

ДИФЕРЕНЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ



Підручник для студентів
вищих навчальних закладів

За загальною редакцією
академіка С.Д. Максименка

ББК 88.я.7
УДК 159.9 (0758)

*Затверджено Міністерством освіти і науки України як
підручник для студентів вищих навчальних закладів
(лист № від 2013)*

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 7 від 27.07.2013 р.)*

Автори:

С.Д. Максименко (розділ 1),
С.Д. Максименко, К.С. Максименко, Н.М. Панасенко (розділи 2, 3, 4),
С.Д. Максименко, В.В. Клименко (розділи 5, 6),
С.Д. Максименко, Я.В. Цехмістер (розділ 7)

Підручник ілюстровано Ксенією Сергіївною Максименко

Рецензенти:

Бурлачук Л.Ф., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

Яценко Т.С., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

Кокун О.М., доктор психологічних наук, професор.

Диференційна психологія: підручник / За загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 496 с.

Підручник містить систематизований виклад основних розділів диференційної психології, викладених з позиції цілісної і неповторної особистості. Представлені генетико-вихідні одиниці тих чи інших здібностей та «нужди» як джерела і спонукальної активності індивіда (лат. *Vis vitalis* – життєва енергія) і її глибинність та відпочаткову єдність (синтетичність) (лат. *Vis vitae* – життєва сила), яка конституює особистість.

Онтогенез психіки розглядається через цілісність та неповторність життєвого шляху людини. Розглядаються індивідуальні (індивідуально-типологічні), типологічні та групові відмінності між людьми, а також природа, джерела і наслідки цих відмінностей та закономірності їхнього психічного варіювання.

Підручник призначено для студентів вищих навчальних закладів освіти, аспірантів і викладачів психології. Може бути корисним для підготовки фахівців гуманітарного профілю. фахівцям в галузі психодіагностики, практичним психологам тощо.

ЗМІСТ

Передмова.....	7
Розділ 1. Основні поняття, завдання та методи диференційної психології	9
1.1. Вступ до диференційної психології	9
1.1.1. Предмет психології	9
1.1.2. Душа – доцільна основа людини.....	11
1.1.3. Логос – закони природи.....	14
1.1.4. Механізми психіки людини.....	14
1.1.5. Психіка і свідомість.....	16
1.1.6. Єдність і розбіжності психічних процесів, властивостей і станів.....	18
1.1.7. Зв'язок психології з іншими науками.....	24
1.1.8. Головні галузі психологічних знань.....	25
Запитання для контролю та самоконтролю.....	26
Список використаної та рекомендованої літератури.....	28
1.2. Предмет, завдання та методи диференційної психології	29
1.2.1. Предмет і завдання диференційної психології.....	29
1.2.2. Етапи розвитку диференційної психології.....	34
Донауковий рівень розвитку психології індивідуальних відмінностей.....	36
Наукові передумови виникнення диференціальної психології.....	37
1.2.3. Напрями диференційно-психологічних досліджень.....	41
1.2.4. Поняття психологічної норми.....	41
Запитання для контролю та самоконтролю.....	43
Список використаної та рекомендованої літератури.....	44
1.3. Методи дослідження в диференційній психології.....	47
1.3.1. Вимоги до методів в диференційній психології.....	47
1.3.2. Генетико-моделюючий метод.....	49
1.3.3. Метод спостереження.....	65
1.3.4. Анкетні методи	80
Завдання і функції психодіагностичного дослідження.....	88
Основи і вимоги та умови використання тестів як засобів дослідження.....	93
1.3.5. Експериментальні методи.....	93
Побудова експерименту та етапи його реалізації.....	101
Види експерименту.....	112

1.3.6. Статистичні методи.....	118
Запитання для контролю та самоконтролю.....	120
Список використаної та рекомендованої літератури.....	121
Розділ 2. Психічна індивідуальність та диференційна психологія.....	123
2.1. Особистість як центральна проблема диференційної психології.....	123
2.1.1. Генетична концепція особистості	123
2.1.2. Змістовні ознаки особистості.....	125
2.1.3. Структура особистості.....	139
2.1.4. Активність особистості та її джерела.....	146
2.1.5. Функціонування і розвиток особистості.....	149
2.1.6. З чого починається життя.....	155
2.1.7. Функції нужди.....	158
2.1.8. Атрибутивні ознаки нужди.....	165
2.1.9. Самореалізація особистості.....	169
2.1.10. Життєвий шлях людини.....	180
2.1.11. Мотиваційні регулятори життєвого шляху людини.....	188
Запитання для контролю та самоконтролю.....	195
Список використаної та рекомендованої літератури.....	197
2.2. Індивідуальність як об'єкт наукового дослідження в диференційній психології.....	200
2.2.1. Джерела індивідуальних відмінностей психіки.....	200
2.2.2. Взаємодія середовища і спадковості.....	202
2.2.3. Психологічний простір особистості.....	204
2.2.4. Проблема дослідження інтегральної індивідуальності.....	206
2.2.5. Спеціальна теорія інтегральної індивідуальності.....	210
2.2.6. Індивідуальний стиль особистості.....	211
2.2.7. Я-концепція як основа життєвого стилю.....	213
2.2.8. Поняття психологічного подолання (<i>coping strategies</i>) і його варіації.....	216
Запитання для контролю та самоконтролю.....	219
Список використаної та рекомендованої літератури.....	220
Розділ 3. Формальні і змістові ознаки особистості.....	223
3.1. Поняття про темперамент.....	223
3.1.1. Темперамент як властивість індивідуальності.....	223
3.1.2. Теорії темпераменту.....	226
3.1.3. Типи темпераментів.....	231
3.1.4. Головні властивості темпераменту.....	232
3.1.5. Фізіологічні основи темпераменту.....	233
3.1.6. Структура темпераменту в теорії В.М. Русалова	234
3.1.7. Вплив темпераменту на діяльність людини.....	238
Запитання для контролю та самоконтролю.....	239
Список використаної та рекомендованої літератури.....	240

3.2. Статеві відмінності в структурі індивідуальних відмінностей	243
3.2.1. Стать у структурі індивідуальності.....	243
3.2.2. Теорії розвитку статевої ідентичності.....	244
Еволюційна теорія статі В. А. Геодакяна.....	248
3.2.3. Етологія статі.....	252
Нейроандрогенетична теорія Л. Елліса.....	255
3.2.4. Статеві відмінності в психологічних якостях.....	256
Запитання для контролю та самоконтролю.....	259
Список використаної та рекомендованої літератури.....	260
3.3. Характер в структурі індивідуальних відмінностей ...	262
3.3.1. Місце характеру в структурі індивідуальності.....	262
3.3.2. Структура характеру.....	263
3.3.3. Головні риси типового характеру.....	266
3.3.4. Природа характеру.....	269
3.3.5. Типології характеру.....	270
3.3.6. Характер як відповідь особистості на фрустрації.....	275
3.3.7. Класифікації акцентуацій характеру.....	277
3.3.8. Формування характеру.....	280
Запитання для контролю та самоконтролю.....	282
Список використаної та рекомендованої літератури.....	283
3.4. Здібності та інтелект в структурі індивідуальних відмінностей	286
3.4.1. Здібності в структурі індивідуальності.....	286
3.4.2. Структура здібностей.....	289
3.4.3. Відмінності у здібностях та їх природа.....	293
3.4.4. Дослідження інтелектуальних здібностей.....	296
3.4.5. Теорії інтелекту.....	299
3.4.6. Джерела варіативності інтелекту.....	301
3.4.7. Поняття обдарованості і геніальності.....	302
Запитання для контролю та самоконтролю.....	308
Список використаної та рекомендованої літератури.....	309
Розділ 4. Функціональні асиметрії мозку, онтогенетичні, центрально-нервові аспекти та центрально-нервові механізми	313
4.1. Функціональні асиметрії мозку як наукова проблема	313
4.1.1. Історія вивчення функціональних асиметрій мозку.....	313
4.1.2. Теорії походження функціональних асиметрій мозку.....	317
4.2. Асиметрія півкуль та її прояви	320
4.2.1. Формування асиметрії в онтогенезі.....	320
4.2.2. Морфо-функціональні зв'язки півкуль мозку.....	323
4.3. Спеціалізація та домінування півкуль	326

4.3.1.	Моторна, сенсорна та психічна асиметрія.....	326
4.3.2.	Ліворукість та її походження.....	332
	Сенсорне левшество.....	333
4.3.3.	Амбідекстри.....	335
4.3.4.	Дві півкулі - один мозок.....	335
4.4.	Патологія і функціональна міжпівкульна асиметрія.....	336
4.4.1.	Афазія.....	336
4.4.2.	Агнозія.....	341
4.4.3.	Апраксія.....	341
4.5.	Методи дослідження функціональних асиметрій мозку.....	343
4.5.1.	Психологічні методи дослідження функціональних асиметрій мозку.....	344
4.5.2.	Фізіологічні методи дослідження функціональних асиметрій мозку.....	346
	Запитання для контролю та самоконтролю.....	347
	Список використаної та рекомендованої літератури.....	348
Розділ 5.	Механізми психомоторного втілення задумів.....	352
5.1.	Єдність думки і живого руху.....	352
5.1.1.	Універсальність психомоторики.....	356
5.1.2.	Будова психомоторики.....	358
5.1.3.	Будова регуляторів психомоторної дії	361
5.1.4.	Види регуляції живих рухів і дій.....	363
5.1.5.	Порівняння, оцінки та судження - діалоги в дії.....	366
5.2.	Механізми регуляції психомоторної дії.....	370
5.2.1.	Регулятори психомоторики.....	370
5.2.2.	Регуляція рухів почуваннями.....	374
5.2.3.	Регуляція рухів предметом.....	377
5.2.4.	Регуляція рухів образом.....	379
5.2.5.	Регуляція дії думкою.....	382
5.2.6.	Регуляція дій символом.....	385
	Запитання для контролю та самоконтролю.....	390
	Список використаної та рекомендованої літератури.....	392
Розділ 6.	Психічні стани і енергопотенціал – системні властивості людини.....	394
6.1.	Натхнення – інтелектуальний стан людини.....	395
6.1.1.	Післядія натхнення - джерело енергії.....	398
6.2.	Енергопотенціал – здатність до дії.....	407
6.2.1.	Базовий енергопотенціал людини - задаток природи.....	409
6.2.2.	Оперативна енергія.....	410
	Запитання для контролю та самоконтролю.....	418
	Список використаної та рекомендованої літератури.....	420

Розділ 7. Особистість і професія: застосування диференційного підходу у допрофесійній та професійній підготовці фахівців.....	422
7.1. Принцип неперервності освіти в системі допрофесійної та професійної підготовки фахівців	423
7.1.1. Особливості вищої школи на сучасному етапі розвитку...	441
7.1.2. Організація допрофесійної та професійної підготовки фахівців.....	443
Запитання для контролю та самоконтролю.....	483
Список використаної та рекомендованої літератури.....	483
Література	497

ПЕРЕДМОВА

Підручник “Диференційна психологія” є важливою складовою у системі підготовки студентів вищих навчальних закладів освіти III-IV рівня акредитації та медичних зокрема.

Важливим мотивом нашої підвищеної уваги до методологічних підвалин диференційної психології є бажання зрушити з місця низку проблем медико-психологічної практики.

Проблема висвітлення основних психологічних підходів до розуміння індивідуальних відмінностей особистості є безперечно актуальною на сучасному етапі розвитку психологічної науки.

Відомо, що люди різняться не тільки статевою, соціокультурною належністю, зовнішніми ознаками. В особистості (людині) неоднаково проявляються і властивості нервової системи, характер, здібності, інтелект, творчий потенціал, воля, психомоторні і пізнавальні стилі діяльності і поведінки, що зумовлює відмінності у саморозкритті, самоствердженні, життєвих сценаріях. Ці та багато інших питань є предметом диференційної психології, вивчення якої представляє цілісне уявлення про природу психічної варіативності, індивідуальні, типологічні, групові відмінності між людьми, становлення індивідуальності на різних етапах розвитку, вплив статевих, соціальних, виховних чинників на розвиток і функціонування особистості.

Відсутність дійсної теоретичної основи індивідуально-типологічних відмінностей призводить до того, що така необхідна та важлива робота в галузі розвитку особистості (людини) або просто відсутня, або ґрунтується на суто життєйських уявленнях практичного психолога.

Ми виходили з того, що цілісність онтогенезу психіки необхідно розглядати в іншій площині, як цілісність життєвого шляху людини від народження до смерті не абстрагуючись від анатомо-фізіологічних структур (задатків), про що наша психологія сором'язливо мовчала на протязі багатьох років.

Нами зроблена спроба розглянути розвиток людини як такий, що підпорядковується і дії біологічних законів (як і розвиток тварин), і дії суспільно-історичних законів.

Представлені генетико-вихідні одиниці тих чи інших здібностей та «нужди» як джерела і спонукальної активності індивіда (лат. *Vis vitalis* – життєва енергія) і її глибинність та відпочаткову єдність (синтетичність) (лат. *Vis vitae* – життєва сила), яка конституює особистість.

Вирішення багатьох прикладних психологічних завдань потребує знання індивідуальних відмінностей, їх правильної діагностики та оцінки як цілісної системи.

В підручнику у доступній формі викладаються основи аналізу індивідуальних, групових і типологічних відмінностей між людьми, що проявляються в специфіці організації нервової системи і психічних процесів, інтелекту і свідомості, в різноманітних рисах особистості та її поведінці і діяльності. Аналізуються також загально психологічні закономірності, що лежать в основі індивідуальних особливостей - темпераменту, здібностей і інтелекту, характеру і стильових характеристиках особистості. В підручнику висвітлюються найбільш відомі концепції як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Значне місце приділено розгляду функціональних асиметрій мозку, як фактору, який значно впливає на організацію психічних процесів. Спеціальний розділ присвячено питанням механізмів психомоторного втілення задумів, психічним станам і енергопотенціалу як системним властивостям людини. Також важливе місце у підручнику відведено професійному становленню особистості, а саме застосуванню диференційного підходу у допрофесійній та професійній підготовці фахівців

Зміст окремих завдань, включених у процедурний блок, виходить за межі наявної у підручнику інформації, спонукаючи студента до творчого пошуку, розвитку психологічної допитливості. У кожному розділі надано перелік рекомендованої літератури для самостійної роботи студентів. Призначено для студентів вищих навчальних закладів освіти III-IV рівня акредитації, аспірантів і викладачів психології та інших фахівців в області людинознавства. Може бути корисним також для підготовки фахівців гуманітарного профілю. фахівцям в галузі психодіагностики, практичним психологам тощо.

Підручник “Диференційна психологія” написано колективом авторів:

- академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор С.Д. Максименко;
- доктор психологічних наук, професор В.В. Клименко;
- доктор педагогічних наук, професор Я.В. Цехмістер;
- кандидат психологічних наук, доцент К.С. Максименко;
- кандидат психологічних наук, доцент Н.М. Панасенко.

РОЗДІЛ 1

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ, ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ ДИФЕРЕНЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. ВСТУП ДО ДИФЕРЕНЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1.1.1. Предмет психології

Ключові поняття теми:

психологія, психіка, механізми психіки, діяльність, психічне відображення, рефлекс, свідомість, несвідоме.

Психологія – наука і система знань про закономірності, механізми, психічні факти і явища в житті людини.

Психічні факти виявляються об'єктивно, **зовні**: в міміці, психомоторних діях, рухах, діяльності – і творчості, і суб'єктивно, **внутрішньо**: у відчуттях, сприйманні, увазі, уяві, почуттях, волі тощо. Разом з тим їх зміст може усвідомлюватися або існувати в неусвідомлюваній формі.

Протиріччя внутрішнього і зовнішнього у психіці розв'язується через рухи, дії і вчинки, що виражають ставлення людини до інших людей, природи й суспільства.

Зміст і динамічну характеристику стосунків людини слід шукати в її *мотивах, потребах, меті*, до якої вона прагне, а також у властивостях темпераменту, характеру та її здібностей.

Основними механізмами психіки людини є *відображення, проектування і опредметнення* – докладання людиною власних зусиль і хисту до формування матеріальних речей або знакових систем.

У продуктах діяльності відображається неповторність, самотність і індивідуальність, що є *мірою виявлення людини* – її творчого потенціалу.

Для отримання об'єктивних і точних даних про закономірності, механізми психіки і психологічні факти використовуються методи дослідження. Метод – шлях пізнання і застосування системи прийомів для досягнення певної мети. Наприклад, існують методи самовиховання, методи управління, методи наукової творчості тощо.

У психології розроблені методи вивчення психічних фактів і феноменів. До них відносять: спостереження, самоспостереження, експеримент (лабораторний, природний і експериментально-генетичний), метод експертних оцінок, анкетування, інтерв'ю, тести тощо.

Головна вимога до методів наукового дослідження в психології – давати ймовірне знання, досягати об'єктивності відтворення психічних фактів і феноменів оптимальним шляхом – відповідно до закону *оптимальності*. Ті самі вимоги стосуються і методів практичної діяльності людини, до них вдаються здебільшого з метою гармонізувати психіку, дії, діяльність і творчість – з мінімальним докладанням енергії, часу і праці.

Додержання цих вимог передбачає *методичність* – послідовність і організованість дії на основі одного методу або системи методів пізнання, навчання, трудової діяльності. Тому методичність є необхідною умовою і системоутворюючим чинником оптимізації людської діяльності.

Психологія - одна з наук про людину. Об'єктом її вивчення є найскладніша сфера життєдіяльності людини - *психіка*. Складність психіки як явища зумовлена тим, що вона є вищим продуктом біологічного та суспільного розвитку живих істот. Складним є і функціональний бік психіки. Вона - метод орієнтування організму в навколишньому світі, регулятор поведінки і діяльності в динамічних умовах середовища.

Психічна активність людини спрямована на різні предмети. Задовольняючи свої матеріальні (органічні) та духовні потреби як необхідні умови життя, людина шукає й отримує з навколишнього природного та соціального середовища потрібні для цього джерела, набуває знань, планує свої дії, визначає методи й шляхи їх здійснення, докладає великих зусиль, щоб досягти певної мети, переживає успіхи і невдачі.

Усе це - психічна активність людини, предмет вивчення психології.

Предмет психології - закономірності розвитку і вияву психічних явищ та їх механізми.

Коло явищ, які вивчає психологія, у кожної людини виявляється чітко і досить виразно: це вищі почуття, думки, образи, сприймання, прагнення, бажання, уява, погляди тощо – все, що утворює внутрішній зміст нашого життя, яке дається нам безпосередньо і належить нам.

Психічне явище – власність людини.

Почуття, думки, образи, сприймання, прагнення, бажання, уява і погляди так чи інакше пов'язані з тим, що перебуває поза людиною і

що нею відображається. Відображене – духовне надбання людини, яке пов’язує її з культурою людства і ноосферою.

Психічне – *відображення* взаємодії з довкіллям, дійсністю.

Людина, відображаючи дійсність, сама є частиною цієї дійсності. Відображення включає і відображення самої себе, яке набуває форми самопочування. Ось чому психічні явища являють собою процеси, властивості конкретної людини, оскільки вони містять особливо близьке і значуще для неї і разом з тим зміст психічних станів людини в момент створення відображення.

Психічне – *суб’єктивне відображення*.

Суб’єктивність як властивість відображення відбиває ставлення людини до свого оточення, яке визначають особисті погляди, інтереси, смаки, уподобання тощо, що й свідчить про її відмінність від інших людей, неповторність. Надмірна суб’єктивність відображення довкілля призводить до помилкових поглядів, позицій, оцінок і суджень, що підвищує аварійність у діях і діяльності людини.

Психічне – *регулятор взаємодії з довкіллям*.

Почуття, думки, образи, сприймання, прагнення, бажання, уява і погляди так чи інакше пов’язані з тим, що існує поза людиною, що вона відображає, і є не лише продуктами дій і діяльності людини. Користуючись відображенням як безпосереднім регулятором дій і діяльності, вона здатна стабілізувати їх параметри, підтримувати оптимум функціонування, спрямовувати їх перебіг за певною програмою, тобто втілювати свої об’єктивні здобутки в матеріальні конструкції. Те саме стосується і власних здібностей особистості, які належать до процесів регулювання.

Психічне – *здатність до розвитку* змісту, глибини і регулювальної сили відображення, до упорядкування, спрямування дій і діяльності людини.

У психічному як регуляторі дій і діяльності криється величезний потенціал розвитку самих механізмів *психіки* : *відображення, проектування і втілення*. Адже людина не лише відображає, а й перетворює довкілля на нові форми, *будує їх відповідно до законів гармонії*, а це у свою чергу сприяє поліпшенню її життя і діяльності.

1.1.2. Душа – доцільна основа людини

Зупинимось на етимології слова “психологія”.

Слово “психологія” походить від двох грецьких слів: “*психе*” - душа і “*логос*” – закони природи, а психологія означає “закони життя душі”.

Психе – душа (поняття давньогрецької філософії. Воно мало декілька значень: 1) життєва сила, яка покидає тіло з останнім подихом; 2) безтілесна основа, позбавлена після смерті людини свідомості і пам'яті; 3) “демон” – невмируща істота божественного походження; 4) мета праведного життя; 5) “покарання” за первородний гріх Титанів тощо.

Однозначно психе – носій пам'яті про минулі інкарнації. Іноді ототожнюється із психічним “Я”.

У Геракліта психе – феномен субстрату свідомості і носій моральних якостей (суха психе – найбільш мудра і праведна). Він розрізняє різні психе і різні форми її зв'язку зі світом: вищий рівень – це зв'язок з логосом, зі світовим законом, нижчий – з повсякденною діяльністю людини.

Вчення Платона про психе тлумачить її як невмирущість і безтілесність, що робить її близькою до над почуттєвого світу, а відтак у людини з'являється можливість пізнати ідеї через “пригадування”. Платон створив ієрархію трьох частин психе: а) *раціональна*; б) *емоційно-гнівна*; в) *похитлива*. Вони локалізовані в різних частинах тіла, раціональна – в голові, емоційно-гнівлива – у грудях, а похитлива – в черевній порожнині.

На підставі поділу психе на частини Платон розподіляє суспільство на: 1) сторожу-філософів, 2) воїнів і 3) ремісничо-землеробський стан людей.

За Платоном, невмируща лише вища частина душі – раціональна, яку він називає деміургом – будівником усього світу, ідеальним першопочатком.

Арістотель у “Трактаті про душу”, окрім аналізу різних виявів психіки, актуального і для сучасної психології, дає оригінальне її бачення. Для нього душа і тіло – неподільні частини цілого, так само неподільні, як форма, образ і матерія, що в ньому відобразилися. Душа – принцип життя, нерозривно пов'язаний з органічним життям.

Арістотель поширює принцип психе на всі рівні органічного життя: кожний рівень має свою, властиву йому душу з певними функціями. Тіло (сома) – це організм сукупність органів або знарядь душі; душа – сутність тіла У людини він розрізняє три види душі:

1) рослинну, властиву рослинам, які ще не мають ні органів чуттів, ні органів регуляції рухів;

2) тваринну, наявну у тварин, тіло яких має диференційовані органи відчуттів, рухів і органи, що їх регулюють;

3) розумну, суто людську, яка має органи для пізнання і діяльності.

Арістотель, розрізняючи три різні форми душі, чітко визначає ідею розвитку людини як еволюцію послідовних форм розвитку психіки у

рослин, тварин і у людини. Разом з тим у людини вони пов'язані з різними функціями її душі: а) *споживання*, б) *панування* і в) *розуму*.

Р. Декарт у гострій формі протиставляє душу й тіло. Його позиція передбачає існування двох різних субстанцій: *матерії* – субстанції протяжної і не мислячої, і *душі* – субстанції мислячої і не протяжної. А якщо це так, то вони мають різні атрибути – притаманні лише їм властивості – і тому протистоять одна одній як незалежні об'єкти.

Ми не будемо говорити, як таке розмежування душі і тіла вплинуло на розвиток психології і який резонанс це спричинило у філософії.

Р. Декарт вводить у науковий вжиток два нових поняття: *рефлекс* і *свідомість*.

Поняття свідомості стає головним у психології всіх наступних століть. Тут почалася трансформація поняття психе; з принципу життя (за Арістотелем), *душі*, *духу* вона перетворюється за Р. Декартом, на *принцип свідомості*. І таким чином впроваджується принцип *інтродекція* – слід вдивлятися всередину себе, у замкнутий у собі внутрішній світ, який є відображенням людиною самої себе.

Б. Спіноза до тлумачення проблеми душі і тіла людини підійшов інакше. Проблема душі і тіла сформульована неправильно. Не варто зупинятися на питанні про взаємопов'язаність тіла і душі.

Не існує двох протилежних явищ – душі і тіла, а є один-єдиний предмет вивчення. Це – мисляче тіло людини. Живе, реально існуюче, яке однак, розглядається в науці під двома протилежними кутами зору. От і виходить, що мислить не тільки душа, яку “вселяє” в людське тіло Бог, а й саме тіло людини.

Тобто мислення – такий самий спосіб існування тіла, як і його протяжність мислення і протяжність не дві відособлені і протилежні субстанції, а лише дві властивості одного й того самого матеріального утворення – людини. У такому разі “уява”, “свідомість”, “уявлення”, “відчуття”, “воля” тощо є способами зовнішнього враження, зумовленими природою властивостей мислячого тіла людини.

К.Д. Ушинський розрізняв “душевні” і “духовні” процеси. Душевні процеси – елементарні психічні явища, загальні для людини і тварини; духовні – вищого порядку і пов'язані з моральними, правовими, естетичними, ідеологічними та іншими утвореннями, притаманними лише людині.

І.М. Сеченов, розглядаючи проблему *кому і як розробляти психологію*, зазначав, що психологія повинна вивчати:

- 1) історію розвитку відчуттів, уявлень, думок, почуттів тощо;
- 2) способів поєднання всіх видів і родів технічних діяльностей одна з однією, з усіма наслідками такого поєднання;
- 3) умови відтворення різновидів психічної діяльності.

На жаль, протягом тривалого часу поняття “душа” було вилучене із наукового вжитку.

1.1.3. Логос – закони природи

Логос – поняття, вперше вжите Гераклітом для позначення універсальних закономірностей, яким підпорядковується все існуюче. Логос – це те, “згідно з чим усе відбувається”, те з чим усе безперервно пов’язане – світовий закон, “спільне”, якому треба підкорятися.

Проте, на жаль, як свідчить Геракліт, більшість людей загалом глухі до проголошуваних істин і не здатні долучитися до Логосу. “Логосу, що існує вічно, не розуміють люди ані перш ніж почують, ані вже почувши, бо хоча, все відбувається згідно з цим Логосом, вони скидаються на несвідомих того, навіть стикаючись із такими словами й речами, про які я веду мову, розкладаючи кожне згідно з природою і показуючи, як справа робиться”.

Тому, на думку Геракліта, безмежність душі зумовлена не лише невичерпною глибиною властивого їй логосу, а й здатністю його в собі виховувати.

З часом поняття “логос” набувало й іншого тлумачення, а саме: “слово”, “смісл”, “судження”, “пропорційність”, “основа”, “розум” тощо, наближаючись або віддаляючись від гераклітового тлумачення його як об’єктивної закономірності, необхідності, закону буття.

1.1.4. Механізми психіки людини

Механізм психіки – знаряддя, метод людини, завдяки якому поєднуються в цілісність її органи і системи передавання і перетворення енергії та інформації в процесі її діяльності.

І.М. Сеченов ще в 1878 році надавав поняттю “механізм” важливого значення у психології і стверджував: “думка про механічність роботи мозку – скарб для натураліста”. А О.О. Ухтомський цю думку конкретизував: “тіло людини не є єдиним, одноманітним механізмом і монотонною машиною, але є множиною машин і механізмів, що як у калейдоскопі, змінюють одна одну залежно від умов роботи в кожен окремий момент часу”.

Спираючись на це твердження, можна визначити і будову механізму психіки людини, а саме:

відображення – проектування – опредметнення

Психічне відображення. Психічне відображення містить у собі систему функцій, які регулюють діяльність людини.

По-перше, психічне відображення має *активний характер*, зумовлений пошуком та добиранням відповідно до умов середовища способів дій.

По-друге, психічне відображення має *випереджальний характер*, забезпечуючи функцію передбачення в діяльності та поведінці.

По-третє, кожний психічний акт є результатом дії *об'єктивного через суб'єктивне*, через людську індивідуальність, що накладає відбиток своєрідності на її психічне життя.

По-четверте, у процесі діяльності *психічне відображення постійно поглиблюється, вдосконалюється і розвивається*.

Проектування. Основна функція проектування – впорядкування і гармонізування смислів відображення відповідно до мети дій або діяльності людини. Шлях проектування – це сукупність і послідовність розумових або психомоторних дій, внаслідок чого створюються образи, схеми або знакові системи – теорії будови матеріальних предметів або дій машин, споруд, їх вузлів, а також власних дій, що сприяють розв'язанню теоретичних або практичних завдань.

Але перед людиною відкривається можливість конструювати і створювати, будувати і розглядати предмети і явища з елементів відомого і усвідомленого – в межах потенційної здійсненності.

Опредметнення. Определення – елемент свідомої і доцільної діяльності людини. Ця діяльність має три основні форми:

1) матеріальну: виробництво, фізична робота і праця, в процесі якої людина перетворює і втілює себе в навколишньому світі;

2) психічну – вироблення та інтерпретація змісту відображення, добір цінностей, розумові операції і переживання тощо, які є конструктивними елементами будь-якого виробництва;

3) творіння себе самого – розвиток душевних і духовних потенцій, а також усунення різних форм відчуження.

Таким чином, определення – процес перетворення і втілення людських душевних сил і здатностей із форми живої активності в образ застиглої предметності. Завдяки цьому процесові створена людиною річ стає людською річчю. Недарма Протагор свідчив: міра всіх речей – людина. В.І. Вернадський створене людиною назве ноосферою – сферою людського розуму.

Психічне життя людини – складне явище і має багато форм свого існування. Психічні явища – це своєрідні переживання, суб'єктивні образи відображуваних (усвідомлюваних і неусвідомлюваних) явищ

реальної дійсності, це внутрішній світ людини в усій його повноті й різноманітності.

Психічне життя людини виявляється:

- 1) в активності, що існує суб'єктивно, внутрішньо;
- 2) в активному ставленні до довкілля;
- 3) в активному втіленні відображуваного і перетвореного (образу, думки чи почуття) у зовнішнє (предмет чи явище).

Активність людини є суб'єктивною і включає в себе її відображувальну діяльність - відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уяву.

Активність як ставлення до довкілля виявляється у формі емоційно-вольової діяльності, різноманітних почуттів, переживань, а також проявів волі і вольових якостей. Важливим аспектом психічного життя є спонуки до активності - потреби, інтереси, переконання, ідеали тощо.

Особливу групу психічних явищ становлять індивідуально-психологічні властивості особистості - здібності, темперамент, характер та її психічні стани - піднесеність, пригніченість, збудженість, байдужість та ін.

Значення психіки для життя і діяльності людини вкрай важливе.

Знання природи психічних явищ та їх закономірностей має велике значення для управління психічним розвитком особистості та її діяльності.

1.1.5. Психіка і свідомість

У процесі еволюції живих істот психіка як відображення об'єктивної дійсності розвивалася залежно від умов життя того чи іншого виду живих істот, набувала дедалі складніших форм. Найвищий рівень її розвитку - людська свідомість.

Психологія пояснює виникнення людської свідомості суспільним буттям людей і трудовою діяльністю, що спричинили її розвиток. З переходом до суспільних форм життя докорінно змінилася структура людської поведінки.

Поряд з біологічними мотивами, які залежали від безпосереднього сприймання середовища, виникали вищі, "духовні" мотиви та потреби, вищі форми поведінки, які зумовлені здатністю абстрагуватися від безпосередніх впливів середовища.

Разом з двома джерелами поведінки (спадково закріпленою програмою та власним досвідом індивіда) виникло третє джерело, що формує людську діяльність, - передавання та опановування суспільного досвіду. Одним із вирішальних чинників задоволення цієї

важливої соціальної потреби була мова, що стала формою існування свідомості.

Характерними структурними компонентами свідомості є:

1) знання про навколишній світ, природу, суспільство. Рівень свідомості перебуває в прямій залежності від рівня опанування знань і досвіду особистості. У процесі суспільно-історичного розвитку у людини виникла потреба в знаннях, яка є головною її рушійною силою, мотивом пізнавальної діяльності;

2) виокремлення людиною себе в предметному світі як суб'єкта пізнання, розрізнення суб'єкта - "Я" та об'єкта - "не Я", протиставлення себе як особистості об'єктивному світу. Характерним є самопізнання, що стало підґрунтям для самосвідомості, тобто усвідомлення власних фізичних і морально-психологічних якостей;

3) цілеспрямованість, планування власної діяльності та поведінки, передбачення її результатів. Цей бік свідомості виявляється в самоконтролі та коригуванні власних дій, перебудові змісту їх стратегії і тактики, якщо цього вимагають обставини;

4) ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей, до самої себе.

Ставлення особистості до свого оточення виявляється в оцінці предметів та явищ і здатності до критики своїх дій, в яких важливу роль відіграє емоційно-вольова сфера.

Виокремлення та протиставлення себе предметам - світові, природі і суспільним явищам, а також переживання свого ставлення до об'єктивної дійсності та самої себе - основні функції самовиховання людини.

Завдяки свідомості та самосвідомості людина стає суб'єктом виховання, тобто самостійно і свідомо формулює мету виховання й досягає її.

Свідомість людини характеризується активністю. У ході відображення дійсності інформація, яку отримує людина, відображається не механічно, а свідомо перетворюється відповідно до її мети, завдання та досвіду.

Рівень розвитку й вияву свідомості в людини залежить від нагромаджених знань і виробленого світогляду, її ідейних і моральних переконань, ставлення до інших людей і до самої себе. у Самосвідомість людини - усвідомлення за допомогою мови себе самої, свого ставлення до природи і до інших людей, своїх дій і вчинків, думок, переживань і психічних якостей. Розвиток самосвідомості людини виявляється у:

1) самопостереженні;

2) критичному ставленні до самої себе;

3) оцінці своїх позитивних і негативних якостей;

- 4) самовладанні;
- 5) відповідальності за свої вчинки.

Людині властиві також і неусвідомлювані форми психічної діяльності (інстинктивні та автоматичні дії, потяги тощо). Але несвідоме включається у свідоме і завдяки цьому може контролюватися людиною.

Вивчаючи форми психічної діяльності, треба мати на увазі, що психічне життя, свідомість та діяльність людини завжди постають в їх єдності. Ця єдність виявляється в цілеспрямованій діяльності людини, в її ставленні до інших і до самої себе, в її різноманітних пізнавальних, емоційних та вольових реакціях.

Людина взаємодіє з навколишнім середовищем як цілісний організм. Цілісність взаємодії забезпечується насамперед вищим відділом центральної нервової системи - корою великих півкуль головного мозку, яка інтегрує (об'єднує) в собі всю діяльність організму й керує нею.

