний інструментарій для виявлення реальних інтелектуальних, особистісних, психофізіологічних характеристик школярів і знає причини виникнення та можливі засоби впливу на формування психічних явищ.

Учитель іноді може бачити психологічні наслідки своєї конкретної педагогічної роботи. В одній особі може бути представлений психолог і педагог. Однак він не повинен плутати психологічні й педагогічні методи дії, методи формування особистості, а також сформовані якості. Наприклад, учень може добре вчитися, але це ще не означає, що цьому учневі слід приписувати всі людські чесноти. Він може бути і запеклим егоцентристом.

4.6.2. Формування особистості засобами навчання

Оволодіваючи знаннями, людина пізнає закономірності функціонування матеріального світу на макро- і мікрорівнях, починаючи від руху небесних світил і міс-

ця в цьому процесі нашої планети і закінчуючи будовою молекули та атома і взаємодією їх, а також будову і закони функціонування людського організму. Тобто, пізнає саму себе.

Вивчаючи гуманітарні дисципліни, людина пізнає різні цивілізації, їхній розвиток, а також розвиток самої людини в суспільстві, колективі, групі, взаємовідносини між індивідами. Знання накопичуються, і учень, наприклад, корегує свою поведінку стосовно знань, якими володіє на певний момент. Виробляються нові якості особистості, які, у свою чергу, впливають на перебіг психічних процесів (мислення та ін.).

Вищий ступінь мислення відносно самого себе дає змогу вдосконалити механізм учіння — людина виробляє власні методи, стратегії. Нові, досконаліші форми засвоєння знань дають можливість пізнавати і вищі знання, які корегують, розвивають саму особистість. У такий спосіб відбувається процес формування особистості за допомогою навчання, засвоєння нових знань і включення їх в екзо- та ендопсихіку.

4.6.3. Формування особистості засобами виховання

У процесі формування особистості відокремити засоби навчання від засобів виховання вельми проблематично, тому що вони виступають у єдності.

Умовно процес виховання розподіляють на:

- розумове виховання;
- трудове виховання і профорієнтаційну роботу;
- моральне виховання;
- естетичне виховання;
- фізичне виховання;
- економічне виховання;
- правове виховання;
- екологічне виховання;
- статеве виховання;
- сімейне виховання;
- виховання толерантності і культура міжнаціонального виховання

Такий поділ є умовним через те, що в процесі формування особистості вихованням усі ці складові наявні більшою чи меншою мірою.

Сучасна педагогічна наука вважає, що сутністю процесу виховання є організація життя вихованців, формування в них стійких форм поведінки у суспільстві через навички та звички.

Найбільш характерною ознакою, особливістю виховання є його цілеспрямованість.

Загальна мета виховання полягає у формуванні соціально активної, гуманістично спрямованої особистості, яка у своїй життедіяльності керується як загальнолюдськими, так і культурно-національними цінностями, тобто має людський та національний характер.

Загальнолюдський характер виховання виявляється в тому, що діти повинні усвідомлювати себе як частину всієї планети, як активну складову ноосфери, мати відповідальність за свої вчинки перед усім людством, співвідносити у своєму світосприйнятті загальнолюдське та національне. Відчуття себе як громадянина світу, сформованість планетарного мислення, толерантність у ставленні до інших людей, націй, народів, відмова від національного егоїзму — це далеко не повний обсяг питань загальнолюдського виховання.

Загальнолюдське виховання базується на концепції глобальної освіти, яка широко розповсюджується в країнах світу. Вона передбачає включення до навчальних планів навчальних закладів таких напрямків педагогічної діяльності, як виховання інтересу і поваги до культур інших народів світу, досягнення розуміння загальносвітового і специфічного в цих культурах.

Виховання на глобальних засадах має за мету прилучити вихованців до культур і традицій різних народів та національностей, формування на ґрунті цього загальнолюдської свідомості та почуттів.

Загальнолюдські ідеали базуються на основних правах і духовних цінностях, до яких належать:

- право на життя (вітальна цінність) і право на здоров'я (валеологічна цінність);
- право на людське співтовариство (соціальна цінність) і право на освіту, свободу (ліберальна цінність);
- право на працю (прагматична цінність) і право на особисту власність (приватна цінність);
- право на пізнання (гностична цінність) і право на інформацію (інформаційна цінність);
- право на спілкування (комунікативна цінність) і право на індивідуальність (унікативна цінність);
- право на творчість (креативна цінність) і право на всебічний розвиток (калокагативна цінність).

Загальнолюдський характер вихованню надають знання про людську спільноту, її історію, народи та їх політичні взаємовідносини, про діяльність ООН та інших міжнародних організацій, чия діяльність спрямовується на збереження миру. Загальнолюдський характер виховання проявляється також у пропаганді міжнародних та державних норм права людини і народів, формуванні у студентів поваги до цих норм і принципів міжнародного права: мирного співіснування держав, співробітництва народів і держав, незастосування сили та погрози силового в міжнародних відносинах, рівноправності та самовизначення націй та народів, поваги до прав людини і основних свобод, відповідальності влади за агресію та інші міжнародні злочини; суверенітету і рівності держав, непорушності кордонів, територіальної єдності держав, невтручання у внутрішні справи одне одного, сумлінного виконання міжнародних зобов'язань.

Загальнолюдський характер виховання може виявлятись і у співвідношенні різних релігійних норм. Виховуючи студентську молодь в дусі миру між народами і віротерпимості, слід ураховувати і виважено використовувати вплив релігії на різні сфери громадського життя, держави, права, культури, освіти, національних і сімейно-побутових відносин. Провідні релігії сві-

ту проголошують життя людини як головну цінність, закликають до мирного співіснування різних народів. Зазначимо, що саме єдність релігій у поглядах на мораль, моральні відносини стала основою для формування загальнолюдських цінностей.

Зміна соціально-економічної формациї, перехід до ринкових відносин, інтеграція в європейське та світове товариство, побудова демократичного суспільства в Україні передбачає:

- орієнтацію на відродження національної гідності, патріотизму й громадянськості особистості;
- освіченість на світовому рівні, гуманізм, духовність, діловитість;
- активізаціюожної людини зокрема, її самореалізацію в матеріальній і духовній сферах суспільного життя, дотримання всіх прав людини.

У Законі України "Про освіту" підкреслено, що "Метою освіти є всеобщий розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до набуття молодими поколіннями соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури національних взаємин, формування у молоді незалежно від національної приналежності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури".

Національне виховання. Головна мета національного виховання — набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної приналежності особистісних рис

громадянина Української держави, розвиненої духовної, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури.

Мета національного виховання конкретизується через систему виховних завдань:

- формування національної свідомості, виховання любові до рідної землі, родини, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;
- виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки, формування правової культури;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу;
- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;
- виховання духовної культури особистості та створення умов для вільного формування нею своєї світоглядної позиції;
- утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, толерантності, працелюбності та інших доброчинностей;
- забезпечення повноцінного розвитку дітей та молоді, охорони й зміцнення їх фізичного, психічного і духовного здоров'я;
- формування соціальної активності особистості шляхом включення вихованців у процес державотворення, реформування суспільних стосунків;
- розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації, формування наукового світогляду.

Принципи національного виховання

Принцип народності — єдність національного і загальнолюдського. Національна спрямованість вихо-

вання, оволодіння і вживання рідної мови, формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу; оволодіння рідною мовою, використання всіх її багатств і засобів у мовній практиці, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, народних традицій і звичаїв народів, що населяють Україну.

Принцип природовідповідності виховання — врахування багатогранної і цілісної природи людини, їх вікових та індивідуальних, особливостей психологічних, національних і релігійних особливостей.

Принцип активності, самодіяльності і творчої ініціативи молоді, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю студентства, утвердження життєвого оптимізму, розвиток навичок позитивного мислення.

Принцип гуманізації і демократизації виховання полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпечені пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини інавколо іншого середовища, суспільства і природи.

Принцип гуманітаризації освіти покликаний формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості й планетарне мислення.

Принцип безперервності і наступності виховання — досягнення цілісності й наступності у вихованні, перетворення його у процес, що триває впродовж усього життя людини; нероздільність навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню особистості.

Принцип диференціації та індивідуалізації виховного процесу — врахування у виховній роботі рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного.

Принцип культуроїдповідності виховання — органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними та прогресивними родинно-побутовими традиціями, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь.

Принцип гармонізації родинно-шкільного виховання — організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу, дотримання гуманних вимог до дітей.

Толерантність і культура міжнаціонального виховання. У сучасному світі проблема міжнаціональних конфліктів виникає майже в кожному регіоні, оскільки в жодній країні населення не складається з людей однієї національності, без малих етносів та релігійних груп. Кінець ХХ та початок ХХІ ст. супроводжується чисельними національними конфліктами на всій земній кулі. Пошуки шляхів розв'язання конфліктів та запобігання геополітичним вибухам спрямовуються в різні русла, одним з яких є освіта, зокрема полікультурна.

Полікультурна освіта відрізняється від поліетнічної своєю спрямованістю на не окремі етноси, а не більш широкі верстви, які об'єднані не тільки за ознаками етнічної спільноти, а й належністю до певних соціальних кіл, політичних та професійних орієнтацій тощо. Унаслідок своєї спрямованості на різні групи суспільства полікультурна освіта містить у собі великий потенціал для виховання толерантності до будь-яких відмінностей в культурі представників різних народів.

Толерантність (від лат. *tolerantia* — терпіння) була проголошена ключовим поняттям людських взаємовідносин у “Декларації принципів терпимості”, проголошений ООН (1995). У документі стверджувалось, що толерантність — це повага, прийняття і правильне розуміння всієї різноманітності культур, форм самови-

раження і прояву людської індивідуальності. Толерантністі сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думок, совісті, переконань. Толерантність — це єдність у різноманітності. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність надає можливість досягнення миру і веде від культури війни до культури миру. Толерантність — це не поступка, побажливість чи прикidanня, а, насамперед, активне ставлення до дійсності, яке формується на засадах визнання універсальних прав і свобод людини.

Декларація підкреслює, що найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості є виховання. Саме виховання толерантності визначається як одне з пропідних освітніх завдань ХХІ ст., це одна з необхідних умов ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця вищої кваліфікації.

На думку Ю.В. Тодорцевої, серед важливих завдань педагогіки толерантності постають:

- розвиток у вихованців почуття власної гідності й уміння поважати гідність інших;
- формування позитивного ставлення до своєї держави та її народу;
- спрямованість майбутніх фахівців на підвищення самооцінки шляхом отримання позитивного зворотного зв'язку й підтримки групи;
- навчання міжкультурного розуміння й толерантної поведінки в міжетичних стосунках;
- закріплення у вихованців конструктивних способів виходу з конфліктних ситуацій, вираження власних почуттів без насильства в різних його виявах у процесі співробітництва з родинами вихованців;
- удосконалення практичних навичок та вмінь студентів щодо різноманітності шляхів до створення партнерської сім'ї за допомогою толерантності;
- розширення здібностей майбутніх фахівців до самоналізу, самопізнання;

- тренування навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу стосовно самого себе¹.

Виховання толерантності починається з розвитку такого морального новоутворення, як усвідомлення цінності людської особистості. Формується вона у двох напрямках. Перший полягає у тому, що перед людиною розкривають позитивні якості особистості, які її оточують: батьки, викладачі, однолітки і т. ін. Цей процес має починатися ще у дитячому віці і органічно продовжується у період навчання як у школі, так і у вищих закладах освіти. При цьому особливу увагу слід приділяти тому, чим та чи інша людина відрізняється від спільноти, у чому її неповторність, самобутність. Тільки розвинене поняття цінності людської особистості, поваги до її особливостей стає запорукою виникнення у молоді об'єктивних оцінок спочатку інших людей, а потім і себе.

Іншим напрямком формування в майбутнього спеціаліста цінності іншої людини стає попередження зверхнього ставлення до людей. Основи такого ставлення можуть закладатися ще в сім'ї, коли батьки негативно оцінюють своїх друзів, колег, сусідів, забороняють дитині спілкуватися з іншими дітьми тільки тому, що вони не відповідають стандартному колу вимог.

Для розвитку толерантності дуже важливо сформувати у вихованців образ “хорошого іншого” у процесі спілкування, спільної діяльності і т. ін. (за І.Д. Бехом). Саме ті люди, які сприймаються особистістю як “хороші інші”, становлять коло її спілкування, входять до складу референтної групи, думка якої найбільш важлива для майбутнього фахівця. Проте на цей процес можна подивитися ширше і формувати образ “хорошого іншого”, виходячи не лише з кола безпосереднього спілкування молодої людини, але створюючи привабливий

¹ Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації. — О.: СВД Черкасов М.П., 2004.

образ представників інших народів та національностей. Найбільш ефективними засобами тут можуть виступати кіно, література та інші види мистецтва та культури.

Образ “хорошого іншого” тісно пов’язаний з розвитком емпатії, яка проявляється в умінні поставити себе на місце іншого, в емоційній чуйності до переживань інших людей. Здатність співпереживати, небайдуже ставитися до емоційних виявів іншої людини виникає поступово. При цьому важливо сформувати у вихованців різноманітні форми адекватних поведінкових реакцій на дії партнерів у спілкуванні, бо саме неадекватність, невиразність цих реакцій найчастіше стає причиною конфліктів між людьми. Емоційну чуйність, співпереживання, спрямовані на представників інших національностей та народів, можна визначити як етно-емпатію.

Виховання толерантності нерозривно пов’язане з усвідомленням особистістю своїх загальних прав і свободи, для того щоб забезпечити здійснення та захист як власних прав, так і прав інших людей. Толерантність особистості супроводжується незалежністю мислення, критичністю суджень, сформованих на моральних цінностях. Слід зазначити, що на виховання толерантності суттєво впливає національний менталітет, який складається упродовж століть і відображає специфіку життя того чи іншого народу, нації, їх традиції, національно-етнічні особливості, віросповідання і т. ін. Проте, як зазначає Б.С. Гершунський, незважаючи на різноманітність людських спільнот, їх ментальності, релігійних та політичних уподобань, деякі загальні для всіх цінності. Наявність таких інваріантних цінностей забезпечує біологічне та соціальне існування людського роду, саме вони спроможні стати основою співробітництва людей різних національностей.

Для прийняття сутності толерантності і формування відповідного світобачення та поведінків необхідна наявність певних вольових зусиль як з боку держави, так і

окремих людей, які мають за мету ствердження та збереження головних цінностей людства: свободи, справедливості, демократії. Саме вольові зусилля спрямовуються на подолання такого явища як етноцентризм, який в своїх негативних формах виступає як нетерпимість до культурних відмінностей, зовнішнього вигляду, мови, звичаїв тощо. Труднощі, пов'язані з подоланням негативних виявів етноцентризму, виникають внаслідок того, що етноцентризм є невід'ємною структурною складовою свідомості людини, яка формується в певному етнокультурному середовищі.

Войовничий негативний етноцентризм виявляється в тому, що людина не лише засуджує чужі цінності, відмінні від власних, а й нав'язує свої цінності іншим. На відміну від войовничого, доброчесний етноцентризм побажливо ставиться до культурних відмінностей інших культур, не нав'язує свою думку, тобто демонструє певну толерантність. Слід зазначити, що в своєму позитивному аспекті доброчесний етноцентризм шляхом виховання толерантності надає можливість формування на його основі етноемпатії, але це потребує свідомої цілеспрямованої виховної роботи.

Виховання толерантності і в цьому випадку потребує зусиль, спеціальних заходів щодо зближення, взаєморозуміння, взаємозбагачення світоглядних установок представників різних національностей. Досягнення толерантності у міжнаціональному спілкуванні вбачається, таким чином, в аспекті моралі, духовності, тобто таких педагогічних явищ, які досягаються шляхом виховання.

Потреба виховання толерантності в майбутніх спеціалістів набуває також освітнього значення. Саме освіта безпосередньо впливає на формування світогляду, менталітету як окремої особистості, так і людської спільноти в цілому.

Культура міжнаціонального спілкування — це характеристика міжособистісних контактів, індивіду-

альної форми взаємодії людей різних національностей, у процесі якої відбувається обмін думками, ідеями, досвідом, почуттями. Вона залежить від рівня морального розвитку, толерантності особистості, її вміння організувати комунікабельну діяльність у формах, вироблених суспільством. Культура міжнаціонального спілкування включає також мовну культуру, етикет, етноемпатію, доброзичливість, повагу до людської гідності, комунікабельність тощо. На культуру міжнаціонального спілкування негативний вплив має упередженість у ставленні до людей будь-якої національності, при цьому конфліктні ситуації, які виникають між людьми (особливо молодими), вади однієї людини студенти можуть переносити на інших представників певної національності. Внаслідок цього в умовах поліетнічного колективу ці конфлікти можуть набирати національного забарвлення.

Звідси випливає, що виховне завдання полягає не лише в тому, щоб навчити майбутніх спеціалістів уникати конфліктних ситуацій з представниками різних національностей, а й формувати етику поведінки студентів, підвищувати культуру спілкування. У зв'язку з цим виникає потреба виділення в різноманітних етнокультурних системах загальнолюдських моральних норм і принципів, що невід'ємно пов'язані з вихованням толерантності.

Процес формування культури міжнаціонального спілкування не може ігнорувати національної етнопедагогіки та народної педагогіки. К.Д. Ушинський зазначав, що "виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найліпших системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених у іншого народу". Закономірності ставлення і розвитку народної педагогіки є спільними для всіх народів, оскільки вони проходять одинакові ступені розвитку, розв'язують загальну проблему підготовки молоді до життя, забезпечують передачу молоді

досвіду минулих поколінь, традицій культури. Культура міжнаціонального спілкування формується в надрах національного виховання, оскільки саме це виховання закладає основи національної самосвідомості, дає змогу сформувати певну світоглядну позицію стосовно представників інших національностей, етнічних груп.

В.С. Заслуженюк, В.В. Паскар зазначають, що формування культури міжнаціонального спілкування можна розглядати як цілісний процес у системі національного виховання, який складається з таких компонентів:

- виховання почуття належності до єдиного народу України, відповідальності за долю своєї багатонаціональної Бітчизни;
- формування національної самосвідомості, почуття загальнонаціональної гідності;
- обізнаність з історією, культурою, звичаями народів та етносів України;
- сформованість толерантності до представників інших національностей;
- подолання ворожого етноцентризму, зневажливо-го ставлення до національних почуттів і традицій;
- подолання проявів шовінізму, усунення причин, що його породжують;
- утвердження духовності, поваги до загальнолюдських цінностей.

В основі роботи з формування культури міжнаціонального спілкування знаходиться людинознавча особистісно зорієнтована система виховання, яка визначає напрямки становлення людини з позицій сукупності загальнолюдських цінностей, ураховує специфічні особливості національного середовища (історичні, духовні, культурні, релігійні, мовні і т. ін.), має демократичну та гуманістичну спрямованість та створює умови для повноцінного розвитку майбутнього фахівця, його становлення як професіонала вищого ґатунку.

Розумове виховання. Завдання розумового виховання полягає в тому, щоб сформувати в особистості правильне уявлення про навчання як про складний процес, пов'язаний з постійним напруженням волі, необхідністю долати труднощі, виробляти в собі такі позитивні якості, як працелюбство, дисциплінованість, високу свідомість, відповідальне ставлення до праці тощо. Але водночас навчання приносить задоволення й насолоду, якщо воно (і викладання, і учіння) творче, себто вміло кероване викладачем і самокероване учнем.

Розумове виховання — цілеспрямована діяльність педагогів з розвитку розумових сил і мислення, прищеплення тим, хто навчається, культури розумової праці.

Мета розумового виховання — забезпечення за своєння вихованцями основ наук, розвиток їхніх пізнавальних здібностей і формування на цьому підґрунті наукового світогляду: системи фактів, понять, положень з усіх галузей науки, культури і техніки. Освічена людина повинна володіти основами наук, техніки, мистецтва і культури. Ці знання мають бути систематизованими та постійно поповнюватися.

У процесі розумового виховання людина повинна навчитися мислити.

Мислення — процес опосередкованого й узагальненого пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних виявах, зв'язках і відносинах.

Є такі види мислення:

- **діалектичне** — уміння бачити в явищі суперечності, тенденції розвитку, зародження нового;
- **логічне** — встановлення узагальнених зв'язків між новими знаннями і раніше засвоєним матеріалом, приведення їх до певної системи;
- **абстрактне** — абстрагування від неістотних, другорядних ознак, виділення загальних та істотних, формування абстрактних понять;

- *узагальнююче* — знаходження загальних принципів і способів дій, що поширюються на певну низку явищ;
- *категоріальне* — уміння об'єднувати поняття в класи і групи на підставі певних істотних ознак подібності;
- *теоретичне* — здатність до засвоєння знань високого рівня узагальнення, розуміння наукових зasad і принципів розвитку тих чи інших галузей знань, виявлення залежності та закономірності наявних між явищами зв'язків;
- *індуктивне* — рух думки від окремого до загального, від фактів до узагальнень, висновків;
- *дедуктивне* — рух думки від загального до окремого;
- *алгоритмічне* — неухильне дотримання інструкції, що передбачає сувору послідовність дій, забезпечує отримання результату;
- *технічне* — розуміння наукових зasad і загальних принципів виробничих процесів;
- *репродуктивне* — актуалізація засвоєних знань щодо розв'язання завдань певного типу або виконання дій у знайомих умовах;
- *продуктивне* — самостійне вирішення людиною нових завдань на підставі набутих знань, а також використання нових даних, способів і засобів, які є необхідними для вирішення завдань;
- *системне* — здатність виявляти зв'язки між науками, розуміти загальнонаукові закони, що покладено в основу їх розвитку, мати загальні уявлення про закономірності розвитку природи і суспільства.

У вихованців слід розвивати всі види мислення. Оволодіти ними вони можуть лише за умови опанування таких мисленнєвих операцій:

- *аналіз* — уявне розчленування цілого на частини або уявне виокремлення окремих частин цілого;

- *синтез* — уявне поєднання частин предметів або окремих їх боків, ознак, властивостей;
- *порівняння* — встановлення подібності або відмінності між предметами і явищами за однією або кількою ознаками, відношеннями в певній послідовності;
- *класифікація* (систематизація) — розподіл предметів або явищ за групами, залежно від подібності чи відмінності між ними.

Особлива роль у розумовому вихованні належить формуванню інтелектуальних умінь. Цьому сприяє робота з різними типами завдань: дослідницькими (спостереження, дослідництво, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії та експедиції з метою збирання матеріалу та ін.); порівняльними (від простіших до порівнянь, що виявляють подібність або відмінність понять, складних явищ); на впорядкування мисленнєвих дій (використання алгоритмів або самостійне їх складання), пов'язане з аналізом і узагальненням ознак щодо виокремлення явища в певний клас чи вид.

Успіх навчальної діяльності особистості, її розумовий розвиток значною мірою залежать і від рівня сформованості відповідних навчальних умінь:

- *формулювати і викладати свої думки*: аналізувати зміст прочитаного чи почутої, словесно описувати прилади, об'єкти, що спостерігаються, уміти поставити проблемні запитання до розповіді викладача, прочитаного тексту та ін.);
- *самостійно одержувати необхідну інформацію*: передусім уміння підібрати необхідну літературу за бібліографією, визначати її загальний зміст, використовувати різні форми запису прочитаного, уміти користуватися довідковою літературою, словниками, періодикою;
- *спеціальні вміння*: уміння знаходити інформацію, використовуючи комп'ютерні засоби, мережу Інтернет та ін.;

- *уміння культури розумової праці:* дотримуватися раціонального режиму розумової праці, виконувати навчальні завдання акуратно, підтримувати в належному стані своє робоче місце, чергувати розумову працю з відпочинком або з іншим видом діяльності.

Культура розумової праці передбачає знання вихованнями загальних правил розумової праці та вмінь дотримуватись їх у своїй навчальній діяльності; знання важливості поступового включення до роботи, ритмічного та регулярного чергування праці й відпочинку, роботи зі складним і легким матеріалом та ін.

Діяльність з розумового виховання передбачає врахування цілеспрямованої діяльності з формування емоційно-ціннісного ставлення вихованців до навчальної діяльності та її результаті, що є основою формування мотиваційної структури особистості. Правильно організований процес навчання і виховання, що передбачає заличення всіх вихованців до активної пізнавальної діяльності з використанням спеціальних завдань на розвиток мислення, позитивно позначається на розумовому розвитку і вихованні студентів. Лише відповідно до тих цілей, які ставляться в навчальному процесі, педагог може вести цілеспрямовану діяльність з розвитку чи виховання учнів. У разі, коли враховуються інтелектуальні можливості та проводиться цілеспрямована діяльність з розумового розвитку, досягаються в основному розвивальні цілі навчання. А якщо враховується мотиваційна сфера особистості та проводиться цілеспрямована діяльність з її формування, досягаються в основному виховні цілі, тобто формуються й розвиваються мотиви до навчання. Розумовий розвиток передбачає засвоєння з боку вихованців знань і вмінь, а також основних рис творчої діяльності. Розумове виховання включає в себе процес розумового розвитку як його безпосередній компонент.

З поняттями "розум", "розумове виховання", "розумовий розвиток" тісно пов'язане поняття "інтелект".

Інтелект, за Н.І. Чупріковою, — це досягнута і потенційна здатність до розрізнення, розчленування, поділу, виокремлення психічних змістів, зокрема близьких один до одного за смыслом або за ситуативною принадлежністю. Фізіологічною основою інтелекту є дискримінтивна здатність мозку.

На підставі аналізу численних досліджень у галузі інтелекту та його розвитку К.В. Недялкова виділяє, дотримуючись концепції подвійної детермінації розвитку особистості людини (З. Фрейд, В. Штерн), дві групи факторів інтелектуального розвитку особистості — біологічні та соціальні¹. Серед біологічних факторів — це *фактор спадковості* (структура центральної нервової системи, швидкість переробки інформації і т. ін.); *віковий фактор* (сенситивність конкретного вікового періоду, особливості певної вікової групи тощо); *статевий фактор* (статеві інтелектуальні можливості, особливості статі). До групи соціальних факторів належать: *фактор середовища* (виховання, первинне оточення, пізнавальний клімат родини, колектив, неформальні групи і т. ін.); *соціокультурний фактор* (суспільні підвиалини, національні традиції, домінуюча культура, соціоекономічний статус родини і т. ін.); *фактор мотивів, потреб, підкріплення* (мотиваційно-потребова сфера особистості, мотиви власне інтелектуальної діяльності, наявність стійкої пізнавальної потреби і т. ін.); *фактор досвіду* (попередній життєвий, ментальний досвід особистості); *фактор компенсації* (наявність сили волі, наполегливості, цілеспрямованості тощо); *операційний фактор* (освіченість, прогалини у знаннях, практичні зміння, навички тощо).

Зазначені фактори в їх діалектичному поєднанні, на думку К.В. Недялкової, визначають причину, станов-

¹ Недялкова К.В. Практичний курс інтелектуального розвитку студентів і старшокласників засобами математики: Методичні рекомендації. — О: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2002.

лять базис індивідуальних розходжень в інтелектуальному розвитку особистості. Основні підходи до аналізу індивідуальних розходжень в інтелектуальному розвитку особистості групуються навколо трьох основних проблем: структура інтелектуальних здібностей і домінування в розвитку особистості того чи іншого компонента цієї структури; наявність різних когнітивних стилів; виявлення індивідуальних переваг в організації умов інтелектуального розвитку особистості та їх забезпечення в конкретних освітніх ситуаціях.

Інтелектуальний розвиток особистості — це якісні й кількісні зміни у психіці індивідуума, які забезпечують накопичення інтелектуального потенціалу особистості, що виражається в укладенні когнітивних психічних структур, переході мислення на теоретичний рівень, розвитку здатності до самоврядування, зростанні інтелектуальної активності й удосконаленні мотивації інтелектуальної діяльності¹.

Численні підходи до розуміння сутності й механізмів інтелектуального розвитку зумовлюють неоднозначність реалізації на практиці процесу інтелектуального розвитку студентів і педагогічного керування цим процесом. Педагогічними умовами виступають зовнішні стосовно особистості вихованця обставини середовища навчання і виховання, що є причиною змін особистості вихованця. Педагогічні умови — це спосіб формування, а інтелектуальний розвиток — процес і результат відповідного формування, що переживається суб'єктивно.

Інтелектуальний потенціал особистості найповніше реалізується у процесі мислення, тому доцільно розглядати мислення як інтелект у дії. У процесі інтелектуального розвитку особистості насамперед відбувається перехід мислення на теоретичний рівень. Теоретичне

¹ Недялкова Е.В. Психологопедагогические подходы к пониманию природы интеллекта // Наука і освіта. — 1999. — № 3—4.

мислення, спираючись на чуттєво-конкретне сприйняття, виходить за його межі до виявлення такого істотно загального, яке безпосередньо не сприймається. Результатом теоретичного мислення є побудова уявних моделей, гіпотез і теорій, утворення теоретичних понять.

Будь-який інтелектуальний акт передбачає активність суб'єкта і наявність саморегуляції під час його виконання. За М.К. Акімовою, основою інтелекту є саме активність, водночас саморегуляція лише забезпечує необхідний для вирішення завдання рівень активності¹. Інтелектуальна активність — це інтегральна властивість деякої гіпотетичної системи, основними компонентами якої є інтелектуальні (чи загальні розумові здібності) і неінтелектуальні (насамперед мотиваційні) фактори розумової діяльності². Постійне стимулювання інтелектуальної активності забезпечує поступове її зростання. Інтелектуальна активність студента виявляє свою спрямованість насамперед у зв'язку з професійною діяльністю, відповідно до якої засвоєння знань виступає як необхідна умова.

Інтелектуальна активність може бути мотивована будь-якими факторами: бажанням самоутвердитися, прагненням схвалення, духом суперництва, задоволенням матеріального інтересу, почуттям обов'язку, пізнавальною потребою тощо. Розгортання інтелектуальної активності передбачає особистісне прийняття ситуації як проблемної, тобто внутрішня особистісна потреба у відсутніх знаннях перетворює ситуацію у проблемну³. Якщо ж внутрішньої пізнавальної мотивації, що зумо-

¹ Акімова М.К. Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей // Вопросы психологии. — 1980. — № 3.

² Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1983.

³ Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. — 1989. — № 6.

влена діяльністю та інтересом до предмета, немає, то й немає самостійного виявлення та пошуку вирішення проблем, які пропонуються іншими людьми (викладачами, вчителями, авторами підручників). Тому однією з умов ефективного інтелектуального розвитку особистості є забезпечення домінування інтелектуально-спонукального мотиву в структурі мотивації інтелектуальної діяльності, в основі якого лежить стійка пізнавальна потреба.

Трудове виховання та профорієнтація. *Трудове виховання* — це виховання працею, практичною діяльністю. Упродовж довгого часу під цим розуміли скерованість вихованців на оволодіння, в основному, робітничими спеціальностями, причому не завжди достатньо кваліфікованими, творчими. Проте праця вченого і у фізичному розумінні не менш тяжка, ніж праця робітника, оскільки потребує величезних енергетичних затрат. А праця робітника на верстатах з автоматичним управлінням, операторів на хімічних комбінатах чи операторів ЕОМ потребує великих знань. Не так важливо, якою буде праця — розумовою чи фізичною (суто розумової чи суто фізичної взагалі немає), вона має бути творчою. У праці продовжуються, закріпляються і формуються нові знання — нова особистість.

В умовах структурної перебудови народного господарства, переходу до нових соціально-економічних відносин, упровадження інтенсивних технологій і пов'язаних із ними технічних засобів, створення і розвитку різних форм власності (державна, кооперативна, орендна, акціонерна, приватна і т. ін.), становлення ринку, у тому числі і ринку праці, змінюється характер і зміст праці і, отже, підготовка до нього підростаючого покоління. У сучасних умовах трудове виховання має бути орієнтоване на формування соціально значущих знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, що відповідають динаміці соціально-економічних пе-

ретворень у країні і необхідних для адаптації у сфері виробництва з різними формами власності, а також ефективної творчої праці в умовах підвищення вимог до компетенцій, рівню професіоналізму на ринку праці. Досягти цього можливо за рахунок формування системи відношення до самої праці. Впливаючи на учасників праці, ці відносини становлять основу для вироблення соціально значущих якостей особистості.

Трудове виховання в сучасній школі — це педагогічна діяльність, спрямована на формування в учнів готовності до праці в умовах ринку¹. Вона передбачає:

1. Розвиток у вихованців широкого діапазону індивідуальних і соціальних мотивів трудової діяльності (моральних, матеріальних, пізнавальних, естетичних та ін.); мотивів результативного і процесуального пла-ну діяльності.

2. Допомогу педагога у визначені вихованцем суб'єктивних цілей праці, що відповідають мотивам його діяльності і особистим можливостям.

3. Формування у вихованців уміння враховувати умови праці, необхідні для успішного досягнення певних цілей: зовнішні (особливості довкілля) і внутрішні (наявність знань, умінь, навичок, трудового досвіду, здібностей тощо).

4. Педагогічну підтримку у найповнішому вияві власного “Я” (самореалізації).

5. Спеціальне навчання самоконтролю, самооцінці і самокорекції власної трудової діяльності.

Складовою трудового виховання є *професійна орієнтація* — обґрунтована система допомоги (соціально-економічної, психолого-педагогічної, медико-біологічної, виробничо-технічної) вихованцям у виборі професії відповідно до здібностей, нахилів і ринку праці.

¹ Мойсеюк Н.С. Педагогіка: Навч. посіб. — 3-те вид., доп. — К.: ВАТ “КНДК”, 2001.

До професійної орієнтації входять складові:

- *Професійна освіта* — це ознайомлення вихованців із світом праці, професій, з проблемами професійного самовизначення, у процесі якого вони дізнаються про соціально-економічні, психофізіологічні особливості тих чи інших професій, про потреби конкретного району, міста в робочих руках.
- *Професійна діагностика* — вивчення вихованців з метою вироблення рекомендацій у виборі професії. Діагностика здійснюється спеціалістами (медиками, психологами, педагогами) шляхом використання різних методик. У процесі діагностики вивчаються особливості вищої нервової діяльності особистості, стан її здоров'я, інтереси, ціннісні орієнтації, установки на вибір професії.
- *Професійна консультація* — надання рекомендацій і порад з професійного самовизначення. На цьому етапі спеціалісти встановлюють відповідність між вимогами, які висуваються до професії, та індивідуально-психологічними особливостями особистості.
- *Професійний відбір* — відбір кандидатів на засвоєння будь-якої професії. Його здійснюють навчальні заклади, що висувають певні вимоги до тих, хто вступає до них, або установи, які беруть людину на роботу.
- *Професійна адаптація* — процес пристосування молодих людей до умов професійної діяльності.

Моральне виховання. *Моральність* — це інтегральна характеристика особистості і, як будь-яка інша інтегральна характеристика, містить у собі її компоненти: знання, почуття і відносини, поведінку. Ці компоненти визначають пріоритетні завдання морального виховання, що реалізується в педагогічній діяльності з формування моральних знань, почуттів та оцінок, норм поведінки. Як соціально-педагогічна категорія моральність є мірою, що характеризує рівень сформованості інтелектуально-емоційних і вольових якостей особис-

тості. Моральний розвиток особистості протікає не спонтанно, не генетично, а за певного соціально-педагогічного впливу. Цей вплив визначається як складом змісту освіти, так і технологіями навчання. У процесі навчання у вихованців формуються специфічні знання, гностичні та комунікативні вміння та навички, емоційно-ціннісні орієнтації, моральна спрямованість яких виявляється в потребі працювати, у гуманному ставленні до тих, хто оточує, у бережливому ставленні до природи, у культурі спілкування і, нарешті, у потребі самоідентифікації та самовиховання.

Методологічною основою морального виховання є етика. *Етика* — наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві.

Моральне виховання потребує формування всебічно розвиненої особистості, підвищення рівня її моральності, що передбачає формування і розвиток в студентів національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, старших, жінок.

Моральна культура особистості — це засвоєння особистістю моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на рівні власних переконань, дотримання їх як звичних форм особистості поведінки.

Моральну культуру ми розуміємо як інтегративну інкієцію, яка визначається насамперед в системі моральних знань, умінь та відносин. Її стрижнем є моральний ідеал особистості. У процесі формування моральної культури особистості відбувається відбір моральних цінностей, які становлять частину загальнолюдських цінностей. Формується моральна свідомість і самосвідомість особистості в процесі її взаємодії з довкіллям. Моральна свідомість окремого індивіда існує в різних формах і станах: у вигляді моральних почуттів і потреб, поглядів та переконань. Переконання ґрунтуються на іншанні моральних та професійних цінностей, але на від-

міну від поглядів ці знання мають емоційне забарвлення, базуючись на особистісному досвіді.

Змістом виховної роботи є формування моральної культури, системи моральних знань, почуттів, відносин, поведінки. Зміст морального виховання передбачає утвердження принципів загальнолюдської моралі — правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших добродійностей на національному ґрунті.

Створення умов творчої самодіяльності — одна з головних проблем морального формування спеціаліста. Повноцінний моральний розвиток не буде відбуватись у стінах нудьги, репродуктивних форм навчання. Створення атмосфери належності до навчального закладу, курсу, групи — емоційна умова морального розвитку спеціаліста. Ключовою умовою ефективності морального виховання є побудова стосунків довіри, взаємоповаги, відповідальності за себе й інших.

У процесі оволодіння професією одним із ключових компонентів є соціалізація особистості. Принципи загальнолюдської моральності — основа професійно-моральних норм. Наука, що вивчає професійну специфіку моралі, називається професійною етикою. Є дві підстави виокремлення професійної етики. Перша, це конкретизація загальних моральних вимог для всіх без винятку професій; друга — виникнення специфічних моральних обов'язків тільки для тих видів трудової діяльності, які пов'язані з впливом на людину. Професійна етика вивчає, яким чином моральні вимоги застосовуються у специфічних умовах тієї чи іншої професії.

Моральна свідомість формується в процесі і під впливом різноманітних видів діяльності. Провідною, переважаючою діяльністю тих, хто навчається, є навчально-пізнавальна, яка містить елементи всіх інших видів діяльності — трудової, художньої, природоохоронної, спортивної, патріотичної тощо. Саме в процесі діяльності і спілкування необхідно створювати такі умови, які стимулювали б переживання внутрішніх

суперечностей між наявним та необхідним рівнем морального розвитку, стимулювали моральну активність студентів, покращували навчально-пізнавальну діяльність, сприяли моральному самовдосконаленню тих, хто навчається.

Естетичне виховання. Із рівнем естетичного розвитку особистості й суспільства, здатністю людини відгукуватися на красу і діяти за законами краси закономірно пов'язують прогрес людства в усіх сферах життєдіяльності, найрезультативніші виявлення творчої енергії й ініціативи людей, що наочно відтворено в різноманітних досягненнях світової культури. У зв'язку з цим в останні роки зросла увага до проблем теорії і практики естетичного виховання як найважливішого засобу формування ставлення до дійсності, засобу морального і розумового виховання, тобто як до засобу формування всебічно розвиненої, духовно збагаченої особистості.

Навчити бачити прекрасне навколо себе, у навколоїнній дійсності покликана *система естетичного виховання* — цілеспрямований, організований і контролюваний процес художньо-естетичної освіти й розвитку підростаючого покоління.

Оцінюючи роль естетичного виховання в розвитку вихованців у цілому, можна стверджувати, що воно сприяє формуванню їхнього творчого потенціалу, позитивно впиваючи на розвиток різних властивостей, що становлять творчий комплекс особистості.

У процесі подальшого вікового розвитку духовне і предметно-практичне освоєння системи культурних цінностей, особиста участь в їх створенні продовжується. Указують на пряму залежність швидкості оволодіння спеціальністю, майстерністю від культурно-естетичного рівня молодих робітників, фахівців найрізніших профілів.

Особливо важливим є вміле здійснення цього виду виховання в начальному закладі з погляду формування

гармонійно розвиненої, спрямованої на творчість особистості.

Естетичне виховання — це цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне в житті й мистецтві, жити й діяти за законами краси.

Крім того, естетичне виховання інтенсифікує розвиток самосвідомості, сприяє формуванню соціальної позиції, заснованої на гуманістичних цінностях; гармонізує емоційно-комунікативну сферу особистості, знижує гостроту реагування на стресові фактори в індивідуумів з підвищеною чутливістю, тобто оптимізує їхню поведінку, розширює можливості спільної діяльності і спілкування.

Мета естетичного виховання — формування у вихованців уміння бачити, відчувати, розуміти і створювати красу, а також формування в них готовності до здійснення естетичного виховання школярів на достатньому рівні.

Естетичне виховання спрямоване на розв'язання таких завдань:

- формування здатності сприймати, відчувати, правильно розуміти і цінувати прекрасне в довкіллі та мистецтві, формування навичок використання засобів мистецтва під час виконання професійних обов'язків, для пізнання життя людей, самої природи;
- розвиток глибокого розуміння краси природи, здатності берегти цю красу;
- озброєння знаннями, а також прищеплювання умінь і навичок в галузі доступних видів мистецтв — музики, співу, малювання, художнього слова;
- розвиток творчих здібностей, умінь і навичок відчувати і створювати красу в навколошньому житті, на заняттях, вдома, у побуті;
- розвиток розуміння краси в людських відносинах, бажання й уміння вносити красу в побут.

Естетична свідомість — форма суспільної свідомості, що становить художньо-емоційне освоєння дійсності через естетичні почуття, переживання, оцінки, смаки, ідеали тощо і концентровано виражається в мистецькій творчості та естетичних поглядах¹.

Естетичні почуття — особливі почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в дійсності й у творах мистецтва.

Естетичний смак — здатність людини правильно оцінювати прекрасне, відокремлювати справді прекрасне від неестетичного.

Естетичний ідеал — уявлення людини про прекрасне, до чого вона прагне, на що рівняється.

Естетика поведінки — риси прекрасного у вчинках і діях людини (у ставленні до праці й суспільства, в манерах і зовнішньому вигляді, у формах спілкування з людьми).

Естетичне виховання має здійснюватися як у процесі навчання, так і під час позанавчальної культурно-виховної роботи. Насамперед, естетичне виховання відбувається на заняттях з предметів гуманітарного та художнього циклів. Готовність до здійснення відповідного виду виховання у школі доцільно формувати, насамперед на заняттях з педагогіки та зі спеціальних предметів за розробленою для цього навчальною програмою. Індивідуальні здібності до різних видів естетичної діяльності можуть розвиватися в гуртках, творчих колективах, театральних студіях, роботу яких необхідно організувати при кожному закладі вищої освіти. У межах естетичного виховання викладачам та кураторам студентських груп слід також організовувати культурні походи до театрів, кінотеатрів та музеїв з метою ознайомлення студентів з кращими зразками мистецтва, обговорювати побачене й пережиті враження.

¹ Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. — К.: Академія, 2002.

Фізичне виховання. Джерела фізичного виховання — в самій природі людини, в необхідності фізичного розвитку організму, всіх його складових — кістяка, мускульної й нервової систем та системи внутрішньої секреції. Фізичне виховання є формою реалізації об'єктивних законів природи в людському організмі.

Фізичне виховання — система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я та загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь¹.

Завдання фізичного виховання полягає в тому, щоб сприяти фізичному розвиткові людини, водночас чинячи позитивний вплив на вироблення й закріплення моральних і вольових рис характеру, виховання таких якостей особистості, як організованість, свідома дисципліна, наполегливість у процесі долання перешкод, витривалість, мужність та ін.