1.1.6. Єдність і розбіжності психічних процесів, властивостей і станів

Психічні процеси - різні форми єдиного, цілісного відображення людиною довкілля і себе в ньому. Психічні процеси іноді називають психічними функціями. З давніх часів психічні процеси поділяють на такі сфери (класи): *пізнавальні, емоційні та вольові*.

Розроблення вчення про рефлекторну природу психіки належить І.М. Сеченову. Протягом багатьох сторіч філософи, після Р. Декарта, а потім і психологи, вважали психіку особливою безтілесною сутністю, силою, яка прихована в ній самій.

Активність психіки виявляється і в ході відображення реальності, оскільки воно передбачає перетворення фізико-хімічних впливів, що діють на органи чуттів, на образи предметів, і у сфері спонук, що надають діям і вчинкам людини енергії і стрімкості. Активність припускає можливість пошуку і вибору варіантів дій із безлічі можливих, що відповідають завданням і меті діяльності людини.

З появою людини психіка набуває якісно нової структури. Виникає свідомість як провідний рівень регуляції діяльності, формується особистість, що є джерелом вищих виявів активності психіки.

Психічне як процес - поняття, введене в психологію І.М. Сеченовим - розкриває основний спосіб існування психічного. Психічне існує як процес - живий, найбільш пластичний, безперервний, незаданий; відтак воно розвивається, породжує

продукти своєї активності (психічні стани і образи, поняття, почуття, рішення, що формується, або нерозв'язання задачі тощо).

Психічне як процес не зводиться до зміни послідовності його стадій у часі. Воно формується в безупинній взаємодії, змінюється (діяльність, спілкування тощо) у відносинах людини з довкіллям, більш повно відбиваючи його динамічність, беручи участь у регуляції всіх дій, вчинків.

Так, мислення - це аналіз, синтез, узагальнення умов і вимог задачі, методів її розв'язання. У безперервному процесі утворюються *перервні розумові операції* (логічні, математичні, лінгвістичні тощо), породжувані мисленням. Мислення як процес нерозривно пов'язане з мисленням як діяльністю (з мотивацією, хистом тощо).

На кожній даній стадії психічного розвитку людина здійснює мисленнєвий процес, виходячи з мотивів, що вже склалися, і хисту. Подальше формування мотивів і хисту відбувається на його наступних стадіях. При цьому операції мислення, сприймання та інші процеси формуються здебільшого несвідомо.

Однак на рівні особистого аспекту, наприклад, мислення, сприймання, людина значною мірою усвідомлено регулює ці пізнавальні процеси. Нерозривний взаємозв'язок усвідомлюваного і неусвідомлюваного забезпечує безперервність психічного як процесу, його безперервність виявляється в тісному взаємозв'язку пізнавального і афективного компонентів будь-якого психічного акту.

Психічні процеси є компонентами діяльності людини, що часто стають особливими діями (перцептивними, мнемічними, мисленнєвим, мовленнєвими, уявними, вольовими тощо).

Поняття психічного як процесу розкриває єдність свідомості і діяльності, оскільки психіка людей виявляється і формується в діяльності. Психічне відображення - активний цілісний процес, що виявляється в різних формах і характеризується єдністю *пізнання, переживання і прагнення*, єдністю психіки і діяльності людини.

Необхідною його умовою є спрямованість активності психічного відображення на предмети і явища, що викликають інтерес і увагу людини. Вищими формами відображення є уява (фантазія) і мислення, яке існує в нерозривному зв'язку з мовленням. У ході взаємодії людини із зовнішнім світом психічно відображаються також різноманітні потреби, інтереси, емоції, почуття, прагнення, в яких відбиваються життєво важливі для неї об'єкти, що стають цілями і мотивами її діяльності.

Психічне відображення - внутрішня єдність психічних процесів, дій, станів і властивостей людини. Провідну роль в індивідуальному формуванні психічного відображення відіграє засвоєння людиною в процесі навчання і праці матеріальних і духовних багатств,

вироблених людством, входження її в систему суспільних відносин, соціалізація. Психічне відображення вбирає в себе увесь зміст життєвого процесу і регулює його.

Дії людини визначаються, зрештою, зовнішніми, об'єктивними обставинами. Але ці обставини впливають на них не прямо, а через внутрішні, суб'єктивні умови, що складаються в людині. Цей вплив буває різним залежно від того, як він усвідомлюється особою. Усвідомлення необхідності стає основою свободи дій людини, її влади над обставинами і над собою.

Психічні властивості. Свідомість, розум, почуття, воля, ідейні прагнення, перспективні цілі, здібності та інші психічні властивості – це суб'єктивні сили людини, що зумовлюють її успіхи в різних видах діяльності. Особливо зростає їх значення в період будівництва нової демократичної України – держави, в якій створення нового суспільства нерозривно пов'язане із всебічним психічним і моральним розвитком людини.

Психічні властивості – сталі душевні якості людини, що утворюються в процесі тривалої діяльності, виховання та самовиховання.

На ґрунті кожного психічного процесу може розвинути ся відповідна йому психічна властивість.

Розрізняють такі основні види процесів: відчуття, сприймання, пам'ять, увага, почуття, мовлення, уява, мислення, воля тощо. Вони можуть у процесі життя породити такі властивості людини, які виражаються у формі чутливості, сприйнятливості, пам'ятливості, уважності, емоційності, балакучості, мовчазності, вдумливості, розсудливості, фантазерства тощо.

Психіка – властивість людини, її душі, що відбиває реальність і в ній себе саму. Найважливіша властивість психічного відображення – його *активність*. При цьому воно не тільки являє собою продукт активної діяльності суб'єкта, а й, опосередковуючи її, виконує функцію орієнтації, управління нею. Психічні явища складають необхідний внутрішній момент предметної діяльності людини, і природа психіки, її закони можуть одержати наукове пояснення лише в процесі аналізу будови, видів і форм цієї діяльності.

Багатий комплекс психічних властивостей породжує характер і темперамент, психічні якості людини: мужність, сміливість, працьовитість, рішучість, енергійність, запальність тощо.

Психічна регуляція дій і діяльності – одна з властивостей психічного відображення. Адекватність рухів і дій людини умовам,

знаряддям і предмету діяльності можлива тоді, коли останні так або інакше відображаються і усвідомлюються людиною.

Ідея регулювальної ролі психічного відображення вперше була висловлена І.М. Сеченовим, який зазначав, що відчуття і сприймання є не тільки пусковими сигналами, а й своєрідними "зразками", відповідно до яких відбувається регулювання рухів. Наступні дослідження підтвердили і розвинули цю ідею, розкривши фізіологічний, нейрофізіологічний і психологічний аспекти психічної регуляції.

Виділяють різні рівні психічної регуляції, які визначаються основними формами психічного відображення. Але всі вони виступають у нерозривній єдності. Залежно від умов, знарядь і предмета діяльності може спостерігатися лише відносно домінування одного з цих рівнів. У процесі формування навичок змінюється співвідношення між рівнями. Ці зміни лежать в основі автоматизації рухів, дій, вчинків і видів діяльності.

Розкриття сутності психічного відображення виключає погляд на психічні явища як на суто духовні, відокремлені від тілесних, процеси, оскільки ці процеси реалізують діяльність, в якій відбувається перехід реальності, що відбивається, в психічне відображення. Однак характеристика діяльності людини не може бути виведена з її фізіологічних процесів.

Адже діяльність людини визначається відношеннями з предметним світом, яким вона підкоряється, і, відповідно цим відношенням, підкоряється і психічне відображення її. Хоча психічні явища - функція мозку, вони не можуть бути зведені до фізіологічних явищ: вони утворюють особливу якість, що виявляється лише в системі відношень "людина – діяльність".

Змінюючись і ускладнюючись, психічне відображення набуває в людини якісно нової форми - *форми свідомості*. Виникнення свідомості якісно відрізняє людину, її поведінку від інстинктивної поведінки тварин.

Праця як доцільна продуктивна діяльність вимагає, щоб її результат був представлений людині в формі образу, думки або почуття. Вони дозволяють зіставляти їх з предметом праці, його перетвореннями і продуктом праці. При цьому уявлення, що регулює діяльність людини, знаходить своє втілення в її продукті, у предметній формі.

Процес зіставлення уявлення, що опосередковує діяльність, з відображенням її продукту і є процесом свідомості. Діяльність може здійснитися, якщо предмет виступить для людини відображеним і у формах *мови і мовлення*; оскільки усвідомлене є завжди і словесно означеним. Мова (і мовлення) в функції регулятора дій є не тільки

методом спілкування людей, а й їх *дійсною свідомістю*, що існує для індивіда лише остільки, оскільки вона існує для інших людей.

Однаке свідомість, будучи головною формою психіки людини, не вичерпує всіх її проявів. Бо людині притаманні і приховані від самосвідомості *неусвідомлювані психічні явища і процеси*, про які вона не може дати собі звіту. Хоча явища свідомого відображення надані людині в її самоспостереженнях, природа їх може бути виявлена лише шляхом об'єктивного аналізу.

Психічні стани - психологічна категорія, до складу якої входять різні види інтегрованого відображення людиною як внутрішніх, так і зовнішніх впливів. Причому більшість із них існують без чіткого усвідомлення відображеного предметного змісту.

Прикладом психічних станів можуть бути бадьорість, втома, апатія, депресія, ейфорія, відчуження, втрата почуття реальності, переживання "вже бачив", нудьга, той або інший настрій тощо. Створення поняття про психічні стани як психологічної категорії пов'язане з ім'ям М.Д. Левітова. Психічні стани так або інакше характеризують психіку людини, визначають своєрідність різних психічних процесів.

Психічні стани - психологічна характеристика особистості, що відбиває її порівняно тривалі душевні переживання. Поряд із психічними процесами та психічними властивостями психічні стани належать до трьох головних форм психічної діяльності. Яскравим прикладом психічного стану є настрій. У ньому відбивається загальний емоційний тонус людини, який може утримуватися протягом більш чи менш тривалого часу і має, як правило, чітко виражену, однорідну психічну модальність.

Так, сприймання, наприклад, художньої картини супроводжується певним естетичним психічним станом, що може перейти в новий стан під враженням від цієї картини вже після її сприймання.

Психічні стани тісно пов'язані з індивідуальними особливостями особистості. Вивчення психічних станів необхідне при засвоєнні основних розділів психології - загальної, педагогічної, дитячої, інженерної, військової, психології творчості тощо.

Психічний стан - поняття, що використовується для умовного виділення в психіці відносно статичних, перманентних моментів.

На відміну від поняття психічний процес, що підкреслює динамічні моменти психіки, і поняття психічна властивість, що вказує на тривалість проявів психіки людини, психічні стани визначаються їх закріпленістю і повторюваністю в структурі психіки людини.

Один і той самий прояв психіки можна розглянути в різних відношеннях. Наприклад, почуття як психічний стан являє собою узагальнену характеристику емоційних, пізнавальних і поведінкових аспектів психіки в певний, відносно обмежений відрізок часу. Як психічний процес, почуття характеризується стадійністю розвитку: воно може розглядатися і як прояв психічних властивостей (запальності, нестриманості, гнівливості тощо).

Треба враховувати вплив психогенності середовища на перебіг психічних станів. Оскільки психогенність - нездатність зовнішнього та внутрішнього середовища актуалізувати психічні дії та стани, викликати їх до життя. Психогенність має особливу силу в практиці реклами, прогнозування моди, впливів у формі навіювання на психіку окремих осіб чи групи осіб, настроїв.

До психічних станів належать: настрої, прояви почуттів (чуттєві тони, афекти, ейфорія, страх, фрустрації та ін.), уваги (зосередженість, розсіяність, розпач, зібраність), мислення (сумнів), уяви (мрії, марення, фантазії) тощо.

Патологічна брехливість виявляється в схильності до суридності фантастичних, неправдоподібних історій при збереженій пам'яті. Вона зазвичай зумовлена прагненням людини звернути на себе увагу оточуючих людей шляхом перебільшення значущості своєї особистості.

Особливе місце при вивченні психічних станів займає дослідження психології малих груп, об'єднаних загальною працею і метою (команди екіпажів, робітничі бригади, спортивні групи тощо), а також вивчення людини, що діє у відповідальних ситуаціях, - передстартові стани в спорті, стани учасників конкурсів виконавців, студентів перед іспитами, льотчиків, операторів, що здійснюють чергування, які вимагають особливої пильності і викликають в екстремальних умовах стреси, фрустрації.

Вивчення психічних станів проводиться шляхом спостереження, опитувань, анкетування і методами тестування.

Найбільше значення має експериментальне дослідження психічних станів, що ґрунтується на **принципі відтворення ситуації або моделювання**. В лікарсько-льотній експертизі застосовуються проби-на-вантаження для врахування реакцій людини на вплив того чи іншого чинника польоту, відтворені в лабораторії (перевантаження в польоті і на центрифусі; прискорення при закачуванні в польоті і при вестибулометрії та ін.).

Експериментальні дослідження при моделюванні ситуацій вимагають:

- 1) виділення ситуацій і встановлення порядку ведення експерименту;

- 2) безперервної або поетапної оцінки результатів;
- 3) оцінки динамічних показників, що реєструються;
- 4) спостереження експериментатора.

Предметом спеціального вивчення є психічні стани людей в умовах стресу за екстремальних обставин (у бойовій обстановці, під час випробувань приладів і обладнання, при потребі термінового і відповідального прийняття рішення в надзвичайних ситуаціях).

У патопсихології і медичній психології досліджуються патологічні форми психічних станів - нав'язливі стани, в соціальній психології- масові психічні стани (наприклад, паніка).

Оскільки психічні процеси, властивості і стани людини є наслідком взаємин із довкіллям, яке не завжди сприяє повноцінному розвитку людини, а в багатьох випадках його дія руйнівна, то потрібна їх психогігієна.

Психогігієна (здоров'я душі) - система методів впливу на людину, що виникла на стику гігієни і психології. Вона вивчає і впроваджує закономірності організації між людських взаємин та психогенного середовища в напрямі їх оптимізації згідно з інтересами та потребами людей, суспільства в цілому.

1.1.7. Зв'язок психології з іншими науками

Зв'язок психології з іншими науками обопільний: в одних випадках психологія використовує досягнення інших наук для розв'язання своїх проблем, в інших - різні науки використовують психологічні знання для пояснення або розв'язання своїх питань. Від того, яке місце відводиться психології в системі наук, багато в чому залежить і розуміння можливостей використання психологічних знань в інших галузях суспільного виробництва: духовного і матеріального. І навпаки, розуміння того, якою мірою психологія може використовувати здобутки інших наук, сприяє проведенню психологічних досліджень.

Одна з перших класифікацій наук створена Платоном. Класифікація надавала схему всіх наукових знань тієї епохи, що збігається із структурою самої психології - структурою пізнавальних здібностей людини.

1. Діалектика - розум, виступає як мистецтво міркування.
2. Фізика - почуттєве пізнання, сприймання.
3. Етика - воля і прагнення.

У системі наук, розробленій Гегелем, психологія посідає місце на одній із сходинок саморозвитку духу:

- суб'єктивний дух - набуває форми індивідуальної свідомості;

- антропологія - вияви природно-душевного;
- феноменологія - “свідомість, що виявляється” в зовнішній дії;
- психологія - духовна субстанція - мисляча і втілююча зміст.

У класифікаціях ХІХ століття - в системі О. Конта - для психології взагалі не було місця.

Психологія посідала місце між біологічними і соціальними науками. І вже наприкінці ХІХ століття психологія потрапила до складу наук. Підставою для такого рішення була очевидна істина: психологія є одним із двох аспектів будь-якого знання:

- по-перше, завдяки своєму об'єктивному змісту - відображенню властивостей і відношень предметів, які досліджує наука;
- по-друге - завдяки своїй внутрішній будові, тобто відповідно до психологічних моментів наукового аналізу ідей, концепцій і теорій, що пов'язані із законами і процесами пізнавальної діяльності людини.

Справді, ні математика, ні логіка, ні фізика ніяк не залежать від психології у своїх методах або теоретичних структурах, але опанування цих структур можливе лише через здатність людини впливати на предмети і явища. І лише психологія здатна вивчити ці впливи і діяльність людини в розвиткові знань.

У класифікації наук, створеній Б. Кедровим, психологія посідає належне їй місце. Схема має вигляд трикутника, вершини якого означають науки:

- 1) природничі;
- 2) соціальні;
- 3) філософські.

Вони пов'язані за принципами: по-перше - субординації розвитку від нижчого до вищого рівня; по-друге - об'єктивності, оскільки науки повинні розташовуватися так само, як пов'язані між собою предмети їх дослідження; по-третє - за принципом розвитку науки і знань, які вони створюють.

Отже, психологія розташовується всередині трикутника і тісно взаємопов'язується з трьома групами наук. Таке розташування психології обумовлене реальною близькістю предмета і методів кожної з цих наук до предмета і методів психології, зорієнтованих залежно від завдань у бік однієї з вершин трикутника.

Б. Кедров, уточнюючи положення психології на схемі, підкреслює: психологія розташовується всередині трикутника не симетрично до вершин, а ближче до філософських наук, бо, наприклад, мислення є предметом вивчення не лише психології, а й діалектики і логіки.

1.1.8. Головні галузі психологічних знань

З розвитком психології як науки, з використанням психологічних знань у найрізноманітніших сферах людської діяльності поступово виокремилися і набули самостійності деякі галузі психологічних знань.

Розрізняють загальну, вікову, педагогічну, соціальну, генетичну психологію, диференційну, зоопсихологію, інженерну, військову, медичну, юридичну психологію, психологію праці, спортивну психологію, психологію мистецтва, патопсихологію. У зв'язку з космічними польотами виникла спеціальна галузь - космічна психологія.

Кожна із зазначених галузей психологічних знань має свій предмет і методи вивчення своєрідності психічної діяльності залежно від умов праці в тій чи іншій сфері людського життя і діяльності та їх вимог до морально-психологічних якостей особистості.

Міжпредметні зв'язки психології та інших наук сприяють їх взаємному розвитку й застосуванню на практиці.

Психологія, розробляючи свої питання, спирається на дані біології, зокрема анатомії та фізіології, на вчення про вищу нервову діяльність. У свою чергу, дані психології широко використовуються в медицині, зокрема в психіатрії.

Педагогіка широко використовує психологічні закономірності навчання та виховання. Низка конкретних галузей психології (педагогічна і вікова психологія зокрема) взаємодіє з розділами теорії та методики педагогіки, дидактикою, методиками викладання окремих навчальних предметів.

Однією з актуальних психолого-педагогічних проблем сучасності є проблема формування мислення в процесі навчання, яке б давало людині змогу самостійно засвоювати інформацію, що постійно оновлюється, гарантувало б розвиток здібностей суб'єкта до продуктивної інтелектуальної діяльності.

Плідний характер взаємозв'язку психології та педагогіки виявляється в тому, що він є умовою для випередження реальної педагогічної практики, відкриває нові шляхи пошуку ефективних сучасних технологій навчання та виховання.

Водночас психологія ґрунтується на даних педагогіки при вивченні психології формування особистості. Тісним є взаємозв'язок психології з літературою, мовознавством, історією, мистецтвом, кібернетикою та іншими науками.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. Що є предметом психології? Які головні групи психічних явищ вона вивчає?
2. Які головні завдання розв'язує сучасна психологія?
3. Якими є головні принципи наукового вивчення психіки?
4. Чим зумовлена поява психіки у живих істот?
5. Що таке психічне відображення? Як ви розумієте це явище?
6. У чому полягає активний характер психічного відображення?
7. Як треба розуміти твердження, що психічні явища є суб'єктивним образом об'єктивного світу?
8. У чому суть рефлекторної природи психіки?
9. Які головні закономірності психічної діяльності? Поясніть їх.
10. Якими є функції психіки?
11. Що таке свідомість і які її ознаки?
12. Що таке несвідоме і як воно пов'язане із свідомістю?

Альтернативно-тестові завдання для самоконтролю

1. Чи згодні ви з твердженням, що всю різноманітність психічного життя людини можна звести до трьох груп психічних явищ?
2. Чи можна стверджувати, що головним завданням психології як науки є встановлення психологічних закономірностей у психічній діяльності?
3. Чи всі методологічні принципи наукового вивчення психічних явищ зазначені: принцип детермінізму, принцип єдності психіки та діяльності, принцип розвитку психіки в діяльності?
4. Чи згодні ви з твердженням, що тільки півкулі головного мозку можуть бути органом психічної діяльності?
5. Чи можна стверджувати, що психічна діяльність виникла як механізм активного відображення дійсності живими істотами?
6. Чи правильно названі головні функції психіки: відображувальна, регулятивна, пристосувальна?
7. Чи завжди психічний факт (уявлення про об'єкт переживання) можна розглядати як суб'єктивне бачення об'єктивного світу?
8. Чи правильно наведена характеристика безумовного рефлексу: природжений, незмінний, забезпечує пристосування організму до постійних умов середовища?
9. Чи всі умови утворення умовного рефлексу названі: об'єктивна актуальність для організму безумовного подразника, збіг у часі дії умовного та безумовного подразників, кількість повторень таких збігів, сила безумовного та умовного подразників, якість умовного подразника?

10. Чи згодні ви з твердженням, що необхідною фізіологічною умовою вдосконалення будь-якого рефлексу, його спеціалізації є диференціальне гальмування?

11. Чи правильною буде думка, що головною фізіологічною передумовою системності роботи великих півкуль головного мозку є взаємна індукція процесів збудження та гальмування?

12. Чи достатньою є така характеристика свідомості: свідомість - це вища форма психіки, що сформувалася в процесі суспільно-історичного розвитку людини?

13. Чи правильним є твердження, що несвідоме в діяльності людини ніяк не пов'язане із свідомістю?

14. Чи можливий перехід несвідомого у свідоме і навпаки?

Завдання та проблемні ситуації

1. Що дає дослідникові (практикові) керування в пізнанні психічних явищ принципами детермінізму, єдності свідомості та діяльності, розвитку психіки в діяльності?

2. Чим принципово відрізняється підхід до вивчення і пояснення психічних явищ представників біхевіоризму, психоаналізу, гештальтпсихології та матеріалістичного напрямку?

3. Поясніть з точки зору закономірностей вищої нервової діяльності явища повсякденного життя:

- людина, що опановує якесь уміння, на початку робить багато зайвих рухів;
- у відповідальний момент людина може забути те, що добре знала;
- на зауваження, які постійно роблять, підвищуючи голос, дитина перестає реагувати.

4. Що є спільного та відмінного в діяльності мозку та електронно-обчислювальної машини? Порівняйте та проаналізуйте.

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Балл Г.О., Костюк Г.С. и его методологические уроки // Психологический журнал, т. 21. - 2000 № 3.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
3. Загальна психологія / За ред. С. Д. Максименка. - К.: Форум, 2000.
4. Ильясов И. И., Орехов Н. Н. О теории и практике в психологии // Вопр. психологии. - 1989. - № 4.

5. Лурия А. Р. Эволюционное введение в психологию. - М.: Изд-во Моск. ун-та., 1975.
6. Максименко С. Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник. - К.: НПП "Перспектива", 1998.
7. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.], Т.1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. - К.: Форум, 2002.
8. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.], Т. 2. Моделювання психологічних новоутворень. - К.: Форум, 2002
9. Немов Р. С. Психология. - М.: Просвещение, 1995.
10. Общая психология / Под ред. С. Д. Максименко - М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1999.
11. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. - М.: Просвещение, 1996.
12. Психологія / За ред. Г. С. Костюка. - К.: Рад. школа, 1968.

1.2. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДИ ДИФЕРЕНЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Ключові поняття теми:

Графологія, гуманітарна парадигма пізнання, генетико-моделюючий метод, дисперсійний аналіз, природнича парадигма пізнання, ідеографічний підхід, кореляційний аналіз, номотетичний підхід в науці, норма, нормальні значення показників, психогенетика, психогностика, психографія, вікова психологія, диференційна психологія, загальна психологія, соціальна психологія, порівняльна психологія, схильності-феномени, соціоетологія, теорія “середньої людини”, факторний аналіз, феномен, фізіогноміка, френологія (краніоскопія), характерологія.

1.2.1. Предмет і завдання диференційної психології

Диференціальна психологія (психологія індивідуальних відмінностей) – галузь науки, що вивчає індивідуальні відмінності психіки індивідів і груп людей, а також природу, джерела та наслідки цих відмінностей. Це наука про закономірності психічного варіювання.

Індивідуалізація є властивістю всього живого. Навіть до психічні форми життя володіють значним спектром відмінностей, при чому ці відмінності стосуються й будови і функціонування організмів. А з

появою психіки як відображення буття і орієнтування в ньому, відмінності стали зачіпати всі форми активності живих істот.

Індивідуальна своєрідність людини - предмет інтересу письменників, художників, генетиків, антропологів, медиків, біологів, біохіміків, фізиків.

Принципова відмінність диференціальної психології полягає у прагненні не тільки пізнати індивідуальні відмінності на основі систематизації життєвих спостережень, використання художнього або статистичного методів аналізу, а і науково дослідити механізми становлення і розвитку людської індивідуальності, її унікальності як цілісного феномену, що існує в полі взаємодії суб'єктивної і об'єктивної реальностей.

Індивідуальні відмінності психіки властиві не тільки людям, але і всьому тваринному світу, причому нерідко внутрішньовидові відмінності перевершують міжвидові. Так, наприклад, найрозумніший щур може в одній і тій же ситуації навчання діяти ефективніше, ніж сама дурна мавпа, що стоїть вище щура на еволюційній драбині. Існують прояви соціальної поведінки у сірих гусей, які традиційно вважалися властивими тільки людям, поки на них не звернув увагу етолог К. Лоренц (тріумфальний крик, що свідчить про вибірковість у виборі партнера, випадки подружньої вірності протягом сорока і більше років, дані про дружбу і ревності серед тварин).

З іншого боку, така властивість людського мислення, як здатність вирішувати двофазні завдання (що спостерігається і у приматів, як це було показано експериментами В. Келера), нерідко відсутня в області соціального інтелекту (наприклад, батьки, після розлучення “ділять” право на спілкування з дитиною, найчастіше зовсім втрачають здатність прораховувати “двохходовку” і таким чином захищати загальні інтереси).

Таким чином, індивідуальні варіації дійсно можуть перекривати варіації міжгрупові та міжвидові. Тобто людина постає в першу чергу як *індивідуальність*.

В кожній людині є те, що є загальним для всіх людей, те, що ріднить її з деякими з них, і те, що притаманне тільки їй одній. У повсякденному житті ми часто стикаємося з явищами індивідуальних відмінностей, здійснюючи життєву психодіагностику людей, з якими ми співпрацюємо. Проте наукове знання відрізняється від ненаукового: наявністю невирішеної проблеми, теорій, які можуть сприяти пошуку рішення, розробленим понятійним апаратом і наявністю об'єктивних методів реєстрації наукових фактів, об'єктивністю та ступенем узагальненості. Якщо порівняти наукове пізнання з мистецтвом, яке в тій чи іншій мірі відкривається кожній людині, то мистецтво засноване на інтуїції і тому є суб'єктивним, і

впливає на емоції. Наука відрізняється і від релігії як шляху пізнання людської душі тим, що релігія слідує догмі і заснована на вірі, а наука прагне до доведення і постійно оновлюється, перебуваючи в процесі самоспростування. Тому концепції, колись визнані помилковими, час від часу знову повертаються в науку.

До недавніх пір психологія, подібно кожній молодій науці, прагнула до виявлення загальних закономірностей психічного, до розробки проблем із загальних позицій. І в пошуках *загального*, як правило, втрачалася *своєрідність індивідуального*. Проте, кожен дослідник зіштовхувався з індивідуальними варіаціями психічного, які спочатку розглядалися як джерело помилок спостереження, а потім з цього джерела помилок стала виникати проблема варіативності психічних проявів людини. І сама логіка розвитку науки призвела до виділення диференційно-психологічного аспекту [17].

Сучасний російський фахівець Олександр Лібін [10] виокремлює такі основні блоки, які становлять фундамент науки про відмінності між людьми:

1. *Універсальність варіативності поведінки*. Варіативність серед індивідів - універсальний феномен. Як зазначав В. Штерн, “варіабельність, внутрішньо- і міжіндивідуальна, є істотною ознакою людської поведінки, а також поведінки всіх живих організмів”.

2. *Співвідношення загального і відмінного*. У відмінностях виявляється дія найзагальніших законів людської поведінки, а з іншого боку, конкретні прояви цих законів психології завжди позначені чинником індивідуальності.

3. *Детермінація поведінки*. Зіставляючи досліджувані відмінності в поведінці з іншими відомими супутніми феноменами, можна виявити частку впливу різних чинників на поведінку.

4. *Стійкість прояву ознак*. Зараховані до категорії диференціально-психологічних формальні характеристики індивідуальності наділені певними ознаками - стійкістю проявів, кроситуативністю (незалежністю стилю від характеру вирішуваних задач), стабільністю в часі, в чому виявляється їх відмінність від змінних, змістовно зумовлених характеристик.

5. *Вимірюваність феномену*. Індивідуальні відмінності, за визначенням, пов’язані з вимірюванням і квантифікацією (кількісним вираженням якісних ознак).

Відповідно до цього переліку (неповного) основних положень формулюють *завдання* диференціальної психології, серед яких як найважливіші виокремлюють:

- вивчення різних джерел варіабельності серед вимірюваних ознак;
- дослідження співвідношень між вимірюваними

характеристиками;

- аналіз групового розподілу ознак.

Тобто завдання диференційної психології полягають у тому, щоб встановити закономірності виникнення та проявів індивідуальних відмінностей у психіці людини, розробити теоретичні основи психодіагностичних досліджень та психокорекційних програм.

Основними галузями диференціальної психології вважають галузі індивідуальних відмінностей, типологічних і групових.

Нині *об'єктом* дослідження диференціальної психології постають окремі ознаки, наприклад тривожність, гострота сприйняття, професійна орієнтація, а іноді - індивідуальність загалом. За об'єктом і якістю дослідження В. Штерн виокремив чотири напрями у психології індивідуальних відмінностей, які продовжують розвиватися і збагачуватися (див. табл. 1.1.).

Таблиця 1.1.

Основні напрями досліджень у диференціальній психології

Об'єкт дослідження		Якість дослідження	
1. Ознака	Одна у кількох індивідів	Варіаційне	“Горизонтальне” (порівняльно-вікове)
2. Ознака	Дві і більше у кількох індивідів	Кореляційне	
3. Індивідуальність	Один індивід стосовно багатьох ознак	Психографічне (історичне)	“Вертикальне” (лонгітудне)
4. Індивідуальність	Двоє і більше індивідів стосовно багатьох ознак	Порівняльне	

Так, вивчаючи, наскільки варіативною буде наявна ознака, наскільки великий розмах її значень у вибірці, проводять варіаційне горизонтальне дослідження, якщо потрібно “з'ясувати” з якими ще якостями одночасно виявляється досліджувана ознака, - кореляційне (другого типу). При цьому ні в першому, ні в другому випадку не переймаються питаннями генезису і прогнозування цієї якості, обмежуючись одномоментним зрізом. У дослідженні індивідуальності як цілісного явища необхідно дотримуватися психографічного (історичного) підходу, відкривати причини й основні моменти розвитку якості, що є предметом дослідження. Історичний підхід використовують у тому разі, коли намагаються розкрити

багаторівневість і багатофакторність індивідуальності, оскільки невідомо, у яких поєднаннях виявлятимуться особливості. Тому в дослідженнях другого і третього типів проводять не поперечні, а поздовжні (лонгітюдні) зрізи.

З самого початку становлення диференційна психологія звертала на себе увагу неоднорідністю свого *предмета*. Так, ще В. Штерн зазначав, що вона вивчає:

- психічні та фізичні феномени (явища);
- дії (які він визначав як феномени, що володіють тимчасовою протяжністю);
- схильності (феномени, що мають хронічний і потенційний характер).

Тобто можна намагатися вивчати не тільки те, що є індивідуально і не піддається об'єктивному спостереженню, а і те, що проявляється в поведінці і намірах, установках, інакше кажучи, реалізується у нереалізованих здібностях. Феномени в традиційному розумінні – об'єкти безпосереднього досвіду, а дії і схильності – об'єкти опосередкованого досвіду.

Предметом диференціальної психології є індивідуальні, типологічні та групові відмінності між людьми, а також природа, джерела і наслідки цих відмінностей, закономірності психічного варіювання.

Розвиток диференціальної психології має важливе прикладне значення для практики навчання, виховання, психіатричних і психотерапевтичних дій, визначення професійної придатності, профвідбору та профорієнтації.

До *індивідуальних* (індивідуально-психологічних) *відмінностей* належать відмінності в психічних процесах (пізнавальних, емоційних, вольових), психічних властивостях особистості (самосвідомість, спрямованість, темперамент, характер, здібності й інтелект), психічних станах (прояви почуттів, уваги, волі, мислення, аномальні й патологічні стани тощо), що відрізняють людей одне від одного.

Типологічними є відмінності між типами особистостей за однією або кількома основними ознаками. Відомі типології темпераментів І.П. Павлова (критеріями типології є властивості нервової системи - сила, врівноваженість, рухливість); типології особистостей О.Ф. Лазурського (за критеріями активного пристосування до середовища, співвідношення ендо- й екзопсихіки), К.-Г. Юнга (за критеріями інтро- й екстраверсії, свідомої й підсвідомої установок), Г.-В. Олпорта і Р.Б. Кеттела (за особистісними рисами) та ін. У цьому разі об'єктом дослідження є відмінності між певними типами особистостей (наприклад, інтровертами й екстравертами, шизотиміками й циклотиміками).

Групові відмінності проявляються між великими групами людей - статями (міжстатеві), расами (міжрасові), етносами (міжетнічні), носіями різних культур (міжкультурні).

Індивідуальні відмінності відображають багатство і мінливість людської природи, множинність і розмаїтість способів вираження загального в індивідуальному. Вони є одним із основних чинників, що пояснюють різноманітність форм поведінки індивідів в однотипних ситуаціях. До індивідуальних відмінностей належать базальні (властивості нервової системи, темперамент, характер, здібності, інтелект, установки) і програмувальні (мотиви, сенси, інтереси, світогляд та ін.) властивості особистості, що визначають динаміку і зміст поведінки. Згідно з концепціями Б. Теплова, В. Небиліцина, В. Мерліна, Б. Ананьєва, основні властивості нервової системи зумовлюють динаміку процесів збудження і гальмування, що формують у своїх комбінаціях нейрофізіологічну основу різноманітних психологічних проявів з їх індивідуальними варіаціями.

Сьогодні ця область знання, максимально розгорнута на запити практики і тому дуже швидко розвивається та має області перетину з різними іншими галузями психологічного знання.

Так, вона відрізняється від загальної психології тим, що остання зосереджується на вивченні загальних закономірностей психіки (включаючи психіку тварин).