Крім занять фізкультурою і спортом, фізичне виховання передбачає санітарно-гігієнічні норми, спеціальні вправи, режим харчування й відпочинку, профілактику захворювань, автотренінг і т. ін. Фізично розвинута людина матиме позитивні установки до навколишніх. Вона буде до них доброзичливою і привітною з більшою часткою вірогідності, ніж людина хвора і кволя.

Через фізичне виховання формуються естетично-художні смаки. Хіба можна сказати однозначно — фігурне катання, гімнастика, спортивний рок-н-рол тощо — це спорт чи мистецтво? А логічність мислення і розумова реакція, такі необхідні у спорті, хіба не формують особистість?

Основними засобами виховання фізичної культури особистості є фізичні вправи, природні та гігієнічні чинники.

¹ Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. — К.: Академія, 2002.

Під *фізичними вправами* розуміють рухові дії, спеціально організовані й свідомо виконувані відповідно до змісту фізичної культури. До фізичних вправ належить гімнастика, ігри, туризм, спорт.

Цінність *гімнастики* полягає в тому, що вона здатна вибірково впливати на організм чи на розвиток його основних систем і функцій. Гімнастика буває основною, гігієнічною, спортивною, художньою, виробничою, лікувальною. Вона розвиває фізичні сили дитини, кмітливість, спритність, ініціативність.

Туризм — це прогуллянки, екскурсії, походи і мандрівки, які організовують для ознайомлення з рідним краєм, природними, історичними та культурними пам'ятниками нашої країни. У них вихованці фізично загартовуються, вчаться бути витривалими, набувають досвіду колективного життя і діяльності, відповіального ставлення до природи.

Спорт. На відміну від фізичної культури, спорт завжди пов'язаний із досягненням максимальних результатів в окремих видах фізичних вправ. На тренуваннях і особливо на змаганнях вихованці долають значні та нервові навантаження, виявляють і розвивають рухові й морально-вольові якості.

Природні чинники — сонячне проміння, повітря, вода є невід'ємним компонентом всіх видів рухової діяльності учнів, що підсилює оздоровчий вплив на них. Крім того, вони є джерелом спеціально організованих процедур: сонячних і повітряних ванн, обтирань, обливань.

Гігієнічні чинники потребують суворого дотримання санітарно-гігієнічних вимог під час проведення фізкультурних занять, у навчальній праці, відпочинку, харчуванні та ін.¹

Економічне виховання. У сучасній Україні відбувається дуже складні перетворення, які одночасно охоп-

¹ Мойсеюк Н.С. Педагогіка: Навч. посіб. — 3-те вид., доп. — К.: ВАТ "КНДК", 2001.

люють усі сфери функціонування суспільства — політику, економіку та морально-культурну сферу. Очевидно, що розуміння населенням процесу ринкових реформ залежить від рівня економічної грамотності. Насамперед, він включає в себе знання загального, системного характеру (устрій суспільства, роль економіки, взаємозв'язку економіки та політики, основи права і т. ін.). Крім того, для прийняття рішень у життєвих ситуаціях громадянам необхідні знання в галузі володіння й розпорядження власністю, вибору способу збереження, а також в інших сферах економічних відносин. Все це зумовлює необхідність створення системи масової економічної освіти.

Особливого значення для соціально-економічних перетворень в Україні набуває формування мислення, необхідного спеціалістам різних сфер діяльності для здійснення інноваційної діяльності. Воно пов'язане з такими якостями особистості, як допитливість, здатність генерувати ідеї, воля до дії, ініціативність, готовність іти на ризик і здатність до оцінки ступеня ризику, інтуїція й уміння знаходити і приймати нестандартні рішення та ін. При цьому важливо враховувати, що всі ці властивості особистості потребують розвитку творчого підходу, а його основи закладаються, переважно, уже в шкільному віці.

В Україні необхідно утверджувати стратегію прискореного, випереджувального інноваційного розвитку економічної освіти і науки; мають забезпечуватись умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя.

У сучасних соціально-економічних умовах економічному вихованню відведено особливу роль, сутність якої полягає у формуванні економічного мислення та пріщепленні навичок раціональної економічної поведінки, створенні сприятливих умов для подальшого професійного навчання та практичної діяльності.

Економічне виховання — організована педагогічна діяльність, що спрямована на формування економічної культури студентів.

Метою економічної виховної роботи є виховання особистості як спеціаліста, що несе гуманістичні ідеали, цивілізовані норми стосунків людей, ставлення до народу, Вітчизни, самої себе; формування прагнення до творчої роботи в сучасних умовах, вирішення складних економічних завдань у майбутній практичній діяльності.

Важливим компонентом економічної культури є **економічна свідомість** — знання основних законів розвитку ринкової економіки, підвищення ефективності виробництва, перебудови його структур, удосконалення виробничих відносин, системи управління та методів господарювання.

Економічна свідомість забезпечує розуміння економічного життя суспільства, перетворення кожного працівника на активного, творчого учасника виробничого процесу. В умовах економічних реформ формування економічної свідомості підростаючого покоління стає загальним і обов'язковим. Складником економічної свідомості є **економічне мислення** — здатність до усвідомлення явищ економічного життя з урахуванням досягнень науки і техніки. Таке економічне мислення сприяє творчому розв'язанню особистістю економічних проблем, конкретних трудових завдань.

Економічному життю людини притаманні також соціальні почуття: колективізму, господаря, відповідальності, обов'язку та дисципліни. Економічна культура передбачає формування у студентів певних моральних та ділових якостей, що необхідні для їхньої майбутньої професійної діяльності: суспільної активності, ініціативності, господарського, бережливого ставлення до суспільного добра, раціоналізаторських здібностей, прагнення до ефективності власної праці, оновлення

технологічних процесів і обладнання, особистого успіху й добробуту.

Особлива актуальність економічного виховання визначається тим, що кожна людина стикається з проблемами економіки як у професійній діяльності, так і в особистому житті. Майбутній працівник має оволодіти такими економічними навичками, як планування та організація своєї праці, виконання професійних обов'язків, трудових завдань згідно з установленими економічними та іншими нормативами, уміти адекватно оцінювати результати своєї праці за відповідними критеріями, вести пошук шляхів підвищення ефективності професійної діяльності.

Економічна діяльність у сфері особистого життя передбачає: планування та організацію особистого бюджету, доходів і витрат сім'ї; економічно обґрунтовану оцінку товарів особистого користування, розумне ставлення до свого здоров'я, режиму і способу життя, використання вільного часу та ін. Окрім того, кожен громадянин як морально вихована людина повинен бережливо і по-господарському ставитися до природи, активно протистояти негативним явищам у цій галузі діяльності людини, дбайливо ставитися до народного надбання, активно вивчати й осмислювати економічну політику нашої держави.

Екологічне виховання. *Екологічна культура особистості* — це сформована система наукових знань, спрямованих на пізнання процесів і результатів взаємодії людини, суспільства і природи; відповідальність за природу як національну і загальнолюдську цінність, основу життя; готовність до природоохоронної діяльності.

Головна мета екологічного виховання полягає в тому, що в людини мають формуватися не лише відповідні знання і вміння, а й певні якості особистості. Йдеться про формування екологічної свідомості, еколо-

гічної культури, які мають регулювати всю діяльність і поведінку сучасного покоління. Необхідною умовою формування екологічної культури є усвідомлення соціального замовлення взаємовідносин людини з природою.

Уміння прогнозувати віддалені наслідки втручання в природні взаємозв'язки становить необхідний напрямок екологічного виховання. Наукові знання допомагають передбачити наслідки впливу людини на природне середовище, розкривають обмеженість ставлення до природи як до джерела матеріальної користі. Людина повинна оцінити роль природи в розвитку різноманітних здібностей особистості, регулювати розуміння задоволення своїх потреб. Провідними при цьому мають стати духовні потреби, особливу роль у розвитку яких відіграє ставлення людини до безпосереднього контакту з природою, необхідного для морального, естетичного, інтелектуального збагачення особистості.

Екологічне виховання — тривалий багатофакторний цілеспрямований процес формування екологічної свідомості й екологічної культури. Наслідком екологічного виховання людини є формування мотивів, потреб, звичок, цілеспрямованої екологічної поведінки та природоохоронної діяльності, здорового способу життя.

Екологія соціального середовища є компонентом екологічно зорієнтованої педагогіки. Соціальне середовище може бути внутрішнім і зовнішнім. Внутрішнє охоплює родину і середовище навчального закладу. Зовнішнє — суспільство, в якому живе людина. Однак складні сучасні економічні, політичні, соціальні умови в країні не сприяють створенню гуманного суспільства. На цей процес людина неспроможна впливати, що не можна сказати про внутрішнє середовище.

Родина відіграє особливу роль у вихованні. Це пояснюється тим, що протягом життя людина є членом декількох колективів, які впливають на неї: класного, школного, студентського тощо. Ці великі та малі спів-

товариства можуть змінюватись і по-різному впливати на дітей. Незмінним залишається лише один колектив — родина. У такий спосіб якісними характеристиками родини у вихованні є стійкість, сталість, тривалість сімейного впливу, різnobічність виховання (моральні якості, виховання почуттів, духовне становлення дитини та ін.). Для формування особистості людини, її поглядів і переконань, вироблення лінії поведінки велику роль відіграє авторитет дорослої людини, батьків.

Екологія внутрішнього світу людини пов'язана з вихованням високоморальної особистості, екологічної свідомості, екологічної культури, екологічного мислення. Екологічну свідомість можна визначити як сукупність знань, уявлень людини про її взаємини, взаємозв'язки, взаємозалежності, взаємодії зі світом природи. На цій підставі формується відповідне позитивне ставлення до природи, а також усвідомлення людиною себе як її частини.

Найважливіші функції екологічної свідомості: просвітня, розвивальна, виховна, організаційна, прогностична. Ефективна реалізація в навчально-виховному процесі функцій екологічної свідомості призводить до формування в людини екологічної культури. Вона містить у собі екологічні знання, зацікавленість у природоохоронній діяльності, компетентне її здійснення, багатство морально-естетичних почуттів, емоцій, переживань.

Формування екологічної свідомості — тривалий і поступовий процес, що передбачає систему заходів, яка добре організована і поетапно проводиться, для засвоєння екологічних знань і виховання екологічно правильної поведінки. Провідними елементами формування екологічної свідомості є: знання (засвоєння основних наукових понять про природу, екологічні проблеми); усвідомлення (виховання свідомого ставлення до природного довкілля); ставлення (розуміння природи як унікальної цінності та джерела матеріальних і духов-

них сил людини); навички (здатність практичного за-
своєння довкілля та його охорони); діяльність (участь у
вирішенні екологічних проблем).

На основі аналізу визначень ноосфери можна дійти
висновку: науково-технічна революція буде спрямо-
ваною на прогрес в тому разі, коли здійснювати її буде
гуманістично спрямована особистість. Виникає завдан-
ня формування такої особистості за допомогою родини,
школи, вищого закладу освіти, довкілля. Саме еколо-
гічно спрямовані форми і методи виховання, навчан-
ня, що застосовуються в школі, вищого закладу осві-
ти, можуть запустити механізм позитивної моральної і
суспільної поведінки, а також сформувати своєрідний
захисний механізм, що перешкоджатиме деформації
моральних цінностей і поведінки.

Екологічне виховання й освіту людини необхідно по-
чинати з раннього дитинства. Слід зазначити, що еко-
логічне виховання та освіта — це процес безупинний,
який здійснюється протягом усього життя людини.
Пояснюється це тим, що в умовах науково-технічного
розвитку навіть дорослій людині необхідно постійно
вдосконалювати свої знання з питань екології сучасно-
го виробництва і господарської діяльності.

Зважаючи на те, що будь-який вид мислення здійс-
нюється на основі інформації, можна стверджувати, що
екологічна інформація формує саме екологічне мислен-
ня. Необхідно навчити вихованців розуміти цілісність
природи Землі, єдність її процесів, зв'язок людини з
природою. Будь-яка діяльність людини, її поведінка
та ставлення до природи мають бути погоджені з її за-
конами. При цьому розвивається почуття причетності
до природи, відчуття її натхненості, що не дасть змоги
людині ставитися до неї недбало.

Людина повинна відчути на собі, що спілкування з
природою піднімає настрій, лікує, знімає втому, пере-
напругу. Крім того, почуття цінності довкілля збагачує
духовний світ людини. Отже, природа є необхідною,

але недостатньою умовою формування гармонійно розвиненої особистості, а також джерелом здоров'я, творчості людей.

Формами екологічного виховання є екскурсії, диспути, тренінги, ділові ігри, клуби веселих та кмітливих, науково-практичні конференції, проблемні лабораторії, літературно-екологічні свята, інтегровані семінарські заняття тощо.

Правове виховання. *Правосвідомість* — істотний компонент світогляду людини та її світорозуміння, її основа — особлива, державно-правова ідеологія, яка не є принциповою для розуміння сутності й правовиховання. Не треба лякатися й уникати слова “ідеологія”. Без державно-правової норми в рафінованому вигляді правова ідеологія і право виховання сприймаються як схоластичні, відірвані від життя, малозрозумілі формулювання. Вони набувають іншого значення і змісту, коли відкриваються громадянам у єдності проблем держави і права, сприймаються ними як державно-правові явища, стають державно-правовими знаннями, поєднуються з реаліями життя. У правовиховний процес має широким потоком увійти саме життя суспільства, як і правовиховання — у це життя.

Метою правового виховання є цілеспрямоване формування правосвідомості, загальної і правової культури та особистісних якостей майбутніх фахівців відповідно до загальнолюдських морально-етичних норм, виховання, відповідального ставлення до виконання законів, конституційного обов'язку кожного студента — громадянина України.

Конституційні права, свободи та обов'язки людини і громадянина в Україні — основні права. Вони є засобом забезпечення всебічного розвитку особи, задоволення її інтересів і потреб; виражають об'єктивні можливості члена суспільства володіти, користуватись і розпоряджатись певними соціальними благами, а також на-

бувати і захищати їх. *Обов'язки людини і громадянина* — це соціальні вимоги держави до людини і громадянина. Обов'язки поширюються на громадян держави, що проживають на її території та за її межами, і на всіх інших осіб, що постійно проживають у цій державі.

Права, свободи та обов'язки людини і громадянина базуються також на концепції прав людини, визначеній у міжнародно-правових документах: Загальній декларації прав людини (1948 р.), Європейській конвенції про захист прав і основних свобод людини (1950 р.) і протоколах до неї та ін., які встановлюють загальноправові стандарти прав і свобод людини. *Права людини* — визначальні засади правового статусу особистості, що належать людині від народження, а тому є природними і невідчужуваними. Без цих прав людина не може існувати як повноцінна суспільна істота. Права людини є необхідним елементом громадянського суспільства правової держави. Гарантії прав та свобод людини і громадянина — умови, засоби, способи, які забезпечують адійснення у повному обсязі всебічної охорони прав та свобод особистості. Поняття “гарантії” охоплює всю сукупність об’єктивних та суб’єктивних чинників, спрямованих на практичну реалізацію прав та свобод, на усунення можливих перешкод для їх повного і належного адійснення. Розрізняють чотири види гарантій: економічні, політичні, ідеологічні, юридичні. Неухильне дотримання гарантій прав та свобод людини і громадянина є однією з умов розвитку демократії, законності, прогресу в усіх галузях суспільного життя. Тому перед педагогами-наставниками на сучасному етапі розвитку правової держави стоять певні завдання щодо громадянського та правового виховання студентів.

Завдання громадянського та правового виховання — виховання глибокого почуття любові до України, її народу, формування якостей громадянина-патріота; формування високої правової культури, правосвідомо-

сті; стимулювання внутрішніх зусиль у студентів до саморозвитку і самовиховання.

В Україні розроблено "Програму правової освіти населення України", яка затверджена Постановою Кабінету Міністрів України за № 366 від 29 травня 1995 р., в якій, зокрема, підкреслюється, що правова освіта є обов'язковою для всіх виховних дошкільних, середніх освітніх, вищих навчальних закладів, навчальних установ підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, тобто увага акцентується на наступності у справі правої освіти та правового виховання молоді.

Напрямами правового виховання є: правова освіта, тобто правове загальне виховання; правова пропаганда в гуртожитках; юридична практика державних органів та інших організацій (наприклад, правовиховна діяльність органів внутрішніх справ, юстиції тощо); правомірна поведінка викладачів навчальних закладів, їх особиста участь у здійсненні, реалізації та охороні правових норм; самовиховання.

Результатом дії механізму правового виховання є рівень правової вихованості особистості, її правова культура. *Правова вихованість особистості* — внутрішній духовно-правовий стан, у якому перебуває особистість у момент ухвалення рішення про те, як діяти за тих чи інших обставин, — це стан правосвідомості особистості, рівень її правової культури, готовність до правомірної або протиправної поведінки. *Рівень правової вихованості* — це тільки знання права і розуміння необхідності виконувати правові розпорядження, він визначається ступенем сформованості ставлення до права і правового закону як до цінностей, що знаходяться в демократичному правовому суспільстві поза конкуренцією.

Статеве виховання. *Статеве виховання* — процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, установок особистості, які визначають необхідне

суспільству ставлення людини до представників іншої статі.

Мета статевого виховання студентів — сформувати в них правильне розуміння сутності моральних норм і установок у галузі взаємостосунків між людьми різної статі.

Головними установками є такі: 1) збереження особистого здоров'я в широкому розумінні цього слова; 2) створення повноцінної здороової сім'ї; 3) правильна репродуктивна установка на певну кількість дітей у сім'ї; 4) повага до специфічних особливостей фізичного та психічного характеру в осіб іншої статі.

Статеве виховання — складова морального виховання, проте воно потребує цілеспрямованості виховних заходів завдяки своїй специфічності. Правильне статеве виховання сприяє вихованню у студентів стійкості до негативного впливу в сфері статевої поведінки, але воно не може усунути цього впливу. Статеве виховання та просвіта не можуть запобігти раннім статевим стосунками серед молоді, але вони мають попередити молодих людей про наслідки, пов'язані з проблемами статі (венеричні захворювання, зокрема СНІД, небажана вагітність, імпотенція тощо).

Статева просвіта і виховання мають враховувати вікові особливості молоді. У цей період статеве виховання має не лише інформувати юнаків та дівчат про особливості статевих стосунків (хоча такі знання необхідні, окрім попри всі заклики педагогічної громадськості, джерела інформації про статеві стосунки неповні та недостатньо якісні), а передусім спрямовуватися на звеличення статевого потягу як вищого прояву людської близькості. Романтизація сексуальних відносин між по-справжньому близькими людьми стає найкращим захистом від випадкових зв'язків.

Статеве виховання має спиратися на почуття соціальної та моральної відповідальності, пояснювати складність ранніх шлюбів, раннього материнства, апелювати

до почуттів соціальної та моральної відповідальності, наголошувати на ретельній виваженості своїх почуттів, мірі відповідальності та соціальної зрілості. Статева просвіта має знайомити молодь з інформацією стосовно протизародкових, контрацептивних засобів як інструментів чіткого планування сім'ї. Слід також пам'ятати, що характерною рисою сьогодення особливо в містах, стають дошлюбні зв'язки. Найкращим запобіганням цим зв'язкам може бути звеличення сім'ї, сімейного життя, вірного подружжя. Отже, в цьому напрямку статеве виховання тісно перетинається з сімейним.

Важливою ланкою статевого виховання стає формування еталонів мужності та жіночості, оскільки саме на юнацький вік припадає завершення формування рольових позицій чоловіка і жінки.

Статеве виховання має всіляко підкреслювати статеві відмінності, формулювати якості майбутнього сім'янина: чоловіка, жінки, батьків, родичів тощо, знайомити з особливостями сімейного життя та побуту. Окрім бесід стосовно різних статевих відносин, до виховних заходів можна включити: екскурсії до будинку немовлят, сирітських будинків, жіночих консультацій, зустрічі з гінекологами, урологами, дерматологами (вечір запитань та відповідей), рольові ігри, де б обговорювалися та розігрувалися різноманітні ситуації з сімейного життя, диспути та дискусії з проблем статевих стосунків, залучення студентів до проведення виховних заходів з проблем статі в школі, використання засобів масової інформації (художньої літератури, журналів, радіо, кіно, телебачення, відео, театрів тощо) для формування статевої культури молоді.

Сімейне виховання. Сучасне суспільство зацікавлене в тому, щоб представники нових поколінь створювали міцні сім'ї, які б були спроможні забезпечити всі умови для повноцінного виховання та освіти дітей.

Процес утворення власної сім'ї є принципово важливим етапом у житті та діяльності молодих людей. Він вказує на одну з ознак переходу від юнацько-дівочого статусу до статусу дорослих молодих людей. Суспільна та особистісна значущість і відповідальність цього кроку, міцність створеної сім'ї, добре людські стосунки в ній перебувають у прямій залежності від попередньої біосоціалізації подружжя, його етнокультурного становлення та розвитку, природних (стихійних) чинників і суспільних умов. До останніх належать підготовка особистості до шлюбно-сімейних відносин у різних соціальних інститутах.

Підготовка підростаючого покоління до сімейного життя — це послідовний, безперервний процес, що відіснюється на всіх етапах вікового розвитку особистості. Як підкреслюють учені І.В. Бестужев-Лада, Н.Д. Нікандро, розпочинати такий аспект виховної роботи слід вже в умовах дошкільного закладу. Можливість раннього виховання майбутніх батьків доведена психологічними дослідженнями (А.В. Запорожець, А.Н. Леонтьєв, В.А. Петровський, Н.Н. Подд'яков), у яких встановлено, що соціальна орієнтація дітей у суспільно-історичному досвіді розпочинається з осягнення образу сім'ї. Водночас, такий важливий "природний" механізм передачі знань про шлюбні відносини в умовах кризи сім'ї є недостатнім (тому що сім'я для дитини може бути головним орієнтиром для наслідування, а може стати й антивірцем, якщо "не пощастило" в батьками).

Спеціальна підготовка студентської молоді до сімейного життя спрямована на вирішення низки загальних завдань:

- підвищити відповідальність молодих людей у шлюбно-сімейних стосунках; підготувати їх до свідомого батьківства;
- формувати здоровий спосіб життя шляхом роз'яснення залежності сексуальності, можливості батьків-

ства від наявності шкідливих звичок (куріння, алкогольизму, вживання наркотиків);

- формувати психологічну компетентність щодо особливостей взаємин у сім'ї;
- висвітлити питання, що стосуються раціонального ведення господарства, ефективної організації бюджету сім'ї.

Сім'я — необхідна складова соціальної структури суспільства, явище, що історично змінюється. Вона функціонує як інститут відтворювання людини та її виховання, є тим суспільним утворенням, в якому індивід отримує перший досвід організації життєдіяльності в усіх його проявах. У сім'ї він набуває навичок спілкування та повсякденної поведінки, отримує уроки майбутнього сімейного життя, уявлення про життеву мету і цінності, прилучається до норм та еталонів культури. У цьому й виявляється призначення сім'ї.

Є багато дефініцій сім'ї, які визначають різні сторони сімейного життя. Серед таких, які враховують критерії відтворювання населення і соціально-психологічної цілісності, слід виокремити визначення сім'ї “як історично конкретної системи стосунків між подружжям, між батьками і дітьми, як малої групи, члени якої пов'язані подружніми або родинними відносинами, загальністю побуту та взаємної моральної відповідальності і соціальна необхідність в якій обумовлена потребою суспільства у фізичному та духовному відтворенні населення”¹.

Сім'я становить натуральне суспільство, по-перше, тому що членом сім'ї стають не в силу своєї волі, а в силу своєї істоти і, по-друге, тому, що стосунки між членами сім'ї засновані не стільки на роздумі й рішенні, скільки на почуттях і спонуканнях. Ці стосунки є необхідними й розумними, але форма свідомого погляду

¹Харчев А.Г., Голод С.И. Молодежь и брак // Человек и общество. — Л.: ЛГУ, 1969. — Вып. 6.

відсутня. Це скоріше інстинкт. Любов членів сім'ї один до одного ґрунтується на тому, що одне "Я" становить з іншим окремим "Я" деяку єдність, вони не вважають себе окремими в їх стосунках один до одного. Сім'я — це єдине ціле.

Сім'я як соціальний інститут виконує конкретні функції, тобто здійснює певні види діяльності в системі суспільних стосунків. Функції виходять з суспільних й особистісних потреб. Потреби при цьому є початком спонукання — вони породжують функцію, а через функцію реалізують потреби.

Репродуктивна функція сім'ї полягає у відтворюванні життя, продовженні людського роду. Сім'я одночасно бере участь не тільки в кількісному, а й у якісному відтворюванні населення. Це насамперед пов'язано з прилученням нового покоління до науково-культурних досягнень людства, підтримкою його здоров'я, відверненням біологічних аномалій у нових поколінь.

Побутово-економічна функція сім'ї містить у собі такі основні компоненти: участь у суспільному виробництві, ведення домашнього господарства, накопичення спільногоСімейного майна та забезпечення його наслідування, формування сімейного бюджету, організація споживацької діяльності.

Організація дозвілля. Соціальна роль дозвілля полягає в тому, що воно служить засобом поновлення фізичних і духовних сил людини, готує її до подальшої трудової і громадської діяльності. Сімейне дозвілля охоплює: перегляд телепередач, слухання радіо, читання, зустрічі з родичами, друзями та знайомими; відвідування бібліотек, театрів, концертних залів і кінотеатрів, проведення відпустки; туристичні походи, екскурсії, прогулочки на природу; заняття спортом. Підвищенню ролі дозвілля сприяє доброзичливий уклад сімейного життя: взаємна підтримка здоров'я, життєвого тонусу, ритму і режиму життя сім'ї, розумний розподіл обов'язків між її членами, планування, праці та відпочинку.

Останнім часом соціологи і психологи крім традиційних функцій виокремлюють *комунікативну функцію сім'ї*, яка включає організацію сімейного спілкування; допомогу сім'ї в контакті її членів із засобами масової інформації, літературою, мистецтвом; вплив сім'ї на різноманітні зв'язки її членів із довкіллям і на характер його сприйняття. Сімейне спілкування впливає на всі сторони життя сім'ї. Для нього характерними є особлива довіра, пошук морального захисту і співпereживання, психофізіологічний комфорт. Це дає змогу кожному члену сім'ї не приховувати свій емоційний стан, поділяти радість, розповідати про невдачі, образи, отримувати поради зі своїх інтимних запитань, відновлювати та поповнювати свої духовні сили. Проте ці питання не можуть поставати в сім'ях, де дорослі байдужі один до одного, до дітей.

Тенденції нового часу призводять до збагачення змісту функцій. Так, автори К.Е. Ігошев, Г.М. Міньковський ведуть мову про *виробничо-трудову функцію*¹. Вони зазначають, що трактування сімейної праці тільки як господарсько-побутової (з акцентом на домашнє господарство) потребує серйозних корективів у світлі сучасних соціальних процесів. Відродження та поширення сімейних господарств, масове відокремлення присадибних ділянок, впровадження на селі фермерства, розвиток сімейного бізнесу дає змогу стверджувати, що сім'ї властива участь у виробництві засобів до життя, завдяки чому суттєво поширюються можливості трудового виховання дітей у сім'ї.

Виховна функція сім'ї є не тільки важливою складовою сімейного організму, але й інтегративною, тому що вона придає усім функціям сім'ї особливий зміст, мету, суть яких полягає у формуванні повноцінної людини. Виховна функція передбачає наявність таких

¹ Кримінологія / Под ред. Г.М. Миньковского. — М., 1998.

чинників: усвідомлення батьками соціальної відповідальності за виховання; орієнтації на загальнолюдські цінності; спрямованість виховних зусиль в майбутнє й узгодження їх із потребами, які ставить перед дитиною її подальше життя; вміння ставити мету виховання, застосовувати педагогічні знання на практиці, знаходити адекватні віку засоби виховного впливу на свою дитину; вміння розуміти та поважно ставитися до неї і її права на самостійність; аналізувати мотиви поведінки, схиляти дитину до відвертості, об'єктивно аналізувати конкретні ситуації, які виникають в сім'ї; здатності змінювати методи і форми свого впливу відповідно до змін обставин життя дитини; оцінки ролі дитини в сім'ї; рівня вихованості дитини; помилок у вихованні дитини; допомоги з боку навчально-виховних закладів у вихованні дітей; регулярності контакту з дошкільними закладами освіти (школи); звернення до спеціальної літератури з питань виховання; самоорганізації та саморегуляції батьків. У кінцевому результаті ці чинники є показником психолого-педагогічної культури батьків.

4.7. Виховання в умовах інформаційно-освітнього середовища

Молодь сьогодні постійно перебуває в інформаційному середовищі, оперує значною кількістю інформації, що передається з численних джерел: радіо, телебачення, преси, відео, аудіо, комп'ютерних підручників і глобальної мережі Інтернет. Тому специфіка інформаційно-освітнього середовища має трансдисциплінований характер, що випливає з вимог реалізації ідеї універсальності освіти в загальнокультурному контексті.

Інформаційно-освітнє середовище розглядається на основі інформаційного підходу, що відображає систем-

му поглядів та ідей, які визначають розвиток молоді в адекватних умовах інформаційної реальності.

З таких позицій *інформаційне освітнє середовище (ІОС)* є сукупністю умов, що забезпечують діяльність та інформаційну взаємодію з розподіленими інформаційними ресурсами та вилученими користувачами, на підставі сучасних інтерактивних засобів інформаційних і комунікаційних технологій, що орієнтовані на формування високоосвіченої й духовно розвиненої особистості, здатної до соціалізації в сучасних умовах.

Головною умовою ІОС є реалізація низки переваг: концептування потенціалу найкращих педагогічних кадрів; ефективності технічних засобів навчання; послідовно впровадження авторських програм; забезпечення цілеспрямованого та взаємопов'язаного розвитку студентів.

З іншого погляду, по-перше, в умовах ІОС студент вільно знайомиться зі всіма типами загальних знань та спеціальними знаннями наукових дисциплін, набуваючи при цьому необхідних йому практичних навичок; по-друге, — організовує різnobічні взаємодії, обмін знань; по-третє, — організовує безперервний процес навчання.

Інформаційно-освітнє середовище прямо чи опосередковано впливає на процеси становлення особистості в сучасних умовах. Отже, воно виконує інформативну та комунікативну функції; а також сприяє реалізації тих видів діяльності, що пов'язані з використанням комп'ютера і засобами нових інформаційних технологій.

Структура виховання в ІОС є логічним продовженням та розвитком педагогічної системи, зі зміною лише змісту елементів, що викликає низку проблем:

1) відсутність теорії навчання в сучасних інформаційно-освітніх середовищах та відсутність її складової як понятійного апарату;

2) оптимальність складу навчально-методичних комплексів для ефективного навчання в сучасних ІОС

і розміщення їх дидактичних елементів на різноманітних носіях, методик навчання тощо;

3) оптимізацію психолого-ергономічного подання навчального матеріалу, сприйняття його студентом в електронному вигляді та його усвідомлення;

4) готовність викладачів і студентів до взаємодії в умовах ІОС;

5) виховні проблеми, що викликані обмеженістю безпосереднього контакту учасників освітнього процесу.

Культура виховання в умовах інформаційно-освітнього середовища — це не уніфікування системи підготовки молоді, а створення єдиної моделі взаємодії викладачів і студентів з метою всебічного й особистісного розвитку майбутніх фахівців.

Аналіз інформаційної діяльності студента, пов'язаної з пізнанням довкілля, неминуче призводить до формування проблеми культури обробки, застосування, використання навчальної інформації у таких аспектах:

- *комунікаційному*, пов'язаному з синтаксисом і правилами інтерпретації повідомлень;
- *прагматичному*, пов'язаному з семантикою повідомлення та його перетворенням у знання-процедури;
- *світоглядному*, відображеному в процесах об'єктивізації інформації;
- *кібернетичному*, що визначає процеси передачі інформації в умовах певного інформаційного середовища;
- *психологічному*, пов'язаному з суб'єктивними процесами сприйняття, розуміння й обробки інформації.

Використання інформаційно-освітніх засобів у процесі виховання сприяє:

- підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в галузі оволодіння умінням самостійного пошуку та подання знань;

- оволодінню загальними методами пізнання і стратегіями засвоєння навчального матеріалу;
- самостійному вибору режиму виховної діяльності, організаційних форм і методів навчання;
- розвитку творчої особистості, формуванню комунікативних навичок;
- переходу від традиційно-пасивної форми сприйняття інформації тими, хто навчається, до її активного пошуку й усвідомленого маневрування нею.

Усі перераховані аспекти є своєрідними засобами на шляху до формування професійно-компетентного фахівця.

Впровадження засобів нових інформаційних технологій (ЗНІТ) у навчально-виховний процес навчальних закладів надає можливість одержувати додаткову освіту. Реалізація унікальних можливостей ЗНІТ створює передумови розроблення методик, що орієнтовані на розвиток особистості тих, хто навчається. До таких можливостей належать:

- миттєвий зворотний зв'язок між користувачем та ЗНІТ;
- архівне збереження досить великого обсягу інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу й звертання користувача до центрального банку даних;
- автоматизація процесів обчислювальної інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагменту або самого експерименту;
- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю й контролю за результатами засвоєння.

З таких позицій поширюються педагогічні цілі навчально-виховного процесу в умовах інформаційно-освітнього середовища:

- розвиток мислення (наочно-діяльнісного, наочно-образного, інтуїтивного, творчого, теоретичного видів мислення);
- естетичне виховання (за рахунок використання можливостей комп'ютерної графіки, технології мультимедіа);
- розвиток комунікативних здібностей;
- формування вмінь приймати рішення або пропонувати варіанти рішення складної ситуації (за рахунок використання комп'ютерних ігор, орієнтованих на оптимізацію діяльності щодо прийняття рішення);
- розвиток умінь здійснювати експериментально-пішукову діяльність (за рахунок реалізації можливостей комп'ютерного моделювання);
- формування інформаційної культури, умінь здійснювати обробку інформації (за рахунок використання інтегрованих пакетів користувачів, різноманітних графічних та музичних редакторів).

Напевно, культура виховання в сучасних умовах ІОС є визначальною у навчально-виховному процесі, тому мета виховання і навчання набуває іншого напрямку, я саме:

- розвиток уявлень про інформаційну картину світу, спільноті закономірностей інформаційних процесів у системах різної природи;
- розвиток здібностей до швидкої адаптації в інформаційному середовищі діяльності, що змінюється;
- формування уявлень про роль і місце інформаційних технологій, інформаційний зміст трудових процесів у постіндустріальному суспільстві;
- вироблення стабільних навичок одержання й обробки, орієнтованої на індивідуальні особистісні записи інформації;
- пропедевтика подальшої інформаційної підготовки протягом усього життя.

4.8. Особистісно орієнтоване виховання

Набуття людиною достатнього життетворчого потенціалу, який би забезпечив успішне досягнення нею вищих духовних цілей і гуманістичних сенсів її буття, безпосередньо пов'язане зі способом привласнення суспільних норм. Свою життєстверджувальну функцію особистість може сповна реалізувати, якщо ці норми будуть внутрішньо сприйнятими нею, стануть невід'ємною частиною уявлення про саму себе. Саме це є складовою саморозвитку і самовиховання людини як особистості, що, в свою чергу, є основною метою виховання як суспільного явища. Не останню роль в цьому, на нашу думку, відіграє особистісно орієнтоване виховання.

Особистісно орієнтоване виховання — це виховання в людини переживань (як активних, пристрасних внутрішніх дій) стосовно світу людей і світу природи, позаяк тільки те, що емоційно пережите особистістю, стає ціннісно-смисловим надбанням. Переживаючи смисли життєвих явищ, особистість освоює соціокультурний світ. За І.Д. Бехом, у просторі переживань і відбувається саморозвиток і самовизначення людини як особистості¹.

На думку вченого, особистісно орієнтований виховний процес — це повноцінне емоційно насищене й суспільно значуще, спільне творче життя педагога й вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенним потребам.

Лише особистісно орієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, оскільки воно акцентує увагу на усвідомленні вихованцем себе

¹ Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. — К.: ІЗІН, 1998.

як особистості, на його вільному і відповіальному самовираженні. Особистісно орієнтоване виховання спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, коли основним життєвим відношенням виявляється любов до інших людей. Це дає змогу людині виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей.

Розвиток особистості набуває оптимального характеру, якщо вихованець виступає суб'єктом виховного процесу. Особистісно орієнтований підхід ставить в центр виховного процесу інтереси людини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет незалежно від індивідуальних особливостей. Такий підхід потребує і того, щоб вихованець бачив у собі таку особистість, як і в людях, які його оточують. За такого підходу кожна людина сприймається як самостійна цінність, а не як досягнення власних цілей.

На думку І.Д. Беха, у процесі пізнання себе через інших людей, важливими є як позитивні, так і негативні міжособистісні стосунки. Так, наприклад, міжособистісні конфлікти, емоційні зриви допомагають самопізнанню. Цей досвід не слід ігнорувати чи прагнути забути. Щоб він слугував у подальшому особистісному зростанню, його слід переживати, тобто знайти в собі сили здолати внутрішні протиріччя і відновити втрачену рівновагу. Пережити — значить зробити зусилля з перебудови психологічного світу, щоб знати смислову відповідність між свідомістю і буттям для підвищення осмисленості життя.

4.9. Особистість і колектив

Суспільство зацікавлене у вихованні особистості, але й особистість в інтересах цього виховання потребує суспільного оточення. Людина, на думку Г.Д. Панченка, як ізольований індивід, з погляду реального життя

й реального розвитку, є фікцією. “Вона реальна лише в суспільстві і про її виховання мова може вестися тільки в суспільстві, яке зацікавлене в її підготовці до життя, а головне — у спрямуванні її волі в соціально-му напрямку”¹. Для того, щоб стати повноправним членом суспільства, особистість повинна набути навичок спілкування, налагодження певних стосунків, уміння співпрацювати з іншими людьми, тобто розвинути свої колективістські здібності.

Колектив у формуванні суспільно значущої особистості відіграє дуже важливу роль. Завдяки колективу, на думку І.М. Богданової, людина приєднується до суспільно-політичного життя народу; у неї закладаються такі риси характеру, як прагнення до соціальної справедливості, злагоди, громадськості, гуманізму, ініціативності та відповідальності. Автор вважає, що “у виховному колективі відбувається пізнання моральної відповідальності однієї людини перед іншою, перед колективом і суспільством”².

Колектив об’єднує людей за спільними цілями та інтересами, основними видами діяльності на базі високогуманних, демократичних відносин з метою забезпечення добробуту кожного та всебічного розвитку особистості. Водночас, спільність людей веде до створення колективу. У колективі людина виявляє себе в ставленні до інших людей і до самої себе.

Виховання колективізму — найважливіше завдання педагогів. На думку психологів (Є.С. Кузьмін, А.В. Петровський, К.К. Платонов, Л.І. Уманський, Є.В. Шорхов та ін.), колективізм — це якість особистості, яка

¹ Панченко Г.Д. А.С. Макаренко про діалектику індивідуального й колективного в педагогічному процесі // Педагогічні ідеї А.С. Макаренка й сучасність: проблеми та перспективи / Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції. — Переяслав-Хмельницький, 1999.

² Богданова І.М. Інтегрований курс педагогіки: Навч. посіб. — О.: Хаджибей, 1996.

виражає рівень соціального розвитку людини, що виявляється в особистій відповідальності за громадський прогрес, колектив, у постійних діях на благо суспільства. У структурі колективізму велику роль відіграють громадські інтереси особистості, її прагнення до спілкування з людьми і спільної праці з ними, вміння поєднувати громадське з особистим і за необхідності ставити вище інтереси колективу й суспільства. Особистість, що має колективістські якості, намагається діяти в інтересах колективу, поважає громадську думку, надає допомогу членам колективу в досягненні поставленої мети, не ставить свої інтереси вище інтересів своїх товаришів. Колектив, у свою чергу, створює можливості для задоволення інтересів особистості, для розвитку її адібностей.

А.С. Макаренко підкреслював, що в колективі особистість — не об'єкт виховного впливу, а його носій-суб'єкт, але суб'єктом вона стає тільки виражаючи інтереси колективу. “Що таке колектив? Це не просто збори, не просто група індивідуумів, що взаємодіють, як вчили педологи. Колектив — це цілеспрямований комплекс особистостей, що організовані, мають органи самоврядування”. Проте колективність має бути не казарменою, що нівелює особистість, а такою, щоб індивіди одержували свободу в своїй асоціації та через неї. Він вважав, що головна цінність колективу визначається тим, наскільки він дозволяє розкрити все багатство потенційних сил і можливостей особистості, стимулювати її рух і розвиток.

Повноцінне життя колективу — це динамічний, неперервний розвиток усього колективу іожної особистості. А.С. Макаренко підкреслював важливе значення цілей і завдань на майбутнє, на “завтрашню радість” (результат має принести задоволення і радість, духовне обагачення). Формування перспективних ліній (потреб, цілей, що принесуть радість) становить основу розвитку колективу. Воно увійшло у педагогічну практику під

назвою системи перспективних ліній. Повноцінного, щасливого життя немає за межами колективу і суспільства. Воно є надбанням усіх і можливе лише в умовах співпраці, дружби, свободи і соціальної рівності.

Основними ознаками колективу А.С. Макаренко вважав: 1) об'єднання людей за умови наявності спільноти мети, спільної праці, спільної організації цієї праці; 2) відповідальність перед суспільством за кожного свого члена; 3) наявність органів управління і координування, що вповноважені насамперед представляти інтереси колективу і суспільства. "Досвід колективного життя є не тільки досвід сусідства з іншими людьми, це дуже складний досвід доцільних колективних рухів, серед яких найпомітніше місце мають принципи розпорядження, обговорення, підпорядкування товариша товаришеві, відповідальності і погодженості"¹.

Видатний український педагог В.О. Сухомлинський також надавав великого значення тим суспільно-політичним ідеям, завдяки яким створюється єдність колективного й індивідуального, суспільного й особистісного. Виникнення духовної єдності між людьми, між дітьми та їх вихователями — це шлях до зміцнення і розвитку колективних відносин. Багатство кожної особистості він розглядав як основу повноцінного, змістового життя колективу, як необхідну умову для вдосконалення внутрішньоколективних відносин. Педагог вважав колектив визначною силою у вихованні особистості.

На нашу думку, засвоїти необхідні суспільні, професійні й особистісні цінності, а також набути вмінь налагоджувати необхідні соціальні зв'язки та відносини майбутні фахівці найбільш повно можуть саме в колективі.

Здатність розмірковувати, перш ніж діяти, спонукає студента до самоаналізу і, природно, до самовихован-

¹ Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. — М., 1972.

ия і є тією необхідною роботою особистості над собою, яка закріплює виховні впливи на особистість, створює міцне підґрунтя для усвідомленої моральної поведінки за будь-яких життєвих обставин. У навчальній групі є багато різноманітних міжособистісних стосунків (навчальні, групові, особисті, міжгрупові тощо), що виникають у процесі діяльності.

Одним із мотивів діяльності є потреба досягнення належного становища в колективі. Незалежно від віку є різні засоби самоствердження, які використовуються з метою посісти гідне місце в колективі, як позитивні: успіхи у навченні, пізнавальна, трудова, науково-дослідна спільна діяльність тощо, так і негативні: упертість, негативізм, свавілля, бійка, маскування недоліків та бравування ними¹.

Зміст спільної діяльності членів групи опосередковує всі процеси внутрішньогрупової динаміки: розвиток міжособистісних взаємин, сприйняття партнерами один одного, формування групових норм і цінностей, форм співпраці та взаємної відповідальності. Стосунки, що склалися у групі, впливають на ефективність її діяльності.

Психологи прагнуть врахувати соціальні і психологічні аспекти ефективності діяльності групи: 1) всебічний розвиток особистості; 2) безкорисність і добровісне ставлення до праці; 3) громадську активність; 4) згуртованість і рівень керування колективу; 5) ціннісні норми та орієнтації; 6) розмір і склад групи; 7) психологічний клімат у колективі тощо.

Процес пізнання неодмінно передбачає безкорисну взаємодію з іншими людьми, необхідність поділитися результатами цього пізнання хоча б для того, щоб перевірити правильність цих результатів, не кажучи вже про те, що пізнання навколошнього середовища мі-

¹ Коломінський Я.Л. Человек среди людей. — 2-е изд., доп. — М.: Молодая гвардия, 1973.

тить в собі пізнання інших людей, мотивів їх вчинків, їх внутрішнього світу, а це призводить до розуміння й співпереживання.

Оскільки активізація навчання сприяє успішності студентів, формуванню позитивних інтересів, пізнавальної активності та самостійності, то вона надає їм можливості позитивно ствердитися в навчанні і за допомогою цього посісти гідне місце в колективі.

Активізація навчання здійснюється шляхом використання методів формування пізнавального інтересу: ігор, змагань, диспутів, суперечок, вікторин, аналізу життєвого досвіду студентів, ситуацій новизни, ситуацій створення успіху (схвалення, підбадьорення, подяка тощо); завдань у цікавій формі (загадки, вірші та ін.) за теми предметами, темами, до яких студенти виявляють склонність і які викликають подив, переживання; різних за характером завдань; створення проблемних ситуацій; колективної пізнавальної діяльності на заняттях; різних засобів наочності; технічних засобів навчання; індивідуалізації та диференціації навчання; роботи студентів з підручником на заняттях; контролю та самоконтролю різних видів у різних формах; використання нетрадиційних форм навчання; пізнавальної перспективи у навчанні. Організація колективної професійно-педагогічної діяльності, створення професійно спрямованої системи громадських доручень, здійснення педагогічно доречного керівництва первинним колективом сприяють розвитку самого колективу і професійному зростання, становленню професійної позиції його членів.

Професійних умінь майбутній педагог найбільш реально може набути за допомогою колективу навчальної групи, за умови добroчинного ставлення один до одного всіх членів цього колективу. Слід зауважити, що для студентської молоді велике значення має психологічний клімат, який виникає у первинному колективі, адже студенти перебувають у безпосередньому контакті

один з одним. Студентський колектив може відчувати як піднесення, ентузіазм, так і розчарування.

Велику роль тут відіграє морально-психологічна позиція членів групи: захищеність і рівноправність особистості у колективі, задоволеність кожного учасника колективного життя й діяльності тим впливом, який колектив здійснює на розвиток його морально-вольової сфери та здібностей, задоволеність допомогою з боку колективу у здійсненні особистістю різних соціальних ролей, в реалізації життєвих планів, наявність у кожного члена колективу почуття відповідальності перед колективом, активна діяльність для досягнення цілей колективу, внутрішнє прийняття кожною особистістю офіційної колективної думки і принципу колективістських взаємовідносин, збіг позицій особистості з цілями колективу, прив'язаність до колективу, переживання почуття радості, підйому й натхнення від належності до цього колективу.

Соціальна спрямованість колективу групи виражається в єдності соціально обумовлених потреб, інтересів, цілей і завдань; внутрішньому прийнятті суспільно значущих цілей і завдань всіма або більшістю членів колективу; наявності колективних перспектив і зобов'язань, що передбачають діяльність на користь суспільства; наявності загальних справ, в яких беруть участь всі члени групи; ставленні членів групи до обраної спеціальності як до покликання; у розвитку як офіційних, так і неофіційних міжособистісних відносин¹.

Під офіційними взаємовідносинами ми розуміємо: відповідність органів керівництва і координування цілей, завдань колективу групи; вибірність і підзвітність, перевірку виконання; наявність розроблених вимог до інформаційних процесів у колективі (об'єктивність,

¹ Донцов А.И. Психология коллектива (Методические проблемы исследования): Учеб. пособие. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

повнота, своєчасність, всебічність інформації); наявність єдиних вимог до поведінки всіх членів колективу; наявність системи традицій. Відповідно, до неофіційних взаємовідносин можна віднести: інформованість членів колективу один про одного, взаєморозуміння, взаємну симпатію, доброзичливість, допомогу і вимогливість, самостійність та ініціативу, оптимістичний настрій, високу ефективність виховного впливу колективу на особистість, відповідність неофіційної спільної думки колективу офіційній, задоволеність всіх членів колективу офіційними лідерами колективного життя й діяльності¹.

У процесі активної колективної діяльності майбутні фахівці набувають уміння швидко і правильно приймати рішення, планувати цілі, засоби, процес і результати колективної діяльності, узгоджувати дії учасників колективної діяльності. Внаслідок цього всі члени колективу отримують задоволення від результату навчальної та громадської діяльності.

4.10. Конфліктологія

Латинське слово *conflictus* складається з префікса *con* (з, разом з ким-небудь, проти когось, одночасно) та дієслова *flictus* (бити, штовхати, зштовхувати). Узагальнюючи знання цих складових, слово "конфлікт" означає зіткнення, суперечку, боротьбу, протистояння.

Основою виникнення конфлікту є об'єктивно наявні суперечності між окремими індивідами, групами, державами, соціальними класами, націями.

На думку Є.М. Бабосова, "соціальний конфлікт — гравічний випадок загострення соціальних суперечно-

¹ Леонтьев Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие (К обоснованию "педагогики сотрудничества") // Вестник высшей школы. — 1989. — № 11.

стей, який виражається в різноманітних формах боротьби між індивідами й різними соціальними спільностями, яка спрямована на досягнення економічних, соціальних, політичних, духовних інтересів і цілей, нейтралізацію чи усунення дійсного або уявного суперника та яка не дозволяє йому добитися реалізації його інтересів”¹.

Головними особливостями соціального конфлікту, за Л. Козером, є активна діяльність індивідів та їх груп, що мають протилежні інтереси і цілі та вступають унаслідок цього в суперництво, боротьбу один з одним; прагнення учасників конфлікту нейтралізувати супротивника, усунути його, завдати шкоди; об'єктом конфлікту виступає обмежений обсяг важливих і дефіцитних для суб'єктів конфлікту ресурсів (матеріальні, духовні цінності).

Головними факторами виникнення соціального конфлікту є такі:

- об'єктивні (обмеженість матеріальних і духовних ресурсів; майнове та соціальне розшарування суспільства; обмеження однієї соціальної групи іншою в економічному, соціальному, політичному відношенні; неділяковість соціально-політичних позицій; етнонаціональні відмінності);
- суб'єктивні (відмінності в цілях, уявленнях про цінності; побоювання втратити що-небудь значуще і цінне; суперечність у способах поведінки; диференціація соціально-політичних переваг та симпатій; відчуття своєї обмеженості в галузі освіти, культури, мови та ін.).

За Е.М. Бабосовим, “конфліктна ситуація — специфічний стан соціальної системи, спільності, групи або взаємодії між ними, в якому виявляються суперечності інтересів, цілей, мотивів поведінки, життєвих настанов, усвідомлення цих суперечностей, що супроводжується

¹ Бабосов Е.М. Конфліктологія: Учеб. пособие. — Минск: Тетра Системс, 2000.

негативними емоціями, які спонукають потенціальних конфліктерів шукати приводу для конфліктних дій, виробляти стратегію, тактику і технологію майбутньої конфліктної боротьби”¹.

Об'єктивною основою конфлікту виступає конфлікtna ситуація. Однак лише її недостатньо. Необхідна наявність конфліктної поведінки, тобто певних способів взаємодії конфліктних сторін у формі боротьби, суперництва, протиборства.

Згідно з Є.М. Бабосовим², схема виникнення конфліктної ситуації має такий вигляд:

Суперечність інтересів і потреб → Потенціал напруженості → Суб'єкт конфлікту Конфліктна ситуація.

Л. Козер розділив конфлікти на два взаємопов'язаних типи: конфлікт за базисними принципами та конфлікт за проблемами.

У першому випадку протистояння та суперництво виникають через те, що одна з ворогуючих сторін повинна щось зробити з того, що вона повинна зробити, на думку іншої сторони, але не робить. У другому випадку протистояння розгортається навколо практичних аспектів розбіжності та у процесі його вирішення може відбутися зближення позицій.

Американський соціолог Б. В'їтон запропонував назвати проблемний конфлікт об'єднуючим після проведеного опитування студенток, що проживають у гуртожитку, з питань їх повсякденного побуту. Принциповий конфлікт знижує рівень згуртування студентів, а проблемний — підвищує, оскільки перший виявляється найчастіше у вигляді відкритих розбіжностей (наприклад, у період адаптації до норм життя в гуртожитку).

Залежно від суб'єктів розрізняють шість основних типів конфлікту: внутрішньоособистісний, міжособис-

¹ Бабосов Е.М. Конфліктология: Учеб. пособие. — Минск: Тетра Системс, 2000.

² Там же.

тісний, між особистістю та групою, міжгруповий, міждержавний, глобальний.

Залежно від форми і драматизму перебігу є такі типи конфліктів: антагоністичні та неантагоністичні, приховані і неприховані, організовані та неорганізовані, конструктивні і деструктивні, раціональні та нераціональні.

За типом вирішення: прості (швидко вирішуються), складні (для їх вирішення потрібний тривалий час). За змістом: реалістичні (мають реальне підґрунтя для виникнення), нереалістичні (відбуваються на рівні емоцій). За кінцевим результатом: продуктивні, непродуктивні. Залежно від напрямків комунікацій: горизонтальні (між рядовими членами колективу), вертикальні (між підлеглими і керівником). За етапом виникнення: стихійні, заплановані, спровоковані, ініціативні. За часом їх розвитку — короткосучасні, тривалі, затяжні. Щодо результативності конфлікти можуть бути мобілізуючими, дезорганізуючими в колективі. З етичного погляду — соціально прийнятими і неприйнятими.

“Міжособистісний конфлікт — взаємне негативне сприйняття людей, викликане несумісністю їх поглядів, інтересів, оцінок, потреб, і пов’язана з цим негативна реакція на слова та вчинки людини, що розглядається як небажаний партнер або суперник; зіткнення несумісних бажань, прағнень, настанов партнерів зі спілкування, коли задоволення прағнень одного з них загрожує обмеженням інтересів іншого”, — стверджує С.М. Бабосов¹.

Міжособистісні конфлікти бувають таких типів: чуттєво-афективний; безкомпромісний; емоційно-невитриманий; ввічливо-образливий; агресивний.

Аналіз передконфліктної ситуації дає можливість успішно розв’язати конфлікт чи запобігти йому. Для

¹ Бабосов Е.М. Конфліктологія: Учеб. пособие. — Минск: Тетра Системс, 2000.

уникнення конфлікту важливе значення має вміння уважно вивчати своїх партнерів, знаходити взаєморозуміння з ними навіть зі спірних питань.

Методи запобігання міжособистісним конфліктам:

- 1) дотримуватися “соціальної дистанції” у взаємостосунках з іншими людьми;
- 2) дотримуватися “правила різноманітності” (чим більша взаємна зацікавленість партнерів зі спілкування, чим різноманітніші їх інтереси, чим більший збіг цих інтересів, тим значно більший ресурс співпраці, тим менше можливостей для виникнення конфлікту);
- 3) дотримуватися “правила згладжування” конфліктної ситуації;
- 4) звертатися до значущості іншого;
- 5) виключати соціальну демонстрацію себе самого;
- 6) додержуватися правил безконфліктного спілкування, а саме: не вживати конфліктогенів (слів, дій, бездіяльності, здатних призвести до конфлікту), не відповідати конфліктогеном на конфліктоген, проявляти елепатію до співробітника, робити якомога більше доброзичливих посилань.

Правила поведінки в міжособистісному конфлікті:

1. Зберігати спокій, холоднокровність.
2. З'ясувати сутність конфлікту, його причину.
3. Уникати зіткнень особистісного плану з опонентом.
4. Уникати слів з негативним емоційним оцінним змістом.
5. Зрозуміти позицію, точку зору, інтереси опонента.
6. Залишатися відкритим до розгляду взаємних претензій і пропозицій.

Специфіка конфліктів у групах і організаціях. У будь-якій групі (великій, невеликій, формальний, неформальний) наявне велике поле соціальних взаємодій, у яких можуть зіштовхуватися різні цілі, інтереси

си, очікування, що створюють базу для можливих суперечностей і конфліктів. Важливим психологічним фактором запобігання конфлікту чи переведення його в конструктивне русло є згуртованість цієї групи, що підвищує ефективність її діяльності, комфортність соціального самопочуття її учасників.

Сумісність членів групи є умовою виникнення міжособистісних симпатій, передумовою згуртованості колективу, можливості безконфліктного спілкування й узгодження дій його членів в умовах спільної діяльності. Відповідно несумісність членів групи перешкоджає формуванню згуртованості, що призводить до можливості виникнення конфліктних ситуацій.

Найважливішим показником наявності сумісності та спрацьованості в групі є суб'єктивне задоволення її членів процесом спільної діяльності та її результатами. Якщо ступінь задоволення високий, то ймовірність виникнення конфліктних ситуацій невелика.

Важливу роль у виникненні чи відсутності конфліктного суперництва в групі відіграють рівень згуртованості людей, соціально-психологічний клімат у колективі.

Є різноманітні причини групового конфлікту:

- об'єктивні (погана організація праці, низька зарплата, погане матеріальне забезпечення, обмеження інтересів працівників системою статусів і ролей, несумісність працівників, низька згуртованість колективу, брак об'єктивних критеріїв оцінки праці);
- суб'єктивні (недоліки в діях керівників, підлеглих; психологічна несумісність членів групи; наявність у колективі важких людей; обмеження статусу, інтересів особистості; маніпулювання; невідповідність слів, оцінок, вчинків сподіванням).

Поширенім типом конфлікту в групах і організаціях є конфлікт значущості (позиційний конфлікт). Сутність його полягає в тому, що між індивідами вини-

кає суперечка, хто з них займає більш важливу позицію, чия діяльність є більш значущою. Відбувається недооцінка внеску партнера, що призводить до створення конфліктної ситуації.

“Міжгруповий конфлікт — конфлікт, суб’ектами якого виступають різні соціальні групи, що конкурують між собою з різних причин, в різних умовах і формах, з різним ступенем напруженості. Такі конфлікти обумовлені не тільки реально існуючими соціальними суперечностями та протистоянням інтересів, цілей, прагнень, а й особливостями індивідуальної та групової ідентифікації (ототожнення), яка здійснює поділ взаємодіючих соціальних груп на “своїх” і “чужих” та призводить до їх конфліктного протистояння”¹.

Типи міжгрупових конфліктів: суперництво, зіткнення, домінація, ухилення, уникання, акомодація, асиміляція, придушення, переговори, компроміс, згода, співпраця.

Важливим є вибір стилю поведінки в конфлікті. Згідно з концепцією Томаса — Кіллина, є п'ять основних стилів поведінки в конфлікті:

- стиль конкуренції (учасник конфлікту не зацікавлений у співпраці з іншими, задовольняє власні інтереси, зашкоджуючи іншим; нав'язує своє рішення);
- стиль ухилення (учасник конфлікту не обстоює свої права, не співпрацює ні з ким для вироблення розв'язання проблеми, ухиляється від вирішення конфлікту);
- стиль пристосування (учасник конфлікту згладжує суперечності, зашкоджуючи своїм інтересам);
- стиль компромісу (учасники конфлікту регулюють розбіжності через взаємні поступки);
- стиль співпраці (учасники конфлікту вирішують конфлікт шляхом взаємного задоволення інтересів).

¹ Бабосов Е.М. Конфліктология: Учеб. пособие. — Минск: Тетра Системс, 2000.

Такі стилі можуть застосовуватися залежно від причин виникнення конфлікту. Проте стиль співпраці є найбільш конструктивним, тому що зникає предмет конфлікту.

Вибір людиною власного стилю поведінки в конфлікті залежить: від особистісних властивостей і характерного стилю поведінки учасників, залучених до конфлікту; природи самого конфлікту, його виду; значущості конфлікту для його учасників.

Найважливішим у виборі ефективної стратегії та стилю поведінки в конфлікті є фактор орієнтованості його учасників на свої та чужі інтереси. Від того, чи зацікавлені учасники конфлікту лише у власній вигоді, чи враховують також інтереси іншої сторони, залежить тип стратегії, який буде віддано перевагу. Досить популярні такі стратегії та властиві їм стилі поведінки в конфлікті: проблемно-вирішувальна; суперництва; поступок; бездіяльності.

Завершення конфлікту та розв'язання конфлікту — нерівноцінні поняття: перше ширше ніж друге. Завершення конфлікту передбачає його закінчення, припинення з будь-яких причин. Розв'язанням конфлікту є лише та чи інша позитивна дія (рішення) самих учасників або третьої сторони, що припиняє протиборство мирними чи силовими засобами.

Виділяють три стратегії завершення конфлікту.

Насильство — більш слабка сторона за допомогою сили примушується до підкорення і виконання вимог більш сильної сторони. Насильство, або силове розв'язання конфлікту, стратегічно завжди малоефективне, тому що придушені учасники конфлікту таким шляхом, і це спонукає їх до прихованого опору, а іноді й до відкритого бунту, для придушення яких знову і знову знадобиться насильство.

Роз'єднання — конфлікт не розв'язується та часто не вичерпується, а завершується припиненням взаємодії, розривом стосунків між учасниками конфлікту.

Примирення — суперечності і розбіжності улагоджуються мирно, що може відбуватись ніби само собою, та в основному недовгочасно, оскільки проблему і тему конфлікту не вичерпано та, відповідно, не розв'язано, або примирення між учасниками може бути здійснено внаслідок переговорів, які закінчуються ухваленням обов'язково узгодженого рішення, яке влаштовує обидві сторони.

Найбільш результативним шляхом усунення конфліктних суперечностей є розв'язання конфліктів. Позитивні взаємостосунки рідко зустрічаються в ситуації конfrontації. Ескалація конфлікту часто робить учасників ригідними і підозрілими. У такому разі виникає необхідність участі третьої сторони для пошуку рішення, яке задовольняє обидві сторони. *Третя сторона* — індивід або група, зовнішні стосовно конфлікту двох або більше учасників, що намагаються допомогти в досягненні згоди.

Виділяють декілька типів (або ролей) участі третьої сторони в розв'язанні конфлікту: арбітр, посередник, помічник. Вони розрізняються ступенем контролю третьою стороною рішень, що ухвалюються.

Однією з найбільш поширених є технологія розв'язання конфліктів, яка орієнтована на вичерпування конфліктологічної формули конфлікту і передбачає: з'ясування реальних причин конфлікту; визначення проблеми конфлікту; виявлення реальних і прихованих причин конфлікту; проведення аналізу, визначення частоти і тематики інцидентів; усунення конфліктної ситуації, що передбачає розв'язання накопичених суперечностей, які містять дійсну причину конфлікту; вичерпання інциденту, який виник у результаті збігу обставин, що є приводом для конфлікту; вичерпання конфлікту в разі зникнення всіх компонентів формули конфлікту.

Залежно від того, чи вважають учасники конфлікту його завершення вдалим або невдалим для себе відповідно до досягнення власних цілей, виділяють декілька способів розв'язання конфліктів, які нерідко також називаються стратегіями та обумовлюють особливості поведінки та вибір відповідних тактик.

- *Стратегія “виграти/програти”.* Конфліктуюча сторона бажає досягти виграшу за рахунок програшу опонента і хоче стати переможцем у конфлікті, а опонента зробити переможеним.
- *Стратегія “програти/виграти”.* Конфліктуюча сторона налаштована на поразку, оскільки вбачає в опоненті, наприклад, занадто сильну сторону, боротьба з якою приречена на провал.
- *Стратегія “програти/програти”.* Конфліктуюча сторона йде на програш, але разом з тим примушує іншу сторону залишитись у програші.
- *Стратегія “виграти/виграти”.* Конфліктуюча сторона прагне до такого виходу з конфлікту, який дасть змогу виграти обом сторонам.

4.11. Акцентуація особистості

Риси, які визначають *індивідуальність* людини, можуть бути віднесені до різноманітних психічних сфер.

Наземо *найпершу* сферу, яку найправильніше було б позначити як *сферу скерованості інтересів і нахилів*. Деякі інтереси мають егоїстичний характер; інші, навпаки, альтруїстичний.

Другу можна позначити як *сферу почуттів і волі*. Характер внутрішньої переробки явищ теж визначає значні індивідуальні відмінності. Відтак виникають модифікації індивідуальності й характеру.

Третя сфера пов'язана з інтелектом; зазвичай її не включають у поняття особистості. Проте існує сфера асоціативних почуттів, де закорінені такі риси особис-

тості, як зацікавленість і прагнення до впорядкованості. Цю сферу можна назвати *асоціативно-інтелектуальною*.

Не завжди легко провести межу між рисами, що формують індивідуальність людини, і акцентуацією. Акцентуація завжди передбачає підсилення виявленості певної риси.

Акцентуація — це, власне, ті індивідуальні риси, які мають тенденцію до переходу в патологічний стан. За умови більшого вияву вони накладають *відбиток на особистість* як таку і, врешті-решт, можуть набути патологічного характеру, *руйнуючи структуру особистості*.

Проте навіть за широкого підходу до того, які якості можна назвати стандартними, нормальними, що не впадають у вічі, все ж таки існує чимало людей, яких можна віднести до акцентуйованих особистостей.

Згідно з дослідженнями, проведеними в Берлінській клініці Зітте серед дорослих і Гуттіяром серед дітей, населення Берліна — це на 50 % акцентуйовані особистості і на 50 % — стандартний тип людей.

4.11.1. Характеристика типів акцентуації

1. *Гіпертимний*. Люди характеризуються надмірною контактністю, балакучістю, виразністю жестів і міміки. Вони енергійні, ініціативні, оптимістичні. Водночас їх легко вразити, роздратувати, вони погано переносять умови жорсткої дисципліни, вимушеності, інколи не доводять до кінця почату справу і не можуть зосередитися на чомусь одному. Вони полюбляють старшувати над товариством і вирізняються підвищеним тонусом, веселощами, винахідливістю й дотепними витівками. У трудовій діяльності їхні визначальні риси — винахідливість і багатство ідей.

2. *Застряглий*. Люди характеризуються підвищеною здатністю до роздратування, стійкістю негативних

вфектів, підсвідомо завищеним честолюбством, хворобливою образливістю. За несприятливих умов можуть стати нетерплячими, незговірливими, за сприятливих умов — невтомними й цілеспрямованими працівниками.

3. Емотивний. Люди легко піддаються впливу інших, постійно шукають нових вражень, легко спілкуються з іншими людьми, не витримують самотності, не склонні до лідерства, вкрай байдужі до свого майбутнього — живуть виключно сьогоденням. Людей цього темпераменту вважають м'якосердими. Вони жалісливіші від інших, більше розчулюються, відчувають особливу радість від спілкування з природою, з творами мистецтва. Інколи їх характеризують як людей задушевних. Почуття в них відображає міміка. Особливо характерна для них плаксивість: вони плачуть, розповідаючи про кінофільм із печальним кінцем, про сумну повість.

4. Педантичний. Цим людям притаманні акуратність, сумлінність, надійність у справах, але вони можуть дратувати інших надмірним формалізмом і заудством. Багаються у прийнятті рішень, нездатні до рішучих висновків. За несприятливих умов педантичні особистості можуть захворіти на невроз нав'язливих станів, за сприятливих — стають зразковими працівниками з великим почуттям відповідальності за доручену справу.

5. Тривожний. Цим людям притаманні тенденція переживати почуття власної неповноцінності, положливість, сором'язливість. Вони часто очікують якихось неприємностей, навіть у звичних обставинах, рівень самооцінювання дещо занижений. Такі люди вирізняються невпевненістю, в якій відчувається елемент похідності, приниження. Чим яскравіше у тривожних (боягузливих) особистостей виявлена положливість, тим імовірніша підвищена збудливість автономної нервової системи, яка підсилює соматичну реакцію страху через систему іннервації серця.

6. Демонстративний. Люди, склонні привертати до себе увагу, до удаваності, авантюризму, до витіснення зі свідомості неприємних фактів свого життя; прагнуть бути в центрі подій. Надмірна контактність, здатність відчувати партнера, "вживання в роль", підвищена емоційність, егоїстичність, розвинена фантазія. Вони можуть вирізнятися видатними творчими досягненнями. У негативній картині акцентуації лікарі вбачають психопатію, а в позитивній — власне акцентуацію.

7. Циклотимічний. Цим людям властиві періодичні зміни настрою залежно від зовнішньої ситуації: під час душевного піднесення вони поводяться за гіпертимним типом, під час спаду — за дистимічним. Радісні події не лише викликають у таких людей радісні емоції, а й супроводжуються загальною картиною гіпертемії: жадобою діяльності, підвищеною балакучістю, "фонтаном" ідей. Сумні події викликають пригніченість, а також сповільненість реакцій і мислення.

8. Збудливий. Притаманна імпульсивність поведінки, підвищена конфліктність, "в'язкість" мислення, нетерпимість до інших, недостатня керованість з боку інших людей. Інколи можуть виявляти жорстокість і піддаватися потягам. У міміці й словах вони демонструють роздратованість, відкрито заявляючи про свої вимоги. З дріб'язкових приводів сваряться з керівництвом і співробітниками, через що часто змінюють місце роботи. Навіть виконуючи важку фізичну роботу, збудливі люди отримують задоволення і мають вищі за інших показники.

9. Дистимічний. Цим людям притаманні низький рівень контактності, склонність до пессимізму, небагатослівність. Ведуть відлюдний спосіб життя, рідко конфліктують з іншими людьми. Вони серйозні, сумлінні, віddані у дружбі, однаке занадто пасивні, мляві. Їх легко розпізнають за сором'язливим і безрадісним виглядом. Міміка в них маловиразна.

10. Екзальтований. Таких людей спонукає до діяльності й заряджає енергією зовнішній світ. Уникають самотніх роздумів, потребують підтримки й визнання людей, мають багато друзів, комуніабельні, легко піддаються навіюванню. Охоче розважаються, схильні до непродуманих вчинків. Такі люди тішаться радісними подіями і поринають у розпач від печальних. Захоплення й пориви можуть ніяк не пов'язуватися з особистими стосунками. Любов до музики, мистецтва, природи, захоплення спортом, переживання з релігійних мотивів, пошуки світогляду — все це проймає екзальтовану людину до глибини душі. Цим темпераментом часто наділені артистичні натури — художники, поети.

4.12. Рефреймінг

Рефреймінг — трансформація, переробка контексту і змісту ситуації, фактів, аргументів у бажані. Згадайте історію про те, як Том Соєр змусив товаришів пофарбувати за нього паркан? Це і був класичний рефреймінг, у ході якого юний хитрун одним тільки своїм запитанням: “Чи часто хлопчикам дістается фарбувати паркан?” — настільки змінив рамку, рефреймував, або перевизначив і переосмислив ситуацію, що паркан був не лише пофарбований не ним, а іншими аж три рази, а й перед парканом була проведена біла смуга. І було б зроблено ще більше, але фарба закінчилася... Тобто принцип рефреймінгу (буквально “зміни рамки”) відомий дуже давно (стверджують, що його — з терапевтичною метою — використовував ще Авіценна).

Слово “рефреймінг” — віддіслівний іменник від англійського дієслова “reframe”, що означає “вставити в нову рамку (ту саму картину)”, “вставить в ту саму рамку (нову картину)”, “ заново пристосувати”, “по-новому сформулювати”. Рефреймінг базується на ідеї “усе, що відбувається, що я роблю і говорю, може бути корис-

ним, особливо у визначених умовах, користь можна одержати різними способами”.

Рефреймінг — одна з основних функцій свідомості. Він забезпечує ефективність адаптації особистості до ситуації, оптимізуючи процес ухвалення рішення. Психологічно здорова, адаптивна особистість володіє повним замкнутим циклом “цілевизначення — ухвалення рішення — виконання”. У контексті НЛП цим функціям відповідають процедурні механізми, що їх забезпечують: метамоделювання (прояснення), рефреймінг і мілтон-моделювання (програмування). Тобто здорова людина сама себе метамоделює, рефреймує і програмує.

Поведінка сама по собі не має значення, так що людина може надати їй будь-якого значення — це *рефреймінг значення*. Його використовують тоді, коли очевидним є брак інформації про об'єкт переосмислення. Додаткова інформація змінює, оптимізує зміст об'єкта. Основну увагу приділяють когнітивному компонентові психіки людини.

Жодна поведінка сама по собі не корисна і не даремна. Будь-яка поведінка для чого, де-небудь і коли-небудь буде корисною, коли людина визначає, для чого, де і коли — це *рефреймінг контексту, рамки*. У випадку рефреймінгу контексту ми одержуємо новий позитивний зміст об'єкта шляхом якісної зміни тієї самої кількості інформації про об'єкт, підвищуючи її контекстуальність. Співвідносячи об'єкт і нову ситуацію, одержуємо нове емоційне ставлення до об'єкта. Тому підґрунтям є емотивний компонент психіки людини.

Будь-яка поведінка сама по собі не абсолютна, можна моделювати різні її способи — це формування нового змісту, *рефреймінг фігури*.

Рефреймінг перешкод робить людину більш сміливим, гнучким, заповзятливим. При оцінюванні перешкоди з погляду корисності вони сприймаються не як перешкода, а як засіб для досягнення мети.

Рефреймінг негативних установок, позицій, настроїв, переконань дозволяє побачити альтернативу чи ефективніше визначити критерії оцінювання вже наявних варіантів з метою віднаходження позитивної сутності змісту. Ця сутність дасть змогу ефективно використати визначений зміст, досягти мети.

4.13. Непряме управління формуванням особистості

Пізнавальна діяльність людей, в ході якої опановуються знання, набуваються вміння, навички, розвиваються пізнавальні сили і творчі можливості, формується світогляд, здійснюється під час навчального процесу, що визначається як система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні під час підготовки фахівців та організації їх професійного вдосконалення.

Непряме управління навчальним процесом — цілеспрямована організація та координація щодо ефективного функціонування процесів навчання, інтелектуально-творчої діяльності й самоосвіти учнів з наданням права вибору особистих стратегій поведінки, що ґрунтуються на рефлексії та організації співтворчої взаємодії.

Вербалні (словесні) методи непрямого управління:
Емотивні:

“Авансова похвала” — вираження подяки тому, хто навчається, “авансом”, що спонукає його до виправдання сподівань викладача.

“Активізація почуття особистої гідності” — внаслідок визнання поваги особистої гідності та гідності педагога й колег відбувається навіювання корисної активності.

“Приваблива перспектива” — актуалізація потаємних почуттів і бажань особистості тоді, коли викладач робить їх провідними, що призводить до змін у поведінці того, хто навчається.

“Вибір без вибору” — ілюзія самостійного вибору, що стимулює діяльність, відбувається навіювання корисної активності.

“Ситуація успіху” — створення за допомогою одних прийомів різноманітних видів радості для різних категорій учнів. Дає можливість тому, хто навчається, відчути радість досягнення, усвідомити свої здібності, віру у власні сили.

Когнітивні, спрямовані на збудження когнітивного та емоційного інтересів:

“Зараження” — передача стану чи ставлення викладача тим, хто навчається, за допомогою певних особистих якостей і прийомів (артистизм, експресивність, емпатія, висока динаміка та енергійність особистості поведінки, інтеграційне залучення партнерів, поступове нарощування інтенсивності дій, прямий погляд, дотики і тілесний контакт).

“Ефект перших фраз” — набір початкових фраз для заняття (навчального питання), здатних відразу привернути увагу тих, хто навчається, збудити їх зацікавленість, змусити мислити, налаштувати на працю, на повагу власної гідності та гідності педагога.

“Інтрига” — свідоме приховування знань викладачем, що викликає своєрідне відчуття несказаності, незавершеності, спонукає неминуче бажання знати, що буде далі і чим закінчиться розповідь? Крім мотивування тих, хто навчається, відбувається краще запам'ятовування навчального матеріалу (це властивість будь-якої незавершеності).

“Комуникативна атака” — “захоплення” уваги аудиторії, “збудження” емоційної сфери тих, хто навчається, налаштування на подальше активне сприйняття.

“Провокація” — спонукання до самостійних пізнавальних дій, розвиток уваги, спостережливості. Використовувані прийоми: “мінус”, “імітація недосвідченого”, “слабо?”, скласти завдання за навчальним матеріалом для викладача тощо.

“Сумісне обговорення” — залучення тих, хто навчається, до формулювання мети та визначення способів досягнення будь-якої сумісної діяльності.

Когнітивні, спрямовані на засвоєння навчального матеріалу:

“Ведення” — опис тієї реакції, яку ви бажаєте викликати (як і більшість прийомів використовується після “приєднання”). Наприклад: “Ви сидите і дивитесь, слухаєте, розумієте мене і добре запам'ятувате те, що я скажу”.

“Вбудована команда” — деякі частини речення мало усвідомлюються, сприймаються буквально (частка “не” не має значення для підсвідомості), не викликають опору і тому діють як команди, накази, особливо якщо їх виділити інтонаційно, але “замаскувати” у кінці речення.

“Ефект релаксації” — викладач у процесі навчання є “дирижером” і має передбачити періодичні можливості для розрядки, емоційного розслаблення та зміни напряму розумової діяльності. Досягається максимальна активність протягом всього заняття.

“Непрямий доказ” — в прямому доказі висунута теза доводить безпосередньо, а в непрямому — шляхом спротивування положення, що йому суперечить.

“Опосередковане навіювання” — свідомий непрямий, неаргументований вплив на тих, хто навчається, з метою зміни стану, ставлення для того, щоб схилити до певних дій. Види: натяк, жарт, аналогія, порада, особистий або чужий приклад, побоювання, співпереживання, пауза, іронія.

“Проблемна ситуація” — вирішення такої ситуації формує уміння усвідомлено працювати зі стереотипа-

ми, використовувати продуктивні та відмовлятися від непродуктивних чи застарілих, а також вибирати з-поміж різноманітних стереотипних ліній поведінки найбільш прийнятну. Прийоми: зіставлення буденого та наукового досвіду; гра в експертів; завдання на пошук помилок, розбіжностей у підручниках; завдання на виявлення схожості там, де яскраво помітно розбіжності, і навпаки; показ тим, хто навчається, проблематичності цінності чи мети діяльності; завдання підвищеної складності; завдання на постановку завдання.

Поведінкові, спрямовані на підтримання поведінки:

“*Ігнорування*” — застосовується в ситуації, коли потрібно не акцентувати увагу на негативних діях, що раніше вже обговорювались, а залишити вихованцю право на прийняття самостійного рішення. Прийоми: демонстративне незвертання уваги на слова співрозмовника, підкреслення неуважності за допомогою невербальної поведінки тощо.

“*Ласкавий докір*” — розмова з винним ведеться в дружньому тоні, підкреслюються позитивні риси його особистості. Під час відвертої розмови вихованець швидше відчує негативність своєї поведінки, буде широко шкодувати про те, що сталося.

“*Опосередкування*” — досягнення змін у поведінці того, хто навчається, за допомогою проміжної ланки: умови, прикладу, ситуації. При застосуванні методу необхідно ґрунтуватись на сильних та сталих інтересах особистості, створюючи ситуації, в яких задоволення цих інтересів було б пов’язане з подоланням визначених недоліків у поведінці.

“*Організація наслідків “незручності” для особистості від поганого вчинку*” — вплив здійснюється без прямого тиску, осуд чи покарання не застосовують, створюють природні наслідки негідного вчинку. Почуття нездоволеності, розчарування та вини, що виникають при цьому, часто дієвіші, ніж прямі методи впливу чи тиску.

“Паралельні дії” — непрямий вплив на вихованця через інших важливих для нього людей. Наприклад, створення довірливих обставин, за яких критичне обговорення чи покарання стосується не особистості, а значущих для неї людей, тому вихованці висловлюють свої думки і, можливо, навіть засуджують особу, що скоїла негідний вчинок, викликаючи при цьому бажання виправитись. Непрямий вплив здійснюється шляхом висловлення колективної думки.

“Розвінчання” — викладач, намагаючись перевиховати самовпевненість, зазнайство, використовує відповідну ситуацію, щоб в присутності цього вихованця підкреслити достойнства інших вихованців і цим самим зменшити зарозумілість та знизити авторитет зазнайка в колективі.

“Розрив стереотипу”. Для припинення небажаної поведінки необхідно різко зробити щось незвичайне, несподіване, що викличе розрив умовного рефлексу — появу орієнтувального — легкий транс — приверне увагу, людина легко піддається навіюванню.

“Уявне схвалення” — зіткнувшись із пустотливим вчинком викладач не припиняє його. Більше того, він певним чином “схвалює” його, створюючи, тим самим, нову, незвичну для вихованця, ситуацію. Пустотливий вчинок, не спричинивши очікуваного ефекту, зазнає краху і викликає сміх.

“Фланговий обхід” — викладач, виявивши недоліки в роботі чи поведінці того, хто навчається, не засуджує його, а вміло звертається до тих почуттів, які сприяють виправленню недоліку.

Поведінкові, спрямовані на усунення конфліктних ситуацій:

“Авторитетний третій” — залучення нейтральної авторитетної особи, яка зможе подати необхідні відомості вихованцю, або посилання в бесіді на думку авторитетної особи.

“Вихід почуттів” — якщо силою не переривати виявлення негативних емоцій вихованця, то він досить швидко висотує сили, *“вичерпається”* сам собою, а з ним і вся напружена фаза конфлікту. Головне правило: не допустити вияву конфліктогенів зі свого боку, не спровокувати на подальшу ескалацію.

“Емоційне відшкодування” — співчуття до вихованця, навіть у випадку, коли він не правий; виявлення розуміння його морального стану; демонстрація того, що його особистість, як і раніше, викликає повагу, зацікавленість, любов (навіть якщо ви з ним не згодні); нагадування про його сильні сторони.

“Проговорювання проблеми” — вголос сказати про те, чим вихованець реально занепокоєний. Трудність полягає ще й в тому, що на вихідну проблему накладається інша — перенесення тим, хто навчається, критичного ставлення з конкретних дій викладача на його особистість загалом.

Невербальні методи непрямого управління:

Іміджеві методи (візуальний образ викладача). У восьми з десяти випадків основне враження на аудиторію справляє зовнішній вигляд педагога. Саме перше зорове враження сприяє самоорганізації до слухання чи вираження скепсису до того, що ще не сказав вчитель. Це стосується не тільки першої появи в аудиторії, а й, звичайно в меншій мірі, — наступних. Ще педагогам Давнього Риму було відомо: *“Ніхто не може навчитись у людини, яка не подобається”* (Ксенофонт). Імідж педагога — один з головних прийомів важливого принципу гуманістичної педагогіки — принципу виховання собою. Головне правило: особистий образ педагога має бути привабливим для тих, хто навчається. Відтак, знання інтересів, цінностей, поглядів вихованців та завдяки їм своєчасне створення й підтримання необхідного іміджу сприяє якості управління навчальним процесом.

Тілесні методи (міміка, пантоміміка, жести). Уміле використання “мови тіла” значно сприяє створенню викладачем під час заняття (залежно від його форм, методів, цілей) необхідної атмосфери (співдружності, довіри тощо). Враховуючи, що “люди рідко усвідомлюють, що їхні пози, рухи, жести “кажуть” зовсім не те, що вони промовляють словами” (А. Піз)¹ конгруентність поведінки педагога відповідному навчальному матеріалу значно посиливе довіру до нього та сприятиме зацікавленості й мотивації до навчання в учнів. Наприклад, “приєднання” — непомітне відзеркалювання поведінки співрозмовника, синхронізація ритмів дихання, рухів, імітація жестів, поз, особливостей мови, використання однієї репрезентативної системи.

Просторові методи (мізансцена аудиторії, організація міжособистісного мікросередовища спілкування, дистанція спілкування). Приклади: рівень засвоєння інформації, залежно від місця в аудиторії коливається від 28 до 68 %; розташування за столом може сприяти співробітництву/суперництву/незалежності тощо; вторгнення в особистісну чи інтимну зону співрозмовника не сприяє розумінню і т. ін.

4.14. Комунікація

Комунікація — обмін інформацією між учасниками взаємодії, що веде до порозуміння, є одним із важливих психологічних компонентів процесу управління і становить невід’ємну частину його основних етапів (планування, організація та контроль). У процесі комунікації функціонують п’ять тісно пов’язаних між собою елементів: ідея, комунікатор (відправник інформації), повідомлення, комунікаційні канали, комуніканти

¹ Піз А., Піз Б. Новый язык телодвижений. Расширенная версия. — М.: Изд-во “Эксмо”, 2006. — 416 с.; ил.

(отримувач інформації). Процес здійснення комунікації має такі етапи: формулювання (вибір) ідеї; підготовка повідомлення комунікатором — кодування ідеї в необхідну символно-знакову систему, що як найкраще буде зрозуміла комуніканту; передавання повідомлення комунікатором; прийом, декодування повідомлення (усвідомлення ідеї комунікатора) комунікантом; встановлення, за необхідності, зворотного зв'язку.

Основна мета комунікаційного процесу — забезпечення розуміння інформації, що є предметом обміну, тобто повідомень. Однак сам факт обміну інформацією не гарантує ефективності спілкування людей.

При обміні інформацією завдання комунікатора й комуніканта полягають у тому, щоб скласти повідомлення й обрати та використати канал зв'язку для його передачі таким чином, щоб обидві сторони зрозуміли і поділили вихідну ідею. Передача інформації здійснюється за допомогою повідомень (сигналів), що є деякою сукупністю сигналів, переданих тим чи іншим каналом зв'язку. Очевидно, що повідомлення (сигнал), якщо його не можна передбачити на підставі раніше отриманих даних, є еквівалентом нової інформації. Правильну передачу інформації чи ідеї зробити важко, тому що кожний етап є одночасно місцем, де її зміст може бути змінено або повністю втрачено. Процес комунікації схематично зображенено на рис. 4.1.