Порівняльна психологія (колись цей термін використовували як синонім диференційної психології, що є буквальним перекладом слова) в даний час вивчає особливості психіки живих істот, що знаходяться на різних щаблях еволюційної драбини. Вона частіше використовує знання зоопсихології, займається проблемами антропогенезу і становлення людської свідомості.

Вікова психологія вивчає особливості людини крізь призму закономірностей, властивих віковій стадії його розвитку.

Соціальна психологія розглядає особливості, куплені людиною в силу його приналежності до певної соціальної групи, великий або малої.

Нарешті, диференційна психофізіологія аналізує індивідуальні особливості психіки людини з точки зору їх обумовленості властивостями нервової системи.

Таким чином зазначимо, що на сучасному етапі свого розвитку диференційна психологія вивчає *індивідуальні, предметно-змістовні і духовно-світоглядні якості індивідуальності, особливості самосвідомості, стильових характеристик особистості та здійснення різних видів діяльності* (професійної, навчальної, спілкування тощо).

1.2.2. Етапи розвитку диференціальної психології

У своєму розвитку психологія, як і всі інші наукові дисципліни, пройшла (точніше, знаходиться в процесі проходження) через три етапи:

- донаукового знання;
- природничої парадигми пізнання;
- гуманітарної парадигми пізнання.

Донаукове знання характеризується переважанням методу спостереження, накопиченням життєвих знань і невисоким рівнем узагальнення.

Природничо-наукова парадигма проголошує необхідність встановлення причинно-наслідкових закономірностей при опорі на дані експерименту і узагальнює ці закономірності (підхід, що відображає загальні властивості явищ, називають номотетичним).

Гуманістична парадигма, на противагу цьому, зосереджується на унікальності даного явища, не ставлячи перед собою завдань статистичного підтвердження достовірності даних (підхід, який стверджує в якості основної цінності індивідуальні особливості явища, називають ідеографічним, від грец. *idios* – своєрідний і *grapho* - пишу). Психологічну систему або теорію, зорієнтовану на щось особливе, індивідуальне, називають ідеографічною.

Представником ідеографічного підходу вважають американського персонолога Гордона-Вілларда Олпорта (1897-1967). Він вважав, що психологія стане більш науковою (здатною робити прогнози про подальший розвиток особистості (дитини)), коли навчиться оцінювати одиничні тенденції у всій їхній складності. За Олпортом, необхідний глибокий і постійний інтерес до вивчення й аналізу одиничного випадку протягом тривалого проміжку часу, тобто лонгітюдні дослідження.

Ідеографічний підхід зосереджений на вивченні універсальних феноменів, оскільки визнає кожную людину унікальною. Психолог повинен користуватися такою теорією і такими методами, які зберігають і виявляють індивідуальні відмінності. Крім того, слід надати кожному випробовуваному можливість говорити його власною мовою, зберегти смисли, властиві конкретним людям, і зафіксувати смисли і суб'єктивні переживання за допомогою відносно неструктурованих, неформальних (*open-ended*), проєктивних та інтерпретаційних методів. У поєднанні з іншими методами і підходами, зокрема непомітними і непрямими вимірюваннями особистості, використовують також особисті документи і біографії, що дає змогу провести своєрідну тріангуляцію (потрійне вимірювання) індивідуума. В ідеографічній психології віддають

перевагу натуралістичним дослідженням, які проводять у повсякденних ситуаціях.

Основні положення, завдання і методи психології індивідуальних відмінностей першими описали французькі психологи Альфред Біне (1857-1911) і Віктор Анрі у статті “Індивідуальна психологія” (1895). Поглибив дослідження цієї тематики німецький психолог Вільям Штерн (1871-1938).

“Диференціальна психологія лише тоді матиме перспективу досягти фази спокійного розвитку, коли вона емансипується від науки, що її породила, від загальної психології”, писав В. Штерн у 1911 році.

Сучасне панування гуманітарної парадигми свідчить про зрілість наукової дисципліни і відзначається не тільки в науках про суспільство і людину, але і в науках про природу.

Диференційна психологія природно виділилася із загальної психології, в рамках якої вона існувала тривалий час під ім'ям психології індивідуальних відмінностей. Оскільки значущість особливого в загальному стає все більшою, то і метою вивчення стає індивідуальність.

У структурі диференціальної психології виокремилися основні підрозділи, що стосуються відповідно вивчення *індивідуальних* (похідних від аналізу загально психологічних закономірностей), *типологічних* (власне диференційно-психологічних) і *групових* (що вивчаються у контексті антропологічних, біологічних і соціальних наук) відмінностей.

Донауковий рівень розвитку психології індивідуальних відмінностей

Різні історіографічні джерела свідчать, що поняття “індивідуальність” як фундамент суб'єктивної реальності суспільство почало усвідомлювати лише в епоху Відродження. Проте вже мислителі Давнього Сходу й античні філософи створювали трактати, предметом опису й аналізу яких були спостережувані з повсякденному житті людські відмінності. Одним із прикладів вивчення індивідуальних відмінностей є “Держава” давньогрецького філософа Платона (428/427-347 до н. е.). У його ідеальній державі поділ людей здійснювали за їхніми особливостями. У другій книзі “Держави” міститься твердження: “... дві людини не можуть бути абсолютно однаковими, кожна відрізняється від іншої своїми здібностями, одній слід займатися одним, іншій - іншим”. Платон запропонував “показові вправи”, які можна було б використовувати в

ідеальній державі для відбору воїнів, - своєрідний тест на профпридатність.

Вже у працях Арістотеля (384-322 до н. е.) значне місце відведене аналізу групових відмінностей, зокрема видових, расових, соціальних, статевих і таких, що виявляються у психіці та моралі. Мислитель зробив припущення і про індивідуальні відмінності, хоч і не досліджував їх детально. Можна дійти висновку, що він частково зараховував їх до вроджених чинників з огляду на такі твердження: “Можливо, хтось може сказати: “Оскільки в моїй владі бути справедливим і добрим, то я, якщо захочу, стану кращим із людей. Це, звичайно, неможливо... Людина не зможе стати кращою, якщо у неї немає для цього природних задатків” (“Велика етика”). Учень Арістотеля, “батько ботаніки” Теофраст (прибл. 370-288 до н. е.) влучно описав портрети різних типів людей у трактаті “Етичні характери”.

Диференційна психологія має і передісторію становлення, в ході якої деякі напрямки донаукової, емпіричної думки навіть встигли придбати свої назви.

Так, характерологія прагнула звести відмінності між людьми до простих типів, тобто займалася складанням класифікацій по різних підставах, як анатомо-фізіологічних, так і психологічних, подібно, наприклад, здатності людини приймати страждання. Представниками характерології були І. Кант, І. Банзая.

Інший напрямок, псіхогностика, виявляв і встановлював відносини між певними рухами, анатомічними характеристиками і властивостями характеру людини. У фокус уваги при цьому потрапляли різні природні властивості людини.

Так, в рамках фізіогноміки, заснованої І.К.Лаватером, риси обличчя міміка і навіть просто зображення силуету людини служили основою для передбачення її поведінки.

Прихильники френології (краніюскопії), заснованої Ф.А. Галлем, прагнули визначати особливості людини за формою будови черепа.

А прихильники графології, науки про почерк, якою більше за інших займався абат І. Мішон, діагностували ознаки індивідуальності з написання букв, нахилу, натиску і іншим характеристикам точних рухів людини, які відображені в її почерку. Всі ці області донаукового пізнання, свого часу були визнані ненадійними і відкинуті позитивістської наукою, в даний час, вже на нових підставах, знову повертаються в психологію індивідуальних відмінностей.

Термін “Диференціальна психологія” ввів німецький психолог В. Штерн у своїй роботі “Психологія індивідуальних відмінностей”, опублікованій в 1900 році. Протягом деякого часу в якості синонімів використовувалися:

- характерологія (І.Банзая, Є.Люка), яка сьогодні належить до галузі знання про характер;
- етологія (Дж.Ст.Міллер), в даний час вивчає поведінку;
- індивідуальна психологія (А. Біне, Е. Крепелін), сьогодні це адлеріанський напрямок психоаналізу;
- спеціальна психологія (Г. Хейманс), що позначає також медичну психологію [18].

Першими представниками нового наукового напрямку були А. Біне, Дж. Кеттелл, Ф. Гальтон, В. Штерн, на наших теренах – А.Ф. Лазурський.

Основним методом дослідження спочатку були індивідуальні та групові тести, тести відмінностей розумових здібностей, а пізніше – проєктивні методики для виміру установок і емоційних реакцій.

Наукові передумови виникнення диференціальної психології

Диференційна психологія завжди відчувала вплив практики – педагогіки, медицини, психології праці. А її оформлення в окрему науку стало можливим завдяки наступним передумовам.

1. *Впровадження в психологію експериментального методу.* Найважливішими подіями тут виявилися відкриття В. Вундтом першої експериментально-психологічної лабораторії в 1879 році, де він почав в експериментальних умовах (хоча і за допомогою методу інтроспекції) вивчення психічних процесів, зокрема, апперцепції. Дуже швидко подібні лабораторії стали відкриватися і в інших країнах Європи і Америки.

У 1796 році завдяки уявній помилці асистента Гринвіцької обсерваторії Кіннібрука було відкрито час реакції як психологічне явище (спостереження спиралися на метод “око і вухо”, що вимагає координації зорової та слухової інформації). Через двадцять років про цей випадок прочитав у наукових звітах Кенігсберзький астроном Бессель і зацікавився питанням про індивідуальні варіації показань різних спостерігачів. Це було основним аргументом на користь того, щоб почати розглядати психічне як процес, у якого тимчасовою протяжністю, що має початок, середину і кінець, а не як симультанний (одномоментний) феномен. Пізніше голландський дослідник Ф. Дондерс розробив спеціальну схему підрахунку часу реакції, і збільшення часу реакції стало сприйматися як показник ускладнення психічних процесів. Сьогодні важко по-справжньому оцінити ці відкриття, але на тлі повної відсутності шляхів об'єктивного спостереження психічного вони мали справді революційне звучання – психіку стало можливо змінювати,

вимірювати й оцінювати.

У 1897 р. І. Кант опублікував книгу “Антропология з прагматичного погляду”. Антропологією Кант назвав науку про людину, яка тісно пов'язана з аналізом людської природи і диференціально-психологічним аспектом її вивчення.

Дослідженню індивідуальних відмінностей сприяло впровадження в психологію експериментального методу. Німецький психолог Вільгельм Вундт (1832-1920) у 1879 р. в експериментальних лабораторних умовах (хоч і за допомогою методу інтроспекції) розпочав вивчення психічних процесів, зокрема апперцепції (лат. *ad* - до і *perceptio* - сприймання) - результату впливу життєвого досвіду людини на її сприймання. Використовуючи цей досвід, людина висуває гіпотези про особливості об'єкта, що сприймається, осмислює його. Сприймання залежить від індивідуальних особливостей того, хто сприймає, тощо. Подібні лабораторії відкривали і в інших країнах Європи та Америки,

Е. Крепелін переніс експериментально-психологічні методи в психіатричну клініку, що спонукало його змінити спрямованість експерименту на з'ясування індивідуальних ознак і способів їх поєднання в цілісні картини душевного життя індивіда, що відрізняють одну людину від іншої (стаття “Психологічний досвід у психіатрії”).

А. Біне з колегами експериментально досліджували осіб, які володіють здатністю запам'ятовувати великі числа. Відмінності між ними тлумачили як підтвердження запропонованого поділу типів пам'яті на зоровий, слуховий і руховий.

Френсіс Гальтон (1822- 1911), послідовник Дарвіна. У праці “Спадковий геній” (1869) він інтерпретував результати проведеного статистичного аналізу біографічних фактів видатних людей. 1884 р. Ф. Гальтон організував першу антропометричну лабораторію в межах Міжнародної виставки у Лондоні і провів перше масове обстеження людей (протягом року 9337 досліджуваних), вивчаючи відмінності в конституційних (зріст, вага, пропорції тіла), сенсомоторних (час реакції на візуальні і слухові стимули, сила стиснення), сенсорних (гострота зору і слуху) параметрах. Результатом стали нові праці, обґрунтування нових методів статистичного аналізу і нові ідеї щодо дослідження індивідуальних рис людей.

Однак експериментальний метод, на думку А. Анастасі, загальмував розвиток інтересу до одиничних явищ психіки [1].

Упровадження методів статистичного аналізу було важливим чинником становлення диференціальної психології, оскільки їх використовували для підвищення об'єктивності і достовірності одержуваних даних, для оброблення експериментальних результатів.

Нині виокремлюють кілька напрямів використання статистичних методів у психології: описова статистика, що включає групування, класифікацію, графічне представлення даних; теорія статистичного висновку, яку застосовують для прогнозування результату за даними обстеження вибірок; теорія планування експериментів, призначена для виявлення і перевірки причинних зв'язків між змінними. При дослідженні закономірностей успадкування дітьми психологічних і фізичних ознак своїх батьків Ф. Гальтон розробив кілька варіантів факторного аналізу для вивчення інтелектуальних здібностей, запропонував методи для перевірки новостворюваних тестів.

Вивчивши праці бельгійського соціолога Адольфа Кетле (1796-1874), Гальтон зробив спробу використати у психології відкритий ним "закон нормального розподілу". Кетле встановив, як розподіляються різні відхилення від середньої величини, довівши: що більше таке відхилення, то рідше воно трапляється, причому це явище можна втілити математично. Досліджуючи великі групи людей, він побачив ритмічність соціальних процесів, на підставі чого створив теорію "середньої людини" (людина хоче діяти так, як більшість людей). Гальтон, навпаки, зосереджувався на особливих здібностях, прагнучи вивчати суперменів і доводячи, що геніальність - це якість, зумовлена спадково.

Найперспективнішим із методів, розроблених Ф. Гальтоном, став метод розрахунку коефіцієнта кореляції між змінними, особливо після вдосконалення його англійським математиком Карлом Пірсоном (1857- 1936) та іншими послідовниками Гальтона.

Розвиток промисловості, залучення до виробничого процесу великих мас людей, необхідність їх навчати спонукали досліджувати проблему здібностей в іншому аспекті. Завдання відбору людей з метою досягнення максимального економічного ефекту дало могутній поштовх диференціальній психології. Тести і статистичні методи, запропоновані Гальтоном, почали застосовувати для визначення індивідуальних здібностей. Особливо активний інтерес до вивчення індивідуальних відмінностей проявляли психологи в США, де промисловий прогрес був особливо швидким, а дослідження обіцяли практичну вигоду.

У Західній Європі об'єктом практичного застосування психологічних тестів стала переважно галузь освіти, де також відбувалися зміни, спричинені економічним розвитком капіталістичних країн.

Втім, звільнивши психологію від комплексу неповноцінності у зв'язку з визнанням себе наукою, експериментальний метод, на думку відомої сучасної дослідниці А. Анастазі, дещо загальмувала розвиток інтересу до одиничних явищ психіки, які активно вивчалися на

донауковому етапі.

2. Використання методів статистичного аналізу. Наступною передумовою перетворення диференційної психології в повноцінну науку стало використання методів статистичного аналізу. Кожна психічна якість, будь-яка особливість психіки може бути розглянута як точка на континуумі, виражає зміну цієї риси від мінімуму до максимуму. Майже кожен раз, коли якість, яка розглядається, є результатом дії багатьох змінних, виходить крива нормального розподілу, тобто малих (субнормальних) і великих (супернормальних) значень зазвичай менше, ніж значень середньої величини (нормальних).

Однак, необхідно зазначити, що не всі закономірності підпорядковані закону нормального розподілу; наприклад, існує закон Зіпфа, що визначає розподіл кількості населених пунктів різної величини. Цей закон виражає лінійну залежність: сіл і селищ багато, а високо населених міст мало. Тому завжди необхідно переконатися, що досліджуване явище описується саме нормальним розподілом.

3. Використання даних психогенетики. Третьою передумовою оформлення диференційної психології в наукове знання стало використання даних психогенетики. Найбільш інформативним виявився близнюковий метод, який дозволяє максимально порівняти вплив середовища і віддиференціювати в залежності від джерела дисперсію досліджуваних якостей на адитивну (передану з покоління в покоління) та неадитивну (присутню у сиблінгів, яка має значення лише для родичів одного покоління), і дисперсію, пов'язану з різницею в оточенні. Останнім часом використовують також і генетичний аналіз.

1.2.3. Напрями сучасних диференційно-психологічних досліджень

В даний час об'єктом уваги диференціальної психології іноді виявляється окрема ознака - наприклад, тривожність, гострота сприйняття, професійна орієнтація, а іноді - індивідуальність в цілому. В. Штерн виділив чотири напрямки функціонування психології індивідуальних відмінностей, які продовжують розвиватися і збагачуватися.

Так, якщо вивчати, наскільки варіативним виявляється розглянута якість, наскільки великий розмах її значень в даній вибірці, ми проводимо дослідження першого напрямку. Якщо цікаво виявити, з якими ще якостями одночасно проявляється ознака, яка нас цікавить, ми здійснюємо дослідження другого напрямку. При цьому ми ні в

першому, ні в другому випадках не задаємося питаннями генезису і прогнозу даної якості, ми обмежуємося одномоментним зрізом.

Якщо ж ми підходимо до індивідуальності як до цілісного явища, нам необхідно дотримуватися історичного підходу, відкривати причини та основні моменти розвитку даної якості. Історичності ми дотримуємося і в тому випадку, якщо намагаємося розкрити багаторівневість і багатофакторність індивідуальності - ми не знаємо, що і з чим може виявлятися одночасно, і повинні забезпечити собі можливість застосування типологічного підходу. Тому в дослідженнях другого і третього типу ми проводимо не поперечні, а подовжні (лонгітюдні) зрізи [18].

Отже, до теперішнього часу психологія індивідуальних відмінностей зберегла свою неоднорідність, що, серед іншого, проявляється в переважанні суто психологічних теорій. Так, наприклад, теорія інтелектуальних здібностей практично нічим не пов'язана з еволюційною теорією статі, а теорії темпераменту ніяк не співвідносяться з теоріями рис особистості. Тому основна тенденція сучасної диференційної психології - це інтеграція різнорідних знань в єдину теорію індивідуальності.

На жаль, і сьогодні залишаються вірними слова В. Штерна про те, що диференційна психологія окремих функцій, а також “психологія жінки, художника, злочинця і т.д. повинні залишатися поки предметом обговорення в монографіях” [18, с. 8].

1.2.4. Поняття психологічної норми

Основним споживачем диференційно-психологічних знань є психодіагностика. У диференційній психології народжуються поняття, для вимірювання яких потім створюються або підбираються методики. У зв'язку з цим дуже важливим є поняття психологічної норми, дуже неоднорідне за своїм змістом, на яке впливають, щонайменше, чотири наступних фактори.

1. *Норма розуміється як статистичне поняття.* Нормальним визнається те, чого багато, що відноситься до середини розподілу. А “хвостові” його частини, відповідно, вказують на область низьких (“субнормальних”) або високих (“супернормальних”) значень. Для оцінки якості ми повинні співвіднести показник людини з іншими і таким чином визначити його місце на кривій нормального розподілу. Очевидно, що приставки “суб” і “супер” не дають етичної чи прагматичної оцінки якості (адже якщо у людини “супернормальний” показник агресивності, навряд чи це добре для оточуючих і для нього самого).

Норми не абсолютні, вони розвиваються і виходять емпірично для даної групи (вікової, соціальної та інших). Так, наприклад, протягом останніх років показник маскулінності за опитувальником ММРІ у дівчат стійко підвищений, а проте це говорить не про те, що вони поголовно ведуть себе як юнаки, а про необхідність перегляду застарілих норм.

2. **Норми обумовлені соціальними стереотипами.** Якщо поведінка людини не відповідає загальноприйнятим у даному суспільстві, воно сприймається як відхиляється. Наприклад, в російській культурі не прийнято класти ноги на стіл, а в американській це ніким не засуджується.

3. **Норми асоціюються з психічним здоров'ям.** Ненормальним може вважатися те, що вимагає звернення до клініцисту. Необхідно зазначити, однак, що і в психіатрії оцінний підхід дискутується, а в якості найбільш істотних вказівок на відхилення від норми приймається порушення продуктивності діяльності і здатності до саморегуляції. Так, наприклад, коли літня людина, усвідомлюючи слабкість своєї пам'яті, використовує допоміжні засоби (записну книжку, розкладання необхідних предметів у полі зору), то це поведінка відповідає нормі, а якщо він, ставлячись до себе не критично, відмовляється від необхідності «протезувати» своє життєвий простір, то це приводить в кінцевому рахунку до нездатності вирішувати поставлені завдання і свідчить про порушення психічного здоров'я.

4. Нарешті, **уявлення про норми визначається очікуваннями**, власним неугальнених досвідом та іншими суб'єктивними змінними: так, наприклад, якщо перша дитина в сім'ї почав говорити у віці півтора років, то другий, який до двох років ще не навчився вільно висловлюватися, сприймається як наділений ознаками відставання.

У сучасній психодіагностиці поняття “норма” використовують при вивченні до особистісних характеристик, а коли мова заходить про окрему людину, застосовують термін “особливості”, тим самим підкреслюючи навмисну відмову від нормативного підходу.

Отже **норми** – це не застигле явище, вони постійно оновлюються і змінюються. Обов'язково повинні регулярно переглядатися і стандарти психодіагностичних методик.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. Що є предметом вивчення диференційної психології?

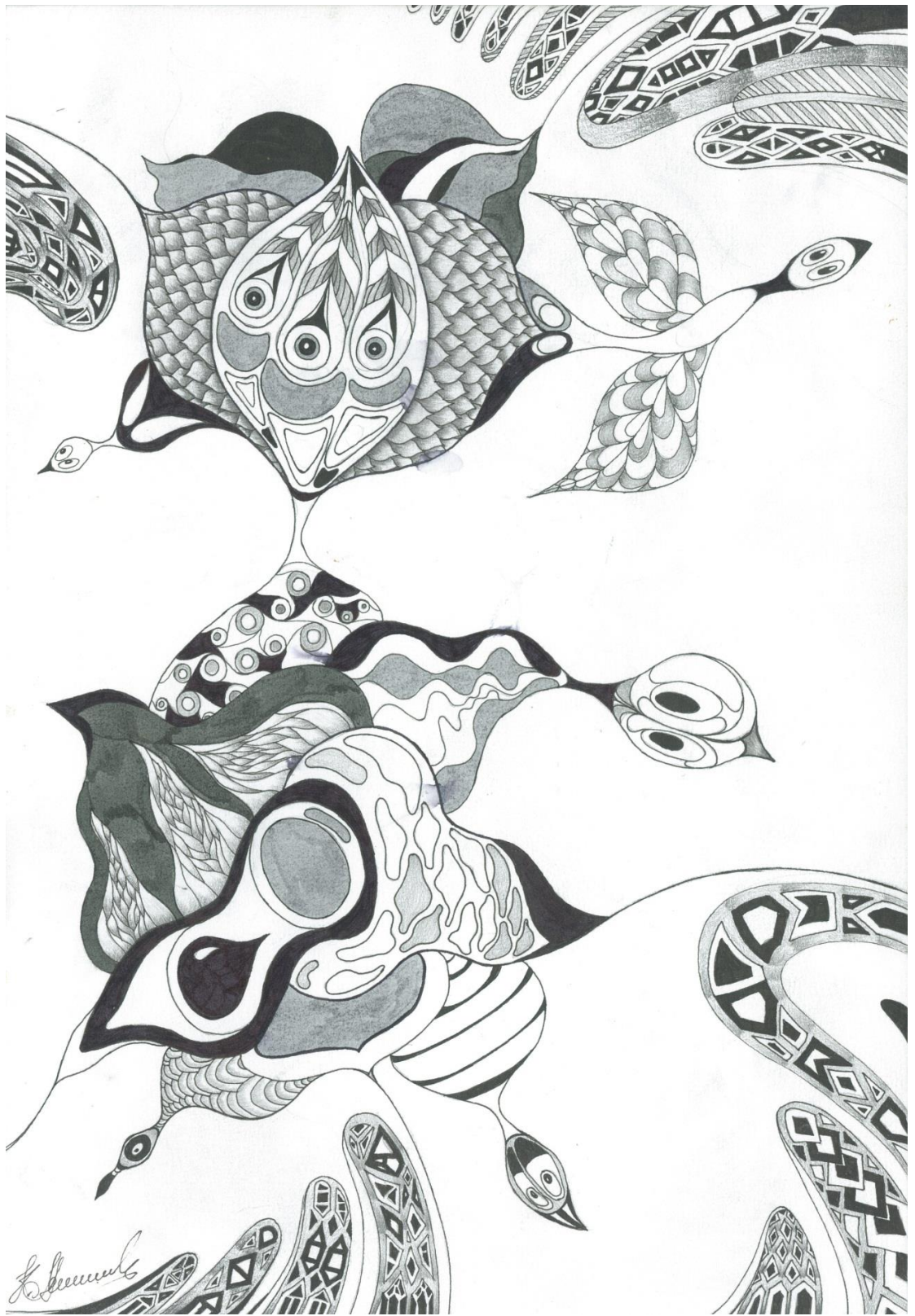
2. У чому полягає область перетину диференціальної психології з соціальною, порівняльною, віковою, етнічною психологією?
3. Які передумови виникнення психології індивідуальних відмінностей як наукової дисципліни?
4. У чому полягає стимулююча і гальмуюча роль експерименту стосовно розвитку диференційної психології?
5. Охарактеризуйте донауковий, природничо-науковий і гуманітарний етапи розвитку диференційної психології.
6. Як ставиться сучасна наука до даних графології, фізіогноміки і френології?
7. Які джерела виникнення поняття “психологічна норма”?
8. У чому полягає відмінність між “горизонтальними” і “вертикальними” дослідженнями?
9. Назвіть приклади виникнення наукових термінів, які спочатку виникли в психодіагностиці, а потім - в теоретичній психології, і навпаки.
10. Опишіть область практичного застосування досліджень в диференційній психології.

Завдання та проблемні ситуації

1. На семінарському занятті дайте складіть індивідуальні психологічні портрети деякого добре відомого всім членам групи особи (наприклад, одного з викладачів). Порівняйте спільне та відмінне. Поясніть розбіжності. Прочитайте «середньостатистичне» опис. Що придбано і що в ньому втрачено в порівнянні з індивідуальними портретами?
2. Потренуйтеся в графологічній експертизі: зверніть увагу на особливості вашого почерку - величину і сталість написання букв, нахил літер, орієнтацію рядків. Як би ви проінтерпретували ці особливості? Працюючи в парах, попросіть зробити те ж саме свого одногрупника. Порівняйте описи почерку.
3. Які ознаки індивідуальності використовуються в побутовій, повсякденної діагностиці? На що ви самі звертаєте увагу, приймаючи рішення а) про те, у кого з перехожих запитати дорогу; б) до кого з викладачів піти здавати іспит; в) з ким із однокурсників піти в їдальню.

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. М., Апрель-Пресс, 2001.- 745 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование.- СПб.: Питер, 2001.- 688 с.
3. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., Прайм-Евроник – М., Олма-Пресс. 2003. - 668 с.
4. Годфруа Ж. Что такое психология. Кн. 1 и 2. М., 1992.
5. Гриншпун И.Б. Введение в психологию. М., Международная педагогическая академия, 1994. - 146 с.
6. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. М., Планета детей, 1997. - 325 с.
7. Краткий психологический словарь. М., 1985.
8. Купер К. Индивидуальные различия. М., Аспект-пресс, 2000. - 526 с.
9. Лейтес Н.С. Теплов и психология индивидуальных различий // Вопр. психол. Т. 4, 1982. - С. 37-50.
10. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. Москва, Смысл, 1999. - 534 с.
11. Машков В.Н. Основы дифференциальной психологии. СПб., Изд-во С.-Петербургского у-та, 1998. - 132 с.
12. Мешкова Т.А. Психогенетика. М., МГППУ, 2004. 266 с.
13. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. М., Флинта-МПСИ, 2003. - 280 с.
14. Психология индивидуальных различий // Хрестоматия. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова.- М.: ЧеРо, 2000.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с.
16. Современная психология / Под ред. В.Н. Дружинина. М., Инфра+, 2000.
17. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. М., ИПАН, 1991. - 244 с.
18. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М., Наука, 1998. - 335 с.
19. Шнейдер Л.Б. Основы психодиагностики. 1 часть. М., 1995.



1.3. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ В ДИФЕРЕНЦІЙНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Ключові поняття теми:

метод, принцип об'єктивності, метод самоспостереження, метод спостереження, метод експерименту, метод бесіди, метод тестів, метод соціометрії, метод аналізу продуктів діяльності, метод анкетування, метод узагальнення незалежних характеристик, метод самооцінки, генетичний-моделюючий метод

1.3.1. Вимоги до методів в диференційній психології

Дослідження індивідуальних відмінностей має велике значення в прикладній психології, бо дає змогу прогнозувати поведінку людини в заданих ситуаціях. Наприклад, особливості поведінки, пов'язані з індивідуальними здатностями переробляти інформацію, визначаються як властивостями когнітивної структурованості суб'єкта, так і актуальною складністю навколишнього світу. При ускладненні ситуації у людей з високою когнітивною структурованістю темп перероблення підвищуватиметься швидше, ніж у людей з низькою. Перші зуміють упоратися з непростюю обстановкою, а другі діятимуть стереотипно, не гнучко. Індивідуальні відмінності вивчають диференціальна психофізіологія і диференціальна психологія, дослідити їх допомагає психологічне тестування.

Диференційна психологія досліджує як психологічну своєрідність конкретної індивідуальності, так і типологічні відмінності психологічних проявів у представників різних соціальних, класових, етнічних, вікових та інших груп.

Перед сучасною диференційною психологією постають завдання виявити закономірності виникнення і прояву індивідуальних відмінностей у психіці людини, розробити теоретичні основи психодіагностичних досліджень і психокорекційних програм, а одне з найважливіших – виокремити істотні параметри організації психічної діяльності (вимірювання, чинники), від яких залежить індивідуально-типологічна характеристика суб'єкта.

Розумінню причин і умов виникнення індивідуально-психологічних відмінностей сприяє вивчення їх нейрофізіологічних

чинників, тобто основних властивостей нервової системи (темпераментальних властивостей), яке здійснюють нині в межах диференціальної психофізіології. Вона виникла завдяки науковим зусиллям психологів Бориса Теплова (1896-1965) і Володимира Небиліцина (1930-1972) та їхніх співробітників, що розвивали концепцію Івана Павлова (1849-1936) про типи і властивості нервової системи.

Порівняльному дослідженню найчастіше піддають особистісні та інтелектуальні особливості індивіда за допомогою таких методів, як експеримент, спостереження, тести, аналіз результатів самоспостереження.

Сучасна диференціальна психологія також застосовує математико-статистичний апарат, зокрема методи кореляційного, регресивного і факторного аналізу.

Першими, хто звернув увагу на можливість застосування теорії ймовірності до соціально-психологічних явищ, були бельгійський соціолог Адольф Кетле і Френсіс Гальтон.

А. Кетле вивчав великі групи і звернув увагу на ритмічність соціальних процесів, на підставі чого їм була створена теорія “середньої людини” (людина прагне діяти так, як робить більшість людей), що багато разів була критикована вітчизняними психологами

Ф. Гальтон, навпаки, зосереджувався не на середніх характеристиках, а на значеннях супернормальних: предметом його уваги були особливі здібності, про що він і написав у книзі “Спадковий геній”, виданої в 1869 році. Ф. Гальтон прагнув вивчати суперменів і показав своїми роботами, що геніальність - це якість, яка обумовлена спадково.

Психологія висуває до методів дослідження психічних явищ такі вимоги:

- психічні явища треба вивчати в їх розвитку, взаємозв'язку та взаємозалежності;
- обраний метод психологічного дослідження має відповідати предметові дослідження, розкривати істотні, а не випадкові, не другорядні особливості предмета дослідження - психічного процесу, стану або властивості.

Головним принципом психологічного дослідження є його об'єктивність.

До методів, які забезпечують об'єктивність вивчення індивідуальних відмінностей, відносять: генетико-моделюючий метод, спостереження, анкетні методи, експериментальні та статистичні методи.

1.3.2. Генетико-моделюючий метод

Наукове дослідження психології особистості як дійсного (а не лише уявного) предмета вивчення, як унікальної, неповторної і цілісної системи, єдності, являє собою дуже велику проблему. Справа в тому, що сучасна наука не має головного - методу, який був би адекватним даному предмету. Метод виступає центральною ланкою всієї проблеми психології особистості, оскільки він є не лише засобом отримання наукових емпіричних фактів. Метод являє собою ще й засіб втілення наукового знання, спосіб його існування і зберігання.

У широкому узагальненому значенні ми розглядаємо метод як теоретично оформлений засіб і водночас результат специфічного опредметнення ідей і уявлень дослідника про предмет вивчення. Розпредметнення відбувається вже після того, як за допомогою даного методу дослідник отримує і усвідомить наукову інформацію.

Дане концептуальне розуміння методу дозволяє уявити собі логічно-послідовну схему дослідження: уявлення дослідника про психологічну природу особистості, які виникли в нього на підставі життєвських фактів, засвоєних теоретичних знань та усвідомлення власного життєвого досвіду, зустрічаючись з новими фактами і новим досвідом, породжують проблему. Її вирішення вимагає нових наукових емпіричних фактів, і метод з'являється як, з одного боку, опредметнення уявлень, з іншого - як відображення проблеми, а ще з іншого - як ідеальна технологія, адекватна за своїми ключовими параметрами тій системі, яка має вивчатися, - тобто особистості.

Отримані під час застосування такого методу наукові (не життєвські!) факти теоретично узагальнюються дослідником, порівнюються з попередніми уявленнями, результатами досліджень інших авторів, і тоді виникають нові уявлення і нові проблеми. Ця логічна схема, що чітко відображає концепцію методу як такого, майже зовсім не реалізується в дослідженнях особистості. На кожній її ланці маємо розриви і невідповідності. Так, цілісність, унікальність,

єдність особистості визнається її сутнісними (атрибутивними) ознаками практично всіма серйозними дослідниками. Але це уявлення дивним способом опредметнюється саме в частковій, уривчастій методикі дослідження окремих (при цьому - штучно відокремлених) її елементів, і те класичне положення, що сума окремих частин ніколи не дорівнює цілому, зовсім не враховується. Загально визнаною є й така атрибутивна ознака особистості, як активність, що всупереч реактивності означає можливість особистості існувати виходячи з власних цілей та ідеалів, а не лише відповідати на подразнення. Але чому ж це знання “опредметнюється” виключно у стимул-реактивних методах і методиках, до яких слід віднести і тести, і експеримент у його класичному вигляді, і різні форми опитування? Ця ж проблема спостерігається у дослідженні розвитку. Знову вихідні уявлення про складний процес саморозвитку, гетерогенність його механізмів etc втілюються у виключно “зрізові” методичні процедури, які лише констатують особливості даного конкретного моменту і ніяк не відкривають механізмів.

Відсутність методу, адекватного вихідним уявленням та об'єкту дослідження, породжує скепсис і розчарування та примушує дослідника добудовувати свої вихідні позиції самому, тобто шукати відповіді на поставлені питання не в об'єкті дослідження, а в книжках та у власному досвіді. Це, як бачимо, дуже далеке від наукового пізнання.

Дуже типовий і яскравий приклад - Гордон Олпорт і його робота зі створення теорії особистості. Олпорт належить до тих небагатьох персонологів, які розуміли дійсно ключове значення проблеми методу у теоретизуванні з приводу природи особистості і здавали собі звіт про існуючу вражаючу суперечливість між теоретичними уявленнями і способом збирання емпіричних фактів, а отже - і їх реальною цінністю. Він найбільш чітко і яскраво визначає істотними ознаками особистості цілісність і унікальність, і робить такий необхідний крок у бік розробки адекватних цим атрибутивним ознакам методів.

У Олпорта ми зустрічаємо поділ всіх існуючих методів дослідження особистості на дві полярні групи - номотетичні та ідеографічні. І цей поділ виявляється настільки важливим, що, як доводить автор, йому відповідають два різні теоретичні підходи до вивчення особистості, які отримують ті самі назви.

Ідеографічний (морфогенетичний) підхід полягає у спробі досліджувати особистість як унікальну цілісність і передбачає застосування відповідних методів і методичних процедур.

Номотетичний підхід є, власне, традиційно існуючим напрямом - коли особистість штучно розкладається на складові, і якісь узагальнення намагаються отримати лише за допомогою набору великої кількості результатів, щоб вони стали статистично достовірними. Олпорт усе зрозумів правильно, але у реальних своїх емпіричних дослідженнях використовував саме останній, номотетичний метод, і тому його наукові тексти читаються як драматичні твори: ми відчуваємо, як важко йому ставати на той же шлях, який він критикує, - отримувати узагальнення не від емпіричних даних, а завдяки власним роздумам.

Олпорт не зміг створити методу, який опредметнив би його вихідні уявлення, і в цьому - його дійсна проблема. Вона, однак, є загальною для психології особистості. Більшість учених вбачає її рішення у редуccionізмі: оскільки особистість - надто великий об'єкт, у ньому треба спочатку теоретично виокремлювати деякі частини, але не будь-які, а змістовні, тобто ті, дослідження яких буде, власне, адекватним вивченню всієї особистості.

Це звернення до так званого конститууючого начала особистості, безумовно, було кроком уперед. Але дуже швидко виявилася дивна річ - кожен дослідник виділяв різне конститууюче начало. Якщо говорити про вітчизняну психологію, то в якості такої вихідної інстанції розглядалася і спрямованість (Л. і. Божович), і відношення (В. М. М'ясіщев), і спілкування (О. О. Бодальов), і ієрархія діяльностей і мотивів (О. М. Леонт'єв), і вибірковість (М. Ф. Добринін), і установка (Д. М. Узнадзе), і емоційна спрямованість (Б. І. Додонов) etc. Той самий процес спостерігаємо в зарубіжній психології. Лише З. Фрейд був до кінця послідовним. Безумовно, його підхід - теж редуccionія, і не дуже проаналізована. Але нас тут цікавить інше: саме Фрейду (і поки що тільки йому) вдалося втілити свої уявлення в метод, застосувати цей метод, отримати результати і саме на їх основі побудувати теорію особистості.

Інша справа, що змістовно Фрейд, власне, проігнорував атрибутивні ознаки особистості: і цілісність, і активність, і унікальність. Тому доля його теорії не відрізняється від усіх інших -

часткове уявлення, побудоване на аналізі довільно обраної структури, не може дати нічого іншого, окрім того, що воно і сформувало. І якщо це претендує на всезагальність - виходить лише непорозуміння.

Чи може сучасна психологія особистості подолати кризу методу дослідження? Нам здається, що для цього існують всі підстави.

“Некласична психологія” Л. С. Виготського (культурно-історична теорія) містить у собі важливі вихідні методологеми, подальша розробка і осмислення яких впритул підводять нас до створення адекватного методу дослідження особистості. З точки зору даної теорії, культура є ідеальним представництвом реальних здібностей людей, а психіка людини - “соціокультурним і семіотичним утворенням, що розвивається в ситуаціях спілкування”. Для психології це положення, як вважає Ф. Т. Михайлов, виявляється дійсним визначенням власного предмета дослідження: “1) формування в онтогенезі системоутворюючої вихідної здібності цілеспрямованого відношення до свого буття, світу його об’єктивних умов; 2) розвиток цієї здібності в багатстві її проявів (у мисленні, емоціях, волі, увазі і т. ін.); 3) перетворення їх у цілісність (єдність) усього суб’єктивного світу індивіда”. Мова, таким чином, ведеться про вихідну (ключову) здібність людини, яка розвивається за власними законами і на цій підставі об’єднує всі психічні явища в єдине й унікальне ціле - особистість.

У цих міркуваннях ми вбачаємо суттєвий момент щодо методу дослідження - цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (*post faktum*). Таким чином, вихідна наукова проблема психологічного дослідження тут принципово змінюється - не сама по собі цілісність особистості як факт є проблемою, а процес її виникнення. Іншими словами, психологія особистості має починатися не з констатації наявних психічних структур і пошуку засобів їх подальшого аналізу, а з “проблеми формування людської суб’єктивності, проблеми засад процесу перетворення об’єктивних умов буття людини у внутрішній світ, що суб’єктивно переживається, опосередковує, спрямовує і мотивує життєдіяльність”.

Так виникає ще один суттєвий методологічний аспект - вищі психічні функції людини (тобто - особистість, адже ми визначили її як форму існування людської психіки в цілому), взагалі, не дані як такі,

а-задані, їхнє можна дослідити, не задаючи індивіду засобів їх побудови. В цілому, йдеться про дослідження розвитку і дослідження у розвитку. П. Я. Гальперін зазначав: “Лише в генезисі розкривається дійсна будова психічних функцій: коли вони повністю утворюються, будову їх стає неможливо розрізнити; більше того, вони відходять “у глибину” і приховуються “явищем” зовсім іншого виду, природи і будови”.

Викладені методологічні положення були упереджені авторами культурно-історичної теорії в особливому методі дослідження - експериментально-генетичному. Сенс цього методу полягає в тому, що предметність діяльності і відповідна до неї інтерпсихічна форма організується і вибудовується самим експериментатором, з урахуванням відомих механізмів і теоретичних положень. Дослідник не створює стимули і не фіксує реакції - він організовує розвиток певного психічного процесу, він - поруч, а не “навпроти”, враховуючи те, що підсилено акцентував Л. С. Виготський: не лише об’єкт перед дослідником, але й дослідник - перед об’єктом. Такий спільний рух, спільно-розподілена діяльність і дозволяє дійсно вивчати, як виникає і розвивається та чи інша вища психічна функція, а отже, як вона влаштована. Важливо зафіксувати і підкреслити: сама позиція дослідника тут є унікальною - він не “перед”, а “поруч”, із своїми структурно-схематичними показниками ця позиція тяжіє до позиції психотерапевта (особливо в психоаналітичних і гуманістичних напрямках). Але є суттєва відмінність - експериментально-генетичний метод покликаний формувати і вивчати, а не долати проблеми, хоча останнє теж відбувається, але - неконтрольовано, ніби мимовільно.

Логіка даного методу передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах. Це і дозволяє розкривати їх сутність, тобто закономірності виникнення і становлення в онтогенезі певних психологічних функцій. Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях з вікової та педагогічної психології як необхідний компонент включає формувальний експеримент.

Теоретичний рівень вивчення психічних процесів в експериментально-генетичному методі, на відміну від інших методів, спеціально задається дослідникові через конструювання змістовно-

операціональних сторін предметної діяльності. Причому специфічною особливістю подібного конструювання є те, що модель, створена дослідником з метою пізнання, відповідає реальній внутрішній структурі самого психічного процесу.

Це означає, що досліджуваний психічний процес або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через посередництво спеціальних способів організації активності суб'єкта. У педагогічній психології таким універсальним способом організації активності суб'єкта є задача, вирішення якої і передбачає функціонування відповідного психічного процесу.

Критерієм психологічної оцінки проведеного дослідження стає міра відповідності реально здійснюваного процесу вирішення задачі її моделі.

Експериментально-генетичний метод, таким чином, несе безпосередньо у собі способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. При цьому саме перетворення поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури (у вигляді способів аналізу) самому психічному.

Але даний метод не може охопити особистість як цілісність, що являє собою не суму окремих частин, а їх особливу організованість і рухливе взаємопроникнення. Цілісність, яка присутня в усій особистості і у кожній окремоті, яка специфікується кожен раз відповідно до конкретної частини, залишаючись при цьому рівною собі самій. У цьому сенсі експериментально-генетичний метод є "типовим" номотетичним способом дослідження особистості. Хоча він і спрямований на те, щоб встановити, як ця унікальна система, що саморозвивається, створює свою власну цілісність, сама цілісність знову залишається "за дужками", і дослідник має добудовувати її у власному мисленні, виходячи з конкретних і часткових результатів.

Різниця об'єктів вивчення і реальних дослідницьких цілей зумовлює різну логіку розгортання і технологію використання експериментально-генетичного і генетико-моделюючого методів.

Експериментально-генетичне дослідження передбачає виокремлення змістовної одиниці аналізу в просторі наукової дисципліни як феномену, що є результатом опредметнення вищих

психічних функцій великої кількості людей в історичному масштабі. Далі відбувається “переведення” даного матеріалу у форму навчального предмета і потім здійснюється привласнення його у вигляді учбової задачі як засобу вирішення конкретної навчальної проблеми. Результатом такого привласнення є виникнення нової психічної структури вищого рівня складності (одиниці свідомості).

Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. У зв'язку з цим виникла необхідність пошуку “одиниць” зовсім іншої природи, і було встановлено, що такою є нужда, як суперечлива вихідна єдність біологічного і соціального, яка зумовлює існування особистості. Принципи побудови методу відбивають природу існування об'єкта вивчення: неможливість отримати остаточні (кінцеві) емпіричні дані щодо внутрішнього світу людини (рефлексивний релятивізм). Технологія методу (принцип єдності генетичної та експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження у максимально природних умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку й існування.

Інший момент. Привласнення культурно-історичного досвіду у вигляді засобів-знаків, що починається на певному (не початковому!) етапі онтогенезу, відбувається у власній активності індивіда, спрямованій на задоволення існуючих потреб. Це - азбука культурно-історичної теорії. Але тут з'являються як мінімум два кардинальні питання. Як виникає сам цей етап, з якого починається “вростання в культуру”? Що було до його виникнення і що призвело до його появи?

Друга група питань стосується власне потреб. Адже індивід ніколи актуально не переживає як такої потреби у привласненні здібності. Що ж означає фраза про те, що це привласнення здійснюється в процесі реалізації потреб? І чому індивід (як засвідчують наші експериментальні результати) на будь-якому із найраніших етапів онтогенезу виявляється готовим до інтеріоризації? Це по-перше. А по-друге - звідки виникають людські потреби, що породжує їх?

Відповідь на ці фундаментальні питання вимагає створення нової методології як методу теоретичного аналізу особистості.

Жива істота, яка починається в материнському лоні, є відпочатково “плоть від плоті” твором двох людських істот. Соціальне (весь неосяжний досвід поколінь, привласнений і сконцентрований у двох люблячих істотах - батьках) опредметнюється і втілюється у дивне створіння - нову біологічну істоту, але... не лише біологічну, а саме - біосоціальну. Нужда двох, біосоціальна за природою, нужда їх один в одному і нужда у власному продовженні - творінні, породжує це творіння і продовжується в ньому, реалізуючись у різних потребах, і забезпечує в тому числі і те, що називається “вростанням в культуру”. Нужда виступає і носієм віковичного досвіду людини (і як біологічної, і як соціальної істоти), і водночас вона є витком особистісної активності - активатором, енергія якого ніколи не згасає, тому що вона втілюється і відновлюється у новому житті.

Коли ми спостерігаємо (досліджуємо) людську дитину в перший період її існування після фізичного народження, наш чуттєвий досвід (або й експеримент) надає нам інформацію про окремі частини, їх взаємозв'язок, функціонування. При цьому щось дуже головне, суттєве залишається поза нашим чуттєвим досвідом, але ми знаємо про це.

Ми знаємо, що це - жива, людська істота, що в основі її існування - дія біосоціальної нужди, що вона, істота, вже зараз є втіленням усього природного і культурного досвіду, і конкретно - своїх батьків, що вона готова стати особистістю, і ми можемо уявити, якою вона стане (і біологічно, і соціально). Це знання - не менш реальне, ніжте, що ми отримуємо в чуттєвому плані; воно просто - інше. Й. В. Гете дуже давно назвав таке знання напрочуд вдало - “точна фантазія”: тобто, це наша вільна побудова, але вона нібито не зовсім вільна, оскільки є водночас і точною, адже ґрунтується на надійних емпіричних даних. Це є наше проектування цілісного об'єкта вивчення. Але ця “точна фантазія” не охоплюється існуючими у психології дослідницькими процедурами. Її або “мають на увазі”, або підмінюють якимись частковими поняттями - домислами, які, взагалі-то, ніякого відношення до об'єкта вивчення не мають. Це є феномен, перед яким психологія в усіх її напрямках і проявах завжди зупинялася і заявляла, що далеко не все може бути дане в досвіді.

Ми вважаємо інакше. Якщо чуттєвий досвід виявляється недостатнім у поясненні феномену особистості, немає сенсу ні

зупинятися, ні привчати думку до спекулятивних хитросплетінь. Треба подолати даний недолік шляхом розширення і якісної зміни досвіду. Підкреслимо: йдеться не лише про розширення (скільки б нових методик і технік ми не застосовували, - якщо вони виходять з існуючої парадигми, то нічим не допоможуть). Необхідна саме якісна зміна, тобто зовсім інший і новий досвід, який відповідав би сутності самого явища, що вивчається.

У даному випадку суттєвим є єдність: природа - олюднена, людина - оприроднена. Сама ця фраза, звичайно, нічого не дає в пізнанні, але без неї ми не можемо йти далі, вона - точка відліку. Тому що олюднена природа і оприроднена людина - це є феномен (а не лише констатація), і як такий він має різні форми існування. Одна з них - біосфера як єдність, а інша - людська істота як єдність. В останній ця єдність викликається і утримується нуждою, біосоціальною за своєю сутністю.

Набуття якісно нового досвіду вимагає нового методу дослідження, адекватного і об'єкту, і вихідним положенням. Це не може бути аналітичний метод, оскільки нужда як вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального не розкладає, а створює, інтегрує цілісну особистість у процесі її онтогенезу. Отже, це має бути метод, який би моделював генезу особистості. Ми назвемо його - генетико-моделюючим, оскільки ця назва максимально відповідає його сутності. (Необхідно зауважити, що в теорії розвивального навчання генетико-моделюючий метод називається генетико-моделюючим експериментом і ототожнюється з формувальним навчальним експериментом. Нам здається, що це ототожнення є непорозумінням, оскільки відображає думку, нібито Л. С. Виготський вживав терміни "експериментально-генетичний метод" і "генетико-моделюючий" як синоніми, що, на наш погляд, є дуже сумнівним).

Особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто - сама моделює і реалізує власну генезу. Для того щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а - викликали, співіснували б із ним. В ідеалі - це є співіснування за принципом сполучальності (Г. С. Костюк): ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але водночас

надавати їй керовано такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікації.

Генетико-моделюючий метод, як уже сказано, не є власне аналізом. Разом з тим, він, як і будь-який науковий метод, обов'язково має аналітичну складову. Не на підставі тільки даних чуттєвого досвіду, і не на підставі тільки емпіричного мислення, а в результаті поєднання цих двох складових з третьою - "точною фантазією" (або - креативністю), ми повинні виокремити в цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б самостійними і самодостатніми, несли в собі всю цілісність і забезпечували у своїй сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування. Останнє - головне і суттєве: "одиниця" системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих "одиниць", що встановлювалися в експериментально-генетичному методі. Образно і разом з тим абсолютно точно кажучи - вона має бути живою. Дотримання цього і буде означати відхід від редукції.

При цьому не слід забувати, що й сама особистість є дійсною "одиницею" існування і розвитку людської психіки. І в цій своїй іпостасі вона - далі не розкладається. Психіка людини - особистісна, і цей вираз означає, що будь-яке дослідження будь-якого часткового процесу чи явища буде адекватним лише тоді, коли це останнє розглядатиметься як змістовне відгалуження особистості, і лише тоді воно стане зрозумілим (зазначимо, що це не враховується у психології далі ніж декларація).

Як встановити в аналізі змістовні "одиниці" особистості? Генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною біосоціальною силою - нуждою. Нужда як суперечлива, рухлива і енергетична єдність біологічного і соціального, як втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське, як те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею - носієм особистісної природи психіки людини. У своєму "розгортанні" нужда "зустрічається" із соціальними і біологічними факторами оточення людини і задає змістовні точки - одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликami структури, і водночас - лініями розвитку особистості.

Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних “вузликів” її структури) має, таким чином, досить жорстку подвійну обумовленість - детермінованість.

Всезагальний плин людської нужди “зустрічається” з факторами оточення (біологічними чи соціальними). Виникають відгалуження нужди - потреби, які, реалізуючись, утворюють певні специфічні міжфункціональні системи, що спеціалізуються, залишаючись при цьому частинами і носіями цілісності (аналогія з тканинами і органами людського організму). Так виникає диференціація інтегрованої єдності особистості.

Таким чином, аналітична складова генетико-моделюючого методу спрямована на виокремлення змістовних рухливих одиниць генези і самомоделювання. І хоча це принципово відрізняється від встановлення одиниць в межах експериментально-генетичних, ми залишаємо без змін назву першого принципу нашого методу - принцип аналізу за одиницями.

Згідно з нашою методологічною парадигмою, застосування генетико-моделюючого методу дозволить, нарешті, “повернути людину в психологію”, оскільки метод дає можливість проаналізувати і водночас інтегрувати те вихідне системотворче начало особистості, яким виступає нужда як унікальна єдність біологічного і соціального та їх активант. Розробка методу, таким чином, є першочерговою і найбільш актуальною проблемою. Наданому етапі нами розроблені основні принципи його побудови і застосування (перший з них - “аналіз за одиницями” - тут викладено).

Інший важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її відпочаткову природу. Це принцип єдності біологічного і соціального. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме мають на увазі, що розуміють під єдністю?

Свого часу В. Штерн, дуже уважно розглядаючи проблему взаємодії біологічного і соціального в особистості, сформулював “принцип конвергенції”. Його сутність полягає в тому, що ні про яку функцію особистості, ні про яку її властивість не можна сказати, виникає вона ззовні чи зсередини. Треба розібратися, що в ній виникає ззовні, а що - зсередини, оскільки і одне, і друге бере участь -

але неоднакову - в її здійсненні. Питання, однак, набагато складніше. Ми вважаємо, що складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах - як фактори, що діють на особистість (1), і як фактори, що утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток "зсередини". Перша площина аналізу являє собою взаємодію "особистість - навколишній світ". У ній дійсно можна деякою мірою виокремлювати власне біологічні (природні) фактори і соціальні.

Останні, насправді, ніколи не є чисто соціальними, адже всі вони являють продукт людини (людства), в якому певним чином втілено не лише соціальне, але й біологічне тієї цілісної, біосоціальної істоти, що їх створювала. Якщо ж розглядати біологічне і соціальне як внутрішнє, особистісне, слід визнати, що ми ніколи не маємо в цьому випадку їхньої окремоті. Ми відступаємо від традиційного розгляду біологічного як спадкового і тілесного: "усередині" особистості біологічні і соціальні фактори не існують як окремі, кожен з них являє собою інобуття іншого. Будь-яка думка, образ, ідея, потреба неможливі поза біологічними структурами і функціями організму. Так само правильним є і зворотне: кожна тілесна структура, кожна біологічна функція людини - це прояв людського єства, тобто це те, що відпочатково несе в собі як біологічне, так і соціальне втілення, і психосоматичні явища, які інтенсивно досліджуються сучасною наукою, є найкращим підтвердженням цього.

Принцип єдності біологічного і соціального відкриває дійсну сутнісну природу витоків активності особистості. Коли психологія твердить, що такими витоками є потреби, вона помиляється. Адже є дуже просте й доречне питання: а звідки виникають потреби? Крім того, дією потреб не можна пояснити саморух, саморозвиток тієї складної відкритої системи, якою є особистість. Так і виникає уявлення про дух як першоджерело активності, яке не може бути досліджене у межах сучасної науки. Знову найцікавіше й найголовніше зникає для психології.

Ми стверджуємо, що таке вихідне першоджерело активності особистості насправді існує, і воно цілком підлягає науковому дослідженню. І це є нужда. В. В. Давидов зазначав, що нужда є глибинною основою потреби, і проблема полягає в тому, як ця нужда у людини перетворюється на відповідну потребу. Далі зазначається,

що цього ще ніхто у психології не вивчав, і це правда. В. В. Давидов розглядає нужду в контексті діяльності (а не особистості), як її важливу складову, і зовсім не намагається аналізувати її психологічний зміст, зазначаючи, що це “дуже складна майбутня розмова...”.

Ми виходимо з того, що нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Онтогенез особистості починається значно раніше, ніж вона народжується фізично. Його початок - опредметнення - втілення нужд двох осіб, що люблять одна одну. Виникає нова форма існування нужди, яка (нужда) просто не може існувати без матеріального носія (принаймні, сучасна наука не знає іншого способу існування біосоціальної нужди, окрім існування її у якості соціобіологічного енергетичного підґрунтя особистості людини).

Дотримання принципу єдності біологічного й соціального в межах генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. В цілому, це означає розгляд у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є принцип креативності. “Зустрічі” нужди з численними і різноманітними об’єктами і явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання і розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А. Адлер постулював наявність у особистості особливої інстанції - “креативного Я”, яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів і стилів.

Саме в цьому сенсі ми вживаємо термін “креативність”. Отже, мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту опредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама по собі дана особистість є результатом і продуктом творчості, і нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Дійсна

таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини.

Креативність є глибинною, відпочатковою і абсолютно “природною” ознакою особистості - це є вища форма активності. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ. Коли О. Ф. Лосєв називає вираження однією з атрибутивних ознак особистості, він чітко визначає, що це вираження насправді є, в той же час, і актом створення цього світу.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає “взяти” її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише і існує, і це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає здати собі звіт у тому, що все однозначне і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є насправді навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом, і в цьому - головний недолік досліджень у галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все методично, і тому формулюємо наступний принцип - рефлексивного релятивізму, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості.

Адже самодетермінація через власну потребу відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі потреби з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожному момент часу.

У цілому це явище добре відоме: згадаймо хоча б наполегливе твердження Ф. М. Достоєвського про несяжну глибину і непередбачуваність “дійсної, ґрунтовної особистості” кожної людини. Разом з тим, прагнення позитивної науки до прагматичного схематизування призводить до дуже спрощених уявлень щодо

особистості людини. Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів - наші знання обмежені і завжди будуть такими: ми надійно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів. У зв'язку з цим відкривається дійсна обмеженість і несерйозність спроб схематизування чи моделювання особистості. У зв'язку з цим же відкривається дійсна глибина страждань людини, якою маніпулюють або яка сама маніпулює.

Водночас, принципи креативності і релятивізму відкривають дійсний зміст явища суб'єктності: потреба в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею даної людини забезпечується її життєздатність і плин життя в цілому. Інша "гілка" потреби спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрасність внутрішнього світу, креативність. Так народжується суб'єкт.

Останній принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості - єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С. Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, у "природних", так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо, - те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники і учні. І даремно: психологія стала "формуальною", формуючий експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж, пам'ятаємо, наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою; а наскільки ж воно загостриться, коли "у психологію повернеться людина"? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини

штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом “вращування - привласнення”, сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент - як воно вращується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з іншими її функціями і явищами? Постає кардинальне питання: а як це відбувається в інших дітей, у кого ніхто нічого не формує спеціального?

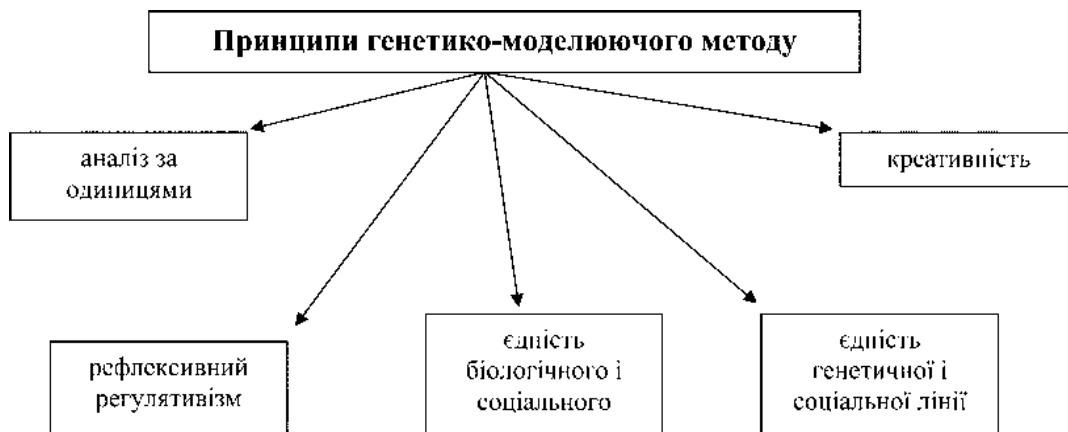


Рис.1.1.. Принципи генетико-модельючого методу

Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-модельючому дослідженні. І ми легко схилиємось до феноменологічного напрямку, коли здаємо собі звіт, що тут (див. принцип креативності) нічого “змодельювати” не можна, не порушивши філігранно тонкий процес самомодельювання і саморозвитку. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї “природно - генетичної” лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування-привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і “уповільнення” становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомодельювання.

Проаналізоване вище дозволяє створити змістовне підґрунтя для дослідження: 1) принципу аналізу за одиницями; 2) принципу єдності біологічного і соціального; 3) принципу креативності; 4) принципу рефлексивного релятивізму; 5) принципу єдності генетичної і соціальної ліній розвитку.

У реальних дослідженнях особистості описаний тут метод використовується в процесі застосування окремих методик (дослідницьких процедур), серед яких головними є спостереження, анкетування, психодіагностика та експеримент. Дані методики добре відомі і застосовуються дуже широко. Головна проблема полягає в усвідомленні того факту, що вони надають лише первинний емпіричний матеріал, який слід осмислювати і узагальнювати в контексті єдиного методу.

1.3.3. Метод спостереження

Спостереження відіграє надзвичайно важливу роль і дуже поширене як у повсякденному житті, так і в науковому дослідженні. Спостереженням називається цілеспрямоване, довільне і, як правило, спеціально організоване сприйняття тих чи інших явищ дійсності. Від простого споглядання, з яким у спостереження багато спільних рис, останнє кардинально відрізняється наявністю мети, якій підпорядковані не лише організація конкретного способу спостереження, але й вибір власне об'єкта і предмета спостереження, визначеність сфери спостережуваних явищ.

Саме спостереження - це найбільш безпосередній спосіб одержання дослідних даних, і в цьому полягає його виняткова цінність як наукового методу пізнання. Завдяки своїй безпосередності відносно об'єктів спостереження та невтручанню у перебіг подій цей метод став першою і вихідною формою пізнання.

Спостереження як метод наукового пізнання має ряд специфічних характеристик, що принципово відрізняють його від спостереження як виду діяльності (наприклад, професійної). В інтерпретації методу, як це було показано вище, фіксуються його характеристики, зокрема: метод є суспільно виробленою і закріпленою системою регулятивних принципів і теоретичної пізнавальної діяльності. Таким чином, метод є "керівництвом" для практичних дій і осмислення фактів. Виходячи з цього, можна визначити деякі специфічні риси методу спостереження.

Передусім у визначення спостереження як методу наукової психології мають бути включені положення про сфери використання даного методу; сутність специфічного психологічного спостереження; можливості та обмеження методу; його зв'язки з іншими методами психологічного дослідження, і в цьому зв'язку показані переваги та недоліки методу в порівнянні з іншими методами психології; структуру самого процесу спостереження як спеціальної пізнавальної наукової діяльності; види спостереження та їх відмінні риси; предметне оснащення спостереження; способи інтерпретації одержуваних емпіричних даних та їх теоретичне осмислення.

Перед тим як перейти до детального висвітлення сутності методу спостереження у психології, слід зазначити, що воно є одним із методів збору первинних даних, причому методом безпосереднього одержання таких даних. Це означає, що спостереження стоїть в одному ряду з такими методами, як експеримент, опитування, тест, аналіз продуктів діяльності тощо, за тією ознакою, що одержувані з їх допомогою дані підлягають подальшій обробці, і цим вони найсуттєвіше відрізняються від статистичних та інших методів обробки даних.

Так, основною рисою спостереження є невторчання у перебіг спостережуваних подій (явищ). Ця властивість, як буде показано далі, надає йому ряд переваг, але вказує і на недоліки порівняно з іншими методами психологічного дослідження.

Відповідно до мети дослідження та з урахуванням реальності, обстановки, умов можна говорити про методика спостереження, тобто про обумовлений планом та ситуацією вибір конкретного виду спостереження, способів фіксації даних, вибір одиниць оцінювання явищ.

Під методикою розуміють певним чином фіксовану, викладену зрозуміло для інших, предметно репрезентовану систему засобів збору та обробки емпіричних даних, що відповідає певному колу дослідницьких завдань. Методики спостереження відрізняються передусім видами діяльності спостерігача (видами спостереження); способами розчленування досліджуваних явищ (вибір одиниць оцінювання); специфікою способів фіксації даних (запис, магнітофонний та кінозапис тощо, або вибіркова чи суцільна фіксація подій), іншими словами, методика - це максимально повний і

детальний опис усіх етапів процедури спостереження. До неї входять як необхідні: вибір об'єкта спостереження, схема чи план процесу спостереження, описання процедури стандартизованого оцінювання, опис організації роботи.

Таким чином, метод спостереження у психології є спеціально організоване, цілеспрямоване, систематичне та планомірне сприйняття досліджуваного об'єкта. Як уже відзначалося, сприйняттю як методу психологічного дослідження властивий ряд специфічних рис. Усі ці особливості так чи інакше впливають із специфіки психіки як предмета дослідження. Однією з найважливіших ознак психічного є його неданість іншій людині, тобто спостерігач не знає, що в даний момент відчуває людина, за якою спостерігають. Стороння особа може уявити собі чужі переживання лише частково, оскільки вона сама була колись у подібному стані і має підстави вважати, що її власні переживання схожі на почуття тих, за ким вона спостерігає. Спостереження може бути науковим методом лише за умови, коли психічна реальність має зовнішні вияви. Тут слушно наголосити, що спостерігач у жодному випадку не повинен робити висновки на зразок такого: "Н. не пішов до школи, бо хотів піти в кіно", адже дослідник ніколи не може досконально знати, чого бажає особа, за якою спостерігають, а висновки можна робити лише відносно того, що людина зробила.

Об'єктивність методу спостереження ґрунтується на тому, що психічна діяльність усе ж так чи інакше, але виявляється зовні. Саме за зовнішніми виявами можна робити висновки про деякі психологічні особливості; проте найпевніші висновки все ж можна зробити відносно поведінки, стану та інших суто зовнішніх характеристик.

Правильно організоване спостереження дає цінний матеріал, причому такий, який часто неможливо одержати іншими методами, особливо тоді, коли це стосується якихось не передбачених схемою дослідження реакцій, вияву ставлення до ситуації дослідження та ін. Це робить його незамінним методом психологічного дослідження і особливо вивчення вікової психології, враховуючи досить широке розповсюдження експериментальних методів.

Проте для того, щоб спостереження було організоване правильно, треба передусім чітко усвідомити, які характеристики психічної діяльності можуть бути предметом спостереження, а які - ні. Чітке

розуміння цього сприяє визначенню конкретної мети і завдань дослідження.

Таким чином, об'єктом спостереження може бути окрема людина або група осіб, а предметом спостереження - лише зовнішні вияви: моторні компоненти практичних та гностичних дій; рухи переміщення та нерухомі стани людей; дистанція між ними; спільні чи сумісні дії людей, а також дотики, поштовхи та інші фізичні вияви взаємодії; мовні акти, їх зміст, спрямованість, частота, тривалість, інтенсивність, особливості експресії, лексики людини; міміка та пантоміміка, експресія звуків; зовнішні вияви деяких вегетативних реакцій: почервоніння чи блідість, зміна ритму дихання тощо.

Спостереженню підлягають ситуації, що виникають у житті природним шляхом, або такі, що створюються штучно і відрізняються за видами діяльності, взаємодією людей, спонтанністю їхніх дій тощо.

Об'єктами вивчення бувають, як правило, загальна соціальна ситуація, в якій перебувають особи, що досліджуються; суб'єкти або учасники певних подій; мета діяльності, структура діяльності; регуляторність і частота явищ, що спостерігаються; типовість ситуації та ін.

При цьому одна лише людина або група осіб спостерігаються з боку вияву мовних актів, виразних рухів, фізичних дій, рухової активності, зовнішнього вигляду, предметів, з якими діють люди, продуктів діяльності, людей, з якими спілкується піддослідний.

Якщо спробувати окреслити сферу, де спостереження є незамінним методом, то передусім це буде соціальна поведінка, тому що втручання експериментатора спотворює картину реальних стосунків людей.

Крім того, спостереження часто використовується на початкових етапах дослідження для освоєння поля дослідження та ознайомлення з тими, хто братиме в ньому участь. Спостереження використовується також і як додатковий метод: 1) у комплексних дослідженнях як один із багатьох методів; 2) у рамках одного дослідження для виявлення різниці між реальною та бажаною поведінкою.

Існує цілий ряд факторів, що обумовлюють складність об'єктивного спостереження для формулювання висновку про "внутрішнє" на підставі "зовнішнього". По-перше, це багатозначність зв'язків зовнішніх виявів об'єктивності, що стоїть поза ними, і це

часто не дозволяє робити висновки щодо суб'єктивності. Крім того, складність регуляції психічних властивостей породжує таку ситуацію, що одне й те саме явище може бути пов'язане з різними внутрішніми передумовами, і навпаки, різні зовнішні явища можуть спричинятись одним суб'єктивним станом. Крім того, індивідуальні особливості вияву певного психічного стану можуть значно відрізнятись. Тому неодмінною умовою об'єктивності спостереження повинно бути уникнення "оціночних" суджень з боку дослідника і необхідність реєстрації лише баченого. Слід зазначити, що ряд психологічних явищ не може бути предметом спостереження, наприклад, установки, наміри, інтереси, відносини і ставлення, прагнення, мотиви та ін.