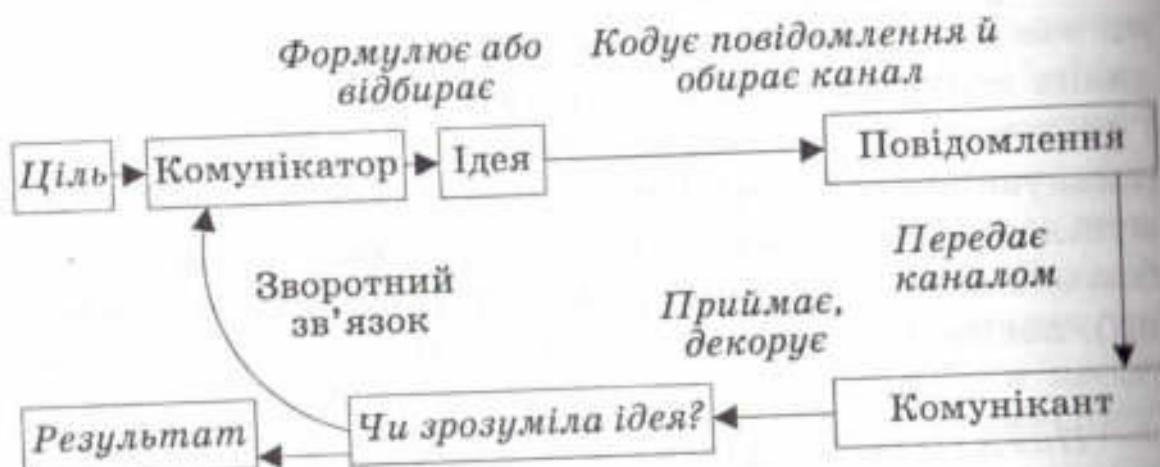


Рис. 4.1. Схема процесу комунікації

Питання для самоконтролю

1. Поняття про індивіда, особистість та індивідуальність як основні вияви людини.
2. Що розуміють під скерованістю особистості?
3. Що таке можливості особистості?
4. Провідні властивості особистості в системі характеру.
5. Характеристика системи самоуправління особистості.
6. Розкрийте суть психологічного механізму активності особистості.
7. Що здійснює особистість як самоправна система?
8. Які типи саморегуляції особистості.
9. Ендопсихічна та екзопсихічна структури особистості, їхня взаємодія.
10. Взаємозв'язок між психічними процесами, властивостями і станами у структурі особистості.
11. Психологічний і педагогічний підходи до формування особистості.
12. Розумове і трудове виховання особистості, їхній взаємозв'язок.
13. Суть морального виховання людини.
14. Естетичне і фізичне виховання людини.
15. Основні завдання екологічного виховання.
16. Суть громадського і правового виховання.
17. Поняття про толерантність та культуру міжнаціонального виховання.
18. Суть особистісно орієнтованого виховання.
19. Взаємодія особистості й колективу.
20. Назвіть основні причини виникнення конфліктів та шляхи їх подолання.
21. Поняття про акцентуацію особистості.
22. Характеристика гіпертимного, застряглого та емотивного типів акцентуації.

23. Педантичний, тривожний і демонстративний типи акцентуації.
24. Циклотимічний і збудливий типи акцентуйованих особистостей.
25. Характерні риси дистимічного та екзальтованого типів акцентуації.
26. Що розуміють під рефреймінгом? Назвіть його види.
27. Дайте визначення непрямому управлінню навчальним процесом.
28. Назвіть методи непрямого управління навчальним процесом. Опишіть їх.
29. Дайте визначення процесу комунікації.

Завдання для самостійних досліджень

1. Яскраві особистості в історії людства і нашої держави. Якими якостями вони були наділені, чому за ними йшли інші?
2. Харизматичні особистості: міф чи реальність?
3. Екзальтовані особистості: художники, актори, поети. Що це: самонавіювання, патологія чи пророцтво?
4. Проведіть дослідження акцентуації особистості за допомогою тесту Шмішека (в якісних і кількісних показниках). Побудуйте модель організації та розставте кадри з урахуванням акцентуації.
5. Дослідження особистостей із сильною волею. Добре це чи погано для них та решти людей? Проаналізуйте діяльність і життя літературних і реальних персонажів.

Теми рефератів

1. Спілкування і діяльність.
2. Конфлікт у взаєминах і шляхи його подолання.
3. Взаєморозуміння як важлива умова встановлення й розвитку міжособистісних стосунків.
4. Класифікація соціальних груп.
5. Принципи класифікації конфліктних ситуацій.
6. Конформізм і нонконформізм.
7. Психологічний механізм активності особистості.
8. Індивід, особистість, індивідуальність.
9. Психологічний і педагогічний підходи до формування особистості.
10. Акцентуація особистості.

Використана та рекомендована література

1. Анциферова Л.Й. Некоторые теоретические проблемы психологии личности. — М.: Вопросы психологии. — 1978. — № 1. — С. 37—50.
2. Бендер Р., Гриндер Дж. Рефрейминг. — Воронеж: ИПО "МОДЭК", 1995 — 312 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. Божович Л.Й. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
5. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография: В 2 т. — Т. 2. "Прикладная креативная акмеология". — 2-е изд., доп. и перераб. — Минск: ООО Дэбор, 1999. — 300 с.
6. Леонгард К. Акцентуированные личности / Пер. с нем. — К.: Вища школа, 1981. — 392 с.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посіб. — К.: ВАТ "КНДК", 2001. — 608 с.

8. Общая психология. — М.: Просвещение, 1981. — 383 с.
9. Общая психология. — М.: Просвещение, 1986. — 464 с.
10. Педагогика / Под общ. ред. проф. А.П. Кондратюка. — К.: Вища шк., 1976. — 376 с.
11. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. — 3-те вид., перероб. і доп. — К.: Знання, 2007. — 495 с.
12. Психология формирования и развития личности. — М.: Наука, 1981. — 368 с.
13. *Пиз А., Пиз Б.* Новый язык телодвижений. Расширенная версия. — М.: Изд-во “Эксмо”, 2006. — 416 с., ил.
14. Рогов Е.Й. Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. — М.: ВЛАДОС, 1996. — 529 с.
15. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2004. — 316 с.
16. Словник-довідник з професійної педагогіки / Під ред. А.В. Семенової — Одеса: Пальмира, 2006. — 364 с.
17. Условия формирования и пути предупреждения неврозов и аномалий личности / Под ред. Г.К. Ушакова, Б.Д. Петракова. — М.: М-во здравоохранения, 1972. — 170 с.
18. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. — К.: Академія, 2002. — 528 с.
19. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.

Розділ 5

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Особливо актуальними на сьогодні є проблеми, пов'язані з відновленням наукового підходу до формування динамічної функціональної структури професійної діяльності, психологічну основу якої у своїй діалектичній єдності становлять глибокі знання та високий рівень загальної культури особистості, високі моральні якості, висока пізнавальна активність та самостійність, адібності та професійна майстерність, інтерес до діяльності.

Діяльність людини — це об'єктивний процес взаємодії суспільного середовища та людини. Завдяки свідомій діяльності, людина вступає в різноманітні взаємодії з іншими людьми, формує власне ставлення до їх діяльності, власні наміри та прагнення. Психічні процеси і властивості людини не виникають самостійно та ізольовано один від одного: вони тісно взаємопов'язані в единому акті суспільно обумовленої свідомої діяльності особистості, тому ефективність діяльності залежить від загального розвитку особистості та передусім від спрямованості її розуму, почуттів і волі.

Перед тим, як визначити специфіку професійної діяльності, розглянемо суттєві теоретичні концепції

діяльності, що дають змогу аналізувати її з різних боків. Найбільш традиційними є психологічні погляди: виокремлення трьох фундаментальних видів діяльності, які відповідають трьом етапам онтогенезу: грі, навчанню, праці. З більш загальних позицій, виходячи за ці рамки, виокремлюють три "фундаментальні соціальні діяльності": працю, спілкування, пізнання.

О.М. Леонтьєв називав діяльністю процеси, які характеризуються психологічно тим, що спрямований процес діяльності в цілому (його предмет) завжди збігається з тим об'єктивним, що збуджує суб'єкта до певної діяльності, інакше — мотивом; процес, що збуджується та спрямовується мотивом, — з тим, чим визначена будь-яка потреба¹. У іншій роботі О.М. Леонтьєв наголошує на тому, що діяльність є однією з різноманітних форм активності людини, яка забезпечує різні форми ставлення людини до дійсності. Він виокремлює макроструктурні блоки в загальному потоці діяльності, до яких відносить: "окрім (особливі) діяльності — за критеріями збуджувальних мотивів, далі виділяються дії — процеси, що підпорядковуються свідомим цілям; нарешті, операції, які безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети"².

Н.Ф. Тализіна, виходячи з загальновизнаної думки щодо кільцевої структури діяльності, вважає, що будь-яка дія людини становить "своєрідну мікроструктуру управління, яка включає: "управлінський орган" (орієнтована частина дії), виконавчий "робочий орган" (виконавча частина дії), який є спостережним та порівняльним механізмом (контрольна частина дії)"³.

¹ Леонтьєв А.Н. Філософия технологии. — М., 1994.

² Леонтьєв А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. — Т. 2. — М., 1983.

³ Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во МГУ, 1975.

На основі загальних уявлень про діяльність стало можливим розглядати професійну діяльність як процес управління.

Розглядаючи людську діяльність з позиції системного підходу, у вигляді суб'єкт-об'єктних відносин, М.С. Каган виокремлює перетворювальний, пізнавальний та ціннісно-орієнтаційний види діяльності¹. Крім того, враховуючи можливість взаємовідносин на рівні суб'єктів, він виділяє також комунікативний вид діяльності. Не важко побачити в цьому підході розвиток ідей Б.Г. Ананьєва та інших: перетворювальний, комунікативний та пізнавальний види діяльності є тим самим, що й праця, спілкування, пізнання². Є виправданим те, що як елементарний вид діяльності вибір орієнтаційної діяльності дає об'єктивно-суб'єктивну оцінку інформацію. Всі ці відносно самостійні види діяльності, історично диференціюючись та відокремлюючись, одночасно існують ізольовано, у чистому вигляді. У реальних, особливих видах діяльності вони виявляються в "різноманітних формах взаємодії". При цьому, звичайно, один з елементарних видів є визначальним, провідним відносно особливої діяльності.

Отже, будь-яка діяльність має кільцеву структуру, а також становить процес управління, в якому виділяються окремі особливі види діяльності. У межах кожного окремого особливого виду діяльності вступають у взаємодію відносно самостійні елементарні види діяльності.

З метою проникнення в сутність специфіки професійної діяльності звернемося до аналізу її структури й пов'язаних з нею теоретичних знань та практичних навичок.

¹ Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. — М., 1974.

² Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — Л.: Ленингр. ун-т, 1968.

Сутність професійної діяльності полягає в єдності емоційно-чуттєвого та розумового розвитку, вихованні рис справжньої людини.

Як визначає О.В. Лішин, *професійна діяльність* — цілеспрямована багатоступенева активність людини щодо формування смыслотвірних мотивів, ціннісних орієнтацій на результати професійного продукту¹.

В.О. Сластьонін ширше трактує це поняття: *професійна діяльність* — особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу культури та досвіду, накопичених людством, створення умов для особистісного розвитку і підготовки до виконання соціальних ролей, визначених у суспільстві, створення професійно важливого продукту діяльності².

Виділяють три підходи до аналізу сутності та структури професійної діяльності.

А. Діяльність з позицій системного підходу. В інтерпретації Л.Д. Столяренка, професійна педагогічна діяльність становить складну організовану систему різних видів діяльності, головний з яких, відповідно, — діяльність викладача, що безпосередньо навчає. Три наступних види діяльності мають надрядковий характер щодо головної: це діяльність методиста, який конструктує прийоми та методи навчання; методична діяльність, спрямована на побудову навчальних предметів та діяльність з програмування, складання навчальних програм. Головний зміст діяльності вчителя, на думку автора, передбачає виконання декількох функцій, зокрема навчальної, виховної, організаційної та дослід-

¹ Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. — К., 1998.

² Сластьонин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М.: Просвещение, 1976.

ницької. Ці функції виявляються в єдності, хоча в багатьох учителів одна з них домінує над іншими¹.

В аспекті цього С.О. Смирновим виділено чотири рівні професійної педагогічної діяльності².

1. Відтворення готових рекомендацій — викладач використовує зворотний зв'язок, коректує свої впливи за його результатами, однак він діє "за шаблоном", за досвідом інших учителів.

2. Оптимізація діяльності, починаючи з планування, коли творчість виявляється в умілому доборі та доцільному поєднанні вже відомого викладачеві змісту, методів і форм навчання.

3. Використання творчих можливостей "живого" спілкування з учнями.

4. Використання готових прийомів з привнесенням особистісних елементів, які відповідають творчій індивідуальності викладача, особливостям вихованців, конкретному рівневі розвитку класу.

На думку С.О. Смирнова, професійна педагогічна діяльність — це процес, що розпочинається із засвоєння раніше накопиченого (адаптація, репродукція, відтворення знань), а потім переходить у перетворення власного досвіду. Шлях від пристосування до педагогічної ситуації — до її перетворення становить сутність динаміки роботи вчителя.

І.Ф. Харламов, віддаючи перевагу системному підходу, наголошує, що в навчально-виховному процесі мають місце такі взаємопов'язані види педагогічної діяльності вчителя:

¹ Столляренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. — Ростов-н/Д.: Феникс, 1999. — ("Учебники, учебные пособия").

² Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. — М.: Пед. о-во России, 1999.

- а) діагностична;
- б) орієнтаційно-прогностична;
- в) конструктивно-проектувальна;
- г) організаційна;
- д) інформаційно-пояснювальна;
- е) комунікативно-стимулювальна;
- ж) аналітико-оцінна;
- з) дослідницько-творча.

Отже, з позиції системного підходу професійна діяльність учителя розглядається як цілісна система, що включає взаємопов'язані види цієї діяльності.

Б. З позиції технології діяльність розглядають як циклічний процес вирішення чисельних функціональних завдань і вважають, що в її структурі можна точно виокремити етапи з визначенням на кожному з них домінуючих завдань і функцій.

Тлумачний словник С.І. Ожегова визначає технологію як сукупність виробничих процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис засобів виробництва. За енциклопедичним словником О.І. Прохорова, “*технологія* (від гр. мистецтво, майстерність, уміння та логіка) — сукупність методів, допоміжних пристройів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, матеріалу, що здійснюються у процесі виробництва продукції. Завдання технології як науки — виявити фізичні, хімічні, механічні та інші закономірності з метою визначення і використання на практиці найбільш ефективних та економічних виробничих процесів”.

Поняття технології відображає спрямованість прикладних досліджень (у тому числі й педагогічних) на радикальне вдосконалення діяльності людини, підвищення її результативності, інструментальності, технічної оснащеності. *Технологія* в будь-якій сфері — це спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом розподілення його на взаємопов'язані процедури та операції, що виконуються більш-менш

однозначно і мають за мету досягнення високої ефективності.

Відмінність педагогічних технологій від матеріально-технічних або інженерних обумовлена специфікою навчально-виховної предметної діяльності. Водночас розуміння педагогічної технології також передбачає врахування досягнень певних результатів, але в навчально-виховному процесі, що тісно пов'язаний з професійною діяльністю вчителя та тими, хто навчається.

За визначенням Б.Т. Лихачова, *педагогічна технологія* — це сукупність психолого-педагогічних настанов, що становлять спеціально підібрану й компоновану систему форм, методів, засобів, прийомів, виховних засобів, за допомогою яких забезпечується можливість досягнення ефективного результату в засвоенні учнями знань, умінь, навичок, у розвитку їх особистісних властивостей та моральних якостей¹.

Педагогічна технологія реалізується в технологічних процесах, які є певною системою технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат. У теорії виховання за певними технологічними процесами є методики організації колективу, колективних творчих справ, система виховної роботи в школі або в класі тощо. У теорії навчання за визначеними технологічними процесами є, наприклад, система форм і засобів вивчення певної теми навчального курсу, організація практичних занять з “відточенню” вмінь і навичок розв’язання задач.

В основу педагогічної технології покладено ідеї контролю, проектування та відтворення навчального циклу, а також міцного зворотного зв’язку. Для традиційного навчання є характерним невизначеність постановки мети, неможливість повторення навчальних операцій,

¹ Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФКС. — М.: Просвещение: Юрайт, 1998.

слабкий зворотний зв'язок і суб'ективність оцінки досягнення мети.

З цього погляду, педагогічна технологія — це упорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які інструментально забезпечують досягнення результату, що прогнозується і діагностується в умовах, які змінюються під час навчально-виховного процесу.

В.О. Сластьонін поняття *технологія навчання* трактує як педагогічну діяльність, що реалізує науково-обґрунтований проект дидактичного процесу й має більш високий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж це має місце при традиційних методиках навчання¹.

Таке визначення може бути модифікованим за умови, коли технологія навчання виступає або як цілеспрямований, логічно структурований дидактичний процес, що інваріантно протікає під впливом певних педагогічних умов та забезпечує діагностований результат; або як цілісна система концептуально і практично значущих ідей, принципів, методів, засобів навчання, що гарантує досить високий рівень ефективності та якості навчання при її подальшому використанні й тиражуванні.

Для того, щоб навчально-виховний процес був успішним, необхідним є професійне засвоєння викладачем теоретичного, методичного та технологічного блоків у їх органічній єдності і нерозривності. З цих позицій, на нашу думку, досить перспективною є педагогічна технологія, суттєвими рисами якої є відтворюваність навчального циклу, зворотний зв'язок, об'єктивний контроль проміжних та остаточних знань, що орієнтовано на гарантоване досягнення цілей і повне їх засвоєння шляхом навчальних процедур.

¹ Сластьонин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М.: Просвещение, 1976.

В. Професійна діяльність з позиції управління включає такі елементи, як планування, організацію, стимулювання, поточний контроль, регулювання діяльності й аналіз її результатів.

Структура педагогічної діяльності, за О.С. Падалкою, містить:

- а) планування роботи вчителя на уроці (написання конспекту уроку);
- б) організацію навчальної діяльності учнів, яка передбачає теоретичне ознайомлення з новим матеріалом, особистий показ виконання окремих дій;
- в) стимулювання навчальної діяльності учнів (оцінювання діяльності учнів);
- г) контроль виконання навчальних дій (види контролю: усний, письмовий, комплексний, машинний, тестовий);
- д) аналіз результатів навчальної діяльності школярів (учитель вносить корекцію для засвоєння учнями матеріалу на підставі оцінок або результатів складання спортивних норм);
- е) діяльність учителя, спрямовану на розвиток культури спілкування та логічного мислення учнів.

Таким чином, з позиції управлінського підходу, професійну діяльність учителя можна витлумачувати як процес управління діяльністю учнів під час засвоєння ними навчального матеріалу (шляхом пізнавально-інструментальної сукупності дій учителів та учнів). Всі відомі підходи управління, що реалізуються за допомогою ефективних стратегій розв'язання навчально-пізнавальних завдань у такий спосіб безпосередньо інтегруються в інструментальні та ціннісні структури цілеспрямованої діяльності людини.

Ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від знання особистісного потенціалу кожного учня, потенціалу учнів усього класу як умови реалізації концепції педагогічної діяльності, що спрямована на формування цілісної творчої особистості школяра.

Отже, професійна діяльність є організованою системою видів діяльності, спрямованої на прогнозування, управління та діагностику в умовах, що змінюються, розвиток свідомої самоактуалізації та вмінь самокерування пізнавальним професійним процесом.

Відповідно до всіх зазначених вище підходів до професійної діяльності побудовано загальну структуру професійної діяльності (рис. 5.1).



Рис. 5.1. Загальна структура професійної діяльності вчителя

Узагальнюючи засади професійної діяльності вчителя в аспекті *системного підходу*, конкретизовано специфіку кожного з видів педагогічної діяльності.

Діагностична діяльність пов'язана з вивченням учнів та встановленням рівнів розвитку їхніх здібностей (від гр. *diagnosis* — розпізнавання, визначення). Не можна здійснювати професійно-педагогічну діяльність, не знаючи особливостей фізичного та психологічного розвитку кожного учня, рівнів його інтелектуального та креативного розвитку. Учитель повинен бути спостережливим, володіти методами вивчення та діагностики рівнів здібностей, виявляти індивідуальні здібності учнів та ін.

Орієнтаційно-прогностична діяльність виявляється в умінні визначати напрямок своєї діяльності, її конкретні цілі та завданні, не тільки кінцеві, а й проміжні (на кожному з етапів своєї роботи). Вміти прогнозувати (від гр. *pro* — вперед і *gnosis* — знання) результати власної діяльності, тобто які конкретно із здібностей необхідно розвити.

Конструктивно-проектувальна діяльність значною мірою пов'язана з орієнтаційно-прогностичною. Якщо прогнозується розвиток будь-якої здібності, спираючися на ознаки компонентів діяльності, постає завдання проектування, конструювання змісту роботи за умов надання діяльності захоплюючого характеру. Для цього слід володіти психолого-педагогічними вміннями, необхідними для організації та управління діяльністю, формами та методами, розвивати власну творчу універсальність, конструктивно-проектувальні здібності, вміння планувати навчально-виховну роботу.

Організаційна діяльність пов'язана із залученням до творчої діяльності та стимулюванням їх активності. Для цього потрібна наявність цілого ряду вмінь: визначати конкретні завдання та співвідносити їх, розвивати ініціативу, планувати спільну роботу, вміти розподіляти завдання та доручення, взагалі керувати процесом

діяльності. Дуже важливим елементом цього є також уміння надихати підлеглих на творчість, привносити в діяльність романтику та здійснювати при цьому тактичний контроль.

Інформаційно-пояснювальна діяльність. Її велике значення обумовлено тим, що всі професійні процеси значною мірою ґрунтуються на інформаційних. Тому у процесі професійної підготовки велике значення мають не тільки методичні знання з навчального предмета, а й уміння проводити наукове дослідження та управліти ним, тобто володіти навичками дослідницької професійної діяльності. Від того як сам учитель володіє цими навичками, залежить якість його пояснень, зміст та логічність вказівок учням. Чим краще він володіє практичною стороною знань, тим позитивніше це відображається на розвитку визначених здібностей, умінь та навичок школярів.

Комуникативно-стимулююча діяльність пов'язана з тим великим впливом, який справляє особистісна привабливість, уміння встановлювати доброзичливі стосунки та збуджувати своїм прикладом до активної професійної пізнавальної та творчої діяльності.

Аналітико-оцінна діяльність. Сутність цієї діяльності полягає в виявленні позитивних сторін та недоліків, порівнянні досягнутих результатів з тими цілями та завдання, що були заплановані, а також власної роботи з досвідом колег. Ця діяльність дає змогу безперервно проводити звірку того, що було намічено досягнути з уже досягнутим, і на цих підставах вносити необхідні корективи, вести пошук шляхів удосконалення та підвищення ефективності діяльності, ширше використовувати передовий досвід.

Дослідницько-творча діяльність. Сутність цієї діяльності — у науковому підході до психолого-педагогічних явищ, володінні евристичним пошуком та методами наукового дослідження. Творчість виявляється як самореалізація на основі усвідомлення себе творчою індиві-

дуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання та побудова програми самовдосконалення.

Такою є специфіка кожного з видів професійної діяльності.

Питання для самоконтролю

1. Що розуміють під діяльністю людини?
2. У чому полягає сутність професійної діяльності?
3. Що розуміють під педагогічною технологією?
4. У чому полягає сутність професійної діяльності з позиції управління?
5. Назвіть види діяльності з позиції системного підходу.
6. Що розуміють під орієнтаційно-прогностичною діяльністю?
7. У чому суть діагностичної діяльності?
8. Що розуміють під конструктивно-проектувальною діяльністю?
9. Охарактеризуйте організаційну діяльність?

Теми для рефератів

1. Категорія діяльності в психології та педагогіці.
2. Діяльність, психіка, свідомість.
3. Діяльність і явище інтеріоризації.
4. Проблема мотивів діяльності.
5. Мета, діяльність, результат.
6. Особистість і діяльність.
7. Психологічні передумови ефективності навчальної діяльності.
8. Індивідуалізм, суспільство й бізнес.
9. Мистецтво ділових відносин.
10. Проблеми професійної етики.

Використана та рекомендована література

1. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навч. посіб. для вузів. — К.: Укр. енциклопедія, 1995. — 253 с.
2. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.И. Прохорова. — М., 1987. — 1600 с.
3. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М.: Просвещение, 1976. — 160 с.
4. Сластенин В.А., Руденко Н.Г. О личностно-ориентированных технологиях подготовки учителя // Педагог. — № 3. — 1998. — С. 15—20.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — М.: Прометей, 1992. — 528 с.
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 1999. — 519 с.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др.; Под ред. С.А. Смирнова. — М.: Изд. центр "Академия", 1998. — 512 с.
8. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. — Ростов н/Д: Феникс, 1999. — 576 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — Л.: Ленингр. ун-т, 1968. — 339 с.
10. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. — М., 1974.
11. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — 343 с.
12. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2 т. — Т. 2. — М., 1983. — 317 с.
13. Леонтьев А.Н. Философия психологии. — М., 1994.

Розділ 6

“Я-КОНЦЕПЦІЯ”

Ринок праці, за умов сучасних соціально-економічних відносин, висуває високі, більш вибагливі вимоги до якості підготовки молодих фахівців, спроможних конкурентно виборювати робочі місця. Як вважає О.О. Павленко, для майбутніх фахівців однією з умов кваліфікованої, професійної підготовки є не тільки отримання високоякісних знань, а й оволодіння моральними принципами, які є базисом як для професійних, так і для особистісних взаємозв'язків. Зміни в соціальному середовищі потребують від сучасного фахівця не тільки вдосконаленої професійної бази, а й змін у ставленні до оточуючого суспільства, яке складається з різних категорій людей, до себе як до суспільно значущої одиниці суспільства і як до особистості. Для того, щоб людина розвивалась як особистість, має залучатися до процесу розвитку інтелект як здатність до пізнання. За В. Франклом, одним із необхідних атрибутів особистості є її свідомість, через яку постає особистісне сприйняття оточуючого світу та “Я-концепція”.

Сучасні педагоги А.І. Кузьмінський та В.Л. Омеляненко вважають, що особистість — це соціальна ознака людини, тому що людина формується під впливом соціальних факторів: спілкування між різними групами суспільства, емоційного напруження у зв'язку з певними подіями, розвитку психіки, здатності до засвоєння соціального досвіду, — а не тільки як продукт біологічного розвитку. Завдяки спілкуванню і взаємодії з іншими членами суспільства людина засвоює суспільний досвід, на основі якого її образ навколошнього світу трансформується в картину світу. “Я-концепція” вже є вмонтованою в картину світу людини, таким чином людина особисто стає здатною породжувати нові знання про оточуюче середовище, про інших людей, про себе. Особливого змісту для особистості набувають самобутність і неповторність власної картини світу та “Я-концепції”.

“Я-концепція” — це узагальнене уявлення про самого себе, система установок відносно власної особистості, або (як вважають психологи А. Капська, І. Кон, Б. Паригін та ін.) “теорія самого себе”. Формування, розвиток та зміна “Я-концепції” обумовлені низкою факторів, як-то соціальне середовище, процес соціалізації особистості, соціальна взаємодія та ін. Фундаментальний вплив на “Я-концепцію” має соціалізація. П. Бергер і Т. Лукман розглядають соціалізацію як всебічне і послідовне входження індивідів у об’єктивний світ суспільства чи окрему його частину. І. Кон вважає, що соціалізація — це результат взаємодії людей у відповідній групі¹. Б. Паригін тлумачить соціалізацію як входження в соціальне середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом всієї історії формування і розвитку². Як зазна-

¹ Кон И.С. Открытие “Я”. — М., 1978.

² Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. — М.: Мысль, 1971.

час А. Капська, соціалізація — це двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин як шляхом засвоєння соціально-го досвіду, так і самостійного відтворення цих відно-син, у процесі яких формується унікальна, неповторна особистість¹. Особливості змісту процесу соціалізації полягають у тому, що процес соціалізації передбачає відносно стихійний розвиток подій, який не завжди су-проводжується цілеспрямованим впливом середовища і у процесі соціалізації особистості концентрується ува-га на соціальному середовищі, а не на особистості, тлумачиться його вплив на особистість.

Отже, завдяки соціалізації відбувається взаємодія людей. На думку Е.К. Економової, *взаємодія* — це про-цес впливу суб'єктів один на одного, що породжує їхній взаємний зв'язок. Зв'язок між людьми неможливий без обміну інформацією, тобто обумовлює наявність від-носин. Визначимо сутність поняття відносини. У пси-хологічному словнику відносини розглядаються як взаєморозташування об'єктів і їх властивостей². У слов-нику психологічних термінів відносини — це система установ, очікувань та стереотипів, через які люди спри-ймають один одного³. І.В. Бужина акцентує та тому, що з поняттям "відносини" близько пов'язане поняття "взаємини"⁴. Під взаєминами варто розуміти особистіс-но значуще, образне, емоційне й інтелектуальне відоб-раження людьми один одного, що показує їх внутріш-ній стан. Л.М. Фрідман вважає, що під час взаємодії

¹ Капська А.Н. Соціальна педагогіка. — К., 2002.

² Психологія: Словарик / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Політиздан, 1990.

³ Словарь психологических терминов / Под ред. С.Ю. Голо-вина. — М., 2003.

⁴ Бужина І.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учи-тівлів до формування гуманістичних відносин школярів. — О.: ШІЦ АПН України, 2002.

між людьми розвиваються, виявляються і формуються міжособистісні відносини, які мають назву спілкування. Отже, міжособистісні відносини — це спілкування між представниками суспільства у всіх його виявах: інтимне, дружнє, професійне спілкування тощо.

У психологічній науці виділяють дві загальні форми “Я-концепції” — реальну та ідеальну. Поняття реальна “Я-концепція” відзеркалює уявлення особистості про себе, про те, який я є. Ідеальна “Я-концепція” — це уявлення особистості про себе, з урахуванням бажань, тобто відображення виразу “яким би я хотів бути”.

Є також окремі випадки “Я-концепції”, а саме професійна “Я-концепція особистості” або “Я-професійне”. У свою чергу професійна “Я-концепція особистості” також може бути реальною та ідеальною. А. Рен дає таке визначення: професійна “Я-концепція” — це уявлення особистості про себе як професіонала. Відповідно до цього визначення, на нашу думку, професійна “Я-концепція” майбутнього фахівця є уявленням особистості про себе як про фахівця у відповідній галузі та складається з ідеального образу “Я-професіонал”, реально-го образу Я, дзеркального Я та професійної самооцінки фахівця. Ідеальний образ “Я-професіонал” включає в себе уявлення про те, яким повинен бути справжній професіонал. Такі уявлення особистість має у момент первинного, поверхового знайомства з професією, на етапі порівняння та ідентифікації себе зі значущими, успішними професіоналами-практиками (роль яких можуть виконувати викладачі, видатні діячі тощо). “Я-реальне” у цьому випадку включає в себе уявлення про ті якості, які вже є для досягнення ідеального образу “Я-професіонал”, і про ті, які ще недостатньо розвинені. Дзеркальний образ “Я-професіонал” включає в себе уявлення майбутнього фахівця про оцінку його особистісних якостей іншими професіоналами. Професійна самооцінка — уявлення фахівця про власну

цінність як спеціаліста, тобто це оцінювальний компонент професійної "Я-концепції".

Процес формування професійної "Я-концепції" майбутніх спеціалістів відбувається під час фахового навчання. За Є.А. Іванченко, у цей період здійснюється засвоєння спеціальних навичок і умінь шляхом спілкування між майбутніми фахівцями і викладачами (у вигляді трансляції викладачем особистісного та суспільного професійного досвіду), адаптація до нового соціального статусу майбутнього фахівця. Під адаптацією слід розуміти, на думку З.Н. Курлянд, професійну допомогу з боку викладачів майбутнім спеціалістам у пристосуванні до умов професійної діяльності на стадії засвоєння ними майбутньої професії. Паралельно з цим має місце спілкування у мікросередовищі (відносини у колективі студентів, спілкування з друзями) тощо. Особистість взагалі не може існувати без спілкування. Процес соціалізації, завдяки якому відбувається розвиток особистості, нерозривно пов'язаний з міжособистісними відносинами. Професійне становлення фахівця пов'язане з професійними міжособистісними відносинами, які є складовою міжособистісних відносин. Тому важливим моментом формування позитивної професійної "Я-концепції" майбутніх фахівців є розвиток їхніх професійних міжособистісних відносин.

У науці є кілька теоретичних шкіл, які вивчають "Я-концепцію". І кожна з них по-різному підходить до визначення "Я-концепції". В. Джеймс першим з психологів почав розробляти проблематику "Я-концепції". Глобальне особистісне Я (*Self*) він розглядає як первинне утворення, в якому поєднується "Я-усвідомлююче" (англ. *I*) і "Я-як об'єкт" (англ. *Me*). Це дві сторони одного цілого, вони завжди існують узгоджено. Одна з них являє собою чистий досвід ("Я-усвідомлююче"), а друга — зміст цього досвіду ("Я — як об'єкт"). Автор вважає, що "Я-як об'єкт" охоплює все, що можна назвати

своїм. За цим критерієм він виділяє чотири складові: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я та фізичне Я.

Зазначимо, що головним орієнтиром для “Я-концепції” є Я іншої людини, тобто уявлення людини про те, що думають про неї інші: “Я-яким мене бачать інші” і “Я-яким я сам себе бачу” дуже подібні за своїм змістом. Ч. Кулі запропонував теорію “Я-Дзеркального”, стверджуючи, що уявлення людини про те, як її оцінюють інші, суттєво впливає на її “Я-концепцію”. М. Мід вважав, що *Me* утворює засвоєні людиною установки (цінності), а *I* — це те, як людина як суб'єкт діяльності сприймає ту частину свого Я, яка визначена як *Me* — сукупність *I* і *Me* утворює інтегральне Я (*Self*). Р. Берне, засновник інтегрально-інтеракціоналістичного підходу, розглядав “Я-концепцію” як сукупність установок, спрямованих на себе. Він також виділив три складові “Я-концепції”: уявлення людини про саму себе, афективна оцінка цього уявлення, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати більш чи менш сильні емоції, пов’язані з їх сприйняттям чи осудженням. Також до цієї категорії входять конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я та самооцінкою. Ці засади можуть мати також різні ракурси:

1. “Я-реальне” — установки, пов’язані з тим, як людина сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій статус, тобто її уявлення про те, якою вона є насправді.
2. “Я-дзеркальне” (соціальне) — установки, пов’язані з уявленнями людини про те, як її сприймають інші.
3. “Я-ідеальне” — установки, пов’язані з уявленнями людини про те, якою вона мріє стати.

Е. Еріксон по суті дав розвиток концепції З. Фрейда щодо становлення усвідомленого Я індивіда — ЕГО. Проте вчений повернув зміст цієї концепції до соціокультурного контексту. Проблематика “Я-концепції”

розглядається Е. Еріксоном крізь призму ЕГО-ідентичності, розуміється як продукт певної культури, що виник на біологічній основі, її характер визначається особливостями цієї культури і можливостями певної людини. Джерелом ЕГО-ідентичності, за Е. Еріксоном, є культурно значуще досягнення. Автор визначає ЕГО-ідентичність як суб'єктивне почуття безперервної самотожності, що заряджає людину психічною енергією. Феноменалістичний (гуманістичний) напрямок розглядає "Я-концепцію" як систему самосприйняття, а не як окреме реальне Я. К. Роджерс вважав, що внутрішня структура Я формується в процесі взаємодії з довкіллям, зокрема зі значимими іншими (батьками, сестрами, братами тощо). Згідно з іншою тезою К. Роджерса, "Я-концепція" містить не лише сприйняття того, які ми є, тобто "Я-реальні", а й те, якими ми хотіли б бути, іншими словами, "Я-ідеальні". Взагалі, починаючи з К. Роджерса, терміну "значущий інший" стало приділятися багато уваги як в теоретичній психології, так і в психотерапії. Цей термін вперше увів у науковий обіг американський психіатр Г. Саліван. Під терміном "значущі інші" розуміються люди, які важливі чи значимі для дитини внаслідок того, що вона відчуває їх здатність впливати на її життя. У ранньому дитинстві найбільш значущими іншими в дитини є батьки, пізніше вчителі та група однолітків. У пошуках образу Я людина обирає значущого іншого та високо оцінює створений ним образ свого Я. Схвалення значущим іншим створює у дитини позитивний образ Я, а постійне дорікання викликає виникнення негативної самооцінки. У будь-якому випадку створений образ стає головним джерелом психологічного досвіду, необхідного для формування "Я-концепції".

"Я-концепція", за В. Нурковою, формується не безпосередньо в спілкуванні та оцінках інших, а на автобіографічних спогадах про вузьке коло таких оцінок (значущих) та своїх реакціях на них. Іншим механіз-

мом формування “Я-концепції” є аналіз зафікованих у пам'яті випадків з життя, на основі яких робиться висновок про наявні у суб'єкта риси характеру та якості особистості.

Незважаючи на те, що є багато підходів щодо визначення “Я-концепції” та механізмів її формування, дослідження професійної “Я-концепції” майбутніх фахівців шляхом розвитку міжособистісних відносин у психолого-педагогічній літературі практично не відбувалось.

Такі дослідники, як І.П. Андрійчук, З. Становських, Є.В. Чорний досліджували проблему формування позитивної “Я-концепції” у процесі професійної підготовки психологів. І.П. Андрійчук вважає, що модель особистості фахівця-психолога включає в себе важливі особистісні риси та якості, які вона об'єднує у поняття позитивна “Я-концепція”, показниками якої є адекватність і сталість самооцінки, високий рівень самоповаги, домінування інтернальних тенденцій контролю, відсутність суттєвих внутрішніх нерівноваг та особистісних проблем¹.

З. Становських проводив дослідження динаміки уявлень про себе та образу “Я-професіонал” в процесі професійного становлення психологів. У результаті він з'ясував, що образ професіонала з часом навчання у вищому навчальному закладі стає менш ідеалізованим, більш диференційованим та структурованим. Згідно з його гіпотезою, кожний процес професійного навчання має містити можливість актуалізації кризи ідентичності.

Згідно з концепцією Є.В. Чорного, професійна ідентичність характеризується поглибленистю у професійну самореалізацію. Головне завдання професійної під-

¹ Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної діяльності: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — К., 2003.

готовки психологів, на його думку, в актуалізації професійної ідентичності.

Особистість людини формується під впливом багатьох чинників. Однак брак спілкування у будь-якому вияві, дефіцит міжособистісних відносин призведуть до деградації та регресу розвитку особистості. щодо професійних міжособистісних відносин, то базисом такого виду спілкування є загальні міжособистісні відносини. На думку З.Н. Курлянд, розвиток особистості трактується по-різному. По-перше, розвиток особистості — це процес прогресивних і послідовних змін, які призводять від нижчих до вищих форм життєдіяльності людини. I, по-друге, розвиток особистості — це процес формування людини як соціальної значущості в результаті її соціалізації. Такі автори, як В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв вважають, що ознаками сформованої і розвинutoї особистості є розумовий розвиток, розвиток творчих здібностей, уміння продуктивно, раціонально мислити та самостійно приймати рішення, розвиток і трансформація особистісних взаємовідносин, спроможність брати участь у економічному, політичному та соціальному житті суспільства тощо. К.В. Недялкова вважає, що розвиток особистості — це закономірні, позитивно спрямовані, якісні зміни рис, властивостей, характеристик особистості, що відбуваються внаслідок внутрішніх суперечностей, які виникають під впливом зовнішніх обставин. Формування особистості вона визначає як процес і результат розвитку і становлення особистості під впливом зовнішніх обставин, таких як виховання, навчання, соціальне середовище.

На кожному новому етапі розвитку соціально-економічних відносин у суспільстві, соціальне середовище містить певну, притаманну саме сучасному часу інформацію, яка є відображенням ціннісних орієнтацій кожного з поколінь. На думку І.К. Безменової, кожне покоління має своє неповторне соціальне середовище, у якому відображається "Я-як об'єкт". Система цінніс-

них орієнтацій, як підкреслює О.Ю. Столик, виступає у ролі гаранта формування і розвитку особистості, що є підставою до подальшого самостійного життя. Система ціннісних орієнтацій виникає не раптово. За Т. Титаренко, цінності не первинні, вони виникають зі співвідношення людиною себе і світу, відтворюють значущість чогось для особистості. Основним змістом ціннісних орієнтацій людини виступають світоглядні, моральні переконання, принципи поведінки. П.Р. Ігнатенко вважає, що ціннісні орієнтації — це ті потреби особистості, які можуть бути реалізованими у майбутньому, які усвідомлюючись, постають у вигляді цінностей. На думку І.А. Климова, ціннісні орієнтації — це є відображення системи цінностей у свідомості людини. Слід зауважити, що є термінальні та інструментальні цінності. Термінальні цінності — це підґрунтя цілей людини, вони відображають довготривалу перспективу, те, до чого прагне людина тепер і в майбутньому. Інструментальні цінності відображають засоби, які вибираються для досягнення цілей життя, тобто виступають як інструмент з допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності.

Ціннісні орієнтації майбутнього фахівця узгоджені з загальними ціннісними орієнтаціями особистості, потребами, рівнем домагань, з амбіціями майбутнього спеціаліста. Адаптувавши вислів П.Р. Ігнатенка під фахове навчання, отримаємо, що ціннісні орієнтації майбутніх фахівців — це ті потреби, які він спроможний втілити у свою професійну діяльність, всі ті домагання, яких майбутній спеціаліст прагне досягти під час фахового навчання і з якими пов'язує свою професійну діяльність.

Як було зазначено, потреби є інтерпретацією ціннісних орієнтацій. *Потреба* — стан людини, створюваний зазнаваною нею нуждою в об'єктах і діях, необхідних для її організації і розвитку, який виступає джерелом

Її активності, організує і спрямовує особистісні процеси, уяву і поведінку (за Т.Л. Обуховою). Отже, потребу можна задоволінити тільки цілеспрямованими діями. Ієрархія потреб майбутніх фахівців виглядає таким чином:

1. Потреба у визначенні професії за фахом.
2. Потреба в оволодінні професією за обраним фахом.
3. Потреба у реалізації професійних якостей особистості.
4. Потреба у професійному самовдосконаленні.

Для того, щоб задоволінити потребу у професійному самовдосконаленні, необхідно задоволінити всі попередні потреби. Проте для того, щоб на науковому рівні сформувати позитивну професійну "Я-концепцію", недостатньо тільки декларування ієрархії потреб, потрібне їх усвідомлення особистістю. Усвідомлення потреб відповідає за реалізацію професійного шляху особистості. Це відбувається тому, що процес професійного становлення (вибір професії, постановка та реалізація професійних цілей, актуалізація власних можливостей у процесі самореалізації) є досить тривалим процесом, який не починається і не закінчується у стінах навчального закладу. Професійна "Я-концепція" є складовою професійної самосвідомості, яка в свою чергу є втіленням у життя потреб майбутнього фахівця.

Отже, під час становлення професійної "Я-концепції" на рівні "Я-ідеального" відбувається становлення ідеального образу "Я-професіонал". Важливим процесом у цьому випадку є інтеграція знань у єдину картину (це може бути об'єднання особистісних рис відомих професіоналів), емоційне сприйняття цього образу та виникнення мотивації спрямують особистість на установки досягнення цього образу, тобто спрямують майбутнього фахівця на професійну самореалізацію.

Важливість професійних міжособистісних відносин полягає у тому, як викладач-професіонал буде спрямовувати потік інформації на свідомість майбутнього фахівця. Особливістю є те, що викладач повинен транслювати позитивну інформацію майбутньому спеціалісту, з метою формування позитивної професійної “Я-концепції”. На рівні “Я-реального” відбувається:

1) стійке засвоєння професійних знань, формується реальний образ “Я-професіонал”;

2) оцінка реального образу “професіонал” з погляду відповідності його ідеальному образові “Я-професіонал”, професійне самовдосконалення, що є останньою сходинкою у ієрархії потреб майбутнього фахівця. Міжособистісні відносини відображаються в спілкуванні у вигляді замкненого кола: майбутній спеціаліст — викладач — професіонал.