Основні вимоги і процедура проведення спостереження

Для того щоб підвищити надійність і якість спостереження, існує ряд обов'язкових для дотримання правил: 1) систематичність і багаторазовість спостереження даного явища у різний час і в різних ситуаціях (це потрібно для того, щоб можна було зробити висновок про повторюваність, а значить, невипадковість явищ); 2) уникання оціночних суджень, обов'язковість перевірки альтернативних гіпотез; 3) проведення спостереження кількома дослідниками; 4) порівняння спостереження по окремому відрізку поведінки з загальною ситуацією, з контекстом дослідження.

Важлива обставина в аспекті підвищення об'єктивності спостереження - це необхідність реєстрації не окремого вирваного з контексту факту, а реєстрація дії або реакції людини на тлі загальної ситуації, бо один і той же зовнішній результат може мати найрізноманітніше психологічне значення залежно від того, в якій ситуації він був одержаний. Ця вимога набуває особливого значення там, де спостереження ведеться за мінливими явищами (наприклад, за психічним розвитком дитини), тому чим систематичнішим буде спостереження, тим повнішу картину явища можна одержати.

Труднощі, які виникають при спостереженні, можуть зумовлюватися специфікою самого об'єкта спостереження; специфікою спостереження як виду діяльності; особливостями дослідника; фактом присутності спостерігача.

Ряд вимог щодо проведення спостереження обумовлюється самою природою спостереження як виду діяльності. Зокрема, така особливість спостереження, як невтручання спостерігача у перебіг

подій, породжує специфічні риси, що за різних обставин можуть бути або перевагами, або недоліками спостереження як наукового методу. Наприклад, вимушена вичікувальна позиція призводить до того, що спостерігач потрапляє у залежність від того, чи випадає йому нагода помітити те, що його цікавить. Часто сама ця обставина є обмеженням спостереження порівняно з більш активними психологічними методами.

Безумовно, пасивність, невтручання дослідника дозволяє одержати цінні дані, які неможливо отримати іншими методами: це здатність бачення цілісної ситуації, а не її окремих фрагментів або ознак; можливість вивчати явища у найбільш природному для них вигляді, не спотворюючи картини перебігу подій. Важливе також те, що саме спостереження (як і бесіда) дає змогу помітити та зафіксувати невідомі досі явища, в той час як експеримент більш жорстко залежить від плану. Усе це є наслідком мінімального впливу спостерігача на досліджувані явища, що й створює простір для спонтанності та незапланованості подій.

Важливу роль відіграють також особливості самого процесу сприйняття, який лежить в основі діяльності спостереження. Відомо, що сприйняття як психічний процес характеризується селективністю (вибірковістю), внаслідок чого деякі події можуть залишатись непоміченими. Крім того, оскільки спостерігач має справу з цілісною ситуацією, великим відрізком людської поведінки, йому буває важко зафіксувати потік подій згідно з обраними одиницями оцінювання, бо часто ситуації бувають багатозначними і непевними. Яким би нейтральним не був дослідник, завжди “працює” певна установка щодо спостережуваних явищ. Складність полягає саме в тому, що такі установки не усвідомлюються, і навіть найсумлінніший спостерігач мимоволі тенденційний. Тому окремо наголошується на тому, що дослідник зобов’язаний реєструвати факти “як такі” і ні в якому разі не оцінювати їх.

Існує ряд обставин, які спричиняють помилки в спостереженні і які криються в самій особі дослідника, у його суб'єктивності. Щодо згадуваної селективності сприйняття слід зазначити, що певною мірою “зняти” її дію може сенсibiliзація дослідника до сприйняття значущих для нього явищ, тобто в даному випадку саме дослідник, що зацікавлений у результатах, може помітити більше й точніше, ніж

цілком стороння людина. З іншого боку, сильна установка заважає неупередженому сприйняттю, бо часто можна побачити те, чого насправді не відбулося; бажане може видатися за дійсне.

Іншими факторами помилок можуть бути особисті якості дослідника: індивідуальний темп, індивідуальний стиль, темперамент, емоційна стійкість, витривалість та ін. Мають значення також і суто особистісні властивості, зокрема особливості психологічних захистів (велику роль, наприклад, відіграє феномен проєкції своїх особистих рис та проблем на інших). Буває, що проєкція здійснюється на неусвідомленому рівні, і спостерігачеві просто здається, що в даній ситуації певне явище є виявом деякої внутрішньої властивості (а саме такої, яка притаманна дослідникові). В дійсності ж явище може мати зовсім інше психологічне значення. Слід зазначити, що такі помилки становлять значну частину необ'єктивних результатів у спостереженні.

Крім того, причинами помилок можуть бути: 1) різниця у соціальному становищі дослідника і досліджуваних; 2) перше враження; 3) попередні зустрічі, що сприяють формуванню певної думки; 4) явища перенасиченості одноманітною діяльністю тощо.

Щоб дотриматися всіх вимог щодо проведення спостереження, необхідно мати чіткий план процедури дослідження. Як уже зазначалось, багато конкретних моментів безпосередньо залежать від мети дослідження, отже, спостереження починається не з дій спостерігача по збиранню інформації, а з розробки програми дослідження. Чим детальніше буде продумана програма, тим більш аргументований матеріал одержить психолог.

Сама програма включає кілька підрозділів. Це такі етапи: визначення проблеми, вибір об'єкта і предмета дослідження, формулювання мети й завдань роботи, інтерпретація та визначення основних понять, попередній узагальний аналіз об'єкта, висунення основної та робочих гіпотез, збір власне даних, їх аналіз та інтерпретація.

Вихідним моментом, змістом усього дослідження є обрання проблеми. Незважаючи на очевидність цієї обставини, правильне визначення проблеми - не така проста справа. Особливо це стосується педагогічної психології. З одного боку, оскільки мова йде про реальний навчально-виховний процес у реальній школі, проблеми

начебто лежать на поверхні, вони диктуються самим життям. Проте, якщо проаналізувати психолого-педагогічні роботи, то не завжди вони містять у собі проблему, не кажучи вже про її вирішення. Не вдаючись до аналізу конкретних робіт, можна вказати на дві негативні крайності, що зустрічаються у багатьох роботах: проблема формулюється або занадто широко, і тоді висновки носять надто широкий характер; або ж з метою більш глибокого вивчення проблема необґрунтовано звужується, в результаті чого висновки описують занадто складні опосередковані зв'язки між обмеженим колом явищ і тому є занадто аналітичними, що утруднює їх застосування у сфері практики. Така ситуація характерна і для деяких зарубіжних праць, коли в результаті детально виконаного дослідження одержують висновки, цілком очевидні і без спеціального дослідження.

Таким чином, вирішальне значення в одержанні тих чи інших результатів відіграють теоретична позиція спостерігача і мета дослідження.

Види спостереження та специфіка його реалізації

Залежно від мети і визначеності гіпотез дослідження спостереження може бути вичікувальним, досліджуючим або вибіркоким і спрямованим на перевірку конкретної гіпотези. Оскільки спостереження, як правило, застосовується в комплексі з іншими методами психологічного дослідження, воно часто служить меті попередньої орієнтації в об'єкті дослідження до визначення гіпотези. В такому випадку спостереження буде вичікувальним, бо основною його метою є спостереження без строгої селекції ознак і явищ - усього того, що відбувається. Особливо часто доводиться застосовувати таке спостереження у віковій та педагогічній психології, наприклад, коли виникає потреба з'ясувати, як вплине той чи інший педагогічний прийом, які особливості поведінки у певних специфічних умовах, наприклад, у замкнутих колективах. Тут прикладом може бути дослідження Д. Б. Ельконіна та Т. В. Драгунової, завданням якого було виявлення фактичної поведінки підлітків.

Виходячи з цього, спостереження за підлітком проводили протягом усього дня: на уроках, після школи, в гуртках, при виконанні громадських доручень та ін. Фіксувалися усі вияви поведінки.

Принципово іншою буде методика спостереження, якщо метою дослідження є перевірка конкретної гіпотези. Саме тоді вирішального

значення набуває чітко розроблений план спостереження, визначення одиниць спостереження, опис усіх фаз дослідження, способів фіксації даних, бо саме тут виникає проблема строгої селекції певних факторів поведінки з усього потоку спостережуваних подій. Прикладами таких спостережень можуть бути роботи Ж. Піаже з вивчення стадій розумового розвитку дітей. Такими можуть бути й спостереження з виявлення вікових особливостей пізнавальної діяльності залежно від матеріалу, що вивчається, та ін.

Самі цілі спостереження можуть відрізнитися за ступенем узагальненості, причому чим загальніша мета, тим менш регламентованим буде спостереження. Нерегламентоване спостереження здійснюється і тоді, коли мета ще не визначена належним чином, не сформульовані гіпотези та завдання. Крім використання у фазі ініціації, дослідження спостереження застосовується також у випадках, коли треба простежити віддалені наслідки впливів (наприклад, у рамках формуючого експерименту). Але за однакових умов перевага віддається регламентованому спостереженню, бо чим більш стандартизованим буде дослідження, тим вірогіднішим буде його повторення і контролювання умов проведення. Мета спостереження визначає не лише його вид, але й детермінує всю процедуру, зокрема вибір одиниць спостереження. Спостережуване явище може стати науковим фактом лише після того, як воно належним чином написано. А описати можна появу дискретного процесу, тому перед дослідником постає необхідність розчленити хаотичний потік подій на якісь вимірні фрагменти, тобто визначити шкалу одиниць оцінювання міри явища. Вибір одиниць вимірювання дає можливість обмежити процес спостереження, вибрати понятійну систему опису дослідження, а в ряді випадків відкинути гіпотезу навіть до початку дослідження. Наприклад, якщо ми вивчаємо результативність педагогічного прийому, що повинен відбитися на ефективності вирішення задач, то достатньо фіксувати правильність їх вирішення; якщо вивчаємо вплив на розвиток мислення, то одиницями мають бути розумові операції; коли досліджуємо виникнення пізнавальної мотивації, то не повинні залишитися поза увагою мимічні та пантомімичні вияви емоцій і т. д. Певна річ, у рамках одного дослідження може використовуватися кілька типів одиниць.

Великі вимоги висуваються щодо запису спостережень або щодо інших способів фіксації даних. Основні вимоги такі: 1) запис повинен бути фактологічним, тобто занотовуватися мають тільки явища, які не можна замінювати узагальненою оцінкою або характеристикою; 2) обов'язковий запис всієї ситуації, а не її фрагмента, тобто описуватися повинен фон, на якому відбуваються події; 3) запис повинен бути точним: відображати усі події, які стосуються даної гіпотези, в тому числі й такі, що їй суперечать.

За формою запис може бути найрізноманітнішим: протоколювання, запис на стандартних бланках, щоденниковий запис, магнітофонний, кіно-, фото-, відеозапис, графічний і т. д. Якщо це протокол, то він має бути суцільним без особливої рубрикації. Оскільки в ряді випадків потрібні саме суцільні протоколи, а вести їх складно, доцільно впровадити запис кільком особам - це не лише полегшує роботу, але й підвищує об'єктивність фіксації. Щоденниковий запис застосовується при тривалих спостереженнях, наприклад, у лонгітюдних. Оскільки запис і саме спостереження часто розділені у часі, слід звернути увагу на те, щоб запис проводився якомога швидше після спостереження, бо відомо, що негайне відтворення подій чи фактів за ефективністю значно відрізняється від віддаленого. Але з допомогою спостереження можна одержати не лише якісні, але й кількісні дані: за умови так званого кількісного описання. Для цього застосовується шкала для визначення міри вияву певної події (або властивості). Кількісні дані одержують також при вимірюванні часу перебігу явищ.

Хронометраж проводиться як фіксація окремих виявів явища. Для цього потрібно швидко розпізнавати явище, а також чітко визначати його початок та кінець. Шкалювання здійснюється переважно у вигляді приписування балів якомусь явищу, залежно від його інтенсивності. Інколи це може бути побудова графіка інтенсивності - тривалості, але в будь-якому випадку треба чітко обумовити процедуру приписування балів (тобто яка інтенсивність береться за один бал, яка за два і яка максимальна). Ефективним є також запис подій у формі символів. Це дає можливість мінімально відволікатися на саме записування і більше уваги приділяти власне спостереженню, а також полегшує аналіз результатів. Найбільш відомим символічним записом є відома робота Е. О. Климова, метою якої було виявлення

розподілу робочого часу. Для цього кожен елементарний рух позначався певним знаком, і далі спостерігач за допомогою цих знаків міг не лише безпомилково фіксувати усі дії, але й одержувати легко оброблюваний кількісний матеріал. На нього схожий також метод Фландерса, суть якого полягає в тому, що фіксується кількість ознак, що підлягають під попередньо визначені категорії: “схвалює дії учня”, “розвиває дії”, “пояснює”, “розвиває власні ідеї”, дає “команди”, “вказівки”, що їх повинен виконати учень, і т. д. Але тут, як і взагалі при спостереженні, вкрай важливо точно визначити, де пояснюється власна ідея, а де просто пояснення; де строгість, а де вже грубість.

Таким чином, залежно від цілей предмета, завдань, дослідження, спостереження може мати різний вигляд.

Слід особливо відзначити роль спостереження у дослідженні проблем вікової та педагогічної психології. Не дивлячись на широке проникнення експериментальних методів, спостереження не втрачає свого значення. Це, передусім, обумовлюється специфікою об'єкта вивчення. Дитина (особливо це стосується дітей дошкільного віку) є важким об'єктом експериментального дослідження і вивчення з допомогою таких методів, як анкетування, інтерв'ю та ін. Нестійкість і змінюваність процесів уваги, відносно низький рівень самоконтролю, несформованість мотивації, нерозвиненість мовного спілкування і, нарешті, трудність у розумінні інструкцій експерименту обумовлюють обмеженість експериментальних, зокрема лабораторних, методів.

Крім того, безпосередність та відкритість поведінки дітей, “прозорість” їхніх намірів дозволяють одержувати досить достовірну інформацію, якщо порівнювати застосування спостереження з вивченням поведінки дорослих. Ці обставини дозволяють вважати спостереження одним з основних методів вікової та педагогічної психології, і по суті єдиним у вивченні проблем виховання. До спостереження у цій області знання пред'являються такі ж вимоги, як і до спостереження взагалі, але існує ряд умов, що вимагають особливої уваги.

Для вирішення різних дослідницьких проблем використовуються різноманітні види спостереження. Так, наприклад, залежно від позиції спостерігача можна виділити такі види спостереження: включене, невключене, частково включене; зовнішнє та внутрішнє;

усвідомлюване і неусвідомлюване. У педагогічній літературі за цими критеріями виділяють такі види спостереження, коли дослідник виступає як нейтральна особа, як керівник і як співучасник. Нейтральне спостереження виступає як загальний інструмент при вирішенні наукових, контрольних та узагальнюючих завдань.

Залежно від позиції спостерігача та його активності можна виділити, також досліджуючи (вибираючи), вичікувальне та вимушене спостереження. Проводити класифікацію можна за умови, чи відомо спостережуваній особі, що вона є об'єктом спостереження (усвідомлюване та неусвідомлюване), та на підставі типу зв'язку дослідника з об'єктами вивчення (безпосереднє та опосередковане). Безпосереднє спостереження - це такий вид спостереження, коли між об'єктом і дослідником є прямий зв'язок: спостереження дає матеріал з першоджерела, і тому його дані найбільш достовірні. Опосередковане спостереження здійснюється не самим дослідником, а з допомогою проінструктованих осіб. Виділяються також формалізоване (з чіткою структурою) та неформалізоване (якщо цілі та завдання детально не сформульовані), безперервне та дискретне; дискретне та багатократне; вузьке та монографічне (якщо вивчається цілісний потік поведінки, зокрема, у згадуваному вище випадку вивчення поведінки підлітків).

За типом спостережуваної ситуації спостереження може бути природним та експериментальним, спонтанним і організованим, стандартним і нестандартним, нормальним і експериментальним тощо.

Розглянемо специфіку деяких найчастіше застосовуваних у педагогічній та віковій психології видів спостереження. Найпростішим з них є нейтральне ("нейтралізоване"). Як правило, це невиключене спостереження, яке може бути польовим (тобто проводиться у реальних умовах діяльності) або лабораторним, систематичним та вибіркоvim тощо. До такого спостереження найчастіше вдаються психологи-дослідники, студенти педвузів, керівники школи та ін. Воно характеризується тим, що спостерігач вивчає певне явище "у чистому вигляді", абсолютно не втручаючись у події, що відбуваються.

Такий вид спостереження найбільш пасивний. Результати його можуть дати цінний матеріал, тому що сторонній спостерігач

найменшою мірою обтяжений установками щодо окремих учнів або всього навчального процесу; він дивиться на ситуацію ззовні, що дає йому шанс бути більш об'єктивним, неупередженим. Проте найбільшою проблемою такого спостереження є згадуваний ефект демонстрації, коли учні (і вчитель) поведуться не зовсім природно, не так, як би поводитися без сторонньої людини. Особлива складність полягає в тому, що така демонстративна поведінка практично ніколи не усвідомлюється, тому її не можна усунути, навіть коли б піддослідні цілком щиро прагнули бути природними.

Для того щоб зменшити цей ефект, застосовують такі прийоми: спостереження проводиться з допомогою записуючої техніки або через скло Гезела (прозоре лише в один бік), тобто проводиться приховане спостереження. Проте такі можливості випадають рідко, до того ж у ряді випадків це може виявитися неетичним. Тому, як правило, спостерігач повинен “привчити” до себе тих, кого він буде вивчати; він повинен хоч у загальному плані познайомитися з учителем та індивідуальними особливостями його роботи. Слід пам'ятати, що чим старші діти, тим ефект демонстрації виявляється більше. Найбільш сприятливою віковою категорією у цьому випадку є наймолодші. Такий вид спостереження має ту перевагу, що може здійснюватися кількома особами, що підвищує об'єктивність даних.

У ряді випадків спостерігачем є сам учитель. Такий вид і є різновидом так званого польового спостереження, тобто коли воно проводиться у природній обстановці, в ситуації безпосереднього спілкування, “в полі”. З точки зору позиції спостерігача, це може бути схема “спостерігач-керівник” або “спостерігач-співучасник” (у соціологічній термінології це - частково включене спостереження).

Становище спостерігача-керівника є найбільш сприятливим з точки зору зручності. Людина, яка безпосередньо пов'язана зі школою, знаходиться у вигіднішому становищі, ніж стороння. Вона може повніше враховувати різні обставини, що супроводжують процес спостереження, зокрема, швидше і легше відділити суттєве від несуттєвого у поведінці, бо вона знає типову для кожного учня поведінку у певній ситуації. Крім того, позиція керівника дає змогу регулювати хід уроку, довільно створювати потрібні ситуації, проводити корекцію процедури дослідження. Проте цей вид спостереження також не позбавлений деяких недоліків: зокрема -

складність одночасного спостереження і контролювання себе та учнів; наявність певної установки педагога щодо можливостей учнів.

Позиція дослідника-співучасника цінна тим, що дослідник відчуває усе те, що і його піддослідні. Тому він може збагатити результат спостереження цінними даними, що не завжди помічаються особами, які знаходяться в інших позиціях. До того ж співучасник виконує роль “піддослідного високої кваліфікації” і може оцінити деякі тонкощі результатів і особливостей застосовуваного методу. Проте таке глибоке “вживання в роль”, “розчинення в ситуації” також породжує тенденційність у реєстрації фактів. Нерідко спостерігається згадуване вище прагнення справити найкраще враження (тобто, стаючи на позицію піддослідних, спостерігач починає робити однакові з ними помилки).

По суті, таке розділення видів спостереження збігається з класифікацією його на включене, невключене і частково включене, але перша класифікація педагогічна, а друга - соціологічна.

Спостереження залишається одним із основних методів педагогічної психології. Не дивлячись на те, що психолог залежить від появи факту, який його цікавить, він має можливість спостерігати цей факт, спотворюючи цілісну ситуацію якнайменше. У цьому полягає головна перевага методу спостереження. Іншими позитивними рисами спостереження є можливість фіксувати явища, факти, що відбуваються у реальному житті;

факти природної поведінки у природних умовах. Безпосередня фіксація явища - найкраща передумова охоплення всієї “смуги” природної поведінки, реальна умова зменшення небезпеки неправильного тлумачення окремого вчинку, реакції чи будь-якого іншого одиничного прояву. При цьому кожен спостережуваний постає як цілісна особистість, і кожний його вияв може сприйматися не ізольовано, а в контексті всієї поведінки.

Великою перевагою спостереження є можливість аналізувати поведінку цілої групи осіб одночасно. Це робить його дуже цінним методом, бо - експеримент, хоч і має також групові форми, все ж надає менші можливості для такого цілісного аналізу.

З допомогою спостереження дослідник має змогу зробити повніший опис спостережуваних осіб, дати їм характеристику, виходячи з різних критеріїв оцінки, врахувати не одну, а багато

особливостей їх реагування - іншими словами, реєструвати відразу багато параметрів, причому цінною є можливість робити це без спеціального планування, так би мовити, “на ходу”.

Дослідник може вловити особливості настрою, вияв емоцій, вираз обличчя, охарактеризувати мову, жести, міміку, просторово-часові відносини діючих осіб.

Вигідно відрізняє спостереження також не така жорстка, як в експерименті, прив’язка до плану дослідження, можливість описувати не передбачені планом події, ставити запитання, змінювати ситуацію уроку, коригувати дії. Це є перевагою спостереження не лише порівняно з експериментом, але й з тестом, анкетною, соціометричними методами тощо, де несподівано виникаючі події просто не беруться до уваги. Важливою є також незалежність проведення дослідження від готовності осіб до того, щоб їх спостерігали. Така готовність стати об’єктом вивчення - неодмінна умова проведення тесту, опитування, експерименту та ін., а при спостереженні готовність може відігравати негативну роль. У психологічному вивченні саме спостереження дозволяє безпосередньо і швидко відчутти зв’язок між поведінкою (впливом) вчителя та діями учня, підмітити тонкощі взаємодії учня з товаришами тощо.

Усе це свідчить про те, що і в майбутньому спостереження буде застосовуватися у вивченні дитини, тим більше, що при проведенні експерименту дослідник повністю несе відповідальність за наслідки. Тому, оскільки майже всі педагогічні експерименти мають на меті перевірку ефективності певного методичного прийому, спостереження набуває ще одного значення: воно виконує роль остаточного “вироку” експерименту, і останній повинен бути припинений, якщо дані спостереження свідчать про необґрунтованість задуму (особливо якщо мова йде про виховання працелюбності, формування моральних, естетичних уявлень тощо).

Слід відзначити, що поряд з перевагами спостереженню притаманний також і ряд недоліків, які дещо звужують сферу його застосування. В різних ситуаціях особливості спостереження як методу, що вже було сказано вище, постають то як переваги, то як недоліки спостереження. Залежать вони від дослідника: його зацікавленості до появи факту, необ’єктивності реєстрації фактів,

неможливості реєстрації абсолютно всіх подій; унікальності (неповторності і невідтворюваності) даних спостереження.

Спостереження частіше застосовується тоді, коли потрібне більш “об’ємне” вивчення, де мета сформульована відносно широко. Якщо вивчається атмосфера міжособистісних взаємовідносин у класі, конфліктність, частота взаємодії, то найцінніший матеріал дадуть результати соціометрії та спостереження; а якщо досліджується сумісність як одна зі складових психологічної атмосфери, то логічніше буде застосувати експеримент, бо сумісність може виявлятися як на рівні відповідності реакцій, так і на соціально-психологічному рівні. Спостереження виявляється найефективнішим при вивченні закономірностей функціонування шкільного колективу, форм лідерства, наявності лідера того чи іншого типу, рівня згуртованості та ін. Проте спостереження не може виявити латентної (прихованої) тенденції до лідерства, оскільки об’єктом його дослідження є лише факти, що лежать на поверхні поведінки. Приховані тенденції до лідерства можуть бути виявлені деякими складними анкетними методами і так званими проєктивними методами дослідження. Тому віковій особливості обсягу, довільності уваги доцільніше вивчати з допомогою експериментальних методик, а рівень уважності учнів найкраще спостерігати; вивчення взаємин з допомогою соціометричних методів обов’язково доповнювати спостереженням.

1.3.4. Анкетні методи

Зміст та складові частини анкети як методу психолого-педагогічного дослідження

У психолого-педагогічних дослідженнях часто виникає необхідність в інформації про такі явища та процеси, які недоступні прямому спостереженню, не знаходять достатньо повного відбиття в тих свідченнях, які використовуються методом аналізу продуктів діяльності. Наприклад, інформація про мотиви, інтереси, схильності, життєві плани, структури стосунків у навчальних і трудових колективах та ін.

Джерелом такої інформації, необхідної для наукового вивчення, є безпосередні учасники життєвих процесів, люди, їх висловлювання про свої власні настрої, вчинки, оточуючу реальність.

Одержати таку інформацію можна з допомогою опитування. В основі методу опитування лежить сукупність запитань, що пропонуються опитуваній особі (респонденту), відповіді якої і утворюють необхідну дослідницьку інформацію. У будь-якому варіанті опитування є одним із найскладніших різновидів соціально-психологічного спілкування. Зв'язок між головними його учасниками - дослідником та респондентом - забезпечується з допомогою різноманітних "проміжних" ланок, що дуже впливають на якість самих ланок. Опитування має такі складові частини.

По-перше, це анкета або план інтерв'ю, перелік питань, з допомогою яких емпірично описується проблема, "перекладена" на мову повсякденного досвіду і свідомості опитуваних.

По-друге, це анкетер або інтерв'юер, тобто особа, що безпосередньо забезпечує заповнення вивідників (опитувальників) респондентом. При цьому, якщо інтерв'ю передбачає особисте спілкування інтерв'юера з опитуваним, при анкетуванні респондент сам заповнює вивідник після відповідного інструктажу, що його проводить анкетер.

По-третє, це ситуація опитування, його умови, що складаються з конкретних ситуацій, в яких перебував респондент на момент опитування (його емоційних станів, норм, звичаїв і традицій, уявлень та ставлень до опитування).

Таким чином, можна сказати, що опитування - це метод одержання соціально-психологічної інформації, яка базується на усному або письмовому зверненні до досліджуваної групи людей із запитаннями, зміст яких репрезентує проблему на певному емпіричному рівні.

При цьому, який би різновид опитування не застосовувався, одним з його інструментів є анкета. Оскільки з допомогою анкети дослідник одержує інформацію із відповідей на запитання, вони повинні бути сформульовані так, щоб усі респонденти розуміли їх так, які сам укладач вивідника. Проте зробити це не так просто. Правильне формулювання запитань - набагато складніше і більш трудомістке завдання, ніж здається. Дійсно наукове конкретно-психологічне дослідження ґрунтується на інформації, що має відповідати трьом

основним вимогам: вона повинна бути надійною, достовірною і одержаною з допомогою методики, валідної для вирішення даного завдання. Достовірною інформація буде в тому випадку, якщо вона адекватно відображає дійсність. Анкета - це певним чином структурно організований набір запитань, кожне з яких логічно пов'язане з центральним завданням дослідження. Процес укладання анкети, процес перекладу основних гіпотез на мову запитань - досить складна операція, що вимагає від дослідника уважної, кропіткої роботи, хороших знань відповідних типів запитань, вміння точно їх сформулювати у певній послідовності.

У практиці конкретних досліджень відомі три види анкетних запитань: 1) поштове; 2) через пресу; 3) роздавальне.

Сутність поштового анкетування полягає в тому, що анкета розсилається, а потім повертається до дослідника поштою.

Анкетування через пресу здійснюється шляхом публікації запитань у газеті, і ті, хто виявив бажання дати на них відповіді, після відповідного заповнення анкети надсилають її на адресу редакції.

Найбільш поширеним способом розповсюдження анкет є роздавальне анкетування, при якому анкета безпосередньо вручається дослідником респонденту, а той після заповнення повертає анкету назад. Роздавальне анкетування може проводитися із видачею й заповненням анкет прямо на місці, а також при заповненні їх вдома при наступному поверненні у призначений дослідником строк. Анкетування на місці - найбільш ефективний спосіб розповсюдження анкет, якому надається перевага перед рештою способів, оскільки він гарантує повне повернення анкет, а також дає можливість дослідникові контролювати процес заповнення анкет.

Запитання анкети прийнято розрізняти за трьома критеріями: за змістом, формою та функцією.

Усі запитання анкети залежно від їх змісту можна умовно поділити на дві великі групи: а) запитання про факти, дії у минулому й теперішньому, а також про продукти діяльності; б) запитання про мотиви, оцінки й думки індивідів. Якщо з допомогою запитань першої групи дослідник може одержати об'єктивні дані про опитуваного, про те, що він знає й пам'ятає, то з допомогою запитань другої групи дослідник може дізнатися про ставлення опитуваного до тієї чи іншої

речі чи об'єкта; що опитуваний збирається робити, і що його до цього спонукає.

До першої групи запитань слід, передусім, віднести так звані демографічні запитання на виявлення статусу опитуваного: його віку, статі, освіти, сімейного стану, професії, стажу роботи та ін. Зазвичай запитання такого роду компонується в один розділ анкети, який одержав назву “демографічна частина анкети”, або “паспортичка”; його вміщують у кінці анкети.

Якщо у респондента виникають сумніви щодо анонімності анкети або ж він злякається того, що щирі відповіді можуть йому якимось чином зашкодити, тоді респондент може дати неправдиву інформацію про себе чи не відповісти саме на ті запитання “паспортички”, які йому здаються сумнівними щодо гарантії анонімності. У першому випадку респондент, добре знаючи, який тип поведінки заохочується, а який заперечується суспільством, буде швидше приховувати негативні факти свого життя й будь-якими засобами перебільшувати або приписувати собі якісь позитивні дії, яких не було взагалі. В іншому випадку недостовірність виникає внаслідок помилок пам'яті, ускладнень розумового відтворення минулих подій.

Запитання другої групи, що спрямовані на виявлення оцінок та думок опитуваних, є складнішими для респондентів, і тому відповіді на них бувають завжди менш достовірними і щирими порівняно з відповідями на запитання першої групи. Завдання дослідника у таких випадках полягає в тому, щоб з допомогою різних технічних прийомів і засобів добитися необхідної інформації.

Замість запитання типу “чому?”, що викликають у респондента тільки негативну реакцію й небажання відповідати, дослідник складає цілу серію деталізованих запитань, відповіді на які у своїй сукупності дадуть йому уявлення про причину появи такої думки або враження у респондента.

Велике значення мають прожектерські (проективні) запитання, коли респондентам пропонується набір ситуацій, із якими вони могли б зустрітися в житті, й необхідно вказати власний варіант поведінки чи думки в заданих умовах. Функція такого типу запитань: більше й точне проникнення у мотивацію респондента, виявлення його намірів, установок. Як правило, вони формулюються у вигляді умовних речень: “Уявіть собі, що...”

За формою такі запитання поділяються на відкриті та закриті; прямі й непрямі.

Запитання називаються відкритими, або вільними, якщо відповіді на них можна дати у будь-якій формі, яка не регламентується жодними рамками і респондент може висловлювати все, що забажає. Запитання називається закритим, якщо його формулювання містить варіанти можливих відповідей (перелік певних альтернатив) і респондент мусить зупинити свій вибір на якійсь одній. Перелік альтернатив може бути якісного характеру (запитання з багатьма відповідями). Наприклад:

Що вас приваблює у вашій роботі?

- робота різноманітна, цікава;
- робота вимагає кмітливості, примушує підвищувати рівень знань;
- добрий зарібок; хороша організація праці.

Запитання можуть бути кількісного характеру (питання з оцінкою, з допомогою якої вимірюють інтенсивність установок).

Чи задоволені ви своєю роботою?

- дуже задоволений;
- задоволений;
- не зовсім задоволений;
- дуже незадоволений.

Що стосується недоліків, то, по-перше, при відкритих запитаннях вірогідність суб'єктивної, довільної інтерпретації з боку респондента занадто велика і в кінцевому результаті призводить до того, що підсумкові дані неможливо зіставити. По-друге, аналіз одержаних відповідей на відкриті запитання - надто трудомістка процедура.

Перевага закритих запитань полягає в тому, що вони строго і однозначно інтерпретуються, легко стандартизуються, не вимагають особливих затрат на їх обробку та аналіз.

При конструюванні закритих запитань необхідно прагнути до того, щоб були вичерпані усі можливі варіанти відповідей; усі альтернативи були перемішані; у переліку кількісних запитань позитивні та негативні сторони мали б однакові параметри.

При переліку кількісних альтернатив слід уникати зміщень у позитивний або негативний бік.

Запитання, що спрямоване на одержання прямої, безпосередньої інформації від респондента, називається прямим. Звичайно воно формулюється в особовій формі: “Чи знаєте ви, що...”, “Ваша думка з приводу...”. Якщо дослідник не впевнений у тому, що респондент на якесь пряме запитання дасть таку ж відверту відповідь, то дослідник ставить непряме запитання. Своєю метою воно має приховати зміст вивідуваної інформації від респондента; це, так би мовити, запитання, яке на перший погляд здається побічним або несуттєвим. Відповідь на таке запитання вимагає обов’язкової інтерпретації.

За функціями розрізняють фільтруючі та контрольні запитання. Фільтруючі запитання застосовуються до обох уже названих груп: за змістом, тобто до запитань про факти та дії, і запитань про думки, мотиви, оцінки респондента. Метою фільтруючих запитань є відділення однієї групи респондентів (які повинні відповісти на дані запитання) від другої групи (які не повинні відповідати на ці запитання).

Інколи при відповідях на другу групу запитань опитувані можуть давати оцінки, висловлювати думки про речі, яких вони не знають. Завдання фільтруючих запитань полягає в тому, щоб відсіяти некомпетентних респондентів, перевірити ступінь їхньої інформованості. Якщо виявиться, що вони не мають жодних знань про предмет, про який іде мова, то природно, що їхні думки та враження не враховуються.

Функціональне призначення контрольних запитань полягає в тому, щоб перевірити правдивість відповідей респондента на основні запитання анкети. З їх допомогою оцінюється якість одержуваної інформації. Часто в анкеті контрольні запитання становлять досить великий процент усіх запитань, так що контрольні запитання формують у спеціальну шкалу “неправди”. При перевищенні певної кількості обумовлених конструкцією анкети відповідей “так” або “ні” на запитання цієї шкали результати беруться до уваги лише за деяких умов або відкидаються як неправдиві.

В анкеті основні контрольні запитання розташовуються так, щоб респондент не міг уловити між ними прямого зв’язку.

Композиція анкети характеризується такою послідовністю смислових розділів: 1) вступна частина; 2) основна частина; 3) демографічна частина (“паспортичка”).

Вступна частина анкети - це звернення до опитуваного, де вказується, яка організація чи науковий заклад проводить анкетування; пояснюється мета дослідження і як будуть використані його результати; підкреслюється важливість участі (відповіді) даного респондента; гарантується анонімність відповідей; дається чіткий виклад правил заповнення анкети та способу її повернення.

Призначення вступної частини анкети полягає в тому, щоб максимально добитися прихильності опитуваного, зацікавити його темою опитування і пробудити щире прагнення взяти участь у дослідженні.

Основна частина анкети включає власне запитання. Спочатку в ній вміщуються запитання, спрямовані на те, щоб зацікавити опитуваного, схилити його до співробітництва і сприяти поступовому і повному включенню респондента у процес роботи над анкетною. Далі йдуть складніші питання, що найчастіше спрямовані на виявлення установок, оцінок тощо. І в заключній частині основного тексту ставляться найбільш інтимні та контрольні запитання, метою яких є поглиблення і уточнення інформації, одержаної в попередніх запитаннях.

У демографічній частині анкети (“паспортичці”) містяться питання, що стосуються об’єктивного статусу особи (стать, вік, сімейне становище, професія, освіта та ін.). Можна відзначити такі основні правила побудови анкети:

1. В анкеті необхідно фіксувати найсуттєвіші питання, відповіді на які дадуть інформацію, що необхідна для вирішення завдань дослідження, яку неможливо одержати іншими способами, крім анкетування.

2. Формулювання запитань з точки зору мови, концептуального рівня і семантичного значення повинне бути зрозумілим респондентові і відповідати рівню його знань та освіти.

3. Питання повинні формулюватися так, щоб опитувані могли на них відповісти в принципі.

4. Запитання повинні викликати позитивну реакцію респондента, бажання дати повну і щирю відповідь.

5. Організація та послідовність запитань повинні сприяти одержанню найнеобхіднішої для дослідження інформації.

Складна анкета попередньо повинна бути апробована. Передусім дослідникові слід задати самому собі запитання:

1. Чи витримані вимоги до мови, а може, для частини опитуваних мова запитань занадто складна, а для частини, навпаки, - примітивна?
2. Чи всі запитання і всі варіанти відповідей зрозумілі?
3. Чи не занадто абстрактно або конкретно сформульовані запитання?
4. Чи зрозумілі респондентові одиниці вимірювання, що є в анкеті?
5. Чи зможуть респонденти дати відповіді на запитання про минулі події, чи не варто якимось підстрахуватися?
6. Чи немає небезпеки, що респонденти дадуть на запитання стереотипну відповідь?
7. Чи не занадто численні варіанти відповідей на запитання і чи зможуть респонденти справитися з великою кількістю варіантів; як скоротити їх кількість або розчленити на блоки?
8. Чи не викликають запитання недовіри або негативних емоцій?
9. Чи не зачіпаються самолюбство або інтимні сторони життя опитуваного?
10. Чи все гаразд з боку графічного оформлення анкети: відсутність переносів у смислових відрізках тексту, наскільки чітко виділені шрифтом запитання та інструкція, чи немає монотонності, одноманітності в оформленні?

Після самостійної перевірки анкети дослідник повинен апробувати її і, усунувши виявлені недоліки, поширити на весь масив опитуваних.

Є також певні вимоги щодо “верстки” анкети для зручності заповнення її респондентам та для полегшення роботи кодувальника у випадку машинної обробки даних.

При аналізі результатів пробного опитування важливо швидко визначити зовнішні ознаки помилок, допущених при конструюванні анкети.

1. Відсутність порядку у відповідях свідчить частіше про те, що терміни, які входять у формулювання запитань, підібрані не досить вдало. Очевидно, не були враховані рівень культури, освіти, професійні спрямування опитуваних.

2. Відповіді типу “все або нічого” - це результат невдалого для респондента формулювання запитання, що автоматично викликає стереотипні відповіді.

3. Велика кількість відповідей типу “не знаю” або “не зрозумів” показує, що запитання сформульовані нечітко або погано підібрані.

4. Велика кількість недоречних коментарів, зауважень - показник неякісного формулювання питання або неповного переліку альтернатив у фіксованих відповідях.

5. Великий процент запитань без відповідей свідчить про те, що вступна частина анкети складена не досить ретельно, незрозумілі правила заповнення, не гарантована анонімність, недостатньо роз'яснена мета дослідження.

6. Суттєві відхилення у відповідях у зв'язку із зміною порядку запитань і варіантів відповідей.

Анкета вважається надійною, якщо у повторному дослідженні через певний проміжок часу, при дотриманні всіх умов першого анкетування, вона дає схожі результати.

Анкета вважається обґрунтованою, або валідною, якщо вона вимірює те, що вона повинна вимірювати, і дослідник з її допомогою одержує саме ті дані, на які розраховував. Проблема обґрунтованості анкети зводиться до того, щоб респондент розумів зміст запитання саме так, як це мав на увазі дослідник, і щоб він давав ту відповідь, яка впливає із змісту заданого запитання.

Існує три основних типи анкет, що застосовуються у віковій та педагогічній психології. По-перше, це анкети, складені з відкритих запитань і спрямовані на виявлення усвідомлюваних якостей опитуваних. По-друге, це анкети селективного типу, де опитуваному на кожне запитання пропонується кілька готових відповідей; завданням опитуваного є вибір найбільш підходящої відповіді. По-третє, це анкети-шкали, в яких опитуваний повинен не лише вибирати відповідь, що йому підходить, але й оцінити в балах правильність кожного із запропонованих варіантів. Між цими видами анкет принципових відмінностей немає. Анкети, що містять відкриті питання, дають матеріал, який вимагає попереднього якісного аналізу відповідей, а це утруднює кількісну обробку результатів. Анкети-шкали - найбільш формалізований тип анкет, що дозволяє проводити більш точний кількісний аналіз даних анкетування.

Прикладом анкети-шкали може виступати анкета “Вчитель очима учнів”, проведена у ряді київських шкіл. Питання у ній будувались таким чином: наводились певні особисті якості вчителя або ряд

позитивних якостей, необхідних для вчителя. Опитуваному треба було визначити місце або ранг кожної з цих якостей за ступенем важливості їх для вчителя. Результати анкетування показали, що найбільше серед учнів цінуються такі позитивні якості та риси: 1) вміння цікаво та дохідливо викладати матеріал; 2) справедливість та об'єктивність; 3) глибоке знання предмета; 4) організаторські здібності; 5) вміння підтримувати дисципліну; 6) здатність розуміти своїх учнів.

Ці якості та риси особистості вчителя назвали усі учні як старших, так і середніх класів; щоправда, послідовність оцінок у різних за віком школярів дещо відрізнялася.

Різновидом методів опитування є метод полярних профілів; оцінювання (рейтинг); метод парного порівняння; соціометрія; референтометрія.

Деякі дослідники виділяють ці методи поза методом опитування. Проте багато спільного (наявність запитань, спосіб заповнення опитувальних листків та ін.) дозволяє віднести їх до групи методів опитування, хоча, безумовно, кожен метод має свою специфіку.

Завдання і функції психодіагностичного дослідження

Основним завданням психодіагностики є створення таких діагностичних методів, які б дозволили всебічно оцінювати рівень психічного розвитку дитини. Більшість діагностичних методик конструюються за принципом навчального експерименту, що спрямований не лише на фіксацію наявного рівня, але й на визначення зони найближчого розвитку дитини, здатності її до навчання. При конструюванні методик, як правило, враховується можливість використання їх з метою порівняння різних навчальних програм. Не менш суттєвим є створення таких методів, що дозволяють враховувати те, який “внесок у розвиток особистості” зумовлюється засвоєнням знань, оволодінням новими способами дії. Без розробки надійних діагностичних методів неможливо вирішити завдання формування самостійності, ініціативності, саморегуляції та інших рис, необхідних для виконання будь-якої діяльності. Отже, психодіагностика у створенні конкретних методів ґрунтується не лише на завданнях констатації, але й цілеспрямованого розвитку

учнів, формування в процесі навчання рис особистості, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Без широких систематичних діагностичних досліджень неможливе виявлення творчих здібностей, рання оцінка яких необхідна для забезпечення оптимального їх розвитку. Існує також чимало інших проблем, у вирішенні яких може допомогти психодіагностика. Це зумовлює необхідність здобування знань про рівень психічного розвитку дитини на всіх вікових стадіях, що власне й становить предмет шкільної психодіагностики.

Сьогодні роль шкільної психодіагностики набуває більшої ваги, а це означає, що вимагають вдосконалення самі діагностичні методи.

Це стосується як підвищення надійності й об'єктивності даних, що одержані в результаті застосування тієї чи іншої методики, так і створення нових методик, які дозволяють вивчати більше число психічних явищ.

В основу класифікації методів психодіагностики можуть бути покладені різні ознаки. Так, діагностичні методи можуть розрізнятися за такими показниками: чи передбачають завдання правильну відповідь, чи їх не існує. До першого типу відносяться такі методики, як тести інтелекту, спеціальних здібностей, деяких особистісних рис (тест Равена), процедура визначення полезалежності-полenezалежності (Уіткіна), тест ригідності (Лачинса). До іншої групи належать завдання, які характеризуються лише частотою відповіді, незалежно від її правильності.

За іншою ознакою ми можемо розрізнити реальні й нереальні методики, тобто методики, які мають вербальну форму (словесну, мовну, усну) або будь-яку іншу (письмову, з допомогою технічних засобів тощо).

До ознак, з допомогою яких може бути проведена класифікація, слід віднести характеристику основного методичного принципу, який закладено в основу методики. Можна розрізнити об'єктивні тести, стандартизовані (вивідники, семантичні диференціали, рольові репертуальні схеми) проєктивні тести, діалогічні методики (бесіди, інтерв'ю).

Як окрему групу методик можна назвати так звані тести - короткі стандартизовані випробування будь-яких психічних якостей; результати цих проб дозволяють виміряти психологічні

характеристики особи. Тест можна визначити як експеримент, що носить характер певного завдання, яке стимулює відповідну форму активності; виконання тесту піддається якісній та кількісній обробці й може служити симптомом певного рівня розвитку тієї чи іншої функції. Завдання, з яких складаються тести, мають, як правило, коротку й стандартизовану форму.

Таким чином, метою застосування діагностичних методів є фіксація і описання психологічних розбіжностей між окремими індивідами та групами людей за однією або частіше за кількома ознаками.

Загальними проблемами психологічної діагностики є проблеми валідності та надійності методик. Найпростіший шлях вирішення цих питань: удосконалення математичного апарату, ретельність формування вибірки, інтерпретація даних. Але, на жаль, цього не досить. Існує багато причин, що призводять до зниження рівня успішності тестових результатів. Наприклад, умови тестування: під час проведення тесту досліджуваний повинен відчувати себе незалежно й комфортно, оскільки фрустраційні явища можуть значно змінити результати тесту. Але найголовніший фактор розбіжностей результатів полягає в тому, що кожний тест передбачає наявність певного рівня знань, без яких успішне виконання тесту неможливе, а також відповідного характеру операцій, які виконуються досліджуваним. У цьому контексті слід мати на увазі, що існують суттєві обмеження, іноді й неможливість застосування тесту, розробленого по відношенню до певної культури, певного соціального середовища в інших культурних умовах. Наприклад, часто операції, які закладені в основу тесту (узагальнення, абстрагування, класифікація), мають неоднакову цінність у різних субкультурах, оскільки перебувають у різних зв'язках з практичною діяльністю індивідів, представників тих чи інших соціальних груп. Крім того, будь-яке слово в тестовому завданні знаходиться в різних системах семантичних зв'язків з іншими словами, внаслідок цього дотриматись умови однакового розуміння термінів досить складно, не кажучи вже проте, що в деяких умовах просто відсутні абстрактні поняття, які часто використовуються у тестових завданнях. Отже, використання зарубіжних методик у психодіагностиці має певні обмеження й повинне поєднуватися з ретельним теоретичним аналізом предмета

дослідження й методологічних положень, що лежать в основі побудови методики.

У практиці психодіагностики вирізняють дослідження “за результатом” і “за способом”. Принцип вивчення “за результатом” - це традиційний для психометрії спосіб діагностики: визначення рівня розвитку за кількістю набраних у тесті балів. Методики “за результатом” (до них належить більшість інтелектуальних тестів), як правило, не здатні вловити динаміку процесів, що призвели до того чи іншого результату. Серйозним недоліком цих методик є формалізм: оцінка не містить свідчень ні про спосіб досягнення результату, ні про причини високої або низької успішності. На противагу цьому принципу вивчення застосовується так званий клінічний підхід, у рамках якого фіксується процес досягнення тестових результатів, і тому він є більш змістовним. Але в рамках клінічного підходу значна складність виявляється в стандартизації процедури тестування й оцінці результатів. Це зумовлене передусім тим, що процес виконання завдання аналізується за багатьма напрямками, що допускають великі інтерпретаційні можливості, а отже, й відчутну розбіжність діагностичних висновків.

Більш продуктивним є спосіб діагностики “за способом дії”, який дозволяє значною мірою подолати формалізм оцінки “за результатом”. Цей принцип дозволяє визначити “зону найближчого розвитку” шляхом регламентації міри підказування, необхідної досліджуваному для досягнення необхідного результату, а також пояснити, чому появу деяких помилок можна залишити поза увагою (наприклад, коли застосування правильного способу рішення супроводжується помилками підрахунків). Але й тут діагностика стикається з певними труднощами, оскільки на результати тестування впливають різні умови, а способи дії можуть мати багато значень. Внаслідок цього результати тестування, як і в умовах традиційного підходу, можуть бути певною мірою формальними: про досліджуваного достовірно можна сказати лише те, що він виконав завдання саме таким, а не іншим способом. Зрозуміло, цей “формалізм” більш високого порядку, ніж в оцінці “за результатом”, оскільки спосіб дії уже сам по собі суттєвіший, ніж результат. Але реалізація цього підходу підвищує діагностичну цінність способу і разом з тим випускає з поля зору предметний зміст діяльності. Крім

того, діагностика “за результатом” має значні переваги в тому, що саме тут використовуються найпростіші критерії, що лежать в основі оцінювання, отже, підсумкові результати є більш однозначними.

Продуктивною в плані розробки прийомів психодіагностики виступає і послідовна реалізація положення марксистської психології про єдність свідомості й діяльності. Психодіагностичні висновки й результати набувають ваги лише у випадку пояснення їх з позицій предметної діяльності суб'єкта. Психодіагностика, яка орієнтована на принцип діяльності, виходить з аналізу діяльності й починається з аналізу її суб'єктивних структур і лише далі розкриває психологічну структуру діяльності й механізми її регуляції.

Останніми роками в психодіагностиці набуває дедалі більшої ваги так званий категоріальний підхід, що ґрунтується передусім на генетико-моделюючому методі дослідження. Теоретичний зміст генетико-моделюючого методу полягає у визначенні того, що весь психічний розвиток є результатом присвоєння людиною суспільно заданих зразків діяльності. Цей підхід дає змогу вийти за межі індивідуального досвіду суб'єкта, теоретично змоделювати саму історію становлення психічних якостей як діяльнісної форми й організувати процес їх формування. Це, у свою чергу, вимагає:

а) попереднього визначення реальної діяльності суб'єкта, в межах якої проводиться відповідний діагноз; б) проведення теоретичного аналізу цієї діяльності; в) побудови її теоретичної моделі; г) визначення конкретної форми діагностичної ситуації.

Як свідчить вищенаведений короткий аналіз, кожний з розглянутих підходів характеризується як рядом переваг, так і недоліків, що вимагає їх врахування під час проведення дослідження.

Перед тим як охарактеризувати окремі тестові методики, слід коротко зупинитися на дуже важливих моментах, що пов'язані з конструюванням тестів, вибором контингенту досліджуваних, а також процесом діагностичного дослідження. Розглянемо основні вимоги, яких необхідно дотримуватись у проведенні психодіагностичного дослідження.

Основи і вимоги та умови використання тестів як засобів дослідження

Вимоги до методик: 1) методика повинна чітко відповідати меті й предмету дослідження; 2) процедура проведення має бути задана у вигляді однозначного набору дій з наступним їх квантивизуванням; 3) тест має бути перевірений на репрезентативність, надійність, об'єктивність та валідність; 4) інструкція щодо проведення дослідження не повинна допускати подвійного тлумачення її змісту.

Вимоги до експериментатора: 1) досліджувач має бути обізнаний з загальними теоретичними принципами психодіагностики; 2) добір методик повинен забезпечувати максимальну ефективність діагностики; 3) експериментатор має діяти в межах стандартних правил використання діагностичної методики; 4) досліджувач повинен дотримуватись етичних принципів.

1.3.5. Експериментальні методи

Вивчаючи психологічні закономірності навчання та розумового розвитку, вікова і педагогічна психологія має справу з численними різноплановими явищами. Щоб пізнати механізм цих явищ, закони їх розвитку та формування, фактори, що їх спричиняють, необхідні відповідні таким складним завданням методи дослідження, які б давали можливість не лише відтворити ці явища у вигляді певних моделей, але й керувати ними.

Таким активним методом дослідження є експеримент та його численні різновиди. Психологія, в тому числі вікова і педагогічна, своїми досягненнями завдячує саме експериментальним методам дослідження.

Науковий експеримент визначається як об'єктивний інструмент пізнання об'єктивної дійсності. В експерименті здійснюється відтворення об'єктивних явищ у "чистому вигляді" і в потрібних досліднику умовах. У ході експерименту можна також створювати нові штучні предмети і вивчення, нові зв'язки та відношення, яких у природних умовах не існує.

Структурними компонентами експериментального дослідження є: спостереження, фіксування, вимірювання дослідних даних, зіставлення результатів дослідної та контрольної груп з допомогою спеціальних прийомів.

Експеримент - це чуттєво-практична діяльність, здійснювана теоретично відрефлексованими засобами. Експеримент є методом, способом, інструментом пізнання суб'єкта. Саме ж пізнання своєю основою має єдиний життєвий процес - процес, у якому поєднані чуттєвість і діяльність.

Покладення чуттєво-практичної діяльності в основу пізнання має своїм логічним наслідком розуміння методу пізнання та експерименту зокрема, як особливої форми існування цієї чуттєво-практичної діяльності.

Як різновид практичної діяльності, експеримент виходить за грані чистої науки. Нині експеримент є важливим засобом наукового дослідження і відноситься до емпіричних методів наукового пізнання, хоча в класифікації методів відносно цього нема єдиної точки зору. Методи прийнято ділити на конкретно-наукові (спеціальні) та філософські. При цьому до конкретних методів відносяться ті, що досліджують спеціальні науки в їх взаємозв'язку. З допомогою теоретичних методів досягається найвищий синтез знань (у формі наукової теорії). Це є більш високим ступенем пізнання. Але межі між рівнями досліджень відносно умовні, оскільки вони мають тенденцію проникати один в одного. Експеримент, вплетений у теорію, нею ж направляється, теорія визначає напрям експерименту. В експерименті діє механізм абстракції, який нагадує той механізм, що ним оперує теоретичне мислення; ось чому експеримент можна розглядати як практичну абстракцію.

Невід'ємною частиною експерименту є ідеалізація. В процесі його проведення використовуються поняття, судження, міркування, умовиводи. Особливу роль в експерименті відіграє ідея, теорія, гіпотеза, наукове передбачення. Ось чому він не являє собою чисте емпіричне дослідження. Експериментатор попередньо осмислює хід експерименту, уявляє певну послідовність операцій, зважає технічні можливості, експериментальні засоби й т. ін. Експеримент виступає продовженням науково-теоретичної діяльності. Остання є органічною структурною одиницею здійснення експерименту.

Результати експерименту стають дослідною основою загальнотеоретичних положень та формулювань. Експеримент є логічно обґрунтованим продовженням теорії; без нього теорія не може одержати свого повноцінного наукового оформлення.

З допомогою цього методу дослідження перевіряється та обґрунтовується певна наукова ідея, яка спершу створюється умоглядно, абстрактно. Експеримент поза ідеєю та теорією неможливий. Він і теорія взаємопов'язані. Відмова від експерименту веде до відмови теорії від статусу наукової. Ось чому всемірне розгортання експериментального дослідження являє собою один із найважливіших, магістральних шляхів розвитку всієї сучасної науки. Будь-яка новостворена наука оцінюється з точки зору і методу (або методів); зрілість виявляється через її метод.

Теорія перетворюється на метод дослідження тоді, коли нею повністю оволоділи і в той же час її застосовують. Цю думку дуже точно підмітив радянський психолог С. Я. Рубінштейн, який зазначав, що змістовний метод, пристосований до того, щоб дійсно відкривати природу даного кола явищ, завжди виникав у науці як результат вивчення, студіювання. Так, наприклад, умовні рефлекси, спочатку зробившись предметом поглибленого дослідження, далі перетворились на метод дослідження, з допомогою якого почала вивчатися діяльність кори, динаміка кіркових процесів. Результати дослідження, яке викриває, встановлює деякі суттєві залежності, кореляції в області явищ, що вивчаються, далі перетворюються на метод, інструмент подальшого дослідження.

Таким чином, як метод пізнання експеримент склався на ґрунті соціальної практики, з якою він зв'язаний та яку обслуговує, і виражає специфіку пізнавальної діяльності. Людина активно впливає на об'єкт дослідження, спеціально таким чином створюючи умови для багаторазового виявлення досліджуваного явища. Взаємодія усіх компонентів в експерименті, що штучно варіюють, веде до створення моделі тієї частини дійсності, якості якої досліджуються. Використання подібних моделей є важливою особливістю експерименту. Домінування в ньому предметно-маніпулятивної, речево-відчутної сторони зумовлене тим, що інформація про об'єкт добувається в процесі безпосереднього впливу на об'єкт. У цьому випадку доцільно навести слова Гегеля, що тут ми діємо проти природи з допомогою самої природи.

Активність впливу на об'єкт дослідження відрізняє експеримент від спостереження. Експериментатор не "слухає" природу, а ставить запитання до неї.

Науковий експеримент виступає особливою частиною практичної діяльності вченого, спрямованої на перетворення явищ природи та суспільства, є своєрідною посередницькою ланкою. З одного боку, він об'єднує теоретичний апарат науки з об'єктивною реальністю, з іншого - безпосередньо пов'язує вченого з об'єктивними співвідношеннями суспільної практики, в якій експериментатор знаходить критерій істинності своїх уявлень.

Експеримент не обмежується пасивним спостереженням, реєстрацією або протоколюванням фактів. Основною його функцією є створення нових предметів як зв'язків, співвідношень або відношення досліджуваного об'єкта та його перетворення за певних контрольованих умов. Суттєвою характеристикою експерименту поряд із створенням спеціальних є їх варіація, зміна в процесі дослідження. Задача експерименту не зводиться до безпристрасного описування та протоколювання даних, але включає активне дослідження з допомогою змін та перетворень матеріальної дійсності.

Різниця між спостереженням та експериментом не означає їх повної відмінності. Безсумнівно, що експеримент містить спостереження як свою складову частину. Це дає підставу деяким дослідникам відрізнити просте спостереження від експериментального, при цьому вони з допомогою останнього замінюють власне експеримент. З нашої точки зору, редукція експерименту до експериментального спостереження неправомірна. У спостереженні (просте воно чи експериментальне) немає місця активному впливу на предмет дослідження.

Активно створюючи, відображуючи та перетворюючи досліджувані явища, експериментатор може мати їх перед собою у процесі руху та розвитку і в результаті судити про них об'єктивніше з багатьох точок зору. При цьому в експерименті відображуються не стільки спостережувані, скільки неспостережувані якості об'єктів. Експеримент надає можливість ставити предмет у задані умови, піддавати його необхідним змінам та перетворенням, прискорювати або сповільнювати хід подій. У ході експерименту одні й ті ж самі явища можуть бути відтворені багаторазово.

Безсумнівно, що здатність до відтворюваності є загальною ознакою експериментального методу. Однак ця ознака властива експерименту, виходячи з різної міри залежності від об'єкта

дослідження; ось чому ця ознака не може включатися до структури експериментального методу як безумовна і тим самим представляти його суттєвий критерій. В експерименті як чуттєво-предметній діяльності проявляється посередність, “зряддевість” людського пізнання.

У цьому зв'язку експеримент можна означити як різновид людської практики. Оскільки, як підкреслював В. і. Ленін, практика людини та людства являє собою перевірку, критерій об'єктивності пізнання, оскільки дані, одержані експериментальним шляхом, є критеріями істини. Як форма предметно-практичної діяльності експериментальний метод виконує в науковому пізнанні одночасно дві функції: з одного боку, він є методом одержання нового знання, а з іншого - виступає як метод перевірки істинності цього знання. Експеримент має виключно важливе значення у пізнанні та перетворенні дійсності, він відіграє винятково важливу роль у розвитку сучасної науки.

У чому ж суть експерименту як методу наукового пізнання? Почнемо з найбільш типових визначень експерименту. Експеримент (від латинського *experimentum* - спроба, дослід) - чуттєво-предметна діяльність у науці, яка реалізується теоретично відрефлексованими засобами. У науковій мові термін “експеримент” включає цілий ряд пов'язаних між собою понять: дослід, цілеспрямоване спостереження, відтворення об'єкта пізнання, організація особливих умов його існування, перевірка передбачення та ін.

Можна дати ще таке визначення поняття “експеримент”: це науково поставлений дослід, спостереження за досліджуваним явищем уточно визначених умовах, що дають змогу стежити за ходом явища й відтворювати його кожного разу при повторі цих умов. У цьому визначенні особливо підкреслюються такі функції, як створення певних умов з метою відтворення явищ, повторюваність цих умов, а тому ототожнюються поняття “експеримент” і “науково поставлений дослід”.

Експеримент, згідно з визначенням радянського філософа П. В. Копніна, містить у собі необхідні ознаки практичного оволодіння дійсністю з боку людини, оскільки з допомогою експерименту відбувається відтворення на практиці явищ, що цікавлять людину. Наприклад, фізик відтворює у лабораторії явище електричних

розрядів - дещо подібне тим, що спостерігається під час грози. У своїй практиці людина може відтворювати явища дійсності заради різних цілей - для потреб виробництва й споживання. А от експеримент проводиться з метою пізнання явища, тому експеримент можна визначити як відтворення явищ на практиці з метою наукового їх пізнання. У цьому визначенні підкреслюється пізнавальна функція експериментального дослідження в єдності з практикою. Автор наголошує на тому, що це є відтворення явищ на практиці. Експеримент як метод дослідження починається тоді, коли шляхом зміни умов, напряму чи характеру даного процесу створюються умови вивчення його у відносно "чистому вигляді". Перевага експерименту полягає в тому, що з його допомогою виділяються та вивчаються ті зв'язки та співвідношення об'єкта, які необхідні людині у чистому вигляді.

Можна відзначити, що в одних випадках експеримент обмежується лише процедурним боком, в інших - на перший план висувається чуттєво-предметна сторона пізнання. В третій випадках підкреслюється теоретична функція. Та в усіх випадках експеримент виступає як єдність практики й пізнання.

Експеримент дає можливість свідомо розчленувати об'єкт дослідження з метою вивчення його окремих сторін, особливостей; дозволяє у межах можливого змінювати умови існування предмета, дає можливість прискорювати перебіг певних процесів. І не обмежується параметрами часу та простору. Перевагою експерименту є його повторюваність, що відкриває можливість одержувати більш достовірні дані. Отже, в експерименті дослідник сам викликає досліджуване явище, замість того щоб чекати, коли воно проявиться; може варіювати, змінювати умови ситуації, яка створюється для вивчення явища; ізолюючи окремі фрагменти об'єкта, що вивчається, експеримент дозволяє встановлювати закономірні зв'язки, у яких перебуває даний об'єкт; може змінювати не лише самі умови в розумінні їх наявності або відсутності, а й кількісні їх зв'язки.

Завдання експерименту, таким чином, полягає у тому, щоб зробити доступним для об'єктивного зовнішнього спостереження суттєві особливості внутрішнього процесу.

Вкажемо тепер на основні пізнавальні функції експерименту. У ході експерименту дослідник розкриває стійкі, суттєві і загальні

зв'язки, що недосяжні для наших органів чуття; експеримент сприяє проникненню вглиб таких явищ, які можуть спостерігатися, так і неспостережених явищ, тобто може встановити внутрішній зв'язок явищ.

Експерименти, з допомогою яких виявляються і з'ясовуються невідомі раніше властивості об'єкта, називаються дослідницькими. Так, наприклад, суто дослідницькими можна назвати експерименти з визначення порогу відчуттів, швидкості реакції, обсягу запам'ятовування, розрізнення кольорів тощо. У певному розумінні дослідницький експеримент - це те ж саме, що і якісний експеримент, бо спрямований на виявлення, знаходження невідомих раніше властивостей, закономірностей явищ.

Експеримент у науці є одним із джерел нагромадження нових фактів, що служать вихідним матеріалом для побудови теорії. Факт є об'єктивним, достовірним знанням певних об'єктивних явищ, він виступає важливою засадою наукового знання. Наука опирається на факти, і її мета - пояснення цих фактів та передбачення нових. Факт являє собою своєрідне резюме емпіричних даних, одержаних в експерименті.

Експеримент дає також можливість перевірити і довести правильність тих чи інших суджень. Такий експеримент називається перевіряючим. Наприклад, численні елементарні частки атома були передбачені теоретичним шляхом, і лише пізніше їхнє існування підтверджене експериментально. Так були відкриті передбачені Д. І. Менделєєвим невідомі елементи на підставі періодичного закону; ці експерименти, проведені В. В. Давидовим та його співробітниками, що довели гіпотезу про залежність виду сформованого узагальнення від змісту матеріалу.

Але можливий варіант і такого перевіряючого експерименту, коли підтверджується емпірична гіпотеза, наприклад, гіпотеза про залежність обсягу запам'ятовування від складності матеріалу; залежність успішної діяльності від сили і мотиву. Такими є майже всі педагогічні експерименти по визначенню ефективності того чи іншого засобу педагогічного впливу.

Тут варто нагадати також про знамениті ефекти Ж. Піаже, що дали поштовх для значного розвитку теорії розумового розвитку.

З допомогою експерименту можна продемонструвати у навчальних цілях якесь явище. Такий експеримент називається ілюстративним, або демонстраційним. Науковий експеримент є основою, на якій створюється навчальний експеримент.

Методи наукового дослідження у будь-якій науці характеризуються функціональністю, тобто вони розраховані на вирішення певного завдання наукового дослідження, а саме: знаходження наукових фактичних даних; їх обробка; перевірка надійності одержаних результатів; перевірка гіпотез та ін.

Незважаючи на досить велику кількість робіт, присвячених висвітленню ролі та сутності наукового експерименту, багато питань, пов'язаних з ним, залишаються ще не вивченими, зокрема питання про структуру експерименту.

Експеримент - це складне явище, що виконує численні функції, і структура його досить різна, бо залежить від цілей, що ставить перед собою дослідник, та функцій, які виконує експеримент. У з'ясуванні складових елементів експерименту існують різні точки зору. Одні дослідники виділяють такі головні структурні одиниці: 1) експериментатор та його діяльність; 2) об'єкт або предмет експериментального дослідження (інструменти, приладдя, установки). Інші вважають основними такі елементи: 1) постановка експериментального питання; 2) задум та планування експерименту; 3) технічна реалізація у матеріальній діяльності; 4) інтерпретація результатів експерименту.

В основі задуму та планування експерименту лежить створення ідеалізованої чуттєво-предметної картини досліджуваної ситуації, тобто конструювання уявного експерименту, який опирається на теорію (якщо така існує). Якщо адекватної теорії немає, то експеримент будується на підставі мінімальної теоретичної бази, уявних закономірностей, теорії приладу (тобто уявлень про граничні можливості приладу). В такому випадку уявний експеримент здійснити до кінця неможливо, бо його не можна детально сконструювати на теоретичному рівні.

Як особливий вид експерименту можна виділити так званий екстраполяційний експеримент. Він є функцією, що санкціонує поширення результатів, одержаних на одному класі об'єктів, на інші.

В основі задуму екстраполяційного експерименту лежить розвинена у логічному відношенні теорія.

Побудова експерименту та етапи його реалізації

Вище були розглянуті уявлення про експеримент як метод наукового пізнання з точки зору найбільш загальних положень. Залишається зафіксувати два головних аспекти експерименту: він належить до сфери і дізнання, і практики. Відповідно до цього можна виділити критеріальну функцію та функцію одержання нового знання. Критеріальна функція, тобто перевірка істинності знань дослідним, експериментальним шляхом, можлива тому, що експеримент як науковий метод, з одного боку, - це відображення реальної повсякденної практики людей, закріпленої у вигляді системи відповідних норм та правил діяльності. З іншого боку, пізнавальна роль його також базується на системі регулятивних принципів, які визначають спосіб одержання та інтерпретації даних, із таких визначень дуже важко вичленити специфіку експерименту на відміну від інших методів, наприклад, спостереження. Обидва ці методи є рівноправними в плані соціальної усталеності певних норм діяльності по одержанню фактів та правил їх пояснення. Кардинальною відмінністю експерименту від спостереження є те, що перший репрезентує активні методи пізнання, невід'ємною ознакою яких є зміни предмета пізнання (які досягаються різними способами), в той час як цінність спостереження прямо пропорційна ступеню невтручання у досліджувані явища. Якже можна в такому випадку дотримувати умов активності дії на досліджуваний об'єкт та його нормативності? Якщо у спостереженні вирішальним є правильний вибір одиниць спостереження та безстороння реєстрація даних, то експеримент виявляється діяльністю набагато складнішою, бо до цих умов додається також необхідність здійснення чітко регламентованих і дозованих дій з об'єктом. Саме в цьому криється складність, але й більша у порівнянні із спостереженням цінність експерименту як методу пізнання. Правильно спланований і проведений експеримент характеризується високою мірою інтерсуб'єктивності, тобто в ідеалі експеримент може бути проведений (повторений) безліч разів будь-яким дослідником, і результати при цьому будуть однаковими. В даному випадку під інтерсуб'єктивністю розуміють притаманну

експерименту можливість відтворення однакових умов для проведення контрольної перевірки; однаковий дозований вплив на об'єкт, що вивчається, а також однаковість та об'єктивність вимірів усіх викликаних змін в об'єкті та умовах досліду. Можливість контролю всіх умов, включаючи стан самого об'єкта, дає можливість повторювати та відтворювати експеримент. Це особливо важливо у тому зв'язку, що результати спостереження завжди певною мірою унікальні, неповторні (оскільки важко сказати, що вплинуло саме на таку поведінку досліджуваних осіб), і в кожному окремому випадку дослідник має справу з багатьма невідомими факторами, причому незалежний вплив кожного з них не може бути визначений у принципі. В цьому аспекті експеримент являє собою протилежну дослідницьку установку, основний сенс якої полягає в тому, щоб строго фіксувати вплив однієї або декількох заданих програмою дослідження умов.

Отже, експеримент є найбільш складним у процедурному відношенні методом, що відрізняється чіткою структурою і вимагає послідовного виконання строго визначених правил.