На рівні “Я-дзеркального” відбувається відображення у свідомості майбутнього фахівця ставлення до його особистості інших професіоналів, причому в деяких випадках професійна самооцінка особистості дуже залежить від оцінки інших професіоналів. Звідси може виникнути прагнення відповідати очікуванням значущих професіоналів. У цьому випадку професійні міжособистісні відносини виступають у вигляді стимулювання до вдосконалення особистості майбутнього фахівця.

У зв'язку з цим стало можливим виділити такі умови формування професійної “Я-концепції” майбутнього фахівця:

1. Формування в майбутніх спеціалістів ідеальної моделі “професіонал” за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді транслювання особистого і професійного досвіду викладача.

2. Актуалізація уваги особистості майбутнього спеціаліста на порівнянні свого реального та ідеального образів “Я-професіонал” за допомогою міжособистісних

відносин у вигляді діалогу між викладачем та майбутніми фахівцями.

3. Стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення майбутніх фахівців для досягнення ідеального образу "Я-професіонал".

З огляду на зазначене вище, провідними психолого-педагогічними умовами формування професійної "Я-концепції" в умовах професійної підготовки майбутніх фахівців є: втілення професіональних міжособистісних відносин у процес професійної підготовки; застосування особистісного підходу до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах; актуалізація професійної самосвідомості з метою фахового самовизначення для досягнення професійного самовдосконалення. Якщо зазначені вище психолого-педагогічні умови формування позитивної професійної "Я-концепції" майбутніх спеціалістів втілювати у фахове навчання, то держава прийме у свої лави кваліфікованих, конкурентоспроможних, всебічно розвинутих спеціалістів.

Питання для самоконтролю

1. Визначіть сутність поняття "Я-концепція".
2. Як Ви розумієте поняття "Я-ідеальне", "Я-реальне", "Я-професійне"?
3. Визначіть сутність поняття "цінності", "термінальні цінності", "інструментальні цінності", "ціннісні орієнтації", "потреба".
4. Назвіть умови формування професійної "Я-концепції" майбутнього фахівця.

Теми рефератів

1. Особистість: проблеми науки чи мистецтва?
2. “Я-концепція” як фактор особистісного самовизначення.
3. Вплив соціальних факторів на особистість людини.
4. Формування, розвиток та зміна “Я-концепції”.
5. Взаємодія людини і соціального середовища.
6. Співвідношення “Я-реального” і “Я-ідеального”.
7. Процес формування професійної “Я-концепції”.
8. Формування позитивної “Я-концепції”.
9. Вплив системи цінностей на свідомість людини.
10. Стимуляція особистісного зростання майбутніх фахівців.

Використана та рекомендована література

1. *Андрійчук І.П.* Формування позитивної “Я-концепції” особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: Автореф. ... канд. дис. — К., 2003. — 229 с.
2. *Безменова И.К.* Ценностные ориентации старшеклассников (теоретический обзор работ). — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2001.
3. *Бужина І.В.* Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів. — О.: ПНЦ АПН України, 2002. — 339 с.
4. *Джеймс У.* Психология / Под ред. Л.А. Петровской. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
5. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. К.С. Тимофеева. — М.: МГУ, 1987. — 89 с.

6. Ерастов Б.С. Социальная культурология. — М.: АО "Аспект пресе", 1994.
7. Ігнатенко П.Р. Аксеологія виховання: від термінології до постановки проблеми // Педагогіка і психологія: Наук.-теорет. журнал АПНУ. — 1997. — № 1.
8. Капська А.Н. Соціальна педагогіка. — К., 2002. — 256 с.
9. Климов И.А. Поколение — пехт: две стороны свободы. — Тирасполь, 1998. — 98 с.
10. Кон И.С. Открытия "Я". — М., 1978 — 245 с.
11. Кузьмінський А.І., Омеляменко В.Л. Педагогіка: Підручник. — К.: Знання, 2003. — 418 с.
12. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності: Навч. посіб. — О.: ОДПУ, 1995. — 162 с.
13. Курлянд З.Н., Хмельюк Р.І., Яцій О.М. Педагогіка: Навч. посіб. — О.: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2003. — 352 с.
14. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 320 с.
15. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и личность. — М.: Мысль, 1978. — 350 с.
16. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с.
17. Проблеми інтеграції економічних та психолого-педагогічних знань у підготовку майбутніх викладачів економістів: Матеріали міжнар. наук.-практ. конференції. — О., 2004. — 244 с.
18. Професійна мобільність майбутніх фахівців: Навч.-метод. посіб. — О.: СМИЛ, 2004. — 120 с.
19. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд. испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
20. Радчук Г.К., Андрійчук І.П. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів: Методичні рекомендації для викладачів

ВНЗ та практичних психологів освіти. — Тернопіль, 2002. — 48 с.

21. Реан А., Бордовская Н., Розум С. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2004. — 432 с.

22. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. — Самара: Изд. дом “БАХРАХ-М”, 2000. — 656 с.

23. Словарь психологических терминов / Под ред. С.Ю. Головина. — М., 2003. — 976 с.

24. Становських З. Актуальні проблеми професійного становлення особистості майбутніх практичних психологів // Зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конференції 16—17 травня “Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вузах”/ За ред. С.Д. Максименка. — К.; Тернопіль: Ніка-центр, 2002. — 49 с.

25. Стойлик О.Ю. Особенности ценностных ориентаций старшеклассников // Первое сентября. — 1999. — № 49.

26. Українсько-англійський словник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. — К.: Знання, 2004. — 567 с.

27. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990 — 356 с.

28. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический мир учителя. — М., 1991. — 287 с.

29. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — № 8. — С. 36—39.

Розділ 7

ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІКИ

Предмет педагогіки, її категорії. Педагогіка в системі наук. Джерела розвитку педагогіки. Структура педагогічних наук.

7.1. Предмет педагогіки, її категорії

Педагогіка — сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості.

Термін походить від грецьких слів *pais* (*paidos*) — дитя | аго — веду, виховую, тобто дітородіння, дітоводство. У Давньому Вавилоні, Єгипті, Сирії пайдагогос найчастіше були жерці, а в Давній Греції — найрозумніші, найталановитіші вільнонаймані громадяни: педономи, подотриби, дидаскали, педагоги. У Давньому Римі цю роботу доручали державним чиновникам, які добре володіли науками, багато мандрували, знали мови, культуру і звичаї різних народів.

У середні віки педагогічною діяльністю займалися переважно священики, ченці, однак у міських школах та університетах — дедалі частіше люди зі спеціальною освітою.

У давньоруській державі педагогів називали майстрими. Упродовж багатьох століть тут не було спеціальних навчальних закладів для підготовки вчителів.

Ними були і дяки з піддячими, і священнослужителі, і мандрівні дидаскали — школярі-книжники.

У своєму розвитку педагогіка пройшла такі стадії: народна педагогіка — духовна педагогіка — світська педагогіка.

Народна педагогіка — галузь педагогічних знань і досвіду народу, що виявляється в домінуючих у нього поглядах на мету, завдання, засоби і методи виховання та навчання.

Українська народна педагогіка — складова народознавства (українознавства) й водночас один із засобів його реалізації на практиці, тобто є основою педагогіки народознавства.

Педагогіка народознавства — напрям сучасної педагогіки, шкільної практики, який забезпечує практичне засвоєння учнями (у процесі продовження творчих традицій, звичаїв і обрядів, у діяльності, поведінці) культурно-історичних, мистецьких надбань батьків, дідів і прадідів.

Родинна педагогіка — складова народної педагогіки, в якій зосереджено знання й досвід щодо створення і збереження сім'ї, сімейних традицій (трудових, моральних, мистецьких). Це сприяє формуванню в дітей любові до матері й батька, бабусі й дідуся, поваги до пам'яті померлих та ін.

Педагогічна деонтологія — народне вчення про виховні обов'язки батьків перед дітьми, вчителів — перед учнями, вихователів — перед вихованцями, вироблені народом етичні норми, необхідні для виконання покладених на них педагогічних функцій.

Козацька педагогіка — частина народної педагогіки, спрямована на формування козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю, твердою волею і характером.

Духовна педагогіка — галузь педагогічних знань і досвіду з виховання і навчання особистості засобами релігії.

Загальним завданням педагогіки є вияв, вивчення й обґрунтування закономірностей виховання та розвитку людської особистості, розробка на цій основі теорії і технології виховання як спеціально організованого педагогічного процесу.

Педагогіка як наука розробляє теорію і технологію організації педагогічного процесу, шляхи удосконалення діяльності педагога (педагогічну діяльність) і різних видів діяльності учнів, а також стратегію і способи їх взаємодії.

Теоретична функція педагогіки здійснюється на трьох рівнях:

- *описовому* — вивчення передового і новаторського педагогічного досвіду;
- *діагностичному* — виявлення стану педагогічних явищ (наприклад, успішності, вихованості учнів), встановлення умов і причин, які їх обумовлюють;
- *прогностичному* — експериментальні дослідження педагогічної дійсності і побудова на їхній основі моделей перетворення цієї дійсності.

На прогностичному рівні теоретичної функції педагогіки розкривається суть педагогічних явищ, визначається їх глибинні причини, науково обґрунтуються гіпотези. На цьому рівні створюються теорії навчання і виховання, моделі педагогічних систем, що випереджають освітню практику.

Технологічна функція педагогіки як науки також реалізується на трьох рівнях:

- *проективному*, що пов'язаний з розробкою відповідних методичних матеріалів (навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників, педагогічних рекомендацій) на базі теоретичної концепції, в якій визначається план педагогічної діяльності;
- *перетворювальному*, що спрямований на впровадження досягнень педагогічної науки в навчально-виховну практику з метою її удосконалення;

- *оцінному і коректувальному*, що передбачає оцінку впливу результатів наукових досліджень на педагогічну практику і подальшому корекцію взаємодії наукової теорії та практики навчання і виховання.

Теоретична і технологічна функція педагогіки реалізуються в органічній єдності. Предметом педагогіки є процес виховання. Термін “виховання” — різноплановий. Він вживається в широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні під *вихованням* розуміють вплив суспільства на формування особистості, процес дій педагогів певних соціальних інститутів, скерованих на забезпечення оптимальних умов для фізичного, психічного і соціального розвитку вихованців. У вузькому розумінні під *вихованням* розуміють конкретний вплив особи вихователя (батьків, учителів та ін.) з метою формування в дитини певних морально-духовних якостей.

Основними категоріями педагогіки є виховання, навчання й освіта.

Виховання — це цілеспрямований і організований процес формування особистості.

Навчання — двосторонній процес взаємообумовленої діяльності учителя й учня, спрямований на оволодіння учнів знаннями, вміннями і навичками, розвиток їхніх інтелектуальних потенційних можливостей, озброєння методами самостійної пізнавальної діяльності.

Освіта — це процес і результат оволодіння надбаннями людської культури як передумови активної соціальної діяльності.

Названі категорії взаємопов'язані між собою і спримовані на розв'язання єдиних завдань.

7.2. Педагогіка в системі наук

Педагогіка як наука тісно пов'язана з іншими науками. Проте оскільки разом із психологією вона займається вивченням людини, особливостями її поведінки і спрямована на підготовку людини до адекватної поведінки у суспільстві, то її можна поставити на перехресті інших наук. Так чи інакше психологія і педагогіка здійснюють незаперечний вплив на людей, які займаються і природничими, і технічними, і суспільними науками, а відтак і впливають на ці науки.

Міжпредметні зв'язки педагогіки — зв'язки педагогіки з іншими науками, що дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси. Зміцнюючи й удосконалюючи ці зв'язки, педагогіка запозичує й інтерпретує відповідно до предмета свого дослідження ідеї інших наук, які допомагають глибше проникнути в суть виховання і розробляти його теоретичні основи.

Зв'язок педагогіки з *філософією* є найбільш тривалим і продуктивним. Філософські ідеї продукували педагогічні концепції і теорії, визначали перспективу педагогічного пошуку і слугували її методологічною основою. Від системи філософських поглядів (ми їх будемо розглядати пізніше), яких дотримуються дослідники педагогіки, залежить напрям педагогічного пошуку, визначення суті, цілей і технологій освітнього процесу.

На основі знань з *анатомії та фізіології* про будову і життедіяльність людського організму як єдиного цілого, про морфологічні й функціональні закономірності та особливості вікового розвитку нервової, кістково-м'язової, ендокринної, серцево-судинної, дихальної та інших систем організму, деяких органів тіла, тканин і клітин, педагогіка розробляє умови раціональної організації педагогічного процесу, правильного режиму навчання, виховання, освіти, зміст і методи фізичного, трудового виховання та ін. Вчення І.П. Павлова

про вищу нервову діяльність озброює педагогіку розумінням фізіологічних механізмів засвоєння знань, формування вмінь, навичок, звичок, допомагає науково обґрунтувати умови і способи навчально-виховної діяльності.

На основі знань з *генетики* про залежність спадковості дитини від її генотипу, досить складну природу генетичної мутації, функціонально-спрямовану дію генів і хромосом, високу пластичність дитячого організму педагогіка критично переоцінює чимало сталих положень про закономірності людського розвитку, намагається обґрунтувати оптимальні умови для всебічного розвитку кожної дитини, формування її особистості.

Особливе значення для педагогіки має її зв'язок з *психологією*. Спираючись на знання закономірностей і механізмів психічного розвитку людини, її особистісного формування, психологічних зв'язків і залежностей, характерних для педагогічного процесу, педагогіка обґрунтуете ефективні шляхи і способи, які приводять до бажаних змін у внутрішньому світі й поведінці людини. Кожний розділ педагогіки знаходить опору у відповідному розділі психології: *дидактика*, наприклад, опирається на теорію пізнавальних процесів і розумового розвитку; *теорія виховання* базується на психології особистості; *теорія управління навчальним закладом* — на психології управління. Інтеграція наук призвела до виникнення суміжних галузей — педагогічної психології і психопедагогіки.

Для всебічного наукового обґрунтування педагогічного процесу педагогіка використовує здобутки історії, літератури, географії, антропології, медицини, екології, економіки, археології, кібернетики, математики та інших наук.

Зв'язок педагогіки з іншими науками відбувається в різних напрямах:

— по-перше, це спільність об'єктів (понять, закономірностей, концепцій, предметів, процесів, критеріїв, методів);

— по-друге, взаємодія, взаємовплив, взаємопроникнення, інтеграція педагогіки та інших наук;

— по-третє, педагогіка спирається на ідеї інших наук (людина формується в діяльності — з філософії), використовує методи дослідження інших наук (анкетування — із соціології), результати досліджень інших наук (насамперед психології), проводить дослідження спільно з іншими науками, дає замовлення іншим наукам на дослідження певних явищ.

7.3. Джерела розвитку педагогіки

Виховання дитини чи не найдавніший вид діяльності людини. З давніх давен накопичувався і викристалізовувався досвід формування людини, підготовки її до активної соціальної діяльності. Лише пізніше цей досвід систематизували і надали йому наукової форми. Науково-природничу основою педагогіки на сучасному рівні її розвитку є **вікова фізіологія та психологія**. Джерелом розвитку науки про виховання є народна педагогіка як сукупність акумульованих, викристалізованих знань і вмінь у справі виховання підростаючого покоління. Хранителем народної мудрості виховання є усна народна творчість (казки, прислів'я, приказки, легенди, пісні, звичаї, обряди, традиції та ін.). Виходячи із загальнолюдських морально-духовних цінностей, кожний народ вибудовував свою національну систему виховання з її засобами, методами, прийомами і внутрішнім духом. Дбаючи про відродження духовного багатства українського народу, варто постійно звертатися до невичерпних джерел народної мудрості виховання. Іншими джерелами педагогіки є надбання вчених в галузі виховання (історія педагогіки), досвід творчої роботи педагогів нашого часу.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки зробили грецькі філософи. Так, Демокріт (460—370 рр.

до н.е.) на основі своєї атомістичної теорії висунув матеріалістичну концепцію розвитку особистості, вважаючи, що людину формує передусім життєвий досвід, Сократ (469—399 рр. до н.е.) і Платон (427—347 рр. до н.е.) обстоювали думку, що для формування людини необхідно пробудити в її свідомості те, що закладено в ній природою. Арістотель вважав, що виховання є державною функцією і зводиться до формування в особистості необхідних довершеностей, для чого слід використати три фактори: природні задатки, спроможність набувати звичку і здатність робити судження. Твір давньоримського філософа і педагога Марка Квінтіліана (35—96 рр.) "Про виховання оратора" упродовж тривалого часу був основним посібником з педагогіки, за яким навчали в усіх риторичних школах.

Нові гуманістичні ідеї в галузі виховання заявили про себе в багатьох країнах Європи в епоху Відродження (XIV—XVI ст.), серед них: Вітторіо да Фельтрі (1378—1446 рр.) в Італії, Франсуа Рабле (1494—1553 рр.) і Мішель Монтень (1533—1592 рр.) у Франції, Еразм Роттердамський (1469—1536 рр.) в Голландії. Вони наголошували на тому, що людська особистість є найвищою цінністю, стверджували, що її всебічного розвитку можна досягти вихованням.

До початку XVII ст. педагогіка продовжувала залишатися частиною філософії. Відокремлення її від філософії й оформлення в наукову систему пов'язане з іменем великого чеського педагога Яна Амоса Коменського (1592—1670 рр.). Він трактує педагогічні категорії — виховання, навчання й освіту — як процеси, що відбуваються відповідно до законів природи й зумовлені природою дитини. Запропоновані ним у "Великій дидактиці" та "Материнській школі" принципи, методи, форми навчання стали підґрунтям педагогічних теорій, чимало його ідей актуальні й сьогодні.

Услід за Я.А. Коменським в історію західноєвропейської педагогіки увійшли імена англійського філо-

софа й педагога Джона Локка (1632—1704 рр.), який сконцентрував свої зусилля на теорії виховання джентльмена — людини впевненої в собі, що поєднує широку освіченість з діловими якостями, вищуканість манер з міцністю моральних переконань; французького матеріаліста і просвітителя Жана-Жака Руссо (1712—1778 рр.), автора ідеї природної досконалості дітей, теорії “вільного виховання”, за якою виховання має здійснюватися лише за інтересами й бажаннями дітей, що сприятиме їхньому розвитку; швейцарського педагога Йогана Генріха Песталоцці (1746—1827 рр.), який запропонував учителям прогресивну ідею гуманного виховання, доброзичливого ставлення до дітей, прищеплення їм співчуття і жалісивості як основи морального розвитку, намагався поєднати навчання і виховання дітей з організацією їхньої посильної праці; німецького педагога Йоганна Фрідріха Гербарта (1776—1841 рр.), автора теоретичних узагальнень у галузі психології навчання і дидактики (четирехетапна модель уроку, поняття виховного навчання, система развиваючих вправ); німецького педагога Фрідріха Адольфа Дістервега (1790—1866 рр.), відомого ідеями про активізацію навчальної діяльності учнів, посилення їх самостійної роботи, а також думками про підготовку народних учителів, яка має базуватися на отриманні наукових знань і прищепленні високих моральних якостей.

Непримиренну боротьбу зі сколастикою, вербалізмом у педагогіці повели французькі матеріалісти й просвітителі XVIII ст. Д. Дідро (1713—1784 рр.), К.-А. Гельвецій (1715—1771 рр.), П.-А. Гольбах (1723—1789 рр.), які вважали чуттєвий досвід єдиним джерелом знань, розвитку інтелекту, моральних сил та естетичних уподобань дитини, обстоювали природовідповідність у вихованні.

В Україні педагогічна думка на всіх етапах розвивалася на рівні світової. З часів Київської Русі до нашого часу дійшли настановні твори з виховання: збірник

законів "Руська правда" Ярослава Мудрого і "Правда" Ярославичів (його синів), "Повчання Володимира Мономаха", "Житіє Євдокії Полоцької", "Повчання дітям ченця Ксенофонта", низка уривків з часописів та листів, де подаються описи народних традицій виховання дітей у сім'ях, ставлення батьків до своїх нащадків, моральні сентенції поведінки людини в товаристві.

Вершиною української народної педагогіки вважається козацька педагогіка, основою виховання в якій змалку були провідні ідеї козацького руху (свобода і незалежність України, непорушність прав людини і народу, суверенність особи, народовладдя).

Серед видатних просвітителів XVIII ст., які збагатили вітчизняну педагогіку, почесне місце належить Григорію Савичу Сковороді (1722—1794 рр.). Він перший в українській педагогіці в центрі уваги поставив дитину — її почуття, стосунки зі світом, її справи, нахили і обдарування; визначив мету гуманістичного процесу — формування "істинної" людини: мислячої, чуйної, освіченої, зі світлим розумом, гарячими почуттями, підготовленої до праці задля її щастя і блага народу.

Ідеї доброї, чесної, благородної, безкорисливої людини-громадянина в кращих своїх творах обстоювали І. Гізель (1600—1683 рр.), П. Могила (1597—1647 рр.), Ф. Прокопович (1681—1736 рр.). Ідеал особистості патріота, носія свободи оспівував І. Котляревський (1769—1838 рр.).

У другій половині XIX — на початку ХХ ст. в Україні на питаннях освіти і виховання зосереджували свої зусилля майже всі діячі культури та мистецтва, літератури і науки. Т.Г. Шевченко (1814—1861 рр.) підготував і видав "Буквар южнорусский"; І. Франко (1856—1916 рр.) зробив суттєвий внесок у розробку історії шкільної й університетської освіти в Україні; М.П. Драгоманов (1841—1895 рр.) обстоював національну народну освіту як таку, що вбирає в себе кращі здобутки світової культури. П.А. Грабовський (1864—1902 рр.) присвятив

ряд статей проблемам народної освіти. Леся Українка (1871—1913 рр.) обстоювала необхідність народної освіти, змальовувала жалюгідність сільських шкіл і учителів.

Закарпатський педагог О.В. Духнович (1803—1865 рр.) зробив вагомий внесок у теорію і практику початкової освіти: написав буквар, методичні книги для вчителів. Відомий український педагог Х.Д. Алчевська (1841—1920 рр.) досліджувала проблеми навчання дорослих. Відомий педагог і громадський діяч С.Ф. Русова (1856—1940 рр.) створила концепцію національної системи освіти і виховання, написала ряд праць з педагогіки: “Дошкільне виховання”, “Дидактика”, “Моральні завдання сучасної школи” та ін.

Особливу роль у розвитку педагогічної теорії відіграв видатний російський педагог К.Д. Ушинський (1823—1871 рр.). У його педагогічній системі визначальним є вчення про мету виховання, що формулюється як підготовка людини до життя і праці, як формування в неї почуття обов'язку перед народом. Він створив цілісну дидактичну систему, визначив шляхи і засоби розвивального навчання, злагатив принципи навчання.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної думки зробив видатний український педагог А.С. Макаренко (1888—1939 рр.), ним розроблено і втілено в практику принципи створення й педагогічного керівництва дитячим колективом, методику трудового виховання, виховання в дусі свідомої дисципліни.

Видатний український педагог В.О. Сухомлинський (1918—1970 рр.) досліджував проблеми теорії та методики виховання дітей у школі й сім'ї, всебічного розвитку особистості учня, педагогічної майстерності.

Проголошення суверенної Української держави дало поштовх розвитку педагогічної творчості, активізувало наукові пошуки щодо розвитку української національної системи освіти.

як фокус системи соціально-педагогічного впливу, як об'єкт і суб'єкт соціальних відносин.

Науково-теоретичну структуру соціальної педагогіки становлять:

- *агогіка* — наука про вивчення проблеми запобігання відхиленням у поведінці дітей та підлітків;
- *герогіка* — наука про соціально-педагогічні проблеми людей похилого віку;
- *андрагогіка* — наука про освіту та виховання людини впродовж усього життя;
- *вікtimологія* — наука про різні категорії людей, що стали жертвами несприятливих умов соціальної організації та насильства.

Питання для самоконтролю

1. У чому полягає сутність понять “педагогіка”, “народна педагогіка”, “духовна педагогіка”, “козацька педагогіка”?
2. Охарактеризуйте загальні завдання педагогіки.
3. Дайте характеристику теоретичним і технологічним функціям педагогіки.
4. За якими категоріями педагогіки здійснюється процес навчання?
5. У чому полягає сутність міжпредметних зв’язків?
6. Який вплив вагомих внесків Демокріта, Сократа, Платона, Квінтіліана та ін. на розвиток педагогічної науки?
7. У чому полягає сутність гуманістичних ідей в галузі виховання в епоху Відродження?
8. Що розуміють під структурою педагогічних наук?

Теми для рефератів

1. Основні періоди розвитку педагогічної думки в Україні.
2. Особливості педагогічного процесу.
3. Українська народна педагогіка.
4. Сутність педагогіки як науки.
5. Міжпредметні зв'язки педагогіки.
6. Національна система виховання в Україні.
7. Гуманістичні ідеї в галузі виховання: історичний аспект.
8. Соціальна педагогіка як наука.
9. Духовна педагогіка.
10. Козацька педагогіка і духовність.

Використана та рекомендована література

1. Галузинський В.М., Свтух М.Б. Педагогіка: теорія і історія. — К.: Вища шк., 1995.
2. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / За ред. О.О. Любара. — К.: Т-во "Знання", КОО, 2000.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посіб. — К.: ВАТ "КНДК", 2001.
4. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: Учеб. пособие. — М.: Владос-Пресс, 2001.
5. Сластенин В. Педагогіка: Учеб. посібие. — М.: Просвещение, 1997.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. для студентів вищих пед. закладів освіти. — К.: Академія, 2002. — 528 с.

Розділ 8

СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Поняття системи освіти, її структура. Принципи освіти в Україні. Завдання закладів освіти. Управління системою освіти в Україні. Педагогічні парадигми.

8.1. Поняття системи освіти, її структура

Кожна держава, дбаючи про свій народ, його добробут і перспективи розвитку, створює специфічні соціальні інститути, які мають безпосередньо займатися освітою і вихованням підростаючого покоління.

Система освіти — це сукупність навчально-виховних та культурно-освітніх закладів, які відповідно до Конституції та інших законів України здійснюють освіту і виховання її громадян. Структура і доцільність створеної в державі системи освіти характеризують її міцність і перспективність розвитку.

У статті 53 Конституції України зазначено, що “держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання”¹.

¹ Конституція України. — К.: Укр. правнича фундація, 1996. — С. 16.

Завдання системи освіти, її структура визначаються Законом України "Про освіту", Законом України "Про загальну середню освіту", Законом України "Про вищу освіту", іншими правовими актами. Зокрема в Законі "Про освіту" зазначено: "Система освіти складається із закладів освіти, наукових, науково-методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти"¹.

Відповідно до Закону України "Про освіту" структура освіти в Україні включає: дошкільну освіту, загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту, післядипломну освіту, аспірантуру, докторантuru, самоосвіту.

Дошкільними закладами освіти є: дитячі ясла, дитячі садки, дитячі ясла-садки, сімейні, прогулянкові, дошкільні заклади компенсиуючого та початкового типів з короткотривалим, денним, цілодобовим перебуванням дітей, а також дитячі садки інтернатного типу, дитячі будинки та ін.

Основним видом *середніх закладів освіти* є середня загальноосвітня школа трьох ступенів: перший — початкова школа, другий — основна школа, яка забезпечує базову загальну середню освіту, третій — старша школа, що забезпечує повну загальну середню освіту. Для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань. Для здобуття загальної середньої освіти можуть створюватися вечірні (змінні) школи, а також класи, групи з очною, заочною формами навчання при загальноосвітніх школах.

¹ Закон України "Про освіту" // Освіта. — 1996. — 21 серпня.

Заклади позашкільної освіти та виховання є частиною структури освіти і спрямовуються на розвиток здібностей, талантів дітей. Вони ґрунтуються на принципі добровільності вибору типів закладів, видів діяльності. До позашкільних закладів освіти належать: палаці, будинки, центри, станції дитячої, юнацької творчості, учнівські та студентські клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, школи мистецтв, студії, початкові спеціалізовані мистецькі заклади освіти, бібліотеки, оздоровчі та інші заклади.

Професійно-технічна освіта забезпечує здобуття громадянами професії відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей, перепідготовку, підвищення їх професійної кваліфікації. Вона здійснюється на базі повної загальної середньої освіти або базової, з наданням можливості здобувати повну загальну середню освіту. Професійно-технічними закладами є: професійно-технічне училище, професійно-художнє училище, професійне училище спеціальної реабілітації, училище-агрофірма, училище-завод, вище професійне училище, навчально-виробничий центр, центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-виробничий комбінат, інші типи закладів, що надають робітничу професію.

Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку. Вищими закладами освіти є: технікум (училище), коледж, інститут, консерваторія, університет, академія та ін. Відповідно до статуту вищих закладів освіти встановлено IV рівні акредитації:

I рівень — технікум, училище, інші прирівняні до них вищі заклади освіти. *Технікум (училище)* — вищий заклад освіти або структурний підрозділ університету, академії, інституту, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами молодшого спеціаліста, має необхідний кадровий потенціал та матеріально-технічну базу.

П рівень — коледж, інші прирівняні до нього вищі заклади. **Коледж** — вищий заклад освіти або структурний підрозділ університету, академії, інституту, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами бакалавра або молодшого спеціаліста з одного (кількох) споріднених напрямів підготовки або спеціальностей, має необхідний кадровий потенціал, матеріально-технічну базу.

III — IV рівні (залежно від результатів акредитації) — університет, академія, інститут, консерваторія.

Університет (класичний університет) — багатопрофільний вищий заклад освіти, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою природничих, гуманітарних, технічних та інших напрямів науки, техніки і культури за освітньо-професійними програмами всіх рівнів, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність серед населення, має розвинуту інфраструктуру наукових і науково-виробничих установ і підприємств, високий рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення такої діяльності. Можуть створюватися технічні, технологічні, економічні, медичні, сільськогосподарські та інші університети, які здійснюють багатопрофільну підготовку висококваліфікованих фахівців з вищою освітою у відповідній галузі.

Академія — вищий заклад освіти, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів в окремо визначеній галузі знань або виробництва, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром у сфері своєї діяльності, має високий рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення.

Інститут — вищий заклад освіти або структурний підрозділ університету, академії, який здійснює підго-

товку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів у певній галузі науки, виробництва, освіти, мистецтва і культури, проводить на належному рівні наукову та науково-виробничу діяльність, має високий кадровий і матеріально-технічний потенціал.

Консерваторія (музична академія) — вищий заклад освіти, який здійснює підготовку фахівців з вищою освітою за освітньо-професійними програмами всіх рівнів у галузі мистецтва і культури — музичних виконавців, композиторів, музикознавців, викладачів музичних дисциплін, — проводить наукові дослідження, є провідним центром у сфері своєї діяльності, має високий рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення. Навчання в консерваторії передбачає всебічну теоретичну і практичну підготовку музикантів до професійної виконавської і педагогічної діяльності.

Післядипломна освіта — спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності. Післядипломна освіта створює умови для безперервності та наступності освіти і включає: перепідготовку — отримання іншої спеціальності; спеціалізацію — набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності; розширення профілю (підвищення кваліфікації) — набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності; стажування — набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

Післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації.

8.2. Принципи освіти в Україні

Принципи освіти (від гр. *principium* — начало, основа) — це вихідні положення, на яких ґрунтуються діяльність усієї системи освіти в Україні і її підрозділів зокрема. У Законі “Про освіту” (ст. 6) закріплені такі основні принципи освіти:

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всеобщого розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв’язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями; незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти;
- інтеграція з наукою і виробництвом; взаємозв’язок з освітою інших країн; гнучкість і прогностичність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти; поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті.

Усі заклади системи освіти в Україні у процесі своєї діяльності мають дотримуватися цих принципів і реалізувати їх.

8.3. Завдання закладів освіти

Дошкільна освіта і виховання є початковою ланкою в системі становлення і розвитку особистості. Вони вдійснюються в родині, дошкільних дитячих виховних закладах і ставлять за мету забезпечення оптимальних

умов для фізичного і психічного розвитку дитини, підготовки її до школи. Зокрема у процесі дошкільного виховання кожна дитина має оволодіти рідною мовою, мають бути забезпечені умови для формування пізнавальної активності, творчих здібностей і нахилів, виховання культури спілкування, любові до батьків та поваги до старших, започаткування основ трудового, естетичного, розумового, морального і фізичного виховання.

Дошкільне виховання ґрунтуються на засадах народної педагогіки, надбаннях національної культури, традиційних основах родинного виховання, сучасних досягненнях вітчизняної і світової психолого-педагогічної науки, передового педагогічного досвіду.

Загальна середня освіта має забезпечувати подальший процес всебічного розвитку особистості. Головними завданнями середніх загальноосвітніх закладів є: виховання морально і фізично здорового покоління; створення оптимальних умов для здобуття загальної освіти на рівні державних стандартів; розвиток природних позитивних нахилів і здібностей, обдарувань, творчого мислення, оволодіння вміннями самостійної пізнавальної діяльності; досконале володіння рідною мовою; засвоєння знань з базових дисциплін; формування національної гідності й громадянської позиції; виховання соціально-психологічної готовності до здобуття професії та активної участі у продуктивній праці; соціально-психологічна підготовка до подружнього життя та відповідальності за свою сім'ю.

Загальна середня освіта здобувається у триступеневій загальноосвітній школі: початковій (І ступінь), основній (ІІ ступінь), старшій (ІІІ ступінь), а також навчальних закладах нового типу: гімназіях, ліцеях, спеціалізованих школах (класах) з поглибленим вивченням окремих навчальних дисциплін, колегіумах.

Професійно-технічна освіта забезпечує здобуття громадянами професії відповідно до їх покликання,

інтересів, здібностей. Вона здійснюється на базі повної загальної середньої освіти або базової середньої освіти з наданням можливості здобути повну загальну середню освіту.

Вища освіта передбачає забезпечення фундаментальної, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу суспільства як його найбільшої цінності, сприяти всебічному розвитку особистості. Вища освіта має виступати могутнім фактором і джерелом успіхів української спільноти у процесі державотворення, соціально-економічного розвитку. Вищими закладами освіти є технікуми (училища), коледжі, інститути, університети, академії, консерваторії.

Позашкільна освіта та виховання спрямовані на забезпечення потреб людини у задоволенні інтересів та ехильностей, здобуття дітьми додаткових знань, умінь та навичок, розвиток інтелектуальних потенційних можливостей, сприяння майбутньому професійному вибору особистості.

Позашкільна освіта та виховання здійснюються в палацах, будинках, станціях дитячої, та юнацької творчості, учнівських та студентських клубах, дитячо-юнацьких спортивних школах, школах мистецтв, початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, бібліотеках, оздоровчих та інших закладах.

Система освіти і виховання динамічна і має відповісти перспективам соціально-економічного розвитку суспільства. В Україні відбувається процес державотворення, побудови демократичного суспільства, ідеологічною основою якого має стати національна ідея. Тому і система освіти має ґрунтуватися на національній основі. А, отже, пошуки шляхів удосконалення цієї системи — закономірний процес еволюційного розвитку. У Державній національній програмі "Освіта" ви-

значені стратегічні завдання реформування і вдосконалення освіти: відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави; формування освіченості, творчої особистості, підтримання її фізичного і морального здоров'я; забезпечення пріоритетності розвитку людини; відтворення й передавання культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків; виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад; подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів; формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти.

Управління і керівництво закладами системи освіти в Україні здійснюється відповідно до чинного законодавства — Конституції України, Закону “Про освіту”, положень про певні навчально-виховні заклади.

8.4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес

У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, розвиток України визначається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства.

Для України, у культурно-цивілізаційному аспекті, європейська інтеграція — це входження до єдиної сім'ї європейських народів, повернення до європейських політичних і культурних традицій. Як свідомий су-

спільний вибір перспектива європейської інтеграції — це вагомий стимул для успіху економічної і політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації. Європейська інтеграція, таким чином, стає ключовою ланкою відкриття України для світу, переходу від закритого тоталітарного до відкритого демократичного суспільства.

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження України у європейський політичний, економічний і правовий простір та створення передумов для набуття Україною членства у Європейському Союзі указами Президента України затверджена "Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу". Основними напрямами культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС.

Згідно зі "Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу", затвердженою Указом Президента України, поряд з іншими напрямами європейської інтеграції культурно-освітній та науково-технічний напрямами займають особливе місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів у інтеграційному процесі саме на цих напрямах. Вони охоплюють галузі середньої і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери.

Інтеграційний процес на відповідних напрямах полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. У кінцевому результаті такі кроки спрацьовуватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища.

Виконання цього завдання передбачає взаємне зняття будь-яких принципових, на відміну від технічних,

обмежень на контакти й обміни, на поширення інформації. Особливо важливим є здійснення спільніх наукових, культурних, освітніх та інших проектів, залучення українських вчених та фахівців до загальноєвропейських програм наукових досліджень.

Незважаючи на досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система України, вона, однак, ще не забезпечує потрібної якості. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі.

Зазначені процеси диктують насамперед необхідність визначення, гармонізації та затвердження нормативно-правового забезпечення в галузі освіти з урахуванням вимог міжнародної та європейської систем стандартів та сертифікації.

В Україні, як і в інших розвинених країнах світу, вища освіта визнана однією з провідних галузей розвитку суспільства. Стратегічні напрямки розвитку вищої освіти визначені Конституцією України, Законами України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національною доктриною розвитку освіти, указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України.

Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку вищої освіти є:

- особистісна орієнтація вищої освіти;

- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті вищої освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- формування в системі освіти нормативно-правових і організаційно-економічних механізмів залучення і використання позабюджетних коштів;
- підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки;
- розвиток освіти як відкритої державно-суспільної системи;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Сучасні загальноцивілізаційні тенденції розвитку чинять системоутворюючий вплив на реформування системи освіти України, яке передбачає:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольнити можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямком відповідно до її здібностей, та забезпечити її мобільність на ринку праці;
- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б інтересам особи та потреби кожної людини і держави в цілому;
- підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, створення умов для навчання протягом всього життя;
- піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти в розвинутих країнах світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Стратегічними завданнями реформування вищої освіти в Україні є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Цей трансформаційний процес має базуватися на таких засадах:

- по-перше, це національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні й примноженні національних освітніх традицій. Вища освіта покликана виховувати громадянина держави Україна, гармонійно розвинену особистість, для якої потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня асоціюється зі зміщенням своєї держави;
- по-друге, розвиток вищої освіти має підпорядковуватись законам ринкової економіки, тобто закону розподілу праці, закону змінності праці та закону конкуренції, оскільки економічна сфера є винятково важливою у формуванні логіки суспільного розвитку. Водночас, необхідно враховувати при цьому не менш важливі чинники — соціальні, політичні, духовного життя, суспільної свідомості, культури та морально-психологічних цінностей. Значна частина проблем, що накопичилася у системі вищої освіти, пов'язана насамперед з розбалансованістю комплексу зазначених чинників суспільних перетворень;
- по-третє, розвиток вищої освіти слід розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, у т. ч. європейських. Зокрема, привести законодавчу і нормативно-правову базу вищої освіти України у відповідність до світових вимог, відповідно структурувати систему вищої освіти та її складові, упорядкувати перелік спеціальностей, переглянути зміст вищої освіти; забезпечити інформатизацію навчального процесу та доступ до міжнародних інформаційних систем. Вищій школі необхідно орієнтуватися не лише на ринкові специальності, а й наповнити зміст освіти новітніми матеріалами, запровадити сучасні технології навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, вийти на творчі, ділові зв'язки з замовниками фахівця.

У 2001 р. набув чинності "Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти". Цим документом регламентуються нові вимоги до освіти і професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, обумовлені ідеями і принципами ступеневої освіти в Україні. У числі зasad і факторів, що обумовили виникнення концепції ступеневої освіти названі:

- демократизація суспільства, формування нових соціально-економічних структур, їхня орієнтація на ринкові відносини, жорстка професійна конкуренція;
- необхідність розрізнення двох процесів, що є основою діяльності вищого навчального закладу — освіти і професійної підготовки. Відповідно до ступеневої освіти підготовка фахівців (IV ступеня) орієнтована на мобільність і мінливість соціальної і виробничої діяльності, адаптація до яких виступає як одна з ознак рівня освіти;
- забезпечення випускникам можливості здійснювати професійну кар'єру за одночасного дотримання ними принципів соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей і моралі;
- диференціація вимог до характеру і змісту освіти і професійної підготовки фахівців з вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- введення механізму об'єктивного педагогічного контролю з визначення результата діяльності системи вищої освіти і навчальних досягнень тих, хто навчається. До такого віднесена технологія стандартизованого тестування.

Стає все більш очевидним, що необхідна розробка довгострокової програми структурної адаптації національної освітньої політики до нових міжнародних умов. У цьому контексті реформування вищої освіти України має проводити з урахуванням вимог Міжнародної стандартної класифікації занять (ISCO-88 (МСКЗ)), Міжнародної стандартної класифікації освіти (ISCED-

97 (МСКО)), Міжнародного стандарту якості серії ISO-9000 та вимог, критеріїв та стандартів, які узгодили країни-учасниці Болонського процесу.

Європейські вищі навчальні заклади взяли на себе завдання та головну роль у створенні європейського простору вищої освіти. Європейські країни прагнуть наздогнати заокеанських партнерів, що потребує величезних зусиль, для того, щоб прискорити впровадження і розвиток нової технології. Варто покінчити з традиційним для Європи — що властиво як управлінським, так і робітничим кадрам — опором новому. Європейські країни повинні поставити в центрі соціально-економічної політики підвищення кваліфікації з метою опанування нової технології.

Основні цілі Болонського процесу зводяться до такого:

- побудова європейського простору вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування;
- посилення міжнародної конкурентоспроможності національних, і в цілому європейської, систем вищої освіти;
- досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти;
- формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу окремих країн та Європи у цілому;
- підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних та європейських культурних цінностей;
- змагання з іншими системами вищої освіти за студентів, вплив, гроші та престиж.

Стояти осторонь від цього процесу Україна не може. Освітянське суспільство України зацікавлене діяти зі всіх напрямків Болонського процесу. Освіта вже стала одним з найважливіших чинників політики. Україна починає робити відповідні кроки. Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003 р. (протокол № 2/3-4) було ухвалено вжити комплекс за-

ходів щодо виходу національної вищої школи на міжнародний ринок освітніх послуг та щодо організаційного забезпечення приєднання України до Болонського процесу.

“Болонським процесом” в останні роки прийнято називати діяльність європейських країн, яка спрямована на те, щоб зробити узгодженими системи вищої освіти цих країн. Основний зміст Болонської декларації, прийнятої 19 червня 1999 р., полягає в тому, що країни-учасниці зобов’язалися до 2010 р. привести свої освітні системи у відповідність до певного єдиного стандарту.

Вихідні позиції учасників процесу в тексті Болонської декларації формулюються таким чином: “Європа знань” є на сьогодні широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід’ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери”.

Болонський процес — один з інструментів не лише європейській інтеграції, а й загальної світової тенденції нашого часу — глобалізації. Європейська спільнота має намір зробити внесок в якісну освіту шляхом заохочення країн-учасниць до сприяння підвищенню якості власної освіти. Відштовхуючись під цього, Європейська комісія надає фінансову і політичну підтримку цьому процесові, що виходить за рамки ЄС. Сьогодні східноєвропейські країни лише починають приймати Болонські ідеї.