Основним обов'язковим компонентом експерименту є гіпотеза. За своєю природою гіпотеза являє собою певне припущення, яке може стати науковим фактом внаслідок експериментальної перевірки. Оскільки правил виведення закономірностей з окремих фактів не існує, то дослідник змушений формулювати та перевіряти одну або декілька гіпотез. Тому з допомогою гіпотези здійснюється зв'язок між теоретичними припущеннями, а також перевірка останніх з допомогою експерименту.

Гіпотеза - це висловлювання, в якому певні теоретичні припущення формулюються емпіричною мовою. Необхідність цього зумовлюється тим, що теоретичні знання не можуть безпосередньо перевірятися дослідними даними; експериментальній перевірці підлягає не саме теоретичне припущення, а його емпіричний наслідок. Тому гіпотеза, або наслідок з теоретичного припущення, мусить відповідати цілому ряду змістовних, смислових та формально-логічних вимог.

Таким чином, гіпотеза повинна бути сформульована як висловлювання про певні емпіричні факти або події і ґрунтуватися на теоретичних положеннях відповідної галузі знань таким чином, щоб

враховувалися, по можливості, всі наявні дані з досліджуваного питання. Якщо гіпотеза сформульована на основі теоретичного аналізу стану певної проблеми, вона мусить вміщувати певне нове знання, яке й підлягає експериментальній перевірці. Отже, гіпотеза має бути сформульована таким чином, щоб припущення допускали експериментальну перевірку. Звичайно гіпотеза будується у формі імплікативного висловлювання, тобто висловлювання типу “якщо - то”. Причому формулювання гіпотези завжди передбачає формулювання контргіпотези, тобто протилежне твердження, і проведення експерименту вимагає дотримання умови перевірки (верифікації або фальсифікації) обох гіпотез. Залежно від вихідного задуму експерименту гіпотези можуть бути: причинно-наслідкові (припущення того, що певне явище є причиною появи іншого; статистичними (припущення того, що явища перебувають у певних кількісних взаємовідношеннях); віртуальними (припущення про саму можливість існування явища).

Гіпотеза може висуватися різними шляхами: на основі “чисто” літературного аналізу проблеми; формулюватися на основі побудови теоретичної моделі явища, що вивчається; може бути запозичена з інших досліджень.

Експериментальна гіпотеза містить у собі: незалежну змінну (твердження про неї); залежну змінну і додаткову змінну. Гіпотезою є припущення про зв'язок між незалежною та залежною змінними при різних параметрах додаткової змінної. Оскільки при плануванні експерименту дослідник не може бути абсолютно впевненим у наявності зв'язку між вибраними змінними, то висувається так звана нуль-гіпотеза, або конкурентна гіпотеза. Якщо змістом прямої гіпотези є твердження про наявність зв'язку між певними явищами, то зміст нуль-гіпотези полягає у запереченні зв'язку між цими ж явищами (змінними).

Отже, правильно спланований експеримент містить у собі принаймні три гіпотези: пряму, контргіпотезу і нуль-гіпотезу. Продемонструємо схематично відношення між названими гіпотезами. Пряма гіпотеза: “А є причиною В”; нуль-гіпотеза (конкурентна гіпотеза): “А не є причиною В”; контргіпотеза: “С є причиною В”. Таким чином, пряма гіпотеза може бути прийнята лише за умови фальсифікації (непідтвердження) нуль-гіпотези та контргіпотези.

Якщо одну або обидві з цих гіпотез відкинути не можна, то експеримент має бути побудований за іншим планом (з іншими змінними або в інших умовах тощо), а пряма гіпотеза переформульована. Про наявність не випадкового зв'язку між змінними можна говорити лише тоді, коли не підтверджуються нуль-гіпотеза та контргіпотеза.

Але підтвердження прямої гіпотези або її спростування - ще не достатня умова, щоб відкинути вихідне припущення або прийняти його як остаточно доведене. Слід враховувати, що в експерименті діє велика кількість факторів, що підлягають контролю; погано спланована або виконана процедура експерименту може спростувати або не підтвердити навіть істинну гіпотезу. Тому великого значення набуває не лише перевірка гіпотези, а й ретельне планування всієї процедури експерименту. Сама можливість доведення гіпотетичного твердження залежить від цілого ряду факторів, серед яких найголовнішим є характер гіпотези, що підлягає перевірці, і специфіка способу її перевірки. Характер гіпотези тут означає, що в ній повинно відобразитися якесь нове знання, пошук якого може здійснюватися на різному рівні абстракції. В цьому контексті існують гіпотези, які на даному рівні розвитку не можуть бути перевірені в принципі, інші гіпотези принципово перевірити можна, але для цього нема матеріальних та інших зовнішніх умов (наприклад, припущення про позитивний або негативний вплив комп'ютерного навчання в масовій школі не можна сьогодні перевірити через відсутність матеріальних умов).

Специфіка способу перевірки гіпотези - також надзвичайно важливий момент у реалізації експерименту. Правильна в принципі гіпотеза може перевірятися неправильними засобами, тому великого значення набувають такі, на перший погляд, формальні моменти, як логічно правильне формулювання і методично конкретне її підтвердження. Так, при формулюванні гіпотези слід дотримуватися правила обсягу: гіпотеза не повинна формулюватися занадто широко або бути завузькою. Зокрема, якщо ми вказуємо на характер передбачуваних змін, то слід обов'язково зазначувати умови, в яких ці зміни можливі. (Наприклад, якщо ми вивчаємо вплив певного педагогічного прийому на мислення, то слід чітко зазначити, які саме

особливості, у якому напрямі і в якій мірі зміняться, коли застосувати цей прийом).

Важливим є також вибір змінних. Змінними в експерименті можуть бути, в принципі, будь-які фізичні, соціальні, психічні та інші явища, зміни яких можуть бути зафіксовані тим чи іншим способом. Як уже зазначалося, в експерименті обов'язково присутні два класи змінних: незалежні та залежні.

Незалежною змінною називають таку умову (умови), яку експериментатор може довільно змінювати на потрібну йому величину і фіксувати цю змінну. Наприклад, силу звука, спосіб конструювання змісту навчального матеріалу, характер дій підставної групи у соціальному експерименті тощо.

Залежною змінною називається зміна у поведінці або інших психологічних проявах, що відбуваються з індивідом або групою внаслідок дії незалежних змінних. Наприклад, швидкість реагування у відповідь на зміну сили звука або формування структурних елементів навчальної діяльності, зміни в поведінці внаслідок групового тиску тощо.

Важливість ретельного вибору незалежної та залежної змінних зумовлюється тим, що вони повинні бути строго операціоналізованими, тобто піддаватися точному, об'єктивному, однозначному вимірюванню та інтерпретації. Без цього підтвердження гіпотези стає неможливим, оскільки некоректний вибір змінних не дає змоги здійснити адекватний перехід між теоретичним та емпіричним рівнями знання, що, власне, і є основним завданням експерименту. Крім того, строгий вибір змінних постає однією з найважливіших умов інтерсуб'єктивності експерименту, бо саме їх контроль і відтворюваність дають можливість повторити дослідження іншими людьми.

Крім цих, основних змінних, у дослідженні часто виникає потреба врахування так званих побічних змінних - факторів, що спричиняють систематичне зміщення результатів або просто зменшують надійність результатів. Надійність - це стабільність у часі, тобто одержання однакових даних за однакових умов, повторюваність даних. Якщо незалежної та залежної змінних в експерименті може бути тільки по одній, то побічних змінних зазвичай буває багато: наприклад, фактор часу, фактор завдання, індивідуальні особливості тощо.

Контролювання побічних змінних породжує великі труднощі при проведенні експерименту. Як правило, в експерименті є також додаткова змінна. Це конкретизація експериментальної гіпотези; як така, вона репрезентує частину гіпотези і спрямована на перевірку не всієї гіпотези, а лише її частини. Серед кількох додаткових змінних одна є ключовою, тобто змінною, що видається найважливішою для перевірки гіпотези.

Як уже згадувалося, незалежна змінна може бути одна. Така змінна називається унітарною; як правило, вона використовується у лабораторному експерименті. Якщо ж до контролю дії одиначної змінної прилучається ще одна змінна, вона називається вторинною, і т. д. Якщо треба встановити точний кількісний вираз результату впливу незалежної змінної на залежну, такий експеримент називається факторним, а друга додаткова змінна у факторному експерименті, яка виконує роль незалежної, називається контрольною.

Змінні можуть бути також якісними (коли стани змінної розрізняються за якістю і не можуть бути виражені у кількісних показниках), і кількісними, стани яких можна точно виміряти.

Таким чином, змістовне планування експерименту має важливе значення. Планування відіграє велику роль і в інших методах психологічного дослідження, але оскільки зв'язок експерименту з вихідною теорією тісніший, ніж, приміром, при спостереженні, то відповідно підвищується роль планування. У певному розумінні планування - це конструювання дослідження, адже потрібно не лише визначити послідовність етапів роботи і способи фіксації даних, а й сформулювати адекватну теоретичним уявленням гіпотезу, а також обґрунтувати адекватні гіпотезі методи її перевірки (куди входить вибір змінних, вибір способу їх реєстрації тощо), тобто планування - це розробка конкретної логіки проведення дослідження, обґрунтування переходу теоретичних уявлень на рівень поопераційних параметрів.

Наступний за змістовним плануванням - етап так званого формального планування. Часто під формальним плануванням розуміють побудову математичної моделі експерименту, але формальне планування - більш широка за змістом процедура, що включає обґрунтування необхідної кількості експериментальних впливів (кількість "подразнень"), порядок їх проведення,

послідовність пред'явлення стимульного матеріалу, вибір та пояснення критеріїв вибору контрольної групи і вимірювання вибірок. Результатом формального планування є детальний план послідовності усіх "кроків" діяльності експериментатора.

Таким чином, якщо узагальнити все, що було сказано про структуру експериментального дослідження, можна зробити висновок, що воно складається принаймні з таких етапів: постановка мети дослідження, куди входить визначення гіпотези, тобто формулювання вихідного припущення мовою незалежних та залежних змінних. Формулювання гіпотези повинне відповідати завданню дослідження, а вибір засобів експериментального впливу - бути адекватним гіпотезі. Необхідним етапом є також змістовне та формальне планування експерименту, тобто перехід від гіпотези до побудови певної схеми організації дослідження. Наступний етап - це власне експеримент, тобто збирання емпіричних даних, складовою частиною якого є вирішення питання про способи усунення або контролю факторів, що створюють ідеальну схему експерименту і тим самим ускладнюють перевірку гіпотези. Після того як емпіричні дані зібрані, дослідник постає перед необхідністю провести якісний та кількісний аналіз одержаних результатів. Кількісна обробка даних здійснюється з допомогою різноманітних математичних статистичних методів. З огляду на це, експеримент - метод реалізації певної логіки доведення гіпотез, який включає теоретичне обґрунтування правильності припущень, вибір адекватних дослідницьких процедур; правильне здійснення плану, ретельне збирання емпіричних даних, що повинне підкріплюватись коректно визнаними статистичними процедурами; констатацію висновків.

Необхідним компонентом висновку є поширення результатів експерименту на ширший клас явищ (осіб), ніж ті, що безпосередньо вивчались у даному конкретному експерименті (коли, наприклад, дослідження проводиться удвох дев'ятих класах, а висновки поширюються на всіх дев'ятикласників).

Важливим моментом є також можливість узагальнення одержаних результатів і формулювання певної закономірності або закону. Власне кажучи, ретельне і детальне планування експерименту покликане елімінувати побічні фактори, що притуплюють вияв зв'язку

досліджуваних явищ, представити відношення між ними у найбільш чистому вигляді.

Особливим етапом проведення експерименту є оформлення звіту, хоч на перший погляд здається, що це річ несуттєва. Проте від правильності та чіткості викладу плану, самого перебігу експерименту, способів доведення, форм репрезентації одержаних залежностей створюється можливість повторення експерименту.

З огляду на це, важливого значення набуває також і протокол дослідження. До нього має входити не лише опис інструкції та перебігу експерименту, але й фіксація по можливості усіх внутрішніх та зовнішніх умов експерименту, навіть тих, що видаються у даний момент несуттєвими (наприклад, освітленість, шум та інші фізичні характеристики обставин, опис апаратури, стану та поведінки осіб, що беруть участь у дослідженні, - наскільки можна визначити такі параметри). Це має значення, оскільки згодом може виявитися, що саме незначні, побічні характеристики справляють реальний вплив на перебіг експерименту.

Взагалі, проблема планування експерименту є однією з найскладніших у діяльності психолога та педагога, і навчання плануванню повинно входити як складова частина у викладання експериментальної психології. Так, якщо завданням дослідження є порівняння якихось явищ, наприклад, вивчення порівняльної ефективності різних педагогічних прийомів, то саме завдання підказує, що треба вибрати принаймні дві групи піддослідних: у одній групі даний прийом буде здійснюватися, а інша залишається “вільною” від будь-яких впливів з боку експериментатора (відповідно експериментальна та контрольна групи). В ідеальному випадку максимально достовірний результат можна було б одержати, якби даний прийом в одній і тій же групі і здійснювався, і не здійснювався - це так званий ідеальний експеримент (схожий на ідеальний газ у фізиці). Як не буває у реальності ідеального газу, так і ідеальний експеримент практично нездійснений.

Проте поняття ідеального експерименту відіграє важливу роль у плануванні дослідження, оскільки завданням реального експерименту є максимальне наближення до ідеального, “чистого”. Для цього потрібно визначити, що саме стає на заваді, і відповідно вибрати такі процедури, які могли б усунути обставини, що віддаляють реальний

експеримент від ідеального. Так, у нашому прикладі особливу роль відіграє підбір однакових експериментальної та контрольної груп, бо індивідуальні особливості учнів та вчителів відчутно впливають на результативність педагогічних прийомів.

Тому постає завдання вирівняти вибірки хоч приблизно: за віком, рівнем підготовленості, психологічним кліматом тощо. Складність тут полягає у тому, що індивідуальних відмінностей може бути як завгодно багато, а вирівняти вибірки (в даному випадку класи) за всіма параметрами практично неможливо. Виходом може бути значне збільшення кількості осіб, що беруть участь у експерименті, внаслідок чого ефект індивідуальних відмінностей значно згладжується - в результаті утворюється своєрідна алгебраїчна сума особливостей. Але збільшення кількості утруднює обробку даних, тому завжди важливо обґрунтувати подібні компроміси належним чином. Значення має також час проведення експерименту - важливо, щоб у групах, діяльність яких порівнюється, він проводився одночасно або через невеликий проміжок часу.

Якщо в структуру експерименту входить багаторазовий вплив на засвоєння матеріалу, то перед дослідником постає завдання визначення послідовності його пред'явлення.

Наприклад, у психолого-педагогічних дослідженнях велике значення має як послідовність, так і те, при вивченні якого матеріалу проводиться експеримент. Адже завжди важко передбачити, як вплине експеримент на засвоєння матеріалу, або навпаки, як вивчений матеріал змінить результат експерименту. Це ще раз свідчить про важливість правильного виділення незалежної змінної. Ідеальний експеримент, якщо це не передбачено спеціальною метою дослідження, повинен включати одну незалежну змінну для того, щоб мати можливість простежити "поведінку" залежної саме як результат діяльності незалежної.

На перший погляд здається, що поняття ідеального і безкінечного експериментів безпідставні, оскільки провести їх неможливо. Однак теоретичний етап підготовки до експерименту, його правильне планування неможливі без звернення до поняття ідеального експерименту, бо обдумування плану ідеального експерименту допомагає визначити, які саме умови утруднюють або унеможливають доведення гіпотези в реальному експерименті, а раз

відомо, що заважає, то можна спробувати усунути або хоча б контролювати несприятливі умови в ході експерименту.

Оскільки істинною метою будь-якого експерименту є поширення його висновків на більш широку сукупність об'єктів, ніж ті, з якими проводився експеримент, не останню роль відіграє дотримання умов, за яких поширення висновків буде коректним. Достовірність висновків, а значить, правомірність узагальнень залежить принаймні від двох умов. Перша умова полягає в тому, щоб виявлене відношення незалежної та залежної змінних було вільним від впливу інших змінних. Друга умова - щоб постійний рівень додаткової змінної, що використовується в експерименті, відповідав її рівню у більш широкій області практики - іншими словами, для того, щоб результати експерименту можна було узагальнити, він повинен бути репрезентативним.

У загальному плані репрезентативність означає міру наближення реального експерименту до ідеального. Репрезентативність досягається шляхом порівняння плану або схеми реального експерименту з одним із видів ідеального за певними параметрами. Репрезентативність означає також міру відповідності властивостей піддослідних і тих, на кого поширюються висновки експерименту. Репрезентативна вибірка означає, що характеристики людей, які беруть участь у експерименті, наприклад, підлітків, збігаються або відповідають характеристикам усіх підлітків. На жаль, у більшості психолого-педагогічних експериментів дослідники нехтують цією умовою, в результаті чого робляться неправомірні висновки щодо можливостей учнів. Для досягнення високої репрезентативності треба, як правило, вирівняти вибірки за віком, статтю, академічною успішністю, рівнем знань. Вирівняти вибірки за цими параметрами відносно легко; значно важче вирівняти їх за психологічними характеристиками.

Однією з важливих характеристик плану експерименту є його валідність - ще один вимір наближення до ідеального експерименту. Валідністю називають міру достовірності висновків, яку забезпечують реальні експерименти відносно ідеального (як і репрезентативність). Але валідність передбачає передусім змістовну, а не кількісно-формальну відповідність ідеальному експерименту. Валідність поєднує мету експерименту з реальними можливостями та умовами їх

досягнення. Основним змістовним моментом валідності виступає формулювання гіпотези, тобто перехід теоретичного припущення на рівень змінних, які можна зафіксувати емпірично, тобто правильна, адекватна операціоналізація припущення. (Як бачимо, у багатьох “пунктах” побудови експерименту виявляється, що саме гіпотеза є однією з найголовніших складових частин експерименту. Тому формулювання гіпотези, яка була б правильною і за змістом, і за формально-логічними ознаками, залишається найменш алгоритмізованим, але найважливішим етапом дослідження.)

Валідності стосується також і вибір відповідних засобів для доведення гіпотези. Наприклад, якщо при порівнянні ефективності певних педагогічних прийомів залежною змінною буде вибрана успішність учнів, то такий експеримент не можна вважати валідним. Успішність неадекватно відображає якісні зміни знань (якість їх засвоєння); оскільки успішність - це сукупний показник, на якому позначаються не лише педагогічні прийоми, але й усі інші чинники навчального процесу (наприклад, інтерес саме до цього вчителя, цікавість даної навчальної теми, поява нових учнів у класі тощо). Для того щоб оцінити дійсну корисність пропонованого педагогічного прийому, треба вибрати інші, дрібніші змістовніші показники (зміна кількості запитань з даної теми, зростання процентного відношення проблемних запитань, рефлексивність підходу учнів до аналізу матеріалу, швидкість “охоплення” основної ідеї теми і т. д.).

Відповідно до наближення реального експерименту до ідеального можна розрізнити три види валідності. Внутрішня (конструктивна) валідність - це відповідність гіпотези та теоретичних конструктів, що лежать у її основі, можливостям дослідної перевірки, включаючи рівень узагальненості гіпотези, відповідність гіпотез одна одній та ін. Наприклад, рівень проблемності завдання або цілісної ситуації неможливо оцінювати лише за кількістю помилок та часом вирішення, бо помилки та час - це універсальні показники, що застосовуються у найрізноманітніших експериментальних схемах.

З нею тісно пов'язана зовнішня та операціональна валідність: зовнішня валідність відображає міру адекватності застосовуваних для перевірки гіпотез засобів, включаючи репрезентативність, надійність тощо; операціональна валідність - це відповідність гіпотезі змінних та

способів їх виміру, куди включаються апаратура, способи математичної обробки даних, відповідність інструкції та ін.

У реальних експериментальних ситуаціях діє цілий ряд факторів, що знижують валідність, і їх усунення або контролювання, таким чином, є одним із способів підвищення валідності. Так, “найпростіший” фактор, що заважає або спотворює перебіг експерименту, - це зміни у часі. Пора року, дня так чи інакше відображається на результатах, але оскільки виявити їх вплив важко, то треба прагнути проводити дослідження в один і той же період. Крім того, існує нестабільність в часі, тобто проведення експерименту навіть з однією і тією ж особою і в один і той же час обов’язково дає неоднакові результати. У цьому випадку найкращим контролем було б збільшення кількості експериментальних проб; але в такому випадку дослідження може набути вигляду тренування (натренованості), може спостерігатися втомлювання, перенасичення діяльністю тощо. Ще більш нестабільними через їх численність є побічні фактори (побічні змінні) дослідження.

Таким чином, існує кілька джерел нестабільності експериментальних результатів, навіть якщо прийняти, що незалежна змінна у часі не змінюється (що в реальності також буває рідко). Але, певна річ, основними джерелами нестабільності виступають індивідуальні коливання залежної змінної та змінність супутніх умов.

Ще однією причиною нестабільності є так звані ефекти послідовності (або ефекти порядку). їхня дія полягає в тому, що поведінка (або результати експериментальної діяльності піддослідного), тобто зміна залежної змінної, залежить не від рівня зміни незалежної змінної, як це передбачається планом, а від порядку пред’явлення стимулів. Іншими словами, зміна залежної змінної може спричинятися самим лише порядком стимульного матеріалу (наприклад, якщо певний педагогічний прийом спрямований на підвищення продуктивності запам’ятовування, а дослідження проводиться таким чином, що до педагогічного впливу пред’являється складний матеріал, а безпосередньо після прийому - простіший, то більша ефективність запам’ятовування у цьому випадку буде лише і тільки наслідком тренування на попередньому, важчому етапі експерименту). Залежно від мети експерименту застосовується випадковий розподіл пред’явлень (по так званому закону великих

чисел), або впорядковані послідовності по типу АВАВ або АВВА, щоб якнайбільше зняти або вирівняти вплив попереднього стимулу.

Стан самого експериментатора також є одним із джерел нестабільності. Хоча експеримент меншою мірою, ніж, наприклад, спостереження або інтерв'ю, залежить від експериментатора, тобто є більш об'єктивним, спеціальні дослідження свідчать, що два експериментатори, проводячи абсолютно ідентичні роботи, можуть одержати різні результати. Відіграє певну роль також установка експериментатора щодо гіпотези та інших моментів проведення дослідження. Прагнучи довести гіпотезу, експериментатор мимоволі, несвідомо робить якісь мікрмарки на свою користь.

Види експерименту

За процедурою проведення експерименти можна поділити на дві великі групи: лабораторний та природний. Лабораторний експеримент залежно від мети та гіпотез дослідження може бути якісним, факторним, функціональним, статистичним, а також однорівневим або багаторівневим.

Лабораторний експеримент є найбільш штучним (він найсильніше відрізняється від спостереження). Лабораторний експеримент - це особливий тип експериментального методу, в якому відбувається максимальне виключення різноманітних факторів зовнішнього порядку. Лабораторний експеримент набув широкого розповсюдження у психологічних дослідженнях; дещо менше значення він має у роботах психолого-педагогічного спрямування.

Серед переваг лабораторного експерименту найважливішими є: 1) усунення або зменшення до мінімуму випадкових факторів впливу на результат; 2) найбільш чисте виділення, ізоляція експериментального фактора (тобто того, який саме вивчається); 3) можливість контролювання всіх факторів експериментальної ситуації; 4) спрямоване керування особами, які беруть участь у експерименті. Завдяки цим перевагам лабораторний експеримент дає можливість більш глибоко і диференційовано проникнути у природу зв'язку тих чи інших явищ.

Залежно від принципу одержання нового знання усі експерименти можна розділити на зовнішні та внутрішні або безпосередні та

опосередковані. Внутрішнім експериментом можна назвати такий, у якому досліджуване явище реєструється безпосередньо. Прикладом внутрішніх психологічних експериментів може бути довільне виділення із складного психологічного акту його складових. Проте через малу можливість впливу і контролювання психічних явищ внутрішній експеримент не набув великого поширення, бо по суті він є різновидом експериментального самостереження, можливості і межі застосування якого загальновідомі.

Тому справжнім експериментом можна назвати лише зовнішній експеримент, тобто такий, де психічні явища викликаються (актуалізуються, стають чіткіше визначеними) опосередковано, шляхом впливу (наприклад, на органи чуття - найпростіший випадок), або будь-яким іншим способом стимулювання. Психічне явище виявляється викликаним примусово і фіксується не безпосередньо, а за допомогою обраних дослідником пристроїв, з використанням певних одиниць та еталонів.

Усі використовувані психологами види експериментальних методів можна поділити на загальні - такі, що застосовуються в усіх або в багатьох психологічних дисциплінах, і спеціальні, характерні лише для однієї. За характером завдання та виду одержуваних залежностей психологічні дослідження можна поділити, як уже зазначалося, на якісні, функціональні, факторні, статистичні.

Своїм завданням якісні експерименти мають одержання даних, що свідчать про наявність того чи іншого явища як таких, що можуть бути характеристикою одного явища або однієї особи (наприклад, обсяг запам'ятовування). Другий вид експериментів - це сукупність таких дослідів, у ході яких з'ясовується факт залежності явища від експериментального фактора (наприклад, залежність запам'ятовування від обсягу та характеру матеріалу). Метою функціональних експериментів є з'ясування функціональних зв'язків між двома та більше явищами; встановлення виду, характеру, величини однієї зміни явища залежно від певної величини зміни іншої (залежність між кількістю необхідних повторень для запам'ятовування, певного обсягу матеріалу або певної складності та ін.). Статистичні експерименти мають на меті встановлення кількісних залежностей між явищами, але не виходять на рівень

висновків про причини такого зв'язку (обсяг запам'ятовування та швидкість читання тексту).

Загальна схема проведення експерименту складається з таких основних моментів. У випадку факторного експерименту дослідник вводить у дослід нову умову (незалежну змінну) або виключає її, фіксуючи появу та зникнення досліджуваного явища (залежної змінної), а при функціональному експерименті процедура полягає у зміні незалежної змінної на певну величину та реєстрації величини зміни залежної змінної. Таким чином, у першому випадку увага експериментатора спрямована передусім на встановлення наявності або відсутності психічного явища (точніше, зв'язку появи певного явища при впливі незалежної змінної), а у другому - на величину зміни явища (тобто сам факт зв'язку або причини постулюється).

Експерименти бувають також індивідуальні та групові. Якщо термін "індивідуальний експеримент" непорозуміння не викликає, то термін "груповий" слід роз'яснити детальніше, бо він має кілька значень. Наприклад, груповим експеримент може бути лише за формою, тобто експеримент, що за міркуваннями економії часу та приладдя проводиться відразу з багатьма учасниками, але метою має встановлення закономірностей, що стосуються кожного окремо (наприклад, обсяг запам'ятовування: матеріал може пред'являтися усій групі піддослідних, але дані фіксуються щодо кожного).

Другий вид групового експерименту - це власне груповий експеримент, бо він не лише проводиться з усією групою, а й висновки його стосуються саме групи як цілого (більшість соціально-психологічних експериментів, психологічного клімату в групі, вивчення ціннісно-орієнтаційної єдності та ін.). Часто при виборі між індивідуальною та групою формами проведення експерименту дослідники схильються до групового (йдеться про перший вид групового експерименту). Це пояснюється не лише питаннями економії часу, одноманітності умов, але й тим, що такі дані більш постійні (стабільні у часі); менш розкидані, ніж при кількох індивідуальних.

Звичайно, груповий експеримент проводиться методом паралельних груп (вищезгадані контрольна та експериментальна групи). Метод паралельних груп є досить поширеним і суть його полягає у спостереженні двох груп осіб, що однакові за складом та

іншими особливостями, але перебувають у різних умовах: одна (експериментальна) підлягає впливу, а друга (контрольна) - ні. Як уже згадувалося, важливим є добір груп, який також може здійснюватися різними шляхами: це може бути спеціальне формування вибірки з попарним підбором осіб; добір групи в цілому, на рівні середньоарифметичних показників. Застосовується також метод обертання груп, причому досить ефективною ця процедура може бути, якщо структурою експерименту передбачений не одноразовий вплив, а кількаразовий; у такому випадку в різних серіях експериментальна та контрольна групи міняються місцями, що знижує значимість індивідуальних особливостей піддослідних і таким чином дещо вирівнює групи.

Проте лабораторним експериментам притаманний цілий ряд недоліків, що є дуже суттєвими, особливо в умовах педагогічних досліджень. До цих недоліків слід віднести: 1) небезпеку занадто штучної і абстрактної експериментальної ситуації, що викликана усуванням та ізоляцією факторів зовнішнього впливу; 2) можливість невинного домінуючого впливу експериментального фактора, тобто в реальних умовах сила впливу експериментального фактора може бути набагато меншою завдяки дії інших умов;

3) безпосередню присутність експериментатора, орієнтація піддослідних на його авторитет, їхнє прагнення виконати завдання якомога краще; виправлення та підказування експериментатора (у тому числі й мимовільні); 4) вплив на результати дослідження досліджуваних осіб.

Результати проведення численних лабораторних експериментів свідчать про те, що їх учасники поводитися зовсім інакше, ніж у схожій природній ситуації. Це звужує сферу застосування лабораторного експерименту у віковій та педагогічній психології.

У зв'язку з тим, що експеримент, які спостереження, має свої специфічні обмеження, значним кроком уперед як в суто теоретичному, так і в практичному плані було застосування так званого природного експерименту, вперше запропонованого у 1920 р. російським психологом О. Ф. Лазурським.

Сутність цього методу полягає у тому, що експеримент проводиться не в лабораторних, а у природних умовах. Оскільки природний експеримент проводився і був запропонований для

використання у педагогіці, то такими природними умовами є реальна поведінка учнів на уроках, під час ігор, вдома тощо. Цей метод репрезентує проміжну форму між експериментом та спостереженням і поєднує переваги обох методів.

Природний експеримент для психолого-педагогічних досліджень дуже цінний, бо дозволяє вивчати дитину безпосередньо у процесі її навчання і виховання. Експериментальному вплив піддаються умови діяльності дитини, або ж така діяльність викликається примусово (штучно), але сам перебіг діяльності здійснюється в природних і, що особливо важливо, реальних умовах життєдіяльності. Попередньо проводиться аналіз, наприклад, значимості різних шкільних предметів та їхнього впливу на розвиток певних психічних процесів, які вже після цього експериментально вивчаються під час уроку. Техніка проведення експерименту передбачає також розробку спеціальної уніфікованої системи фіксації даних за ступенем їх вираженості (сильно, слабо, дуже багато, середньо, мало). Предметом вивчення у природному експерименті можуть бути різноманітні проблеми, що стосуються шкільного навчання.

Головною перевагою природного експерименту є те, що він поєднує позитивні якості експерименту та спостереження. Основні з них - можливість повторити експеримент, варіюючи різні умови його перебігу, перевірити результати, а також проводити вивчення діяльності у природних умовах за більш об'єктивної, безсторонньої реєстрації фактів. Тим самим знімаються недоліки штучності експерименту, тобто залежності дослідника від того, чи трапиться йому нагода помітити явище, яке його цікавить.

Це особливо важливо для психолого-педагогічних досліджень, оскільки вивчати дитину в лабораторних умовах досить складно. До труднощів, що виникають при проведенні природного експерименту, слід віднести складність виділення в чистому вигляді явища, що підлягає вивченню; неможливість систематичного виключання побічних випадкових факторів; важко також підібрати контрастні природні умови.

За характером та цілями розрізняються два види природного експерименту: констатуючий та формуючий. Констатуючий експеримент ставить своєю метою встановити якийсь психічний факт (наприклад, індивідуальні особливості перебігу певного психічного

процесу, або якусь особисту рису дитини тощо), тобто він має переважно діагностичний характер, що зближує його з психодіагностичними методами. Відмінність експерименту від діагностичних методів полягає в основному в тому, що діагностичні методи (наприклад, тести) даються вже готовими, стандартизованими і дослідник може їх лише адаптувати відповідно до задуму дослідження, а зміст експерименту створюється, конструюється з метою дослідження і може бути принципово новим, ще не закріпленим у методах діагностики. Проте констатуючий експеримент не набув статусу повноцінного самостійного методу дослідження психічного розвитку, бо не дає змоги охопити психіку в розвитку, а лише констатує наявність певних психічних новоутворень, нічого не вказуючи на сам процес новоутворення.

Найбільш адекватним методом вивчення психічного розвитку є формуючий експеримент, що своєю метою має зміну, переформування наявного рівня функціонування психіки дитини у наміченому напрямі. Якщо формування досліджуваного явища відбувається у ході навчання, то такий експеримент називається навчаючим; якщо ж в його основі лежать виховні цілі і дослідник формує особистісні якості учня, то мова йтиме про виховний (виховуючий) експеримент.

Окремими моментами формуючого експерименту (як його складові частини) можуть виступати констатуючий експеримент і всілякі психодіагностичні методи (тести, анкети, вивідники та ін.), оскільки для того, щоб дослідити певну властивість у динаміці, необхідно виміряти її в різні моменти часу (зокрема, до і після формування). Це відображається у схемі природного експерименту. Першим етапом дослідження за цією схемою є вимірювання психічних властивостей особистості, піддослідного за трьома рівнями (нижчий, середній, вищий); потім відбувається педагогічний вплив з метою підвищення рівня розвитку певних якостей; після цього проводиться повторне вимірювання сформованих якостей; на основі результатів першого та другого вимірювань формулюються висновки про ефективність здійснення впливів як педагогічних прийомів, що призводять до позитивних результатів.

У такому традиційному вигляді формуючий експеримент використовується багатьма радянськими психологами для вивчення

психічних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення та ін.). Як результат численних досліджень були встановлені психологічні закономірності функціонування і розвитку цих процесів. Проте ці дослідження носили аналітичний характер, тобто були орієнтовані на вивчення окремих психічних процесів.

1.3.6. Статистичні методи

Статистичні методи – це прийоми прикладної математики, які використовуються психологією для підвищення об'єктивності та достовірності отриманих даних, для обробки експериментальних результатів. Ідея кореляційного аналізу народилася зі спроб Ф. Гальтона дослідити закономірності успадкування дітьми психологічних і фізичних ознак своїх батьків. Їм було розроблено декілька варіантів факторного аналізу для вивчення інтелектуальних здібностей, ряд методів було запропоновано спеціально для перевірки новостворюваних тестів.

Зараз виділяють кілька напрямів використання статистичних методів у психології:

- **Описова статистика**, що включає угруповання, класифікацію, графічне представлення даних;
- **Теорія статистичного виведення**, що використовується для передбачення результату за даними досліджуваних вибірок;
- **Теорія планування експериментів**, що служить для виявлення та перевірки причинних зв'язків між змінними.

Дисперсійний аналіз дозволяє визначити міру індивідуального варіювання показників (так, при однакових середніх показниках розмах розподілу може істотно мінатися). Для деяких дослідницьких і практичних завдань саме дисперсія дає основну інформацію. Так, наприклад, уявимо собі, що середній бал, отриманий школярами за контрольну з алгебри, становить 4 і для хлопчиків, і для дівчаток. Але у хлопчиків присутні і трійки, і п'ятірки, а всі дівчатка активно списували одна у одній і в результаті отримали по четвірці. Зрозуміло, що підсумок однаковий у кожній групі, а психолого-педагогічний зміст, що стоїть за середньою відміткою, абсолютно різний.