Співпраця з європейцями у сфері освіти на шляху входження України в Європу є одним із пріоритетів розвитку вищої освіти в Україні. Проте не є самоцілью проголошення тільки інтегрування в Європу.

Участь вищої освіти України в Болонських перевореннях має бути спрямована лише на її розвиток і

набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів якості. Орієнтація на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти.

Ключова позиція реформування: болонські вимоги — це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань різних країн.

Нашою метою є і те, щоб Європа зрозуміла, що в Україні — потужна система вищої освіти, потужні школи. Україна відчуває підтримку європейської спільноти. За цей час у нашій країні побувало багато місій Ради Європи, які розглядали стан освіти, проводили експертизу освітянської законодавчої бази і практично зауважень не було. Сьогодні вже майже немає опонентів щодо ступеневості вищої освіти. Вона підвищує мобільність і вертикальну, і горизонтальну.

Напрями розвитку вищої освіти в Україні, з одного боку, стратегічні, з іншого — вони дадуть імпульс для подальшого поліпшення стану освіти і науки вже в недалекому майбутньому. Перший напрям — це розширення доступу до вищої освіти, другий — якість освіти й ефективність використання фахівців з вищою освітою і третій — це інтеграційні процеси.

8.5. Педагогічні парадигми

Парадигма — це певна система знань, методологія або теорія, в яку входять визнані всіма наукові досягнення, що впродовж певного часу дають модель постановки проблем і шляху їх рішень", яка у дії є методом наукового пізнання. Звернемося до першоджерел.

У найширшому розумінні це структурована реальність, яка не виявляється сама по собі і не підлягає прямій рефлексії, завжди залишається за межами та встановлює основні фундаментальні пропорції людського

мислення і буття (за О.Г. Дугіним). Отже, специфіка сутності парадигми полягає в тому, що гносеологічний і онтологічний аспекти ще не розподіляються, диференціаються лише у міру того, як базові інтуїції, проходячи крізь парадигмальні умови, формулюються в гносеологічну або онтологічну думку.

Відомо, що термін “парадигма” був запозичений педагогікою з філософії, де це поняття має декілька дефініцій. В античній і середньовічній філософії воно характеризувало галузь вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого Бог-Деміург створює світ; в сучасній науці термін визначають як систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, що приймаються за зразок рішення всіма членами наукового співтовариства.

Вперше термін “парадигма” запропонував позитivist Р. Бергман, проте пріоритет в його вживанні й поширені належить Т. Куну, який в книзі “Структура наукових революцій” (1962) виокремлює два основних аспекти парадигми: епістемологічний і соціальний. В епістемологічному аспекті парадигма є сукупністю фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, які сприймаються як зразок наукової дільності. У соціальному — характеризуються конкретним науковим співтовариством, що визнає її цілісність, межі якої саме і визначає парадигма.

У 90-х рр. ХХ століття термін став постійно використовуватися в педагогіці, набув педагогічного значення. С.В. Бондаревська, С.В. Кульневич, В.О. Сластьонін стверджують, що педагогічна парадигма — сталий постійд, який став звичним, певний стандарт, зразок рішення освітніх і дослідних задач.

Слід також підкреслити, що нарівні з терміном “парадигма” в науці використовують інші поняття цього самого смыслового розуміння, які виконують аналогічні пояснювальні функції, наприклад “ядро дослідницької програми” (І. Лакатос), “дослідницька традиція”

(Л. Лаудан), “підґрунтя науки” (В. Стьопін), “стиль мислення” (В. Швирев). Найбільш аналітичним, в межах дослідження теоретичного знання, є вчення про так званий конструкт В. Стьопіна. На думку автора, підґрунтя науки є системоутворюючим чинником наукової дисципліни, що функціонує як глобальна дослідна програма, яка спрямовує науковий пошук. Зважаючи на ці позиції, підґрунтя науки має три компоненти:

1) спеціальну наукову картину світу (дисциплінарну онтологію), що складається з узагальненого образу предмета конкретної науки з її головними системно-структурними характеристиками;

2) ідеали і норми дослідження (описи та пояснення, докази і обґрунтування, а також ідеали побудови і організації знань), які визначають узагальнену схему методу наукового пізнання;

3) філософські основи науки, що пояснюють загальноприйняту картину світу, а також ідеали і норми науки, завдяки яким вже вироблені науковою уявлення про дійсність і методи пізнання упроваджуються в культурну трансляцію.

Такі уявлення дозволяють визнати правомірним розділення парадигми на два складники: онтологічний (генералізовані уявлення про об'єкт науки) і гносеологічний (зразки наукової діяльності). З метою впорядкування наявних уявлень про парадигму в педагогічній науці, на нашу думку, доцільно конкретизувати наукову і освітню сутність парадигми. Зважаючи на початкове тлумачення парадигми, а також враховуючи висловлене вище, можна підсумувати, що **науково-педагогічна парадигма** — онтологічні та гносеологічні уявлення про освіту і науку, що визначають характер, ідеали, норми науково-педагогічного дослідження, які є основою методології педагогіки; **освітня парадигма** — сукупність прийнятих педагогічним співтовариством світоглядних і теоретичних передумов, які визначають

конкретні підходи до проектування процесу освіти і власне його реалізацію.

Збігаючись у межах спеціальної картини світу і у філософських основах, певні парадигми відрізняються ідеалами і нормами, які в першому випадку належать до дослідження, що вже здійснюється, а в другому — до проектування і реалізації. Така конкретизація дає змогу педагогам використовувати цей термін в різних контекстах.

Проте контент-аналіз психолого-педагогічних досліджень демонструє розрізненість теоретичних ідей, що стосуються вивчення природи, змісту і структури парадигмальних моделей, їх застосування в професійній підготовці. Пов'язано це з неможливістю існування таких досліджень в межах ідеологічної системи, традиційної педагогіки і природничо-наукової освіти.

Педагогічна парадигма — стандартний перелік педагогічних установок і стереотипів, цінностей, технічних засобів і т. ін., характерних для членів конкретного суспільства, які забезпечують цілісність діяльності, пріоритетне зосередження тільки на декількох (можливо і взаємовиключних) визначених цілях, завданнях, напрямах.

Характеристики педагогічних парадигм у теорії та практиці управління освітнім процесом:

- припустимість співіснування декількох методологічних систем, у межах яких формуються цілісні, кінцеві моделі освітнього процесу, виражені у педагогічних теоріях, технологіях, системах навчання і виховання;

- орієнтація процесів соціалізації та індивідуалізації особистості на різні парадигмальні установки;

- використання різних парадигм на стратегічному (ідеологічному) та оперативному рівнях одним педагогом;

- залежність вибору педагогом парадигмальної моделі від рівня сформованості мотивації до навчання (па-

сивної та активної установки на власний інтелектуальний розвиток);

- поєднання елементів різних парадигмальних моделей у межах конкретної технології освіти;

- існування всерединіожної парадигми часткових парадигм, кожній з яких властивий власний специфічний набір уявлень про цілі, зміст і процес навчання та виховання.

Окрім того, варто звернути увагу на залежність вибору педагогічної парадигмальної моделі від рівня професійної підготовки викладача. Відомо, що низький рівень професійної компетентності визначає орієнтацію на авторитаризм, традиційну педагогіку з її жорсткою детермінацією освітнього процесу викладачем. Гуманістична педагогіка завжди вимагала як високого рівня професійних умінь, так і сформованих педагогічних цінностей.

Парадигмальна зміна цілей освіти визначає нове розуміння ролі викладача, його функцій, здібностей і цілей, що передбачають компетентність і майстерність, тобто особистісно-професійні якості, які стають засобом, основою і результатом міжсуб'єктної взаємодії.

Установка — стан психонервової готовності, що сформувався завдяки досвіду та впливає на реакції індивіда на всі об'єкти і ситуації, з якими він взаємодіє, має трикомпонентну структуру: *афективні процеси* (почуття симпатії чи антипатії), *когнітивні* (знання) та *когнативні* (поведінкові реакції). Установки зумовлюються, з одного боку, характером ставлення до об'єкта, а з іншого — знанням про нього й не існують самі по собі, а утворюють певну ієрархічну диспозиційну систему: установки першого рівня, не маючи модальності, несвідомі, формуються на підставі фізичного існування і в простіших ситуаціях є закріпленою попереднім досвідом готовністю до дії; другий рівень диспозиційної системи становлять атитюди (соціальні фіксовані установки); третій рівень — базові установки, що визначаються за-

гальною спрямованістю інтересів особистості в певних сферах соціальної активності; четвертий рівень — система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності та засоби їх досягнення.

Стереотип — стійкий образ або уявлення індивіда про явища, людей, події та ін., властиве тій чи іншій соціальній групі; сформоване враження на основі аналізу й оцінювання однієї характеристики об'єкта, що формується шляхом поширення на нього характеристик інкої-небудь соціальної групи, основною функцією стереотипу є детермінація готовності суб'єкта до вибору дій.

Найчастіше викладач у професійній діяльності стикається з такими стереотипами:

- збіднення уяви про аудиторію вихованців внаслідок примітивної типологізації та дії стереотипів групового сприйняття;
- акцент у педагогічному спілкуванні на поведінці слухачів, а не на їхній діяльності (що до того ж є конфліктогеном);
- схильність до однозначних, раз і назавжди сформульованих визначень (як у психолого-педагогічному, методичному, так і в предметно-змістовому плані);
- намагання зберегти звичний (іноді з часів власного навчання) підхід до викладання матеріалу і діяльності в цілому;
- орієнтація в педагогічній діяльності на змістовий аспект, на обсяг матеріалу, а не на структуру і способи діяльності;
- прагнення побудовувати навчальний процес за схемою: викладання → сприйняття → відтворення → закріплення (при цьому такі види діяльності тих, хто навчається, як пошукова, дослідна, проектна, творча не враховуються);
- домінування на лабораторних, практичних, семінарських заняттях діяльності викладача, який прагне ще раз викласти навчальний матеріал;

- гіпертрофія функції контролю в навчанні: контроль розглядається як єдиний спосіб активізації діяльності (цей стереотип також спостерігається в освітян-управлінців, що розглядають внутрішній контроль як головний засіб управління освітнім закладом і підтримки рівня педагогічної діяльності);
- прагнення звертатися з питаннями до тих слухачів, які знаходяться безпосередньо перед викладачем;
- прагнення реалізувати методичні рекомендації, не з'ясовуючи логіку їх обґрунтування.

Відтак, можна виявити закономірність: звичність, типовість ситуації спричинює дію стереотипу. Антите-зою стереотипному мисленню є:

- безпосередній, неупереджений погляд на речі, явища. *Ейдемічна редукція* — звільнення явища, його сутності від усіх інших попередніх суджень і оцінок, будь-яких стереотипів та установок, міфів і упереджень, соціальних ідеологій, що нав'язані ззовні та відвертають людину від власного творчого мислення, спокуси розчинення в громадській свідомості;
- гнучкість (варіативність) мислення, поведінки;
- емпатія — здібність до розуміння емоційного стану іншої людини у формі співчуття; розуміння й відчування психічного стану партнера, співпереживання, єднання з думками і проникнення в емоційну сферу партнера, бажання допомогти.

Зважаючи на те, що стандартний набір педагогічних установок і стереотипів, так званий метастереотип, властивий кожному викладачу, логічно стверджувати, що викладач працює в межах тієї чи іншої парадигми. Також у межах одної педагогічної парадигми може працювати й освітній заклад у цілому (звичайно, не збіг педагогічних парадигм окремого викладача й освітнього закладу, в якому він працює, є сильним конфлікто-геном). Але часто колектив не усвідомлює та не створює одної парадигми, не визнає її, якщо вона є розпоря-
252

дженням керівництва. Найбільшого поширення в сучасній педагогічній практиці набули такі парадигми:

Парадигма "знання, вміння, навички". Основний стереотип — головна діяльність викладача полягає в передачі знань, умінь і навичок. Ключові характеристики викладача: знання предмета, методики викладання, вміння доступно викладати матеріал, передавати практичні навички й об'єктивно оцінювати тих, хто навчається. Постійне зростання обсягу навчального матеріалу викликає мотиваційну кризу в тих, хто навчається, що зумовлено неможливістю повноцінного засвоєння всієї інформації. Обсяг потрібних знань, що сформувався в межах цієї парадигми, перевищує сьогодні всі допустимі можливості нормального сприйняття учнями. На думку багатьох учених різних спеціальностей, стандарти в засвоєнні навчального матеріалу і у вимогах до обов'язкових результатів навчання мають бути зменшенні в декілька разів.

Когнітивна парадигма розвивального навчання. Якщо головним у людині є мислення і свідомість, а найвища форма мислення — науково-теоретична, то головною метою освіти є розвиток науково-теоретичного (абстрактно-логічного) мислення, тобто навчання із використанням завдань високого рівня складності.

Гуманістична парадигма. Той, хто навчається, сам усвідомлює (відчуває), що йому необхідно вивчити і навіщо, тому метою викладача є не формування і розвиток, а підтримка та сприяння. Успішне навчання будується на внутрішній мотивації учня, а не завдяки примусу.

Прагматична парадигма — продукт реалій соціально-економічної дійсності. Основний стереотип: продуктивним є тільки те навчання й виховання, що дає можливості одержати матеріальну чи соціально-статусну користь у майбутньому. Власне, пізнавальні, естетичні та інші ("вищі", за А. Маслоу) потреби у сте-

реотипах соціальної свідомості сприймаються як не-престижні.

Парадигма об'єктивного сенсу. В її основі лежить неупереджений погляд на речі і наймудріші традиції народної педагогіки. Основний стереотип: всеохопна мета — соціалізація, провідним у педагогічному процесі є виховання. Навчання й розвиток вважаються лише складниками виховання.

Використана та рекомендована література

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов средних и высших пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. — Ростов н/Д.: Творческий центр “Учитель”, 1999. — 560 с.
2. Галузинський В.М, Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища школа, 1995.
3. Державна національна програма “Освіта”. — К.: Райдуга, 1994. — (“Україна ХХІ століття”).
4. Закон України “Про освіту” // Освіта. — 1996. — 21 серпня.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Укл. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. — К.: Ізд.-во МОНУ, 2004. — 24 с.
6. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2004. — 316 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка. — К.: Академія, 2000.

Питання для самоконтролю

1. Що ви розумієте під системою освіти? Із запропонованих відповідей оберіть правильну, обґрунтуйте помилковість інших.

А. До системи освіти входять загальноосвітні школи, навчальні посібники, органи управління та громадські організації

Б. Система освіти скерована на забезпечення сприятливих умов для всебічного гармонійного розвитку кожної особистості.

В. Під системою освіти треба розуміти ті виховні заклади, які займаються навчанням дітей до їх повноліття.

Г. Правильної відповіді немає.

2. Що ви розумієте під принципами освіти? Розкрийте сутність 2—3 принципів.

3. Назвіть основні ланки системи освіти в Україні.

4. Дайте характеристику завдань дошкільних виховних закладів.

5. Вкажіть на основні завдання середніх закладів освіти. У чому ви вбачаєте відмінність між різними типами середніх закладів освіти?

6. Розкрийте основні завдання вищих навчальних закладів України.

7. Яку роль у системі освіти відіграють позашкільні освітньо-виховні заклади?

8. Вкажіть на стратегічні завдання реформування системи освіти й виховання в Україні.

9. Якими документами визначається діяльність навчально-виховних закладів системи освіти в Україні?

10. У чому полягає сутність освітньої парадигми?

11. Дайте визначення педагогічної парадигми та назвіть її характеристики.

Завдання для самостійної роботи

1. Опрацюйте Закон України “Про освіту” і випишіть принципи освіти, завдання навчально-виховних закладів; проаналізуйте, якою мірою і якими шляхами реалізуються у нашій державі принципи освіти.

2. Ознайомтесь з основними положеннями Державної національної програми “Освіта”, випишіть програмні завдання щодо шляхів реформування освіти в Україні, а також реформування окремих ланок системи освіти; проаналізуйте принципи реалізації програми “Освіта”.

3. Користуючись довідниками, статистичними даними, розповідями батьків і старших членів родини, підготуйте історичну розвідку “Особливості розвитку освіти в моєму селі (місті) у ХХ столітті”.

4. Ознайомтесь з матеріалами міністерства освіти і науки України щодо інтеграції України в Європейський освітній простір.

Теми рефератів

1. Основні завдання навчально-виховних закладів.
2. Шляхи реалізації принципів освіти в Україні.
3. Стратегічні завдання реформування системи освіти й виховання в Україні.
4. Роль освіти в розвитку партнерства України з іншими державами.
5. Євроінтеграція України як чинник соціально-економічного розвитку держави.
6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу.
7. Освітня політика України на сучасному етапі.
8. Вища освіта в зарубіжних країнах: порівняльна характеристика.

ДОДАТКИ

Додаток 1

ТЕСТ-ПИТАЛЬНИК Г. АЙЗЕНКА (EPI)

Тест-питальник ЕРІ (1963 р.) упевнено посідає перше місце за частотою використання серед інших психо-діагностичних методик.

Г. Айзенк, автор методики, проаналізував матеріали дослідження 700 солдатів, які страждали на неврози, і дійшов висновку, що всю сукупність описаних рис людини можна уявити з допомогою двох основних чинників — екстраверсії-інтроверсії та невротизму.

Інструкція: До Вашої уваги пропонуються запитання. На кожне запитання відповідайте тільки “так” або “ні”. Не витрачайте часу на обміркування, тут не може бути добрих або поганих відповідей, тому що це не випробування розумових здібностей.

1. Чи часто Ви відчуваєте потяг до нових вражень, до того, щоб розрядитися, випробувати сильні відчуття?
2. Чи часто Ви відчуваєте потребу в друзьях, що можуть Вас зрозуміти, підбадьорити, поспівчувати?
3. Чи вважаєте Ви себе безтурботною людиною?

4. Чи не вважаєте Ви, що Вам дуже важко відповісти "ні"?
5. Чи обмірковуєте Ви власні справи не поспішаючи?
6. Якщо Ви обіцяєте щось зробити, чи завжди дотримуєте своєї обіцянки (не залежно від того, зручно це Вам чи ні)?
7. Чи часто у Вас бувають зміни настрою?
8. Чи швидко та не роздумуючи Ви, зазвичай, дієте й говорите?
9. Чи виникало у Вас коли-небудь почуття, що Ви нещаслива людина, хоча ніякої серйозної причини на те не було?
10. Чи зробили б Ви все, що завгодно, побившись об заклад?
11. Чи виникає у Вас почуття сором'язливості та боїзності, коли Ви хотите завести розмову з людиною протилежної статі, котра Вам симпатична?
12. Чи буває так, що Ви розсердившись "виходите з себе"?
13. Чи часто Ви дієте під впливом хвилинного настрою, не вдаючись до роздумів?
14. Чи часто Вас турбує думка про те, що Вам не треба було чогось зробити або сказати?
15. Чи надаєте Ви перевагу читанню книг перед зустрічами з людьми?
16. Чи легко Вас скривдити?
17. Чи полюбляєте Ви часто будати в компаніях?
18. Чи бувають у Вас іноді такі думки, котрі Ви бажаєте приховати від інших?
19. Чи так це, що Ви іноді буваєте такими енергійними, що все "горить у руках", а іноді зовсім в'ялими?
20. Чи намагаєтесь Ви обмежити коло власних знайомств невеликою кількістю близьких людей?
21. Чи багато Ви мрієте?
22. Коли на Вас кричать, чи відповідаєте Ви так само?
23. Чи часто Вас тривожить почуття провини?

24. Чи всі Ваші звички добрі та бажані?
25. Чи здатні Ви дати волю власним почуттям та що-сили повеселитися в компанії?
26. Чи вважаєте Ви себе людиною збуджувальною та сентиментальною?
27. Чи вважають Вас людиною жвавою та веселою?
28. Чи часто Ви, зробивши яку-небудь важливу справу, відчуваєте, що були в змозі зробити її краще?
29. Чи відчуваєте Ви неспокій, коли перебуваєте у великій компанії?
30. Чи буває так, що Ви передаєте плітки?
31. Чи буває так, що Ви не можете спати від того, що різне спадає на думку?
32. Якщо Ви бажаєте дізнатися про що-небудь, то Вам краще прочитати про це в книзі, аніж спитати про це у друзів?
33. Чи буває у Вас сильне сердебиття?
34. Чи подобається Вам робота, що потребує від Вас постійної уваги?
35. Чи бувають у Вас приступи тремтіння?
36. Чи завжди Ви кажете правду?
37. Чи правда, що Вам неприємно бути в компанії, де постійно кепкують один з одного?
38. Ви дратівливі?
39. Чи подобається Вам робота, що потребує швидких дій?
40. Чи хвилюєтесь Ви з приводу якої-небудь приrostі, що могла б трапитись?
41. Ви ходите повільно та неквапливо?
42. Ви коли-небудь запізнювалися на роботу або на побачення?
43. Чи часто Вам снятися кошмарі?
44. Чи правда, що Ви так полюбляєте поговорити, що ніколи не пропустите нагоди поспілкуватися з невідомою людиною?
45. Чи турбують Вас які-небудь болі?

46. Чи відчували Ви себе дуже нещасливими у разі, коли тривалий час були позбавлені спілкування з людьми?

47. Чи можете Ви назвати себе нервовою людиною?

48. Чи є серед Ваших знайомих люди, що Вам вочевидь не подобаються?

49. Чи можете Ви сказати про себе, що Ви достатньо впевнена в собі людина?

50. Чи легко Вас дратує критика щодо Ваших недоліків або недоліків у Вашій роботі?

51. Чи вважаєте Ви, що важко отримати справжнє задоволення від заходів, в яких бере участь багато народу?

52. Чи турбує Вас відчуття, ніби то Ви чимось гірший за інших?

53. Чи зуміли б Ви оживити нудну компанію?

54. Чи буває так, що Ви розповідаєте про речі, на яких зовсім не розумієтесь?

55. Чи турбуетесь Ви про власне здоров'я?

56. Чи любите Ви покепкувати з інших?

57. Чи страждаєте Ви від безсоння?

Обробка результатів

Всі 57 запитань розподіляються на 3 групи (шкали):

1. *Екстраверсія — інроверсія* (24 запитання),

2. *Нейротизм — стабільність* (24 запитання),

3. *Скритність — відвертість* (9 запитань).

Екстраверсія визначається за сумою відповідей "так" на запитання: 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56 та відповідей "ні" на запитання 5, 15, 20, 29, 32, 37, 41, 51.

Якщо сума балів дорівнює 0—10, тоді Ви — інроверт, замкнені в собі.

Якщо 15—24, тоді Ви — екстраверт, товариський, відкритий до зовнішнього світу.

Якщо 11—14, тоді Ви — амбіверт, спілкуєтесь тоді, коли Вам це потрібно.

Нейротизм віднаходиться за кількістю відповідей "так" на запитання: 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

Якщо кількість відповідей "так" дорівнює 0—10, це свідчить про емоційну стійкість, якщо 11—16 — про емоційну вразливість.

Якщо — 17—22, це свідчить про окремі ознаки розладу нервової системи.

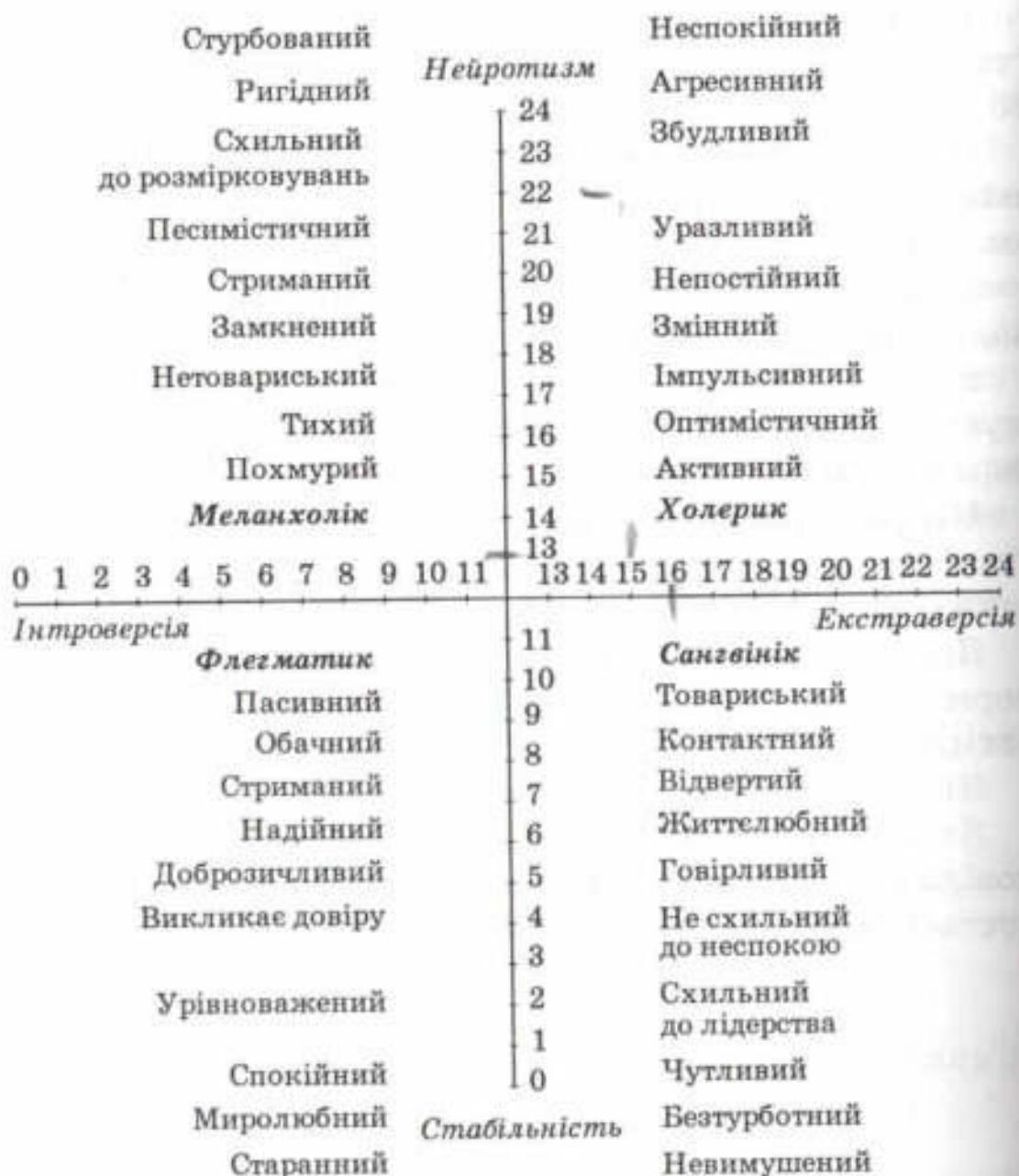
Якщо — 23—24, це свідчить про нейротизм, що залежить з патологією, у такому разі уможливлюються нервові зриви, невроз.

Неправдивість знаходиться за сумою відповідей "так" на запитання: 6, 24, 36 — та відповідей "ні" на запитання 12, 18, 30, 42, 48, 54.

Якщо набрано кількість балів у межах 0—3, що є нормою людської неправдивості, — відповідям можна довіряти.

Якщо 4—5, тоді сумнівно.

Якщо 6—9, тоді відповіді недостовірні. Якщо відповідям можна довіряти, за одержаними даними будеться графік.



ПИТАЛЬНИК “УЯВА”

1. Чи мрієте Ви здобути славу, створивши щось соціально нове?
2. Чи вдаєтесь Ви до вигаданих подробиць, коли розповідаєте про будь-який реальний випадок?
3. Чи виникають у Вас незвичні образи, пов'язані з реальними подіями?
4. Чи уявляете Ви тепер, як би Ви жили в іншому місті, або в іншому столітті?
5. Стикаючись із незвичайними проблемами, чи можете Ви передбачити перспективу їх розв'язання?
6. Вам важко уявити незнайоме місце, до якого Ви прагнете потрапити?
7. Ви складаєте казки для дітей?
8. Чи фантазували Ви коли-небудь, що можна зробити, якщо одержати спадщину?
9. Чи складаєте Ви вірші?
10. Вам важко уявити себе у старості?

Обробка та інтерпретація результатів

За кожну відповідь, що збігається з ключем, зараховується один бал. Сума балів зіставляється зі шкалою.

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-

Ключ до відповідей на запитання

“так” — “+”, “ні” — “-”.

0—2 бали — низький рівень уяви.

3—5 балів — середній рівень уяви.

6—8 балів — достатній рівень уяви.

9—10 балів — високий рівень уяви.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ УЯВИ, ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

За методикою З.Н. Курлянд

• Вправа 1

Матеріал: Незакінчені тексти, наприклад:

- “Мене призначили директором, і я відразу...”;
- “Вчитель увійшов до класу. Все було звичайно, та раптом...”;
- “Я сів у машину часу й за хвилину був у школі майбутнього. Більш за все мене вразило те, що ...”.

Інструкція: закінчити оповідання за 10 хвилин.

Обробка результатів: умовно можливо виокремити 4 рівні розвитку уяви:

1-й рівень — низький — оповідання логічно не обґрунтоване, не закінчене;

2-й рівень — середній — в оповіданні описуються шаблонні шкільні ситуації, образи;

3-й рівень — достатній — в оповіданні використані типові образи, однак розвиток сюжету оригінальний;

4-й рівень — високий — образи незвичні, розгортання сюжету нестандартне;

• Вправа 2

Матеріал: окремі слова, наприклад: кабінет, шляпа, ключ, машина, сторож, спідниця, крокодил.

Інструкція: скласти логічно зв'язане оповідання з використанням запропонованих слів за 15 хвилин.

Обробка результатів: оповідання оцінюється за критеріями вправи 1.

• Вправа 3

Інструкція: зі слів “діти, вікно, школа, дерево” скласти максимально можливу кількість речень.

Обробка результатів:

1-й рівень — низький — 3—5 речень з типовими ситуаціями;

2-й рівень — середній — 6—8 речень з типовими ситуаціями;

3-й рівень — достатній — 7—9 речень, що включають типові та оригінальні ситуації;

4-й рівень — високий — 10 та більше речень з оригінальними ситуаціями.

• Вправа 4

Інструкція: проаналізувати фрагмент тексту зі шкільного підручника (за спеціальністю студента), виділити в ньому слова та фрази, які можуть бути незрозумілими учням та пояснити їх значення так, щоб викликати у школярів яскраві уявлення.

Обробка результатів:

1-й рівень — низький — пояснена одна третина необхідних слів, пояснення сухі, не яскраві;

2-й рівень — середній — пояснено дві третини слів, що потребують роз'яснення, як за допомогою типових порівнянь, так і яскравих образів;

3-й рівень — достатній — дано пояснення майже всіх важких слів за допомогою яскравих образів;

4-й рівень — високий — творчо пояснені всі важкі слова та фрази, образи, використані для пояснення, є оригінальними й не мають аналогів.

• Вправа 5

Інструкція: написати листа учням, котрі будуть навчатися через 10—50 років; навчалися 800 років тому.

Обробка результатів: текст оцінюється за критеріями вправи 1.

• Вправа 6

Інструкція: привітати свого однокурсника (однокласника) через 25 років після закінчення університету (школи), придумавши ситуацію, що обумовила необхідність такого привітання.

Обробка результатів: текст оцінюється за критеріями вправи 1.

• Вправа 7

Інструкція: прослухати оповідання та записати його у зворотному порядку: від майбутнього до минулого.

Обробка результатів:

1-й рівень — низький — понад 5 помилок;

2-й рівень — середній — 3—5 неточностей;

3-й рівень — достатній — 1—2 неточності;

4-й рівень — високий — помилок немає.

• Вправа 8

Матеріал: 10 пар слів: крига — ковзани, людина — мавпа, голова — м'яч, вухо — око, троянда — кактус, засіць — дзеркало, хліб — бублик, кицька — миша, горобець — соловей, мідь — золото.

Інструкція: за 10 хвилин придумати 10 речень, у яких названі слова мали б якомога оригінальніше, нестандартне сполучення.

Обробка результатів:

1 бал — пари слів поєднані у стандартному значенні;

3 бали — пари слів поєднані у переносному значенні;

5 балів — оригінальне сполучення слів, уведення елементів гумору, афоризмів, приказок.

За сумою балів можна виділити такі рівні:

1-й — низький — до 10 балів;

2-й — середній — 10—19 балів;

3-й — достатній — 20—29 балів;

4-й — високий — понад 30 балів.

• Вправа 9

Інструкція: намалювати 10 кіл (або інших геометричних фігур) однакового розміру. Домалювати кожну з них таким чином, щоб одержати осмислені малюнки.

Обробка результатів:

1-й рівень — низький — 1—3 малюнки з деталями поза колом;

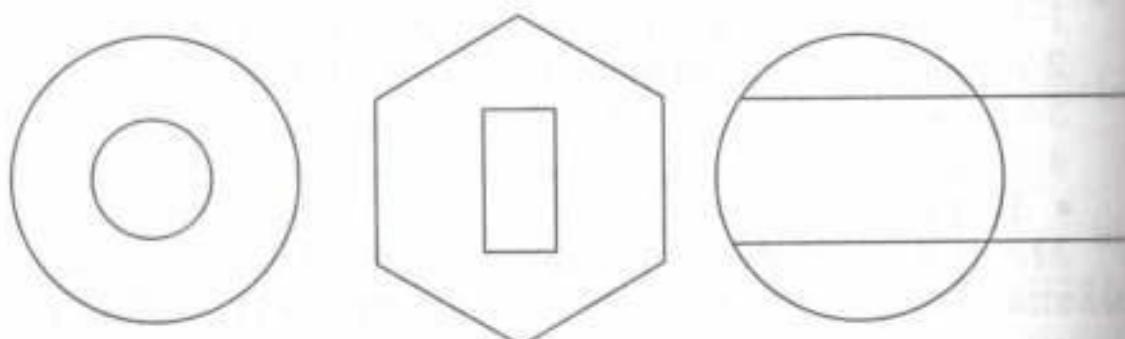
2-й рівень — середній — 4—5 малюнків із деталями поза колом;

3-й рівень — достатній — 6—8 малюнків із деталями поза колом, частина малюнків — сюжетні;

4-й рівень — високий — 9—10 малюнків поза колом, малюнки сюжетні.

• Вправа 10

Матеріал: креслення різних предметів, наприклад:



Завдання: намалювати чи описати зображені предмети.

Обробка результатів:

1-й рівень — низький — уява розгортається тільки на основі вихідного матеріалу;

2-й рівень — середній — зображення засновується на кресленні з невеликими доповненнями різними деталями;

3-й рівень — достатній — зображення виходить за межі запропонованого матеріалу, доповнюючи його цікавими деталями та демонструючи образ у розвитку;

4-й рівень — високий — на основі креслення створюється оригінальний нестандартний образ.

ОЦІНКА НАЯВНОСТІ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ

За методикою О.А. Вострикова

Рішучість — нерішучість

Уміння активно і швидко обирати мету діяльності	3 2 1 0	Невміння активно і швидко обирати мету діяльності, проявлення пасивності і повільноті в цьому
Уміння чітко конкретизувати мету в відповідних завданнях	3 2 1 0	Невміння чітко конкретизувати мету в відповідних завданнях
Уміння швидко приймати рішення	3 2 1 0	Невміння швидко приймати рішення, повільність, невпевненість
Уміння добре продумувати свої дії	3 2 1 0	Невміння добре продумувати свої дії
Уміння вчасно приймати рішення	3 2 1 0	Невміння вчасно приймати рішення, приймати поспішні або запізнілі рішення

Сміливість — боязливість

Уміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки	3 2 1 0	Невміння долати страх відповідальності за свої дії та вчинки
Уміння долати страх перед прийняттям рішення	3 2 1 0	Невміння долати страх перед прийняттям рішення
Уміння долати страх перед виконанням рішення	3 2 1 0	Невміння долати страх перед виконанням рішення

Ініціативність — безініціативність

Уміння швидко знаходити потрібне рішення	3 2 1 0	Невміння швидко знаходити потрібне рішення
Уміння вирішувати всі завдання по-новому, нестандартно	3 2 1 0	Невміння вирішувати всі завдання по-новому, звичка до стандартних рішень
Уміння підключати до вирішування власних завдань інших людей	3 2 1 0	Невміння підключати до вирішування власних завдань інших людей

Витриманість — невитриманість

Уміння витримувати довготривалу напруженість і продовжувати діяльність	3 2 1 0	Невміння витримувати довготривалу напруженість, припиняючи діяльність
Уміння витримувати втому та продовжувати діяльність	3 2 1 0	Невміння витримувати втому та продовжувати діяльність
Уміння витримувати впливи несподіваних перешкод і продовжувати діяльність	3 2 1 0	Невміння витримувати впливи несподіваних перешкод, припиняючи діяльність
Уміння витримувати невдачі й продовжувати добиватися своєї мети	3 2 1 0	Невміння витримувати невдачі й продовжувати йти до своєї мети

Самовладання — відсутність самовладання

Уміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві	3 2 1 0	Невміння зберігати ясність свідомості та мислення у гніві
Уміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості	3 2 1 0	Невміння зберігати ясність свідомості та мислення в горі та пригніченості
Уміння правильно працювати в стані гніву	3 2 1 0	Невміння правильно працювати в стані гніву
Уміння керувати почуттям гніву	3 2 1 0	Невміння керувати почуттям гніву
Уміння керувати почуттями горя та пригніченості, позбавлятися від них	3 2 1 0	Невміння керувати почуттями горя та пригніченості, позбавлятися від них

Наполегливість — ненаполегливість

Уміння доводити до кінця будь-яку справу	3 2 1 0	Невміння доводити до кінця будь-яку справу, зупиняючись на півдороги
Уміння підкоряті власну поведінку, настрій, бажання й досягати поставленої мети	3 2 1 0	Невміння підкоряті власну поведінку, настрій, бажання й досягати поставленої мети. Намагання відвернутися від виконання справи за браку бажання або нудьги, що несподівано виникла

Завзятість — брак завзятості

Уміння долати труднощі, що виникають	3 2 1 0	Невміння долати труднощі, що виникають
Уміння долати труднощі пов'язані з зовнішніми перешкодами	3 2 1 0	Невміння долати труднощі, пов'язані з зовнішніми перешкодами
Уміння долати труднощі у складній діяльності	3 2 1 0	Невміння долати труднощі у складній діяльності
Уміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами	3 2 1 0	Невміння перемагати труднощі, пов'язані з неправильними заборонами

Самостійність — несамостійність

Вміння опиратися на власні сили при досягненні поставленої мети	3 2 1 0	Невміння опиратися на власні сили та можливості при досягненні поставленої мети
Уміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при вирішенні завдань	3 2 1 0	Невміння постійно обходитися без сторонньої допомоги при вирішенні завдань, пошук такої допомоги в інших
Уміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч поглядам, позиціям інших людей	3 2 1 0	Невміння утверджувати особисту думку, позицію всупереч поглядам, позиціям інших людей

ПИТАЛЬНИК “ЧИ РІШУЧІ ВИ?”

За методикою О.Т. Джерелюк

Щодня кожний з нас приймає ті чи ті рішення. Часто мова йде про прості питання, що виникають у повсякденному житті й діяльності, але буває, що рішення стосується багатьох людей. Іноді для ухвалення рішення в нашому розпорядженні є лічені хвилини, а іноді рішенню передують часи й дні роздумів, коливань, сумнівів і все це однаковою мірою стосується як службових справ, так і проблем особистого й сімейного плану.

Чи є рішучість рисою вашого характеру?

Чи є швидкими ваші рішення? Або, навпаки, Ви нерішучі?

Віднайти відповіді на ці запитання, можливо, Вам допоможе питальник.

Відповіді “Так” або “Ні” на кожне питання поставте проти номера питання в таблиці. Після цього проставте кількість балів оцінки даного варіанта відповіді та визначте число набраних Вами балів за таблицею-ключем до відповідей на питання.

1. Чи зможете Ви легко пристосуватися на старому місці роботи до нових правил, стилю, що істотно відрізняється від звичних Вам?
2. Чи швидко Ви адаптуєтесь в новому колективі?
3. Чи спроможні Ви висловити свою думку привсеслюдно, навіть якщо знаєте, що вона суперечить поглядом Вашого керівництва?
4. Якщо Вам запропонують посаду з більш високим окладом в іншому закладі, чи погодитеся Ви без вагань перейти на нову роботу?
5. Чи схильні Ви заперечувати свою провину в помилці, що допустили, й відшукувати гоже для даного випадку виправдання?
6. Чи поясните Ви звичайно причину своєї відмови від чогось щирими мотивами, не прикриваючи їх різними пом'якшуючими та камуфлюючими поясненнями причин та обставин?
7. Чи зможете Ви змінити свій старий погляд на те чи інше питання в результаті серйозної дискусії?
8. Ви читаєте чиюсь роботу (з обов'язку служби або на прохання), думка її є правильною, але стиль викладу Вам не подобається, чи написали б Ви інакше? Чи станете Ви виправляти текст і наполягати змінити його відповідно до Вашої думки?
9. Якщо побачите у вітрині річ, котра Вам дуже сподобалася, чи купите її, якщо ця річ не є для Вас необхідною?
10. Чи можете змінити своє рішення під впливом привабливої людини?
11. Чи плануєте Ви свою відпустку заздалегідь, не покладаючись на випадок?
12. Чи завжди виконуєте дані Вами обіцянки?

Ключ до відповідей на запитання

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Так	3	4	3	2	0	2	3	2	0	0	1	3
Ні	0	0	0	0	4	0	0	0	2	3	0	0

Тепер Ви можете відповісти на запитання, винесене до заголовку.

*Інтерпретація результатів**Від 0 до 9 балів*

Ви дуже нерішучі. Постійно і з будь-якого приводу довго й болісно зважуєте всі “за” і “проти”. Якщо вдається перекласти ухвалення рішення на плечі іншого, то зітхаєте з величезним полегшенням. Перед тим як зважитеся на якийсь крок, довго радитеся і... рішення часто приймаєте половинчасте. На зборах і нарадах віддаєте перевагу відмовчуванню, хоча в кулуарах знаходите сміливість і красномовство, але намагаєтесь виправдати все це тим, ніби це Ваша природжена обачність. Ні, частіше за все — це боягузство. З Вами складно жити й працювати. І нехай Ви маєте знання, ерудицію, досвід, але така риса характеру, як нерішучість, набагато знижує Ваш “коєфіцієнт корисності”. Понад те, на Вас важко покластися, Ви можете підвести. Звичайно, перекувати характер непросто, але можна. Почніть із дрібниць, ризикніть прийняти рішення за власним розумінням — воно Вас не підведе.

Від 10 до 18 балів

Ви приймаєте рішення обережно, але не відступаєте перед серйозними проблемами, які треба вирішувати ще ж миті. Сумніваєтесь зазвичай тоді, коли для ухвалення рішення у Вас є достатньо часу. Саме тоді Вас починають долати різні сумніви, з'являється спокуса все

“утрусити”, узгодити зі стоячим вище керівництвом, хоча це питання — Вашого рівня. Більше покладайтесь на свій досвід, він підкаже Вам, як правильно вирішити справу. Зрештою порадьтесь з ким-небудь зі своїх підлеглих, не для того, щоб перестрахуватися, а щоб перевірити себе.

Від 19 до 28 балів

Ви достатньо рішучі. Ваша логіка, послідовність, з якою Ви підходите до вивчення проблеми, і — головне — досвід допомагають вирішити питання швидко й здебільшого правильно. Бувають окремі промахи, які Ви усвідомлюєте й уживаєте заходів, щоб їх усунути. Покладаючись на себе, Ви не ігноруєте порад інших людей, хоча й зважаєте на них не так часто й часто.

Прийняті рішення відстоююте до кінця, але, якщо виявиться їх хибність, не продовжуєте вперто відстоювати честь мундира. Все це добре. Але намагайтесь завжди залишатися об'єктивними. Не вважайте за не потрібне консультуватися з тих питань, в яких Ви недостатньо компетентні.

Від 29 балів і вище

Нерішучість — невідоме для Вас поняття. Ви вважаєте себе компетентним у всіх аспектах Вашої діяльності і не вважаєте потрібним з'ясовувати чи єсь думку. Одноосібність розумієте як право на одноособові рішення, критичні зауваження з їхнього приводу викликають у Вас роздратування, котре Ви навіть не намагаєтесь часом приховати. Вам імпонує, коли Вас називають людиною рішучою і вольовою, хоча воля — це зовсім не те, про що було сказано на Вашу адресу вище. Щоб утвердитися в такій думці в очах оточуючих, бувас, відхиляєте розумні пропозиції інших. Помилки переживаєте болісно, глибоко вірячи, що в них винуватий хтось інший, але не Ви. Однак віра в непогрішність своїх думок є серйозним недоліком. Така риса характеру

Додаток 5

ру, такий метод роботи придушують ініціативу підлеглих Вам, паралізують їхнє прагнення до самостійних дій. Це виховує в них нерішучість, ту саму, від якої Ви втікаєте. Все це не слугує на користь справі, завдає серйозних збитків психологічному клімату колективу, заважає працювати. Ні, вам невідкладно треба змінювати стиль своєї роботи! Рішучість як одна з істотних характеристик особистості найбільш яскраво виявляється в складних ситуаціях, як у побутових, так і у виробничих, коли вчинок пов'язаний з відомим ризиком і необхідністю вибору з декількох альтернатив.

Додаток 6

ПИТАЛЬНИК “СИЛА ВОЛІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ”

За методикою О.Т. Джерелюк

На наведені 14 запитань можна відповісти: “так” — 2 бали, “Не знаю” або “Буває”, “Трапляється” — 1 бал, “Ні” — 0 балів. При відповіді необхідно відразу ставити бали.

1. Чи у змозі Ви завершити нецікаву роботу, яку почали, незалежно від того, що час і обставини дозволяють відірватися і потім знову повернутися до неї?
2. Чи переборюєте Ви без особливих зусиль внутрішню опірність, коли потрібно зробити щось неприємне Вам (наприклад, піти на чергування вихідного дня)?
3. Коли потрапляєте в конфліктну ситуацію на роботі або в побуті, чи спроможні Ви взяти себе в руки інстільки, щоб глянути на неї максимально об’єктивно?
4. Якщо Вам прописана дієта, чи зможете перебороти всі кулінарні спокуси?
5. Чи знайдете сили ранком підвестися раніше звичайного, як було заплановано ввечері?

6. Чи залишитеся на місці надзвичайної події, щоб виступити в ролі свідка?

7. Якщо у Вас викликає страх майбутній політ на літаку або відвідування стоматологічного кабінету, чи зумієте без особливих зусиль перебороти це почуття і в останній момент не змінити свого наміру?

8. Чи будете приймати дуже неприємні ліки, котрі Вам наполегливо рекомендує лікар?

9. Чи стримаєте дану згарячу обіцянку, навіть якщо її виконання принесе Вам чимало турботи, іншими словами — чи є Ви людиною слова?

10. Чи без вагань Ви вирушаєте в подорож до незнайомого міста в разі коли це необхідно?

11. Чи строго дотримуєтесь розпорядку дня: часу пробудження, прийому їжі, занять, прибирання й інших справ?

12. Чи схвально Ви ставитеся до бібліотечної заборгованості?

13. Найцікавіша телепередача не змусить Вас відкласти виконання термінової та важливої роботи. Це так?

14. Чи зможете Ви перервати суперечку і замовкнути, якими б образливими не були для Вас слова протилежної сторони?

Інтерпретація результатів

Підрахуйте суму набраних балів. З якої зможете дізнатися, що:

0—12 балів

З силою волі справи у Вас кепські. Ви просто робите все, що легше й цікавіше, навіть якщо це у чомусь може Вам зашкодити. До обов'язків ставитеся абияк, що спричинює різні прикроці. Ваша позиція виражається відомим виразом “Що, мені це більш за всіх потрібне?”. Будь-яке прохання, будь-який обов'язок сприймаєте недільною фізичний біль. Справа тут не тільки в слабкій

волі, а і в егоїзмі. Постарайтесь глянути на себе саме з такої позиції та дати таку оцінку, може статися, що це допоможе Вам змінити своє ставлення до оточуючих і щось перебороти у своєму характері. Якщо вдасться — від цього Ви тільки виграєте.

13—21 бал

Сила волі у Вас середня. Коли зіткнетесь з перешкодою, то почнете діяти, щоб подолати її. Але якщо побачите обхідний шлях, відразу скористаєтесь ним. Не перестаєте, але й слова, що дали, дотримаєтесь. Не приємну роботу постараєтесь виконати, хоча й побурчите. По добрій волі зайві обов'язки на себе не візьмете. Це іноді негативно позначається на ставленні до Вас із боку керівництва, не з кращого боку характеризує і в очах навколишніх людей. Якщо хочете досягти в житті більшого, тренуйте волю.

22—30 балів

З силою волі у Вас все у порядку. На Вас можна покластися — Ви не підведете, Вас не лякають ні нові доручення, ні дальні поїздки, ні справи, які інших лякають. Але іноді Ваша тверда й непримиренна позиція з непринципових питань докучає навколишнім. Сила волі — це дуже добре, але необхідно володіти ще й такими якостями, як гнучкість, вибачливість, доброта.

Додаток 7

ПИТАЛЬНИК “САН”

За методикою Л.Д. Столяренка

Цей тест призначено для оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою (за першими буквами цих функціональних станів і названо опитувач).

Опитувач складено з 30 пар протилежних характеристик, що відображають рухливість, швидкість та темп вияву функцій (активність), сили, здоров'я, втоми (самопочуття), а також характеристики емоційного стану (настрій), за якими респондента просять оцінити свій стан. Кожна пара становить шкалу, на якій респондент повинен вибрати та відмітити цифру, що найбільш точно відображає його стан на момент обстеження. Позитивні стани завжди отримують високі бали, а негативні — низькі. За цими балами й розраховується середнє арифметичне як у цілому, так і окремо з: активності, самопочуття та настрою. Отримані бали групуються відповідно до ключа за трьома категоріями, підраховується кількість балів за кожною з них.

Самопочуття (сума балів за шкалами): 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26.

Активність (сума балів за шкалами): 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28.

Настрій (сума балів за шкалами): 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30.

Отримані за кожною категорією результати діляться на 10. Середній бал шкали дорівнює 4. Оцінки, що перевищують 4 бали, свідчать про нормальній стан тестованого, оцінки нижче 4, свідчать про протилежне. Оцінки нормального стану знаходяться в діапазоні 4,5—5,5 балів.

Слід зауважити, що при аналізі функціонуючого стану важливими є не тільки значення окремих його показників, а й їх співвідношення. Справа в тому, що у людини, що відпочила, оцінки активності, настрою та самопочуття, зазвичай, приблизно однакові. При нарощенні втоми, співвідношення між ними змінюється за рахунок відносного зниження самопочуття й активності порівняно з настроєм.

Тест "САН" дає змогу діагностувати також "ранковий" або "вечірній" тип працездатності. Так, у студентів із вечірнім типом працездатності найбільш низькі показники можна помічати о 6—7-ї ранку. Відповідно зсуваються періоди високого рівня функції у вечірні години.

Прізвище та ім'я _____

Стать _____ Вік _____

Дата _____ Час _____

1	Самопочуття добре	7 6 5 4 3 2 1	Самопочуття погане
2	Відчуваю себе сильним	7 6 5 4 3 2 1	Відчуваю себе слабким
3	Пасивний	1 2 3 4 5 6 7	Активний
4	Малорухливий	1 2 3 4 5 6 7	Рухливий
5	Веселий	7 6 5 4 3 2 1	Сумний
6	Настрій добрий	7 6 5 4 3 2 1	Настрій поганий
7	Працездатний	7 6 5 4 3 2 1	Розбитий
8	Повний сили	7 6 5 4 3 2 1	Знесилений

Додаток 7

9	Повільний	1 2 3 4 5 6 7	Швидкий
10	Бездіяльний	1 2 3 4 5 6 7	Діяльний
11	Щасливий	7 6 5 4 3 2 1	Нешасливий
12	Життерадісний	7 6 5 4 3 2 1	Похмурий
13	Напружений	1 2 3 4 5 6 7	Розслаблений
14	Здоровий	7 6 5 4 3 2 1	Хворий
15	Безучасний	1 2 3 4 5 6 7	Знадливий
16	Байдужий	1 2 3 4 5 6 7	Схвильований
17	Захоплений	7 6 5 4 3 2 1	Сумовитий
18	Радісний	7 6 5 4 3 2 1	Печальний
19	Відпочивший	7 6 5 4 3 2 1	Стомлений
20	Свіжий	7 6 5 4 3 2 1	Виснажений
21	Сонливий	1 2 3 4 5 6 7	Збуджений
22	Бажання відпочити	1 2 3 4 5 6 7	Бажання працювати
23	Спокійний	7 6 5 4 3 2 1	Заклопотаний
24	Оптимістичний	7 6 5 4 3 2 1	Песимістичний
25	Витривалий	7 6 5 4 3 2 1	Нетерплячий
26	Бадьорий	7 6 5 4 3 2 1	В'ялий
27	Думати важко	1 2 3 4 5 6 7	Думати легко
28	Неуважний	1 2 3 4 5 6 7	Уважний
29	Сповнений надії	7 6 5 4 3 2 1	Розчарований
30	Задоволений	7 6 5 4 3 2 1	Незадоволений

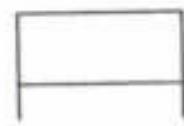
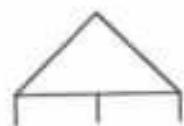
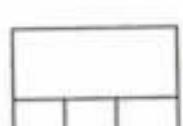
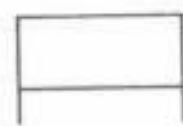
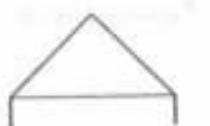
Додаток 8

ТЕСТ Г. АЙЗЕНКА НА ВИЗНАЧЕННЯ КОЕФІЦІНТА ІНТЕЛЕКТУ

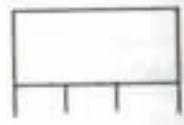
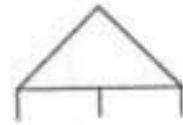
Інструкція: На виконання тесту відводиться 30 хвилин. Не затримуйтесь дуже довго над одним завданням. Пам'ятайте, що ніхто не може справитися з усіма завданнями за півгодини.

Примітка. Кількість крапок свідчить про кількість букв у пропущеному слові.

1. Виберіть потрібну фігуру з чотирьох пронумерованих:



?



1

2

3

4

Додаток 8

2. Вставте слово, яке б служило закінченням першого слова та початком наступного:

ЗВИ (...) КА

3. Знайдіть зайве слово, розв'язавши анаграми:

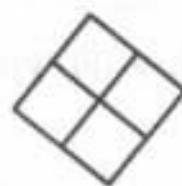
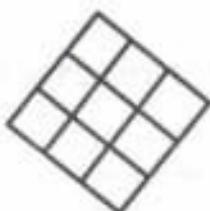
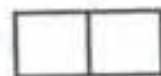
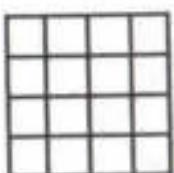
НОЗІБ, ФЕЛЕТОН, АБРЕЗ, ГРИТ

4. Вставте пропущене слово:

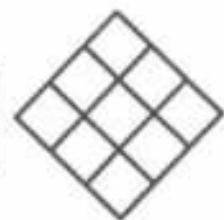
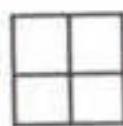
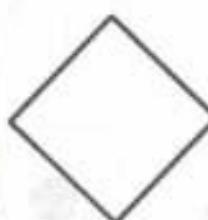
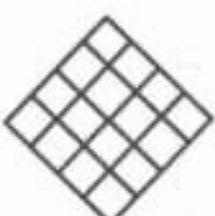
СОРГО/ГОРА/СПОРА

ЗБОРИ/.../П'ЄСА

5. Виберіть потрібну фігуру з шести пронумерованих:



?



1

2

3

4

5

6

6. Вставте пропущене число: 196 (25) 324

7. Вставте пропущені числа: 325 () 137

8. Продовжте ряд чисел: 5 10 10 17 ?

8 7 13 14 ?

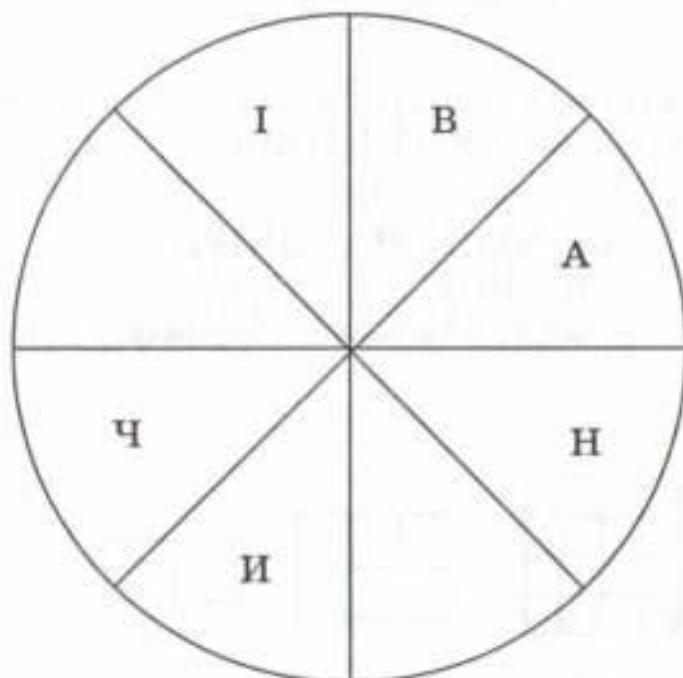
18 10 6 4 ?

9. Вставте пропущене число: 6 9 ? 24 36

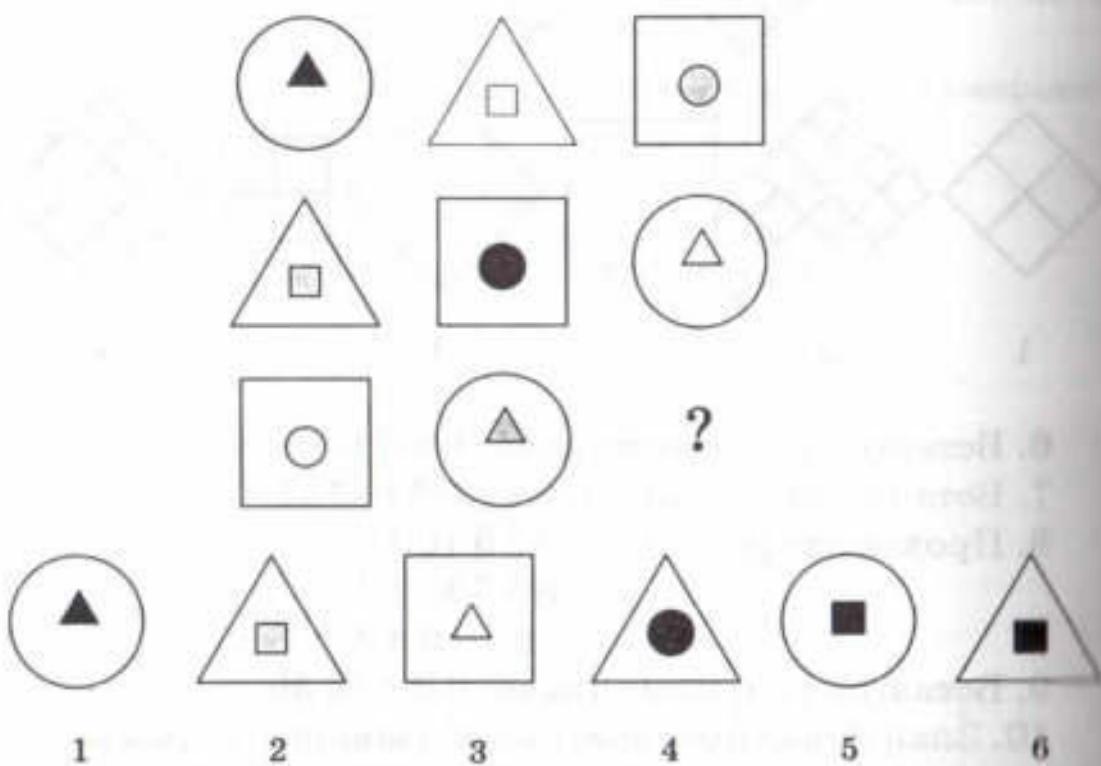
10. Знайдіть зайве слово, розв'язавши анаграми:

БОСБАР, НУКВАГ, КАБАСО, РАПП.

11. Вставте літери, яких бракує:



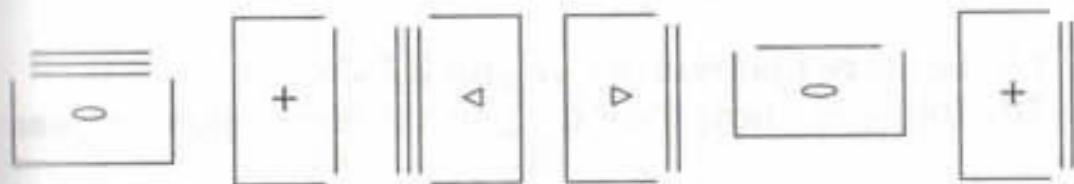
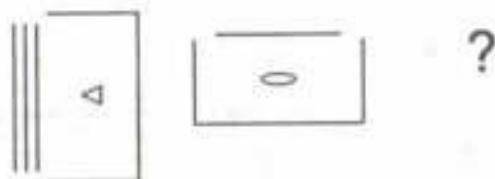
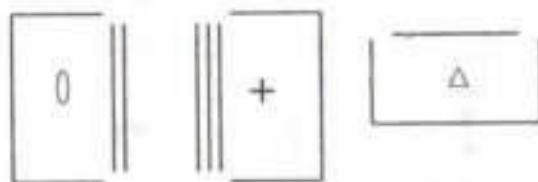
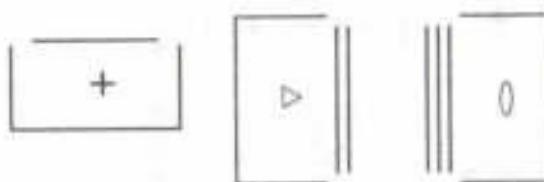
12. Виберіть потрібну фігуру з шести пронумерованих:



Додаток 8

13. Вставте пропущену літеру: Т П Л З ?

14. Виберіть потрібну фігуру з шести пронумерованих:



1

2

3

4

5

6

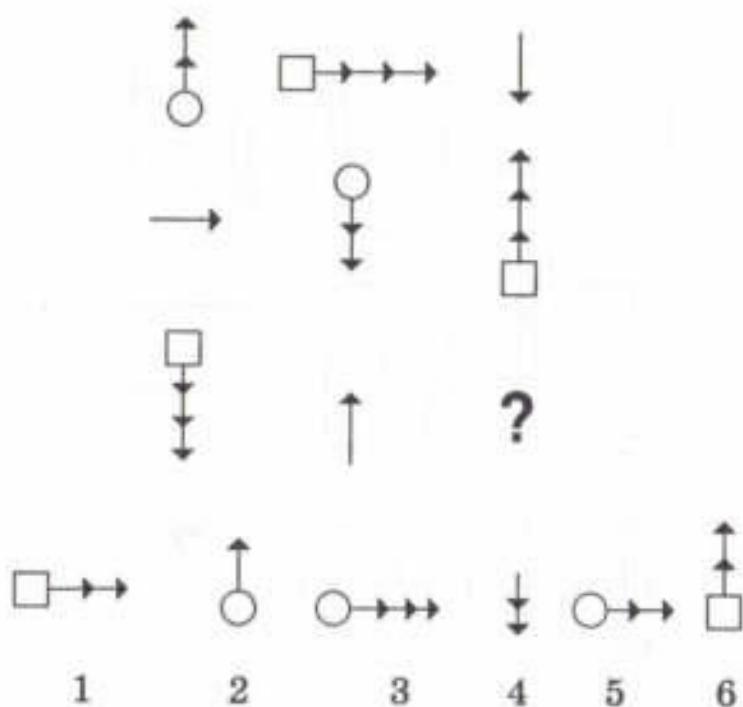
15. Вставте пропущене число: 16 (96) 12
10 () 15

16. Вставте слово, яке було б закінченням першого слова та початком наступного:

КОНТ(. . .) ИВ

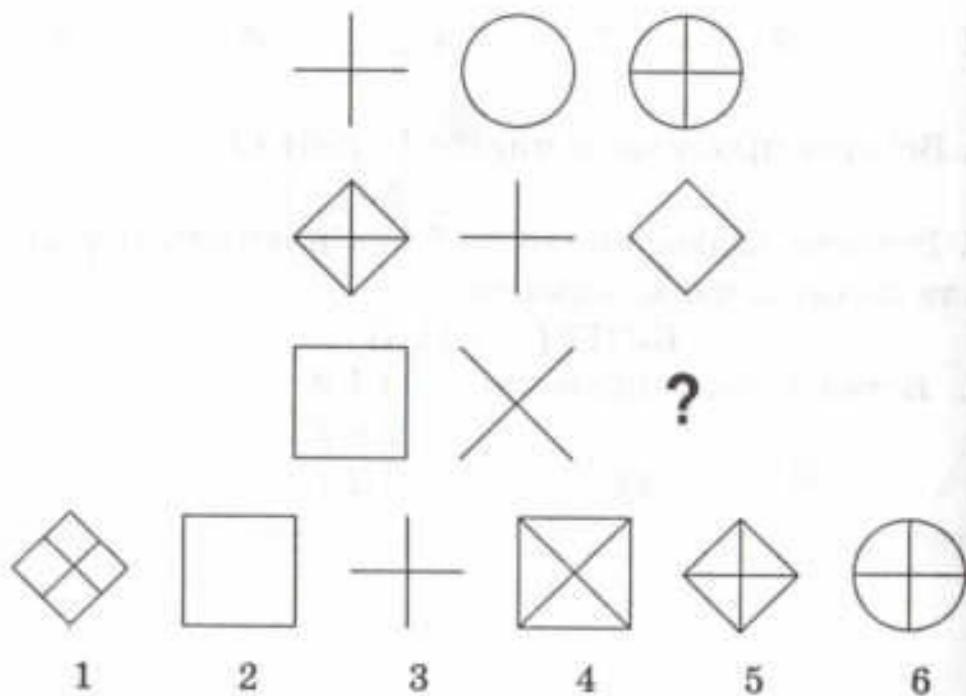
17. Вставте пропущене число:
4 1 2
2 6 3
3 2 ?

18. Виберіть потрібну фігуру з шести пронумерованих:



19. Вставте пропущене число: 2 5 26 ?

20. Виберіть потрібну фігуру з шести пронумерованих:



Додаток В

21. Вставте слово, яке було б закінченням першого слова та початком наступного:

ЯН (. . .) ОВА

22. Вставте пропущене число: 41 / 28 / 27

83 / / 65

23. Вставте пропущене слово:

ШКВАЛ / КЛИК / ОСИКА

ОЛОВО / / СІТКА

24. Виберіть потрібну фігуру з шести пронумерованих:



1



2



3



4



5



6

25. Вставте слово, яке означало б те саме, що й слова, які стоять поза дужками:

СОБАКА / / ШКІРА

26. Вставте пропущену букву:

А Г Ж

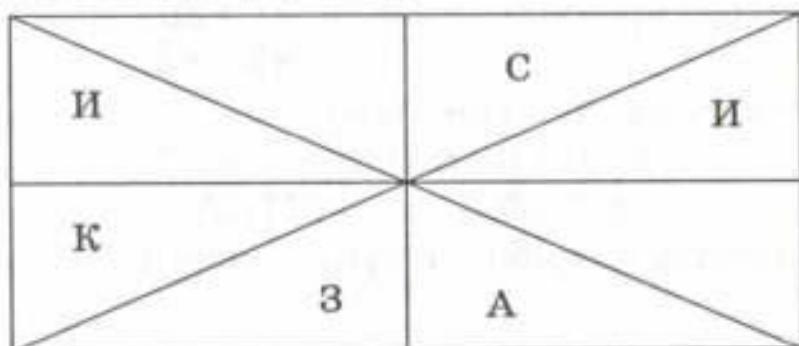
З К П

О У ?

27. Знайдіть зайве слово:

РОНТ, СУЛОТ, ЛОРКЕС, БАКБА

28. Вставте пропущені букви:



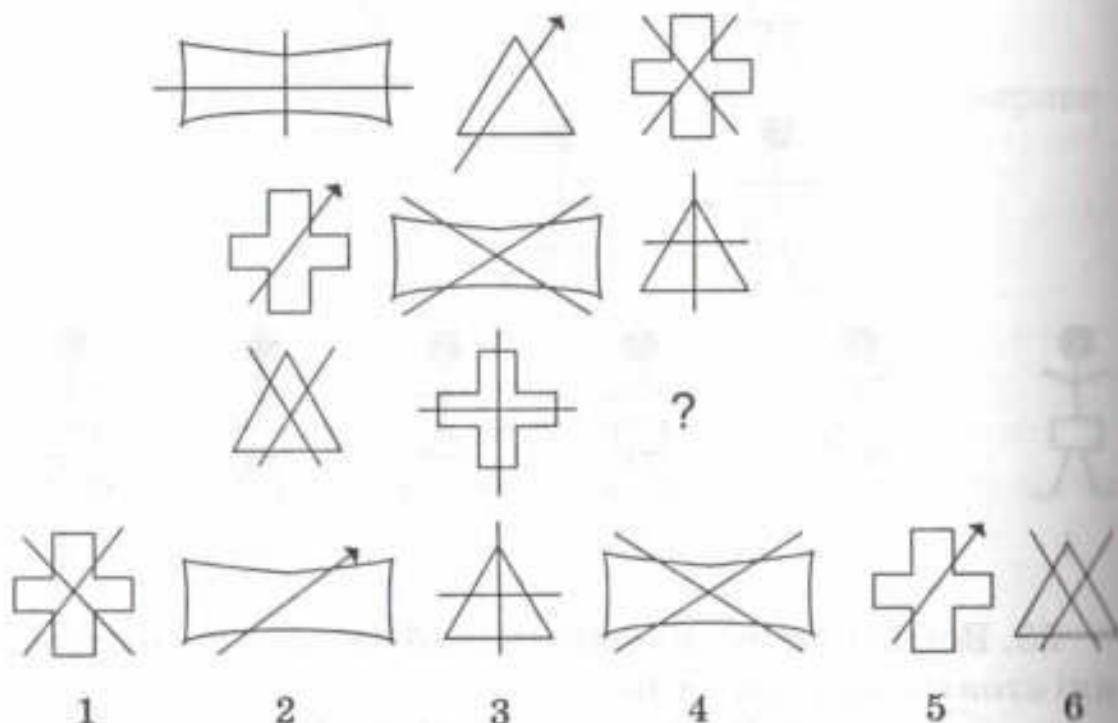
29. Вставте пропущене слово:

РОСА/ОРЕЛ/ЛЕЗО

ОПУС/ . . . /ТЕМП

30. Вставте пропущене число: 1 8 27 ?

31. Виберіть потрібну фігуру з шести пронумерованих:



32. Вставте слово, яке означало б те саме, що й слова, які стоять поза дужками:

ПОЇЗД/ . . . /НЕПЕРЕВОРНА СХИЛЬНІСТЬ
ДО ЧОГО-НЕБУДЬ

Додаток 8

33. Вставте слово, яке означало б те саме, що й слова, які стоять поза дужками:

ПРИМХА / / ВИТРЕБЕНЬКИ

34. Знайдіть зайве слово:

КРУА, АИБР, ЯИКЗ, АВОГЛО, ВКЮ

35. Вставте пропущене слово:

СТВОР / ТРУД / ДУША

ОСТОВ / / ТІНЬ

36. Виберіть потрібну фігуру з шести пронумерованих:



?



1



2



3



4

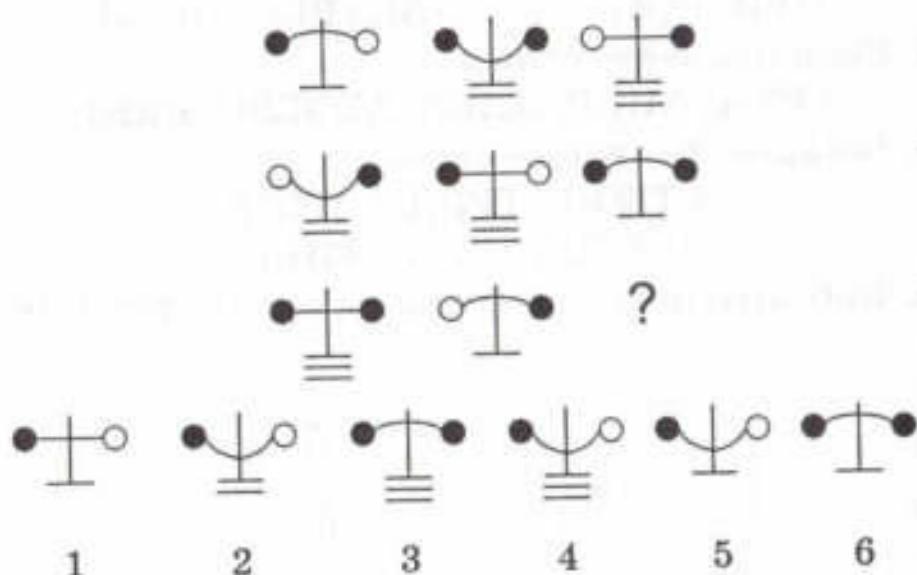


5



6

37. Виберіть потрібну фігуру з шести пронумерованих:



38. Вставте пропущене слово:

КРАЙ / КЛЕЙ / ШЛЕЯ
СОВА / / НОТА

39. Вставте пропущене число і пропущену букву:

$$\begin{array}{r} 1 \quad \Gamma \quad 5 \quad ? \\ \hline A \quad 3 \quad E \quad ? \end{array}$$

40. Вставте пропущене число: 8 8 6 2 ?

Обробка та оцінка результатів

- Перевірте правильність своїх відповідей за допомогою ключа.
- Підрахуйте загальну кількість правильно розв'язаних завдань.
- Для одержання коефіцієнта інтелекту (КІ) треба підставити число правильно розв'язаних завдань X у рівняння:

$$КІ = 2,73 \cdot X + 73,6.$$

Додаток 8

4. Залежно від здобутих балів можна простежити класифікацію показників:

КІ-показник	Рівень інтелектуального розвитку
130 і вище	Дуже високий інтелект
120—129	Високий інтелект
110—119	Добра норма
90—109	Середній рівень
80—89	Знижена норма
70—79	Суміжний рівень

Відповіді

1. 1.
2. ЧАЙ.
3. ТЕЛЕФОН.
4. РИСА.
5. 4.
6. 21 (сума всіх цифр поза дужками).
7. $\frac{19}{22}$ (є два ряди чисел, розміщених по черзі в чисельнику і знаменнику, які зростають на 2, 3, 4, 5).
8. 3 (кожне число виходить, якщо до нього додати 2 та підсумок розділити на
 $2: 4 + 2 = 6, 6 : 2 = 3.$
9. 15 (додати 3, потім 6, потім 9 і нарешті 12).
10. ПАПР.
11. Т й З (ВІТЧИЗНА).
12. 6.
13. В (букви йдуть у зворотному порядку абетки через 2, 3, 4, 5).
14. 6.
15. 75 (помножити подані числа й поділити їх на 2).
16. АКТ.
17. 4 (сума чисел у кожній колонці дорівнює 9).
18. 5.
19. 677 (кожне число слід піднести до квадрата та додати 1, щоб вийшло наступне число).

20. 4.
21. ГОЛ.
22. 36 (відняти з числа, яке стоїть зліва, число, яке стоїть справа. Різницю подвоїти).
23. ЛОСК.
24. 6.
25. ЛАЙКА.
26. Щ (у першому ряду букви йдуть у порядку абетки через 3, в другому — через 4, а в останньому ряду — через 5).
27. БАБАК.
28. Х та Н (слово ЗАХИСНИК).
29. ПОЕТ.
30. 64 (звести у куб числа 1, 2, 3, 4).
31. 2.
32. ПОТЯГ.
33. КАПРИЗ.
34. РИБА.
35. СВІТ.
36. 2.
37. 2.
38. СОТА.
39. 3/7 (букви йдуть у порядку абетки через 2 в числіннику та через 1 знаменнику).
40. - 4 (візьміть ряд 8, 10, 12, 14, 16. Додайте 1, 2, 3 і т. д., одержите 9, 12, 15, 18, 21. Відніміть 1^2 , 2^2 , 3^2 і т. д., одержите, відповідно, 8, 8, 6, 2, - 4).

ПИТАЛЬНИК “ДОПИТЛИВІСТЬ”

За тестом “креативність” Н.Ф. Вишнякової

1. Чи бувають у Вас неприємності через власну допитливість?
2. Пізнання нового перестає бути цікавим для Вас, якщо воно пов’язане з ризиком?
3. Чи помічають оточуючі, що Ви в усе вникаєте?
4. Чи знайшли Ви в зрілому віці відповіді на філософські дитячі запитання?
5. Чи мучить Вас почуття невдоволеності, коли Ви тривалий час не пізнаєте нового?
6. Чи здатні Ви піти на ризик заради пізнання нового?
7. Чи маєте Ви іноді бажання розібрати яку-небудь річ, заради того, щоб дізнатися, як вона працює?
8. Вас зовсім не цікавить, як живуть Ваші сусіди?
9. Якщо Ви побачите або прочитаєте нове незрозуміле Вам слово, чи дізнаєтесь про його значення з довідника?

10. Чи проявляєте Ви інтерес до соціальних та наукових новин суспільства?

Обробка та інтерпретація результатів:

За кожну відповідь, що співпадає з ключем, нараховується один бал.

Сума балів співвідноситься зі шкалою.

Ключ до відповідей на запитання:

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+

“Так” — “+”, “Ні” — “-”.

0—2 бали — низький рівень допитливості;

3—5 балів — середній рівень допитливості;

6—8 балів достатній рівень допитливості;

9—10 балів — високий рівень допитливості;

ТЕСТ “ВИБІРКОВІСТЬ УВАГИ”

За методикою Г. Мюнстерберга

Методика спрямована на визначення вибірковості уваги. У тесті з букв є слова. Треба якомога швидше, читаючи текст, підкреслити ці слова. Приклад: рюкл-бюсрадістъуфркнп.

Час на виконання роботи — 2 хвилини.

Методика використовується як у групі, так й індивідуально. Оцінюється кількість слів, що виділені, та кількість помилок (пропущені та неправильно виділені слова).

Тестовий матеріал

бсонцевтргщоцерайонзгучновостюхеъгчяфактьуекзамен
трочягшванп
шгцкппрокуроргурсеабетеоріаемтоджебамхокейтройця
фцуйгахтрп
телевізорболджшзфюелгщьбголовашогхеюжипдргщхи
здсприйняття
йцу肯ендшихъвафи пролdblюбовъабфътрпlosлспектакл
ъячсинтьюі
бюерадістъвофциежидоррнародшалдъхеппцгиернкуиф
йщрепортажео
ждорлафююфъконкурсйфнячъгузскарпособистісьсе
юдишшглекжиц
ецрплаваниядтлжеzбытердшипркивкомедіяшлдкуйфві
дчаййфрлнади
ячвтлджехъгфтасенлабораторіягшдщируцтргщтросно
вакиезхжъбт
шдеркентавраукугвемтрпсихіатриябллистчъфясмтщза
йеюягнтзхтм

Додаток 11

ТЕСТ “РОЗПОДІЛ ТА ПЕРЕКЛЮЧЕННЯ УВАГИ”

За методикою Л.Д. Столяренка

Варіант 1

Той, кого випробують, пише на дошці числа від 1 до 20, та водночас уголос рахує у зворотному порядку від 20 до 1. Порівнюються час виконання, кількість помилок, ступінь утруднення.

Варіант 2

За малюнком, той, кого випробують, повинен знайти та шідкреслити по черзі світлі цифри у зростаючому порядку та темні цифри у порядку зменшення, інакше — 1 — світле, 24 — темне, 2 — світле, 23 — темне і т. д. Фіксується час виконання завдання, кількість помилок.

8	9	24	20	15	6	19
4	5	12	1	24	13	23
14	18	17	22	2	11	6
22	11	7	21	8	3	9
2	7	16	23	19	16	3
13	1	21	5	10	25	17
15	10	18	20	4	14	12

Додаток 11

Аналіз результатів

Бали	5	4	3	2	1
Час виконання	2 хв 40 с та менше	2 хв 41 с 5 хв 30 с	5 хв 31 с 6 хв. 30 с	6 хв 31 с 8 хв	—
Кількість помилок	0	0	1—2	3—4	5

Додаток 12

ПИТАЛЬНИК “ІНТУЇЦІЯ”

За тестом “креативність” Н.Ф. Вишнякової

1. Чи довіряєте Ви власній інтуїції в ситуаціях ризику?
2. Чи прислухаєтесь Ви в екстремальній ситуації до голосу розуму, чи покладаєтесь на інтуїцію?
3. Чи передчуваєте Ви іноді, хто Вам телефонує, ще не піднявши трубку?
4. Чи важко Вам передбачати наслідки майбутніх подій?
5. Чи снivся Вам коли-небудь сон, який провіщав подiї, що потiм здiйснювалися?
6. Чи бувало, що Ви згадали про людину, яку дуже давно не бачили, а потiм раптом несподiвано вона Вам зателефонувала, або написала листа?
7. Чи буває, що Ви через якi-небудь нез'ясованi обставини не довiряєте деяким людям?
8. Чи важко Вам здогадатись про характер людини в першого погляду?
9. Дивлячись на знайому людину, чи можете Ви уявити, як складуться її доля, життя?

Додаток 12

10. Чи буває, що Ви побоюєтесь іти на зустріч із не-
знайомою людиною через інтуїтивне занепокоєння?

Обробка та інтерпретація результатів

За кожну відповідь, що збігається з ключем, зараховується один бал. Сума балів співвідноситься зі шкалою.

Ключ до відповідей на запитання

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+

“Так” — “+”, “Ні” — “-”.

0—2 бали — низький рівень інтуїції;

3—5 балів — середній рівень інтуїції;

6—8 балів — достатній рівень інтуїції;

9—10 балів — високий рівень інтуїції.

Додаток 13

ПИТАЛЬНИК “ОРИГІНАЛЬНІСТЬ”

За тестом “креативність” Н.Ф. Вишнякової

1. Чи буває у Вас бажання оригінально удосконалити й без того добру річ?
2. Чи траплялося Вам успішно використовувати речі не за їх призначенням?
3. Чи є Ваше захоплення (хобі) рідкісним?
4. Чи втратите Ви інтерес до пропозицій Ваших колег, якщо вони будуть занадто оригінальні та ризикові?
5. Вам сподобається праця, що потребує кмітливості, якщо вона пов’язана з труднощами реалізації?
6. Чи будете Ви займатися створенням чогось надзвичайного, якщо це пов’язано з будь-якими труднощами?
7. Чи імпровізуєте Ви при реалізації плану дій, що був уже розроблений?
8. Чи подобається Вам спілкуватися з людьми з небординарними поглядами?

Додаток 13

9. Чи цікавлять Вас люди, що дотримуються традиційних консервативних поглядів?

10. Якщо б Ваші знайомі дізналися про Ваші мрії, чи вважали б вони Вас чудним?

Обробка та інтерпретація результатів

За кожну відповідь, що співпадає з ключем, зараховується один бал.

Сума балів співвідноситься зі шкалою.

Ключ до відповідей на запитання

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+

“Так” — “+”, “Ні” — “-”.

0—2 бали — низький рівень оригінальності;

3—5 балів — середній рівень оригінальності;

6—8 балів — достатній рівень оригінальності;

9—10 балів — високий рівень оригінальності.

Додаток 14

МЕТОДИКА “ПАМ’ЯТЬ НА ЧИСЛА”

За методикою А.А. Кареліна

Методика призначена для оцінки короткочасної зорової пам'яті, її обсягу та точності. Завдання таке: тим, кого обстежують, демонструють протягом 20 секунд таблицю з 12 двозначними числами, які треба запам'ятати та після того, як таблицю приберуть, записати їх у бланк.

Інструкція: “Вам буде дано таблицю з числами. Ваше завдання полягає в тому, щоб за 20 секунд запам'ятати якомога більше чисел. Через 20 секунд таблицю приберуть, а Ви повинні будете записати всі ті числа, що Ви їх запам'ятали”.

Матеріал:

13	91	47	39
65	83	19	51
23	94	71	87

Оцінка короткочасної зорової пам'яті проводиться за кількістю правильно записаних чисел. Норма дорослої людини — 7 та більше. Методика є зручною для групового тестування (процедура не займає багато часу).

ТЕСТ “МИМОВІЛЬНА ПАМ’ЯТЬ”

За методикою Л.Д. Столяренка

• Вправа 1

Експериментатор швидко зачитує слова. Ті, кого випробують (група), повинні ці слова класифікувати та записати скорочено до потрібного стовпця. Виділяють 5 стовпців у таблиці: хімічні елементи, людські почуття, меблі, дерева, тваринний світ. Зачитуються 32 слова (повторювати їх не можна): натрій, кицька, диван, верба, тривожність, водень, хом'як, кресало, захопленість, черемха, ялина, срібло, сервант, рись, кохання, гелій, ведмідь, лев, стіл, тополя, утома, дуб, каштан, аргон, горобець, залізо, клен, мідь, сазан, береза, соболь, радій.

Ті, кого випробують, підраховують кількість слів, що встигли записати. Якщо кількість записаних слів дорівнює 32, прийом інформації — ефективний, якщо 31—29 — посередній, якщо менше 28 — прийом інформації утруднений, людина не встигає за середнім темпом подання інформації.

• Вправа 2

Для дослідження мимовільної пам'яті використовується вправа 1. Для цього після проведення вправи 1, відверніть увагу тих, що обстежуються, на обмірковування будь-якої проблеми хвилини на 5—10, попередньо попросивши закрити зошити, де вони виконували вправу. Потім несподівано для них попросіть згадати та записати в будь-якому порядку ті слова, що були класифіковані. На згадування відводиться 5—7 хвилин, потім підраховується кількість слів, що були згадані (3), перевіряється їх правильність, визначається кількість вигаданих слів (B) та обчислюється показник мимовільної пам'яті:

$$МП = \frac{(3-B)}{32} \cdot 100\%.$$

Аналіз результатів:

МП = 70 % — високий рівень мимовільної пам'яті;

МП = 51—69 % — рівень мимовільної пам'яті вищий за середній;

МП = 41—50 % — середній рівень мимовільної пам'яті дорослої людини;

МП = 31—40 % — посередній рівень мимовільної пам'яті дорослої людини;

МП = 15—30 % — низький рівень мимовільної пам'яті;

МП = 14 % та менше — дефект пам'яті;

ТЕСТ “УСВІДОМЛЕНЕ СПРИЙНЯТТЯ ПРИ ЗАПАМ’ЯТОВУВАННІ”

За методикою Л.Д. Столяренка

• Вправа 1

Матеріал: пари слів для запам'ятування: лялька — гратеги, курка — яйце, ножиці — різати, кінь — сіно, книга — вивчати, метелик — муха, щітка — зуби, партя — учень, сніг — зима, півень — кричати, чорнила — зошит, корова — молоко, паровоз — їхати, груша — компот, лампа — вечір.

Тим, хто обстежуються, читають слова. Вони повинні намагатися запам'ятати їх попарно. Потім викладач читає тільки перше слово кожної пари, а ті, хто обстежуються, записують друге. Підраховується кількість слів, що були записані правильно (*P*) та неправильно або не записані (*H*), та обчислюється показник усвідомленого сприйняття:

$$УС = \frac{(P - H)}{15} \cdot 100\%.$$

Аналіз результатів як у попередньому тесті “Мимовільна пам'ять”.

• **Вправа 2**

Матеріал: пари слів для запам'ятовування: жук — крісло, перо — вода, окуляри — помилка, дзвіночок — пам'ять, голуб — батько, лійка — трамвай, гребінець — вітер, чоботи — казан, замок — мати, сірник — вівця, терка — море, ковзани — фабрика, риба — пожежа, со- кира — компот.

Характер проведення та перевірки такий самий, як і у вправі 1.

Після проведення двох вправ порівнюється кількість слів, що були запам'ятовані в кожній вправі. Різниця кількості правильних відповідей показує різницю між усвідомленим та неусвідомленим сприйняттям при запам'ятовуванні.

ПИТАЛЬНИК “ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ”

За тестом “креативність” Н.Ф. Вишнякової

1. Чи достовірно Ви відновлюєте за випадковими деталями та явищами цілісний результат?
2. Чи обдумуєте Ви причини успіхів та невдач власної творчої діяльності?
3. Чи турбує Вас, які потайні причини рухають процесом творчості?
4. Чи ретельно Ви продумуєте всі етапи власної творчої діяльності?
5. Чи важко Вам передбачити більшість негативних наслідків конфліктної проблеми?
6. Чи продумуєте Ви варіанти рішень важких проблем, перед тим, як зробити вибір найбільш продуктивного?
7. Чи досить Вам дрібної деталі, натяку на проблему, для того, щоб захопитися її розробкою?
8. Чи втомлює Вас робота, що потребує творчого підходу до нестандартних ситуацій?
9. Чи завжди Ви продумуєте вірогідні наслідки власних рішень?

10. Чи задумуєтесь Ви, які причини примушують Вас створювати щось нове?

Обробка та інтерпретація результатів

За кожну відповідь, що збігається з ключем, зараховується один бал.

Сума балів співвідноситься зі шкалою.

Ключ до відповідей на запитання

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Відповіді	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+

“Так” — “+”, “Ні” — “-”.

0—2 бали — низький рівень творчого мислення;

3—5 балів — середній рівень творчого мислення;

6—8 балів — достатній рівень творчого мислення;

9—10 балів — високий рівень творчого мислення.

Приклади відповідей на це питання:

1. Нічого не відчуваю, я не думаю про це.

2. Я думаю про те, що я можу зробити, щоб це зробити.

3. Я думаю про те, що я можу зробити, щоб це зробити.

4. Я думаю про те, що я можу зробити, щоб це зробити.

5. Я думаю про те, що я можу зробити, щоб це зробити.

6. Я думаю про те, що я можу зробити, щоб це зробити.

7. Я думаю про те, що я можу зробити, щоб це зробити.

8. Я думаю про те, що я можу зробити, щоб це зробити.

9. Я думаю про те, що я можу зробити, щоб це зробити.

10. Я думаю про те, що я можу зробити, щоб це зробити.

Додаток 18

ТЕСТ “ЛОГІЧНО-ПОНЯТІЙНЕ МИСЛЕННЯ. УТВОРЕННЯ СКЛАДНИХ АНАЛОГІЙ”

За методикою Л.Д. Столяренка

У зразку розташовані 6 пар слів, кожній з яких відповідають певні відношення, наприклад: “вівця — стадо” — частина та ціле, “малина — ягода” — визначення, “море — океан”, — предмети, що відрізняються за кількісним відношенням, “світло — темнота” — протилежність, “отруєння — смерть” — причинно-наслідкове співвіднесення, “ворог — супротивник” — синонімічне поєднання. У частині *Матеріал* розташовані пари слів, принцип зв’язку яких, ті, кого обстежують, повинні віднести до одного зі зразків, наприклад: “глава — роман” становлять аналогію до відношення “вівця — стадо” (вказати номер аналогічного зразка: “глава — роман” — 1).

Зразки:

1. Вівця — стадо.
2. Малина — ягода.
3. Море — океан.
4. Світло — темнота.

5. Отруення — смерть.
 6. Ворог — супротивник.

Матеріал:

1. Переляк — утеча.	11. Десять — число.
2. Фізика — наука.	12. Порожність — неробство.
3. Правильно — істинно.	13. Глава — роман.
4. Грядка — город.	14. Спокій — рух.
5. Похвала — осуд.	15. Бережливість — скучість.
6. Пара — два.	16. Прохолода — мороз.
7. Слово — фрази.	17. Обман — недовіра.
8. Бадьорість — в'ялість.	18. Спів — мистецтво.
9. Свобода — незалежність.	19. Краплина — дощ.
10. Помста — підпал.	20. Радість — печаль.

Ключ до відповідей

Пари слів	Правильна відповідь	Пари слів	Правильна відповідь
1. Переляк — утеча	5	11. Десять — число	2
2. Фізика — наука	2	12. Порожність — неробство	6
3. Правильно — істинно	6	13. Глава — роман	1
4. Грядка — город	1	14. Спокій — рух	4
5. Похвала — осуд	4	15. Бережливість — скучість	3
6. Пара — два	6	16. Прохолода — мороз	3
7. Слово — фрази	1	17. Обман — недовіра	5
8. Бадьорість — в'ялість	4	18. Спів — мистецтво	2

Додаток 18

Пари слів	Правильна відповідь	Пари слів	Правильна відповідь
9. Свобода — незалежність	6	19. Краплина — дощ	1
10. Помста — підпал	5	20. Радість — печаль	4

Аналіз результатів

Кількість помилок	Бали	Рівень розвитку понятійного мислення
0	5	Дуже високий рівень логічно-понятійного мислення, без помилок, "відчувається" логіка понять у власних та чужих розміркуваннях
1	4	Добрий рівень,вищий, ніж у більшості людей, уміння логічно чітко виражати власні думки в поняттях
2	3+	Добра норма переважної більшості людей, рідко бувають неточності при використанні понять
3—4	3	Середня норма, часом можуть бути допущені помилки, неточності при використанні понять
5—6	3-	Рівень, нижчий за середній, низька норма, часто плутано, неточно виражає свої думки та неправильно розуміє чужі складні розміркування
7 та більше	2	Рівень понятійного мислення нижчий за середній або українська мова не є рідною, людина не розуміє відмінності понять

Додаток 19

МЕТОДИКА “ВИКЛЮЧЕННЯ ПОНЯТЬ”*За методикою А.А. Кареліна*

Методика призначена для дослідження здібності до класифікації та аналізу. Тим, хто бере участь в обстеженні, надається бланк із 17 рядками слів. У кожному рядку чотири слова, поєднані загальним родовим поняттям, п'яте до нього не належить. За 3 хвилини треба знайти ці слова, та викреслити їх.

1. Василь, Федір, Семен, Іванов, Петро.
2. Старезний, маленький, старий, зношений, ветхий.
3. Скоро, швидко, поспішно, поступово, квапливо.
4. Лист, ґрунт, кора, луска, сук.
5. Ненавидіти, нехтувати, обурюватися, злитися, розуміти.
6. Темний, світлий, синій, яскравий, померклий.
7. Гніздо, нора, курятник, сторожка, барліг.
8. Невдача, хвилювання, поразка, провал, крах.
9. Успіх, удача, виграш, спокій, невдача.
10. Грабіж, крадіжка, землетрус, підпалення, напад.
11. Молоко, сир, сметана, сало, кисляк.

12. Глибокий, низький, світлий, високий, довгий.
13. Хата, халабуда, дим, хлів, будка.
14. Береза, сосна, дуб, ялина, бузок.
15. Секунда, година, рік, вечір, тиждень.
16. Сміливий, хоробрий, рішучий, злий, відважний.
17. Олівець, ручка, рейсфедер, фломастер, чорнила.

Ключ

1. Василь, Федір, Семен, *Іванов*, Петро.
2. Старезний, *маленький*, старий, зношений, ветхий.
3. Скоро, швидко, поспішно, *поступово*, квапливо.
4. Лист, ґрунт, кора, *луска*, сук.
5. Ненавидіти, нехтувати, обурюватися, злитися, *розуміти*.
6. Темний, світлий, *синій*, яскравий, померклий.
7. Гніздо, нора, курятник, *сторожка*, барліг.
8. Невдача, *хвилювання*, поразка, провал, крах.
9. Успіх, удача, виграш, *спокій*, невдача.
10. Грабіж, крадіжка, *землетрус*, підпалення, напад.
11. Молоко, сир, сметана, *сало*, кисляк.
12. Глибокий, низький, *світлий*, високий, довгий.
13. Хата, халабуда, *дим*, хлів, будка.
14. Береза, сосна, дуб, ялина, *бузок*.
15. Секунда, година, рік, *вечір*, тиждень.
16. Сміливий, хоробрий, рішучий, *злий*, відважний.
17. Олівець, ручка, рейсфедер, фломастер, *чорнила*.

Правильні відповіді виділені.

Оцінка відповідей проводиться за 9-балльною системою за допомогою таблиці:

Оцінка в балах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Кількість правильних відповідей	17	16	15	14	12—13	11	10	9	8

Додаток 20

ТЕСТ “ЛОГІЧНІСТЬ УМОВИВОДІВ”

За методикою Л.Д. Столяренка

Тим, кого обстежують, завдання дають на слух. У кожному завданні два пов’язаних між собою судження та висновок — умовивід. Деякі умовиводи правильні, а інші — ні. Треба визначити, які саме висновки правильні, а які помилкові. Час для обміркування кожного завдання — 10 секунд.

Матеріал:

1. Всі метали проводять електричний струм. Ртуть — метал. Отже, ртуть проводить електрострум.
2. Всі араби — смагляві. Ахмед смаглявий. Отже, Ахмед — араб.
3. Деякі капіталістичні країни — члени НАТО. Японія — капіталістична країна. Отже, Японія — член НАТО.
4. Всі герої Радянського Союзу нагороджувались орденом Леніна. Степаненко нагороджений орденом Леніна. Отже, Степаненко — Герой Радянського Союзу.

5. Особи, що займаються шахрайством, притягуються до карної відповідальності. Петренко шахрайством не займався. Отже, Петренко не притягувався до карної відповідальності.

6. Всі студенти вищої школи вивчають логіку. Коваленко вивчає логіку. Отже, Коваленко — студент вищої школи.

7. Деякі працівники 2-го управління — юристи. Фоменко — юрист. Отже, Фоменко — працівник 2-го управління.

8. Всі громадяни України мають право на працю. Матвієнко — громадянин України. Отже, Матвієнко має право на працю.

9. Всі метали куються. Золото — метал. Отже, золото кується.

10. Коли йде дощ — дахи будинків мокрі. Дахи будинків мокрі. Отже, іде дощ.

11. Всі школярі вчаться. Джон учається. Отже, Джон — школляр.

12. Всі корінні мешканці Конго — негри. Мухамед — негр. Отже, Мухамед — мешканець Конго.

13. Всі студенти 3-го курсу склали іспит з педагогіки. Петро склав іспит із педагогіки. Отже, Петро — студент 3-го курсу.

14. Деякі капіталістичні країни входять до складу Загального ринку. Австрія — капіталістична країна. Отже, Австрія входить до складу загального ринку.

Ключ до відповідей

Номери умовиводів, які слід визначити як правильні: 1, 8, 9. Всі інші умовиводи слід визначити як помилкові, неправильні. Якщо умовиводи оцінені інакше, тоді це оцінюється як помилка.

Аналіз результатів

Кількість помилок	Бали	Рівень логічності
0	5	Високий рівень логічності міркувань, швидко помічає помилки в чужих міркуваннях
1	4	Добрий рівень логічності
2—3	3	Середня норма логічності, часом припускається нелогічності у власних міркуваннях, не помічаються логічні помилки в чужих складних міркуваннях
4—6	2	Низька логічність. Часті логічні помилки

МЕТОДИКА “САМОСТІЙНІСТЬ ТА ОПЕРАТИВНІСТЬ У ПРИЙНЯТТІ РІШЕНЬ”

За методикою Н.І. Дідусь

• Вправа 1

Знайти та підкреслити два слова, що мають загальні родові прикмети, логічні зв'язки з узагальнюючим поняттям:

- 1) читання (розділ, книга, картина, печать, слово);
- 2) гра (карта, гравці, штраф, покарання, правила);
- 3) газета (правда, папір, редактор, телеграма, стаття);
- 4) співи (дзвін, мистецтво, голос, оплески);
- 5) книга (малюнки, війна, папір, любов, текст);
- 6) бібліотека (місто, книга, лекція, музика, читач);
- 7) патріотизм (місто, друзі, родина, батьківщина, людина).

• Вправа 2

Встановити тип відношень у першій парі слів. Серед запропонованих слів знайти та підкреслити таке, яке знаходиться в тих самих логічних відношеннях до слова у другому рядку:

1. школа — навчання,
лікарня — _____ (лікар, учень, лікування, хворий, ліки).
2. пісня — глухий,
картина — _____ (кульгавий, сліпий, художник, малюнок, фарби).

Слово вибираємо зі змісту речі, яку ми вивчаємо.

Вибираємо зміст, який відповідає на питання:

«Чому ви вивчаєте цю речі?»

Вибираємо зміст, який відповідає на питання:

«Чому ви вивчаєте цю речі?»

Вибираємо зміст, який відповідає на питання:

«Чому ви вивчаєте цю речі?»

Вибираємо зміст, який відповідає на питання:

«Чому ви вивчаєте цю речі?»

Вибираємо зміст, який відповідає на питання:

МЕТОДИКА “КІЛЬКІСНІ СПІВВІДНОШЕННЯ”

За методикою А.А. Кареліна

Методика призначена для оцінки логічного мислення. Тим, кого обстежують, дається для розв'язання 18 логічних задач. Кожна з них містить по 2 логічних посилання, в яких букви знаходяться між собою в яких-небудь числових взаємовідношеннях. Спираючись на подані логічні посилання треба визначити, в якому відношенні знаходяться між собою букви, що стоять під рискою. Час для розв'язання — 5 хвилин.

Інструкція: Вам запропоновано 18 логічних задач, кожна з яких має по 2 посилання. Час на розв'язання задач — 5 хвилин.

Матеріал:

1. А більше за Б у 9 разів. 10. А менше за Б у 2 рази.
Б менше за В у 4 рази. Б більше за В у 8 разів.
В А А В
2. А менше за Б у 10 разів. 11. А менше за Б у 3 рази.
Б менше за В у 6 разів. Б більше за В у 4 рази.
А В В А

3. А більше за Б у 3 рази.
Б менше за В у 6 разів.
В А
4. А більше за Б у 4 рази.
Б менше за В у 3 рази.
В А
5. А менше за Б у 3 рази.
Б більше за В у 7 разів.
А В
6. А більше за Б у 9 разів.
Б менше за В у 12 разів.
В А
7. А більше за Б у 6 разів.
Б більше за В у 7 разів.
А В
8. А менше за Б у 3 рази.
Б більше за В у 5 раз.
В А
9. А менше за Б у 10 разів.
Б більше за В у 3 рази.
В А
12. А більше за Б у 2 рази.
Б менше за В у 5 разів.
А В
13. А менше за Б у 5 раз.
Б більше за В у 6 разів.
В А
14. А менше за Б у 5 раз.
Б більше за В у 2 рази.
А В
15. А більше за Б у 2 рази.
Б менше за В у 3 рази.
В А
16. А менше за Б у 3 рази.
Б більше за В у 3 рази.
А В
17. А більше за Б у 4 рази.
Б менше за В у 3 рази.
В А
18. А більше за Б у 3 рази.
Б менше за В у 5 раз.
А В

Оцінка проводиться за кількістю правильних відповідей. Норма дорослої людини — 10 та більше.

Ключ відповідей

1. $B < A$	7. $A < B$	13. $B < A$
2. $A < B$	8. $B < A$	14. $A < B$
3. $B > A$	9. $B > A$	15. $B < A$
4. $B < A$	10. $A > B$	16. $A < B$
5. $A > B$	11. $B < A$	17. $B > A$
6. $B > A$	12. $A < B$	18. $A > B$

МЕТОДИКА: АНАЛІЗ СВОЇХ ОБМЕЖЕНЬ (“ВИ САМІ”)

Мета дослідження: дати підставу для систематизованої оцінки керівником своїх сильних сторін і обмежень, що перешкоджають ефективно здійснювати управління.

Умова проведення: Важливо не поспішати із завершенням роботи, тому виберіть спокійне місце, де Вас не будуть турбувати.

Хід роботи

1. Перш ніж приступити до тестування, уважно прочитайте інструкцію.
2. Прагніть підходити до кожного твердження тесту окремо, відкладіть їх аналіз до закінчення всього тесту.
3. Після завершення тестування детально продумайте свої результати, щоб оцінити, наскільки вони обґрунтовані.

Попередження: Незважаючи на послідовність і логічність тесту, його результати відображають Ваші

об'єктивні погляди і тому повинні розглядатися як сприяння в самоаналізі, а не засіб наукового аналізу.

Інструкція для учасників опитування: Підготуйте копію таблиці відповідей і скористайтеся нею для запису Ваших відповідей на твердження тесту. Ви знайдете 110 тверджень, які описують можливості, що можуть бути наявні або відсутні у Вас як у керівника. Прочитайте кожне твердження і накресліть квадрат з відповідним номером у таблиці відповідей, якщо Ви відчуваєте, що воно справедливе щодо Вас. Послідовно опрацюйте весь питальник. Якщо якесь запитання викличе у Вас сумніви, подумайте над ним і дайте відповідь якомога більш правдиво. Відповідаючи на запитання, будьте максимально щирим.

1. Я добре впоруюся з труднощами, властивими моїй роботі.
2. Мені зрозуміла моя позиція з принципово важливих питань.
3. Коли необхідно приймати важливі рішення в моєму житті, я дію рішуче.
4. Я докладаю значних зусиль для свого розвитку.
5. Я здатен ефективно вирішувати проблеми.
6. Я часто експериментую з новими ідеями, випробовуючи їх.
7. Мой погляди, зазвичай, приймаються до уваги колегами, і я часто впливаю на рішення, які вони приймають.
8. Я розумію принципи, які лежать в основі мого підходу до управління.
9. Мені не важко домогтися ефективної роботи підлеглих.
10. Я вважаю себе хорошим наставником для підлеглих.
11. Я добре головую на нарадах, добре проводжу їх.
12. Я турбується про своє здоров'я.

13. Я інколи прошу інших висловитися про мої основні підходи до життя і роботи.
14. Якщо б мене запитали, я, безумовно, зміг би описати, що хочу зробити в своєму житті.
15. Я володію значним потенціалом для подальшого навчання і розвитку.
16. Мій підхід до вирішення проблем систематизований.
17. Про мене можна сказати, що я знаходжу задоволення в перемінах.
18. Я зазвичай успішно впливаю на інших людей.
19. Я переконаний, що сповідую вдалий стиль управління.
20. Мої підлеглі повністю мене підтримують.
21. Я вкладаю багато зусиль в навчання та розвиток моїх підлеглих.
22. Я вважаю, що методики підвищення ефективності робочих груп важливі й для підвищення власної ефективності в роботі.
23. Я готовий, якщо потрібно, вдаватися до непопулярних заходів.
24. Я рідко надаю перевагу більш легкому рішенню, ніж такому, яке, за моїм досвідом, є правильним.
25. Моя робота й особисті цілі багато в чому взаємно доповнюють одне одного.
26. Моє професійне життя часто супроводжується хвилюваннями.
27. Я регулярно переглядаю цілі моєї роботи.
28. Мені здається, багато людей є менш винахідливими, ніж я.
29. Перше враження, яке я справляю, зазвичай, хороше.
30. Я сам розпочинаю обговорення моїх управлінських слабких і сильних сторін, я зацікавлений у зворотному зв'язку в цій сфері.
31. Мені вдається налагоджувати хороші стосунки з підлеглими.

32. Я присвячує достатньо часу для оцінки того, що необхідно для розвитку підлеглих.
33. Я розумію принципи, які лежать в основі розвитку ефективних робочих груп.
34. Я ефективно розподіляю свій час.
35. Я переважно займаю тверду позицію з принципових питань.
36. За першої можливості я прагну об'єктивно оцінити свої досягнення.
37. Я постійно прагну до нового досвіду.
38. Я справляюся зі складною інформацією кваліфіковано і чітко.
39. Я готовий пройти період з непередбаченими результатами заради випробування нової ідеї.
40. Я описав би себе як людину, впевнену в собі.
41. Я вірю в можливість змінити ставлення людей до їх роботи.
42. Мої підлеглі роблять все можливе для організації.
43. Я регулярно оцінюю роботу моїх підлеглих.
44. Я працую над створенням атмосфери відкритості й довіри в робочих групах.
45. Робота не чинить негативного впливу на мое приватне життя.
46. Я рідко дію всупереч моїм переконанням.
47. Моя робота вносить важливий вклад в отримання задоволення від життя.
48. Я постійно прагну до встановлення зворотного зв'язку з оточуючими стосовно моєї роботи і здібностей.
49. Я добре складаю плани.
50. Я не гублюся і не здаюся, якщо рішення знаходиться не відразу.
51. Мені відносно легко вдається встановлювати взаємовідносини з оточуючими.
52. Я розумію, що саме зацікавлює людей у роботі.
53. Я успішно справляюся з делегуванням повноважень.

Додаток 23

54. Я здатний встановлювати зворотні зв'язки з моїми колегами і підлеглими і прагну до цього.

55. Між колективом, який я очолю, та іншими колективами в організації існують відносини ділового співробітництва.

56. Я не дозволяю собі перенапруживатися в роботі.

57. Час від часу я ретельно переглядаю свої особисті цінності.

58. Для мене важливе почуття успіху.

59. Я приймаю виклик із задоволенням.

60. Я регулярно оцінюю свою роботу та успіхи.

61. Я впевнений у собі.

62. Я загалом впливаю на поведінку оточуючих.

63. Керуючи людьми, я піддаю сумніву традиційні підходи.

64. Я заохочую ефективно працюючих підлеглих.

65. Я вважаю, що важлива частина роботи керівника полягає в проведенні консультацій для підлеглих.

66. Я вважаю, що керівникам не обов'язково постійно бути лідерами в своїх колективах.

67. В інтересах власного здоров'я я контролюю те, що їм і п'ю.

68. Я майже завжди дію відповідно до своїх переконань.

69. У мене хороше взаєморозуміння із колегами по роботі.

70. Я часто думаю над тим, що не дає мені бути більш ефективним у роботі, і дію відповідно до зроблених висновків.

71. Я свідомо використовую інших для того, щоб полегшити вирішення проблем.

72. Я можу керувати людьми, які мають високі інноваційні здібності.

73. Моя участь у зборах переважно вдала.

74. Я різними способами прагну того, щоб люди з моого колективу були зацікавлені в роботі.

75. У мене рідко бувають справжні проблеми у відносинах з підлеглими.

76. Я не дозволяю собі втратити можливості для розвитку підлеглих.
77. Я прагну, щоб підлеглі чітко розуміли мету роботи колективу.
78. Я в цілому почиваю себе енергійним і життєрадісним.
79. Я вивчав вплив моого розвитку на мої переконання.
80. У мене є чіткий план особистої кар'єри.
81. Я не здаюсь, коли справи йдуть погано.
82. Я впевнено почиваю себе, організовуючи обговорення важливих проблем.
83. Вироблення нових ідей не становить труднощів для мене.
84. Моє слово не розходитья з ділом.
85. Я вважаю, що підлеглі повинні оспорювати мої управлінські рішення.
86. Я докладаю достатніх зусиль у визначені ролей і завдань моїх підлеглих.
87. Мої підлеглі розвивають необхідні їм навички.
88. Я володію навичками, необхідними для створення ефективних робочих груп.
89. Мої друзі підтверджують, що я стежу за своїм добробутом.
90. Я радий обговорювати з тими, хто мене оточує, свої переконання.
91. Я обговорюю з оточуючими свої довгострокові плани.
92. "Відкритий і легко пристосовується" — це опис моого характеру.
93. Я дотримуюся в цілому послідовного підходу до вирішення проблем.
94. Я спокійно ставлюся до своїх помилок, не засмутившись через них.
95. Я вмію слухати інших.
96. Мені добре вдається розподілити роботу між оточуючими.
97. Я переконаний, що в складній ситуації мені забезпечена певна підтримка тих, ким я керую.

98. Я здатний давати хороші поради.
99. Я постійно намагаюся покращити роботу моїх підлеглих.
100. Я знаю, як справлятися з моїми емоційними проблемами.
101. Я зіставляв свої цінності з цінностями організації в цілому.
102. Я переважно досягаю того, чого прагну.
103. Я продовжує розвивати і нарощувати свій потенціал.
104. У мене нині не більше проблем і вони не складніші, ніж рік тому.
105. У принципі я цінує нешаблонну поведінку на роботі.
106. Люди серйозно ставляться до моїх поглядів.
107. Я впевнений в ефективності моїх методів керівництва.
108. Мої підлеглі з повагою ставляться до мене як до керівника.
109. Я вважаю за потрібне, щоб хто-небудь ще міг справлятися з моєю роботою.
110. Я впевнений у тому, що в групі можна досягнути більшого, ніж поодинці.

Обробка результатів та їх інтерпретація:

Таблиця відповідей на питання тесту “Аналіз своїх власних обмежень”. Дотримуйтесь вказівок, наведених на початку питальника. У таблиці 110 клітинок, пронумерованих відповідно до номерів тверджень тексту. Якщо Ви вважаєте, що твердження в цілому справедливе, перекресліть відповідну клітинку. В іншому випадку залиште клітинку порожньою. Спочатку заповніть перший рядок, рухаючись зліва направо, потім другий і т. д. Будьте уважні, не пропускайте тверджень. Опрацювавши всі 110 тверджень, підрахуйте підкresлені клітинки і запишіть число у відповідній клітинці підсумку; потім переходьте до таблиці підрахунку результатів.

Таблиця відповідей

A	Б	В	Г	Д	Є	Е	Ж	З	К	Л
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

Таблиця підрахунків результатів тесту “Аналіз своїх власних обмежень” (“Ви самі”)

Впишіть відповідні числа з підсумку таблиці відповідей у перший стовпчик (“Ваш результат”) наведеної нижче таблиці.

Заповніть стовпчик “Ранг”, надаючи найвищому результату з першого стовпчика ранг 1, другому — 2 і т. д. Найменший результат одержить ранг 11. Заповніть стовпчик “Зворотний ранг”, надаючи найменшому результату ранг 1 і т. д. Найвищий результат одержить ранг 11.

Заповніть підсумкові таблички. У стовпчику “Мої сильні сторони” містяться сфери управлінської діяльності, в яких Ви майже не маєте труднощів, у стовпчику “Особисті обмеження” — сфери, що потребують першочергового розвитку.

Літера	Ваш результат	Мої сильні сторони	Ранг	Зворотний ранг	Особисті обмеження
A		Здатність управляти собою			Невміння управляти собою

Додаток 23

Літера	Ваш результат	Мої сильні сторони	Ранг	Зворотній ранг	Особисті обмеження
Б		Чіткі цінності			Розмиті особисті цінності
В		Чіткі особисті цілі			Нечіткі особисті цілі
Г		Триваючий саморозвиток			Призупинений саморозвиток
Д		Хороші навички вирішення проблем			Недостатні навички вирішення проблем
Е		Творчий підхід			Недостатність творчого підходу
Е		Уміння впливати на тих, хто оточує			Невміння впливати на людей
Ж		Розуміння особливостей управлінської праці			Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці
З		Здатність керувати			Обмеження здатності керувати
К		Вміння навчати			Невміння навчати
Л		Вміння налагодити групову роботу			Низька здатність формувати колектив

Табличка підсумків

Впишіть номери 1, 2, 3 зі стовпчика "Ранг"	Впишіть номери 1, 2, 3 зі стовпчика "Зворотний ранг"
---	---

№	Мої сильні сторони	№	Мої власні обмеження
1		1	
2		2	
3		3	

Короткі визначення обмежень

1. Невміння керувати собою. Нездатність повною мірою використовувати свій час, енергію, вміння, нездатність справлятися зі стресами сучасного життя управлінця.

2. Розмитість особистих цінностей. Відсутність чіткого розуміння своїх особистих цінностей, що не відповідають умовам сучасного ділового і приватного життя.

3. Нечіткі особисті цілі. Відсутність розуміння в питаннях про цілі свого особистого чи ділового життя; наявність цілей, несумісних з умовами сучасної роботи і життя.

4. Призупинений саморозвиток. Відсутність настороги і готовності сприймати нові ситуації та можливості.

5. Недостатність навичок вирішувати проблеми. Відсутність стратегії, необхідної у прийнятті рішення, а також вміння вирішувати сучасні проблеми.

6. Недостатність творчого підходу. Відсутність здатності генерувати достатню кількість нових ідей; невміння використовувати нові ідеї.

7. Невміння впливати на людей. Недостатня здатність забезпечити участь і допомогу з боку оточуючих чи впливати на їх рішення.

8. Недостатнє розуміння особливостей управлінської праці. Недостатнє розуміння мотивацій праців-

ників; застарілі, негуманні чи недоцільні уявлення про роль керівника.

9. *Слабкі навички керівництва.* Брак практичних здібностей домагатися результатів від роботи підлеглих.

10. *Невміння навчати.* Брак здатності чи бажання допомогти іншим розвивати чи розширювати свої можливості.

11. *Низька здатність формувати колектив.* Нездатність сприяти розвитку і підвищенню ефективності робочих груп чи колективів.

Додаток 24

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ТА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Оціночний коефіцієнт (K) комунікативних та організаторських здібностей виражається відношенням кількості відповідей за кожним розділом, що збігаються, до максимально можливого числа збігів (20). При цьому ми використовували формулу: $K = \frac{n}{20}$, де K — величина оціночного коефіцієнта, n — кількість відповідей, що збігаються з дешифратором.

ОПИТУВАЛЬНИК КОС-1

1. Чи багато у Вас є друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до сприйняття ними Вашого рішення?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, яку Вам наніс хтось з Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам складно орієнтуватися у критичній ситуації, що склалася?

5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи правда, що Вам більш приємно і простіше проводити час з книгою або за будь-яким іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за віком, ніж Ви?
10. Чи любите Ви організовувати і придумувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи складно Вам включатися в нові для Вас гурти?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші товариші діяли згідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів з Вашими товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви за зручного випадку познайомитися і побесідувати з новою людиною?
18. Чи часто Ви у вирішенні справ берете ініціативу на себе?
19. Чи часто Вас дратують люди, які Вас оточують, і Вам хочеться побуди самому?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуетесь у незнайомих для Вас обставинах?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити почату справу?

23. Чи маєте Ви почуття ускладнення, незручності або ніяковості, якщо доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються інтересів Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете до доказу Вашої правоти?
29. Чи вважаете Ви, що Вам не важко внести пожвавлення у малознайомий для Вас гурт?
30. Чи брали Ви участь у громадській роботі школи, класу, групи?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було одразу прийнято Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, коли потрапляєте в незнайомий для Вас гурт?
34. Чи охоче Ви розпочинаєте організацію різноманітних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити щось великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюютесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у Вас є багато друзів?
38. Чи часто Ви потрапляєте і центр уваги своїх друзів?
39. Чи часто Ви бентежитеся, відчуваєте ніяковість при спілкуванні з малознайомими людьми?

Додаток 24

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключі для обробки результатів методики КОС-1

Комунікативні здібності

1	+	11	-	21	+	31	-
2		12		22		32	
3		13	+	23	-	33	+
4		14		24		34	
5	+	15	-	25	+	35	-
6		16		26		36	
7	-	17	+	27	-	37	+
8		18		28		38	
9	+	19	-	29	+	39	-
10		20		30		40	

Організаторські здібності

1		11		21		31	
2	+	12	-	22	+	32	-
3		13		23		33	
4	-	14	+	24	-	34	+
5		15		25		35	
6	+	16	-	26	+	36	-
7		17		27		37	
8	-	18	+	28	-	38	+
9		19		29		39	
10	+	20	-	30	+	40	-

Додаток 25

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ АТМОСФЕРИ В ГРУПІ

Визначити психологічну атмосферу в групі, тобто динамічну складову психологічного клімату, можна за допомогою нескладної методики, в якій наводяться десять протилежних за смыслом пар слів. Досліджуваний повинен поставити хрестик під рисочкою міжожною з пар, причому рисочки, які задають "дистанцію" між парами, кодуються за дев'ятибальною шкалою зліва направо за схемою:

9 8 7 6 5 4 3 2 1

Чим вищий сумарний бал, тим краща атмосфера в групі (її можна оцінювати й за складовими)

Дружелюбність	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Ворожість
Згода	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Незгода
Задоволеність	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Незадоволеність
Захопленість	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Байдужість
Продуктивність	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Непродуктивність

Додаток 25

Теплота	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Холодність
Співпраця	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Відсутність співпраці
Взаємна під- тримка	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Недоброзичливість
Інтерес	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Нудьга
Успішність	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Неуспішність

Додаток 26

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ІНДЕКСУ ГРУПОВОЇ ЗГУРТОВАНОСТІ СІШОРА

Групова згуртованість — надзвичайно важливий параметр, що показує ступінь інтеграції групи, її згуртованості в одне ціле, його можна визначити за допомогою методики, яка складається з 5 запитань та декількох варіантів відповідей на кожне з них. Відповіді кодуються в балах згідно з наведеними у дужках значеннями (максимальна сума балів — 19, мінімальна — 5).

I. Якби Ви оцінили свою приналежність до групи?

1. Відчуваю себе її членом, частиною колективу (5).
2. Беру участь у більшості видів діяльності (4).
3. Беру участь в одних видах діяльності і не беру участі в інших (3).
4. Не відчуваю, що є членом групи (2).
5. Живу й існую окремо від неї (1).
6. Не знаю (1).

II. Переїшли б Ви в іншу групу, якщо була б така можливість (без зміни інших умов)?

1. Так, дуже хотів би перейти (1).
2. Скоріше, перешов би, ніж залишився (2).
3. Не бачу ніякої різниці (3).
4. Скоріше за все, залишився б у своїй групі (4).
5. Дуже хотів би залишитись у своїй групі (5).
6. Не знаю (1).

III. Які взаємовідносини між членами Вашої групи?

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).
4. Не знаю (1).

IV. Які у Вас взаємовідносини з керівництвом?

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).
4. Не знаю (1).

V. Яке ставлення до справи (навчання тощо) у Вашому колективі?

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).
4. Не знаю (1).

Навчальне видання

СЕМЕНОВА Алла Василівна,
ГУРІН Руслан Сергійович,
ОСИПОВА Тетяна Юріївна,
ВАЩЕНКО Андрій Миколайович

ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ

Навчальний посібник

У оформленні с. 1 палітурки використано фото скульптури "Атланти тримають небо", що прикрашає будинок № 2 по вулиці Гоголя у м. Одесі (архітектор Л. Влодек).

В Україні книгу можна придбати за адресами:

- м. Київ, вул. М. Грушевського, 4, маг. "Наукова думка", тел. (044) 278-06-96;
- м. Київ, вул. Л. Толстого, 11/61, маг. "Літера", тел. (044) 230-25-74;
- м. Київ, вул. Хрещатик, 44, маг. "Знання", тел. (044) 234-22-91;
- м. Київ, вул. Стрілецька, 13, маг. "Абзац", тел. (044) 581-15-68;
- м. Вінниця, вул. Приковальна, 2/1, маг. "Кобзар", тел. (0432) 61-77-44;
- м. Донецьк, вул. Артема, 147А, "Будинок книги", тел. (062) 343-89-00;
- м. Дніпро-Петровськ, вул. Короленка, 3, маг. "Книжковий супермаркет", тел. (056) 372-80-18;
- м. Дніпро-Петровськ, Театральний б-р, 7, маг. "Світ книжок", тел. (0562) 33-77-85;
- м. Житомир, вул. Київська, 17/1, маг. "Знання", тел. (0412) 47-27-52;
- м. Запоріжжя, просп. Леніна, 142, маг. "Спеціальна книга", тел. (0612) 13-85-53;
- м. Івано-Франківськ, Нічний майдан, 3, маг. "Сучасна українська книга", тел. (03422) 3-04-60;
- м. Кіровоград, вул. Набережна, 13, маг. "Книжковий світ", тел. (0522) 24-94-64;
- м. Кривий Ріг, пл. Визволення, 1, маг. "Букініст", тел. (0564) 92-37-32;
- м. Луганськ, вул. Радянська, 58, маг. "Глобус-книга", тел. (0642) 53-62-30;
- м. Луцьк, просп. Волі, 41, маг. "Знання", тел. (03322) 4-23-98;
- м. Львів, вул. Шевська, 6/2, маг. "Літера", тел. (0322) 94-82-08;
- м. Львів, просп. Шевченка, 16, маг. "Ноти", тел. (0322) 72-67-96;
- м. Львів, просп. Шевченка, 8, маг. "Українська книгарня", тел. (0322) 79-85-80;
- м. Одеса, вул. Буніва, 33, маг. "Будинок книги", тел. (0482) 32-17-97;
- м. Одеса, вул. Дерибасівська, 27, маг. "Дім книги", тел. (048) 728-40-13;
- м. Рівне, вул. Соборна, 57, маг. "Слово", тел. (0362) 26-94-17;
- м. Тернопіль, вул. Миру, 3Л, маг. "Знання", тел. (0352) 53-21-22;
- м. Тернопіль, вул. Чорновола, 18, маг. "Книжкова хата", тел. (0352) 52-24-33;
- м. Харків, вул. Сумська, 51, маг. "Books", тел. (057) 714-04-70, 714-04-71;
- м. Херсон, вул. Леніна, 14/16, маг. "Книжковий ряд", тел. (0552) 22-14-56;
- м. Хмельницький, вул. Подільська, 25, маг. "Книжковий світ", тел. (03822) 6-60-73;
- м. Черкаси, вул. Б. Вишневецького, 38, маг. "Світоч", тел. (0472) 36-03-37;
- м. Чернігів, просп. Миру, 45, маг. "Будинок книги", тел. (0462) 69-93-64.

Книготорговельними організаціями та оптовим покупцям

звертатися за тел.: (044) 537-63-61, 537-63-62; факс: 235-00-44.

E-mail: sales@znannia.com.ua

Підп. до друку 10.07.2007. Формат 84×108 1/32. Пашір офс. Друк офс.
Гарнітура шкільна. Ум. друк. арк. 18,06. Обл.-вид. арк. 16,86. Зам. № 7-457.

Видавництво "Знання". 01034, м. Київ-34, вул. Стрілецька, 28

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,

виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК № 1591 від 03.12.2003. Тел.: (044) 234-80-43, 234-23-36

E-mail: sales@znannia.com.ua http://www.znannia.com.ua

Віддруковано на ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика»,
09117, м. Біла Церква, вул. Л. Курбаса, 4.



ВИДАВНИЦТВО “ЗНАННЯ” ПРОПОНОУЄ

Бенеш Г.

Психологія: dtv-Atlas: Довідник: Пер. з нім. / Худож. Герман і Катаріна фон Заальфельд; Наук. ред. пер. В.О. Ва-сютинський. — К., 2007. — 510 с.: іл. — Мова укр. — Формат 70 × 100 $\frac{1}{16}$. — Пал. тв.

ISBN 966-7767-66-3 (укр.)

ISBN 3-423-03224-3 (нім., т. 1, 8-ме вид.)

ISBN 3-423-03225-1 (нім., т. 2, 6-те вид.)

У довіднику на системній основі розглядаються різноманітні явища у сфері психології, а також сучасні методи їх дослідження. Характерний для книг серії “dtv-Atlas” спосіб викладення тексту разом із систематичним ілюстративним матеріалом виявився зручним і найбільш ефективним для відображення видів поведінки людини. Довідник містить розділи про термінологію, історію теорій, методики дослідження, нейропсихологію, психологію сприйняття, пам'яті, емоцій, про наукальну і комунікативну психологію, психологію особистості, мас, соціальну психологію, зоопсихологію, психодіагностику, клінічну і прикладну психологію, психологію культури та інші напрями. У кінці книги наводяться іменний і предметний покажчики, список літератури.

Довідник адресований насамперед студентам, які вивчають психологію як навчальну дисципліну. Книга буде корисною та-ж науковцям, спеціалістам-практикам, викладачам гуманітарних дисциплін, усім, кого цікавить психологія.

Книготорговельним організаціям та оптовим покупцям
звертатися за тел.: (044) 537-63-61, 537-63-62, 234-80-43.
E-mail: sales@znannia.com.ua <http://www.znannia.com.ua>

www.ZNANNIA.com.ua

Широкий вибір навчальної та ділової літератури
Тел. для довідок: (044) 235-00-44, 234-80-43

ВИДАВНИЦТВО “ЗНАННЯ” ПРОПОНУЄ”

Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд.— 2-ге вид., перероб. і доп. — К., 2005. — 399 с. — Мова укр. — Формат 70 × 100 $\frac{1}{16}$. — Пал. тв.

ISBN 966-346-010-5

У навчальному посібнику розглядаються предмет і методи педагогіки вищої школи, дидактичні моделі змісту навчання студентів, їх самостійна робота, нові технології і комплексні форми організації навчання. Особлива увага приділяється формуванню педагогічної техніки вчителя, специфіці професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, педагогічному менеджменту та самоменеджменту. Висвітлюються різноманітні аспекти виховної роботи зі студентською молоддю, організація морального, правового, економічного та естетичного виховання.

Розраховано на студентів та викладачів вищих навчальних закладів, аспірантів, магістрантів, учителів-методистів, усіх, кого цікавить педагогіка вищої школи.

Книготорговельним організаціям та оптовим покупцям
звертатися за тел.: (044) 537-63-61, 537-63-62, 234-80-43.
E-mail: sales@znannia.com.ua <http://www.znannia.com.ua>

www.ZNANNIA.com.ua

Широкий вибір навчальної та ділової літератури
Тел. для довідок: (044) 235-00-44, 234-80-43

ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЇ і ПЕДАГОГІКИ

- Психологія як наука
- Біопсихічні властивості людини
- Психічні процеси та вольова сфера особистості
- Особистість та управління процесом її формування
- Сутність і структура професійної діяльності
- "Я-концепція"
- Предмет і завдання педагогіки
- Система освіти в Україні



Знання

ISBN 978-966-346-346-9



9 789663 463469 >