Кореляційний аналіз засвідчує наявність зв'язку, залежності між досліджуваними змінними. При цьому підтверджується одночасність появи цих ознак, але зовсім не їх причинна обумовленість. Наприклад, зазначається, що задоволеність шлюбом у подружжя негативно корелює з тривожністю (це означає: чим більше вони задоволені сімейним життям, тим спокійніше себе відчують). Однак на підставі цього факту ми не можемо дізнатися, чи спокійні вони від того, що

удома все гаразд, або задоволені спільним життям тому, що мають низьку тривогу і взагалі позитивне ставлення до життя. Існує кілька формул підрахунку коефіцієнтів кореляції, які можуть приймати значення від 1 до -1. Близькі до нуля кореляції не можуть підтверджувати наявності залежності між змінними.

Факторний аналіз – це група методів, призначених для визначення властивостей, які не можна спостерігати і вимірювати безпосередньо. Завдання факторного аналізу полягає в узагальненому вигляді в тому, щоб зменшити кількість змінних, звести все їхнє різноманіття до декількох загальних факторів. У тому випадку, якщо за результатами підрахунку коефіцієнтів кореляції простежуються особливо щільні зв'язки між кількома показниками (кореляційні плеяди), можна припустити, що за ними стоїть загальний чинник – змінна більш високого рівня узагальнення. Факторні моделі використовуються зараз скрізь, але особливо популярні вони в психології особистості та інтелекту.

Щоб використовувати методи статистичного аналізу, потрібно бути впевненим в нормальності розподілу якості, яка вивчається, але навіть і за цієї умови існує ймовірність того, що отримані результати виявляться випадковими. Ця ймовірність називається “рівень значущості”.

Основні положення, завдання і методи психології індивідуальних відмінностей першими описали французькі психологи Альфред Біне (1857-1911) і Віктор Анрі у статті “Індивідуальна психологія” (1895). Поглибив дослідження цієї тематики німецький психолог Вільям Штерн (1871-1938).

В. Штерн основні завдання диференціальної психології вбачав у вивченні як психологічних відмінностей між конкретними індивідами, так і типологічних відмінностей психологічних проявів у різних соціальних, класових, етнічних, культурних, вікових, статевих та інших групах.

Подальший прогрес у дослідженні індивідуальних і групових відмінностей забезпечили розвиток психологічного тестування, досягнення у суміжних галузях, особливо в генетиці, психології розвитку і крос-культурній психології.

Індивідуально-психологічні відмінності, природною передумовою яких є особливості нервової системи, мозку, формуються і розвиваються впродовж життя, в діяльності, під впливом навчання і виховання, у процесі взаємодії людини з навколишнім світом. Виявлення індивідуально-психологічних відмінностей, що стосуються властивостей особистості (насамперед здібностей і характеру), неможливе без різнобічного вивчення особистості. Знання їх має не тільки теоретичне, а й практичне значення, зокрема при розробленні

наукових основ індивідуального підходу до навчання і виховання тощо.

Американський психолог Анна Анастасі у праці “Диференціальна психологія. Індивідуальні і групові відмінності в поведінці” вказувала, що диференціальну психологію також цікавить аналіз природи і властивостей більшості традиційних груп, людей маргінальних і геніальних, які різняться за ознаками статі, раси, національності і культури, тобто їхніх групових відмінностей.

Дослідження цих відмінностей переслідує триєдину мету:

- характеризування через конкретні групи конкретного суспільства. Результати таких досліджень мають практичну користь - інформація може вплинути на сприйняття цих груп соціумом, сприяти поліпшенню між групових відносин;

- з'ясування фундаментальних проблем індивідуальних відмінностей загалом, аналіз причин і наслідків цих відмінностей на основі порівняльного дослідження різних груп;

- чітке розуміння психологічного феномену через порівняння того, як він проявляється в різних групах. Висновки загальної психології, перевірені на різноманітних групах, інколи не є всеохопними [2].

Отже, у структурі диференціальної психології виокремилися основні підрозділи, що стосуються відповідно вивчення *індивідуальних* (похідних від аналізу загально психологічних закономірностей), *типологічних* (власне диференційно-психологічних) і *групових* (що вивчаються у контексті антропологічних, біологічних і соціальних наук) відмінностей.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. Що таке метод наукового дослідження?
2. Які методи належать до групи головних?
3. Які методи належать до групи додаткових?
4. Якими є вимоги до застосування методу спостереження?
5. У чому полягає суть методу експерименту?
6. У чому полягає суть методу тестів?
7. У чому полягає суть методу соціометрії?
8. Що для з'ясування сутності психічних явищ дає кількісний аналіз результатів дослідження?
9. Що для з'ясування психічних явищ дає якісний аналіз результатів дослідження?

Альтернативно-тестові завдання для самоконтролю

1. Чи завжди застосування методів дослідження повинно ґрунтуватися на певних принципах?

2. Чи згодні ви з думкою, що неспроможність самоспостереження як методу наукового дослідження виявляється тільки в суб'єктивізмі тлумачення його результатів?

3. Чи згодні ви з думкою, що експеримент як метод може бути застосований для дослідження будь-яких психічних явищ?

4. Чи можна за допомогою методу тестів досліджувати психологічні закономірності?

5. Чи всі сфери психіки людини дають можливість вивчати метод аналізу продуктів діяльності?

6. Чи згодні ви з думкою, що поділ методів на головні і додаткові ґрунтується переважно на їхніх можливостях охоплювати вивченням більше або менше коло психічних явищ?

Завдання та проблемні ситуації

1. У чому полягає головна відмінність природного експерименту від спостереження? У чому виявляються позитивні аспекти першого та другого методу?

2. Сформулюйте головні вимоги до проведення методу бесіди та анкетування, яких необхідно дотримуватися, щоб забезпечити об'єктивність і надійність результатів дослідження.

3. У чому полягає коректність тлумачення результатів, отриманих внаслідок застосування тестів?

4. Які величини необхідно визначати при кількісній обробці даних дослідження і що вони характеризують?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Айзенк Г. Проверьте ваши способности. – М. : Мир, 1972.
2. Асеев В. Г. Возрастная психология: Учеб. пособие. – Иркутск, 1989.
3. Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологическая диагностика интеллекта й личности. – К. : Вища шк., 1978.
4. Казачкова В. Г. Метод незаконченных предложений при изучении отношений личности // Вопр. психологии. – 1989. – № 3.
5. Клименко В. В. Психологические тесты таланта. – Харьков Фолио, 1996.
6. Максименко С. Д. Методологічні аспекти психології навчання // Психологія. – 1988. – Вип. 31.

7. Максименко С. Д. Методологічні проблеми вікової та педагогічної психології// Психологія. – 1982. – Вип. 21.
8. Максименко С. Д. Проблема метода в возрастной й педагогической психологии // Вопр. психологии. – 1989. – № 4.
9. Максименко С. Д. Проблема метода в науке. – К. : Знание, 1982.
10. Максименко С. Д. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе. – К. : Рад. шк., 1983.
11. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К. : Укрвузполіграф, 1990.
12. Методы социальной психологии / Под ред. С. С. Кузьмина, В. С. Семенова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.
13. Немов Р. С. Психология. – М. : Просвещение, 1995.
14. Общая психология / Под ред. С. Д. Максименко. – М. : «Рефл-бук» «Ваклер», 1999.
15. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1977.
16. Основи загальної психології/ За ред. С. Д. Максименка. – К. : НПЦ «Перспектива», 1998.
17. Психологія / За ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1968.
18. Соколова Е. П. Проективные методы исследования личности. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980.
19. Теорія і практика психологічного дослідження. – К., 1990.
20. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. – М. : Педагогика, 1985.



РОЗДІЛ 2

ПСИХІЧНА ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ ТА ДИФЕРЕНЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

2.1. Особистість як центральна проблема диференційної психології

Ключові поняття теми:

особистість, біологенез, психогенез, соціогенез, досвід, нужда, спрямованість, активність, мотив, інтерес, переконання, ідеал, звичка, установка, мета, рівень домагань, самооцінка, фрустрація, рушійні сили розвитку особистості, біогенетичний закон розвитку, соціогенетичний закон розвитку

2.1.1. Генетична концепція особистості

Психічні явища людини не існують, насправді, окремо і розрізнено. У своїй сукупності вони складають унікальний і неповторний візерунок - психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лише розуміння структурно-динамічних закономірностей даної цілісності може відкрити нам як розуміння окремих її складових (психічних функцій), так і усвідомлення сенсу існування людини і шляхів оптимізації цього існування. Ця цілісність і нерозривна єдність психіки людини являє собою особистість.

Особистість - це людина з розвиненими функціональними новоутвореннями, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, здатна до саморозвитку, самовизначення, саморегуляції в діяльності і та поведінці.

В цьому головна: природа людської психіки - особистісна. Вона - вищий, з відомих нам, рівень розвитку буття, наділений рефлексією і тому здатний відображати буття і самого себе, втілюватися в нього і ставати дійсним способом існування людини. Можна сказати і навпаки: життя людини в світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки.

Особистість - це людина в притаманними їй своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними якостями, які матеріалізуються в продуктах її діяльності

Належність особистості до певного суспільства, включеність у певну систему суспільних відносин визначає її психологічну та соціальну сутність.

Особистість - соціальна істота, суб'єкт пізнання, активний діяч спільного розвитку. Характерними ознаками особистості є наявність у неї свідомості, місце, яке вона посідає в суспільстві, її роль у ньому, діяльність на користь суспільства.

Особистість - це свідомий індивід, який посідає певне місце у суспільстві і виконує ту чи іншу соціальну роль або функцію.

Одним із найяскравіших виявів особистості є її індивідуальність - своєрідне, неповторне сполучення таких психологічних особливостей людини, як характер, темперамент, особливості перебігу психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, почуттів, волі), особливості її мотиваційної сфери.

Особистість завжди конкретно-історична, вона є продуктом своєї доби і тих суспільно-економічних відносин, сучасницею та учасницею яких вона є. Вивчення особистості є за своєю суттю історичним дослідженням становлення особистості за певних соціальних умов, певного суспільного ладу.

Існують різні погляди на структуру особистості. Одні дослідники вважають, що, розглядаючи структуру особистості, доцільно враховувати лише психологічні її компоненти (пізнавальні, емоційно-вольові, спрямованість), а другі - виокремлюють у ній і біологічні аспекти (типологічні особливості нервової системи, вікові зміни в організмі, стать), які не можна ігнорувати під час виховання особистості.

Однак протиставляти біологічне і соціальне в структурі особистості не можна. Природні аспекти та риси наявні в особистісній структурі як соціально зумовлені її елементи, а біологічне і соціальне не перебуває в єдності і взаємодії.

Людина - частина природи, але біологічне в процесі історичного розвитку під впливом соціальних умов змінюється, набуває своєрідних, людських особливостей, а соціальне (привласнене) на певній стадії онтогенетичного розвитку стає біологічним, фіксується морфологічними утвореннями.

Особистість - це нова соціокультурна форма існування психіки людини як біологічної істоти, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції та має унікальний і неповторний внутрішній світ,

У структурі особистості розрізняють типове та індивідуальне. Типове - це те найбільш загальне, що властиве кожній людині і характеризує особистість загалом: її свідомість, активність, розумові та емоційно-вольові вияви тощо, тобто те, чим одна людина схожа на інших людей; індивідуальне - те, що характеризує окрему людину: її фізичні та психологічні особливості, спрямованість, здібності, риси характеру тощо, тобто те, що вирізняє певну людину з-поміж інших людей.

Ми не знаходимо в світі інших форм існування вищого рівня психіки, окрім особистості. Можна, звичайно, говорити про те, що предмети і явища культури являють собою інший, специфічно перетворений спосіб її існування. Це так, але вони - втілення особистості. Упредметнення, тобто переведення психічного (ідеального) в предметне (матеріальне) здійснюють особистості, залишаючи в предметі, відбиваючи в ньому всю унікальну своєрідність саме даної особистості - автора.

Особистісність природи психіки людини означає, з іншого боку, що будь-який окремий психічний процес набуває складного устрою з власними закономірностями і якостями, але поряд з цим у ньому відображається вся цілісність особистості. Тому, коли вивчають окремо психічне явище (мислення, емоції, пам'ять тощо), лише спеціальне й штучне абстрагування дозволяє досліднику робити висновки щодо нього в "чистому", так би мовити, вигляді.

Насправді ж це завжди - мислення даної конкретної людини, її емоції або будь-які інші явища. Цей вплив цілісності (її проектування) на конкретне явище не є чимось "дріб'язковим", стороннім. Адже, якщо говорити про мислення, насправді його показники визначаються далеко не лише особливостями, власне, інтелектуальної сфери: мотиви діяльності, цілі, цінності, нахили, стійкі і тимчасові емоційні стани, навіть соматичне здоров'я - все це в сукупності і визначає функціонування будь-якої психічної функції. Особливо важливим виявляється врахування даного положення в галузі практичної психології.

2.1.2. Змістовні ознаки особистості

Особистість має такі змістовні (ключові) ознаки - *цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморозвиток і саморегуляція*. Розглянемо їх ґрунтовно, оскільки ці якості є складними і внутрішньо суперечливими, а їх розуміння необхідне для дійсного осягнення психології особистості.

Цілісність. Особистість, безумовно, являє собою утворення, яке складається з окремих психічних явищ (процесів, станів,

властивостей). Але, разом з тим, вона ніколи не є лише сума цих явищ, оскільки особистість не можна зрозуміти в логіці такого собі “додавання розумінь” окремих її складових. Цілісність особистості насправді не визначається лише її складовими. Більше того, кожна частина ніколи не існує окремо і самотійно, вона є носієм усієї особистості, а також її відбиттям. Особистість живе, розвивається і формується лише вся разом, як цілісність.

В живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки складових і змінюються самі ці складові. Ці зміни - вторинні і третинні порівняно зі змінами цілого - особистості. Вони виникають після окремого живого руху особистості і сприяють наступним цілісним рухам. Ця унікальна здатність особистості як цілісності відбиватися в її кожній окремій рисі стосується не лише рис психічних. І саме тому ми легко впізнаємо людину, навіть по фізичних її особливостях, оскільки ці особливості - даної конкретної особистості і містять в собі загадковим способом її всю.

Щоб упевнитися втому, що це саме так, прислухаємося до того, що каже з цього приводу чудовий російський філософ О. Ф. Лосєв: “Спостерігаючи добре знайомий вираз обличчя людини, котру ви давно знаєте, ви обов'язково бачите не просто зовнішність обличчя, як щось самотійне, не просто так, як ви говорите, наприклад, про геометричні фігури. Ви бачите тут обов'язково щось внутрішнє - однак так, що воно дане лише через зовнішнє і це зовсім не заважає безпосередності такого споглядання. Отже, особистість є завжди виявлення... Особистість людини не мислима без її тіла, - звичайно, тіла, по якому видно душу... Та й як ще я можу взнати чужу душу, як не через її тіло... Тіло завжди прояв душі, отже, в якомусь сенсі, сама душа... По тілу ми тільки й можемо судити про душу”.

Далі філософ так само яскраво, просто і переконливо доводить виявлення всієї особистості в міміці, інтонації, русі: “Мені іноді страшно буває поглянути на обличчя нової людини і жахливо буває вдивлятися в її почерк: її доля, минула і майбутня, піднімається цілковито, невблаганно і неминуче”.

Таким чином, цілісність особистості специфічно охоплює всі структурні і динамічні вияви життя людини. Вона зумовлена не сумою окремих складових, а інтегрованою єдністю трьох витоків існування особистості - біологічною, соціальною та духовною. Ця складна дійова інтеграція визначає той факт, що констатувати цілісність як атрибутивну ознаку особистості виявляється недостатнім для її дійсного розуміння. Але у кожної окремої людини ця цілісність своя, чимось схожа на інших, а чимось принципово відмінна. Так виходить на світло інша фундаментальна ознака особистості - її унікальність (індивідуальна неповторність).

Деякі психологи проблему унікальності розглядають в контексті суперечливої єдності типового й індивідуального в особистості. Насправді суперечливість ця дещо штучно ускладнюється. Типовим є те, що перед нами - особистість (спрощено кажучи, вона відповідає наведеному визначенню), що вона має всі перераховані фундаментальні ознаки і всі складові частини. Що ж являє собою унікальність особистості? Яка її природа?

Відомий персонолог Г. Олпорт зазначав, що “видатною властивістю людини є її індивідуальність. Кожна людина - унікальне творіння сил природи. Точно такої ж, як вона, ніколи не було і не буде”. Його визначення особистості є відображенням того, що для автора центральним є явище унікальності. “Особистість, - пише Олпорт, - це динамічна організація всередині індивіда тих психофізичних систем, які детермінують характерну для неї поведінку і мислення”.

Унікальність цілісної структури особистості людини зумовлена такими факторами:

- своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного);
- постійним саморухом, саморозвитком особистості, в процесі якого весь час змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи все більш своєрідної і завершеної форми; між тим, особистість завжди залишається незавершеною, відкритою до нових змін.

Незавершеність - параметр особистості, що притаманний їй однаково як на початку життєвого шляху, так і на завершальному його етапі.

Розглянемо зазначені фактори. В чому своєрідність взаємодії трьох витоків (трьох дійсних начал) особистості? Ця проблема зазвичай розглядається як співвідношення біологічного і соціального в особистості та її розвитку. Частковість і штучність такого розгляду є зараз очевидною, але слід знати, як це “вирішувалось”.

Деякі вчені вважали, що головним чинником існування і розвитку особистості є фактор біологічної спадковості (біологізаторські, біогенетичні концепції). Виходячи з таких своїх переконань, вони розгортали погляди на існування і психологічну будову особистості. Так виникла теорія рекапітуляції (Ст. Холл, Гетчінсон та ін.), в межах якої вважається, що дитина, яка народилася, у своєму розвитку поступово відтворює всі етапи історичного розвитку людства: період скотарства, землеробства, торгівельно-промислової епохи. Лише після цього вона вступає в сучасне життя. Долаючи певний період свого

розвитку, дитина живе, відтворюючи певний історичний період. Це виявляється в її нахилах, зацікавленнях, прагненнях і діях.

В “психології служниці” (рос. “горничная психология”) (В. Мак-Даугалл), у психоаналізі (З. Фрейд) особистість тлумачиться як ансамбль ірраціональних безсвідомих біологічних потягів. Біхевіоризм взагалі “знімає” проблему особистості, якій не залишається місця в механістичній схемі “стимул – реакція”. За виключенням теорій Ст. Холла і біхевіоризму Дж. Уотсона, біогенетичний напрям в цілому вірно підкреслює велике значення для особистості біологічних детермінант. З іншого боку, ці теорії або виключають зовсім вплив соціальних факторів на існування і розвиток особистості, або зводять їх до негативного тиску, який все життя вимушена долати особистість (З. Фрейд).

У цьому випадку специфічна унікальна природа особистості ніби виникає на межі протидії біологічних і соціальних чинників (найбільш яскраво це виражено в поглядах В. Мак-Даугалл а: інстинкт, що на шляху своєї реалізації зустрічається з опором соціального середовища, перетворюється на почуття, тобто суто особистісну якість). Насправді ж, взаємодія соціальних і біологічних детермінант не зводиться лише до протидії, вона набагато складніша і багатша за змістом.

Протилежні, соціогенетичні погляди формувалися тими вченими, які вважали, що домінуючу роль в житті і розвитку особистості відіграють соціальні чинники. Межове вираження ці погляди набувають в так званій теорії “чистої дощечки” (“*tabula rasa*”), сутність якої полягає в тому, що ніякі вроджені фактори не відіграють ролі у становленні і існуванні особистості в ній (конфігурація цілісності, типове і індивідуальне) зумовлене лише впливом соціальних умов існування. Знову зазначимо, що в цілому соціогенетичні теорії вірно фіксують велике значення соціального оточення щодо життя особистості. Але їхня однобічність, уявлення про те, що соціальне має долати біологічне, є дійсно слабким місцем.

Цікавим феноменом вивчення психології особистості є те, що існує багато сучасних поглядів, які взагалі не звертають увагу на біологічні процеси в своїх теоретичних побудовах (екзистенціальна психологія). Однак парадоксально, що в галузі психологічної практики, в якій ці концепції досягають зараз найбільших успіхів, психофізіологічні, в цілому, біологічні параметри особистості розглядаються тут мало не першочергово (“організмичне Я” у К. Роджерса).

Неможливість вирішити загадку цілісності і унікальності особистості зумовлена, як бачимо, не тим, що біологічне або соціальне її підґрунтя не враховується, а тим, що існує потяг акцентувати одне з начал, за рахунок іншого. У дійсності і біологічне,

і соціальне, і духовне не пригнічують одне одного, а складно і плідно взаємодіють, породжуючи й унікальне “диво” (термін О. Ф. Лосева) - людську особистість.

Психологія, якщо вона хоче пояснювати феномен особистості в цьому світі, не повинна бути ні “природничою” наукою, ні “соціальною”. Вона повинна згадати, що з давніх-давен слово “психологія” означало “знання душі”, і займатися виключно об'єктом свого дослідження, не відволікаючись на хай і важливі, але супутні фактори.

“Дитина народжується як суто біологічна істота, індивід”. Ця фраза О.М. Леонтьєва зачарувала психологів, виросла в таку собі точку відліку. Але ж людина народжується як людське дитя. І це означає далеко не лише те, що вона, як організм, має всі біологічні задатки (генотип, потенціальна і актуальна анатомія внутрішніх органів, фізіологічні процеси, морфологія, біохімія), які дозволяють, розгортаючи своє функціонування, зумовлене генотипом, народитися цій особі ще й як особистості.

Унікальна складність біологічної організації людини зумовлює те, що одразу після завершення морфофізіологічних процесів формування організму індивід як система потрапляє в особливий внутрішній стан. Це - стан готовності бути особистістю. Складність і нюансованість зв'язків в організмі виявляється на диво міцною і пластичною. Настільки, що навіть окремі морфологічні, або навіть психосенсорні аномалії принципово не перекривають шлях індивіду до особистості (яскраві роботи вітчизняних вчених Мещерякова і Соколянського засвідчили, що навіть сліпоглухонімі діти можуть стати повноцінними особистостями за умови спеціалізованого навчання). Цей загадковий, але й обов'язковий для людини, стан і є те, що ми називаємо духовністю: це початок внутрішнього світу особистості (свідомість).

Отже, біологічна організація людського індивіду не лише забезпечує природні потенційні можливості розвитку організму, а й створює особливий психічний стан готовності до формування особистості, внутрішній світ людини, її духовність. Саме тому він ще до народження є унікальним і цілісним, цей індивід, наділений духовністю (станом готовності до особистісного способу існування). Водночас, особистість не зумовлена лише біологічно.

Здатність людини навчатися, тобто засвоювати і привласнювати культурно-історичний досвід є точно так само важливим, хоча й принципово іншим за природою атрибутом існування особистості. Тож антиномічність біологічного і соціального є явно надуманою, штучною. Г. С. Костюк свого часу зазначив: “Онтогенез людини визначається історією розвитку її пращурів. Ця історія впливає на неї двома шляхами: біологічним і соціальним. Природні можливості її

(особистості) становлення як свідомої істоти реалізуються в суспільних умовах її життя, за допомогою засобів, створених суспільством”.

На початку життя, дійсно, біологічне переважає у плані мотивації - активність новонародженої дитини зумовлена багато в чому дією інтенсивних мотиваційних факторів, і в цьому З. Фрейд, безумовно, правий. Але вже тут, на самому початку, ці інстинктивні інтенції діють не просто, а складно, опосередковано через специфічний стан системи організму як зародка внутрішнього світу. Цього не знав, не додумав З. Фрейд, і саме тому його теорія є концепцією невротичної особистості, за вдалим визначенням Л.С. Виготського.

Психологія не дуже багато знає, як саме опосередковуються інстинктивні потреби специфічним духовним станом системи організму, і що являє собою цей стан. Але зрозуміло одне - це опосередкування відкриває людську дитину до зовсім особливої зустрічі з соціальним оточенням. Зустрічі дуже відмінної від подібного контакту вищих тварин, і мова тут далеко не лише про відсутність або нерозвиненість певних морфологічних задатків (згадайте лишень досліди зі сліпоглухоніми дітьми).

Світ соціального зовсім не протистоїть людині, як це розуміють деякі теоретики. Він огортає і запрошує. С.Л. Рубінштейн свого часу дуже обережно зауважив, що людина не лише протистоїть світу, вона ще й перебуває всередині нього, огортається ним. І в такому існуванні вона невід'ємна частина цього світу. Екзистенціальна психологія “вхоплює” це дуже акцентовано: для неї особистість є “існування – людини - в - світі”.

Хоча наступна теза щодо “закинутості” людини в світ справедливо критикувалася С. Л. Рубінштейном: людина не закинута в світ, вона - частина його, частина, яка рефлексує принципово весь світ, в тому числі й той, що поки що не даний актуально. Такою людина стає завдяки зустрічі людського індивіду з соціальним світом. Останній існує в трьох основних формах - інші люди, взаємостосунки між людьми та предмети культури як особлива форма упредметнення - втілення внутрішнього світу (духовності) інших людей. Активність (на початку, переважно, біологічна), опосередкована духовним станом, змушує людину бути активною, і в цій активності виявляти себе і водночас - привласнювати соціальне оточення, переводячи його в своє - ідеальне (екстеріоризація - інтеріоризація).

Так відпочаткова складна єдність (організм - стан), яка існує як потенція (те, що може статися), набуває чіткості і виразності: виникає дійсний внутрішній світ людини - її Я. Це - усвідомлений світ думок і бажань, прагнень, цінностей, мрій. Це - особистість. І в ній немає окремо - біологічного, окремо - соціального, окремо - духовного. Вона - цілісна і унікальна. Навпаки, тепер вже “її” біологія (тіло)

відокремлюється (“Я - не тіло, *але я маю тіло*”), як відокремлюється ідеальне (“Я - не мрія і не бажання, *але я маю мрії і бажання*”).

Однак виникнення ідеального не означає припинення “стосунків” між ним і матеріальним (тілом). Виникає нова складна форма взаємостосунків - сполучання. Тіло (біологічне), крім того, що воно є атрибутом (носієм) особистості, ще й залишає значну долю самостійності - воно продовжує існувати за законами природи (біології). Воно відносно самостійне, оскільки його контакт з ідеальним є необхідністю і формою існування: воно змінює ідеальне, але й саме змінюється під дією останнього. Те саме спостерігається з боку ідеального.

Сполучання - це суперечлива, внутрішньо конфліктна єдність двох самостійних і самодостатніх начал, які, однак, не можуть існувати одне без одного. Тому існування особистості і являє собою дійсну драму, як це вдало висловив Л. С. Виготський. Саме таке складне сполучання біологічного і соціального зумовлює цілісність і оригінальність особистості. Разом ці дві центральні властивості породжують специфічну річ - *форму особистості*.

Традиційно у психології під формуванням розуміють сукупність засобів соціального впливу на індивіда з метою створити в нього систему певних соціально-позитивних властивостей і рис. Однак поняття формування не може бути вичерпане цим розумінням. Л. І. Анциферова зазначає, що формування “означає процес створення під впливом різних факторів особливого типу відношень всередині цілісної психологічної організації особистості”.

Особистість, розвиваючись, набуває певної форми - способу організації. Форма охоплює як внутрішній світ особистості, так і систему її зовнішніх проявів. Саме форма є прямим виявом цілісності і унікальності особистості: вона забезпечує пластичну й гнучку стійкість особистості, завдяки динаміці взаємозв'язків між одиницями форми. З іншого боку, форма - це вияв, і по ній ми пізнаємо дану конкретну особистість.

Формування - процес, що не обмежується часом (його обмежує лише фізична смерть індивіду, хоча й після неї в його особистості ще довго можуть відкриватися й невідомі аспекти, риси, властивості; особистість і після смерті тіла може доформовуватися). Постійний, плинний розвиток форми являє собою спосіб існування особистості.

Виділяються рівні розвитку особистості (як “об'ємного”, “оформленого цілого”):

- на першому - відсутня рефлексія власного внутрішнього світу, який лише формується, створюється. На цьому рівні особистісні якості створюються в процесі подолання труднощів у досягненні власних цілей;

- на другому - особистість формує власне оточення, передбачає наслідки і планує події, обирає друзів і т. ін.

- на третьому - особистість стає суб'єктом власного життєвого шляху, який вона сама обирає. Інша ознака цього рівня - особистість стає суб'єктом розвитку свого власного внутрішнього світу, формує власне Я; саме на цьому рівні основною стає якість унікальності.

Активність - фундаментальна якість особистості.

У вітчизняній психології активність розглядається як антитеза реактивності (реакція - акція /поведінка/ у відповідь на подразнення). Звісно, принцип реактивної поведінки, в цьому сенсі, зберігається у людини протягом всього життя, вже хоча б тому, що за цим принципом діє організм. (Нагадаємо, що реактивність поведінки - провідний принцип біхевіористичних уявлень).

Особистість відрізняється саме тим, що поряд з реактивною, переважною стає активна поведінка, тобто поведінка, що спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами. Дана особливість відзначається в багатьох теоретичних уявленнях.

Так, З. Фрейд говорить про “принцип реальності” в поведінці всупереч “принципу задоволення”. В останньому випадку маємо на увазі поведінку, що виникає у відповідь на інстинктивну потребу, коли не враховуються ні зовнішні, ні внутрішні обставини (Л. С. Виготський вдало називає таку поведінку “поведінкою в обхід особистості”). Поведінка за “принципом реальності” є усвідомленою і зваженою, це поведінка за інтенцією *Ego*.

А. Адлер для того, щоб підкреслити здатність особистості до визначення власної поведінки, вживає термін “креативне Я”. Кожна людина, вважає Адлер, може здійснювати різні дії під впливом зовнішніх або внутрішніх факторів, в тому числі й таких, як стереотипи та звички (реактивність), але не тільки... Особистість відрізняється тим, що вона має особливу інстанцію - “креативне Я”, яка в найбільш відповідальні моменти життя здатна породжувати виключно власні цілі і лише їм підпорядковувати поведінкову активність. Це, за Адлером, ключова ознака дійсної особистості.

У вітчизняній психології активність особистості (в такому її розумінні) розглядається в термінології “довільність - мимовільність”. Тут фіксується важливе протиріччя: з одного боку, особистості притаманна керована, детермінована, зумовлена поведінка. Тобто, поведінка обмежена (метою, ситуацією, уподобаннями, інстинктами - в даному випадку це несуттєво). З іншого боку, як зауважує Е.В. Ільєнков: “Людині притаманна вільна, тобто така, що здійснюється свідомо, дія, узгоджена лише з універсальною всезагальною метою роду людського”. Це протиріччя вирішує Л. І. Божович в дослідженні

основних етапів розвитку вольових дій в онтогенезі. Спочатку довільна поведінка деформується завдяки "натуральній" потребі, яка безпосередньо спонукає дитину долати перешкоди на шляху до її задоволення.

За Е. Кречмером, - "гіпобулічний етап" формування довільності. Він притаманний малим дітям і хворим на розлад вищих психічних функцій. На наступному етапі розвитку особистості людина в умовах боротьби сильних і протилежно спрямованих тенденцій починає використовувати інтелектуальні плани дій. Вона зважає, оцінює, уявляє собі результати вчинку. Кінець кінцем, приймається рішення, ставляться власні цілі, формуються наміри.

Отже, цілі і наміри (К. Левін) являють собою психічні новоутворення, що виникають в результаті зустрічі афекту й інтелекту. Це є другий, за Божович, етап розвитку вольової сфери. Поведінка здійснюється завдяки свідомій регуляції людиною власної мотиваційної сфери, і найбільш важливий мотив визначається через інтелектуальні операції.

Третій етап, вважає Л. І. Божович, виникає в результаті інтеріоризації засобів організації поведінки і формування інших вищих психологічних систем, що несуть в собі додаткові мотиваційні сили, які здатні безпосередньо, минаючи свідому регуляцію, спонукати людину до здійснення вчинку. На цьому етапі поведінка набуває вигляду мимовільної. Людина, наприклад, може не роздумуючи, миттєво кинутись на захист іншого або з ризиком для життя відстоювати власні уподобання. Таку поведінку називають "постдовільною". Вона є результатом взаємодії в кожній ситуації внутрішніх особистісних структур, самої ситуації і системи загальнолюдських цінностей і смислів, прийнятих даною людиною. Ми бачимо тут розвиток по "спіралі": поведінка ніби й не регулюється, але відповідає загальнолюдським принципам гуманізму.

Таким чином, розвиток довільності (активності) "розширює" особистість до духовних скарбів цивілізації.

Суттєвою ознакою особистості є її здатність до вираження власного внутрішнього змісту. Мова йде про принципово творчу сутність особистості і її становлення. "Особистість, якщо вона є, - підкреслює О. Ф. Лосєв, - взагалі мислиться завжди і незмінно впливаючою і діючою". Виразне існування, тобто, особистісне існування є завжди синтезом двох планів буття - внутрішнього і зовнішнього. Зовнішнє буття особистості - це її вигляд, лик, те, що сприймається іншими. Внутрішнє ж - це сутнісне, осмислююче і те, що припускається. Ми сприймаємо особистість, але вже в цьому акті якось охоплюємо і враховуємо те, чого "не видно", але що виражається з глибини. Термін "вираження" вказує на певне активне

спрямування внутрішнього в бік зовнішнього, на деяке активне самоперетворення внутрішнього у зовнішнє.

Якщо особистісне буття є виразним, це означає, що особистість має внутрішню і зовнішню сторони, вони знаходяться у постійних динамічних взаємопереходах і домінує тут внутрішнє (якщо домінуючим буде зовнішнє, перед нами буде не особистість, а простий набір соціальних ролей, функціонер або “гвинтик”). Виражаюча активність внутрішнього світу людини викликає життєвий рух особистості, в якому вона стикається з соціальною дійсністю. Соціальна поведінка будується як засвоєння і виконання великої кількості соціальних ролей. Утворюється так званий рольовий шар структури особистості. Рольова поведінка, наприклад, професійна, може бути досить міцною і ригідною, придушувати виразність. Тоді особистість обезличується, інволюціонує.

Розвиток же полягає в тому, що виразність “проходить” через шар соціальних ролей і особистість, її сутність відбивається на поведінці і на продуктах діяльності. Якщо говорити про професійну діяльність, то в цьому випадку ми маємо сутність *майстерності* Майстер – професіонал, який не просто правильно виконує трудові операції, він у них, а також у продукт праці втілює власну особистість. Взагалі, є сенс говорити про особливу людську потребу втілення себе в цьому світі. Становлення особистості багато в чому визначається розвитком цієї потреби. Традиційно в філософії ця потреба і відповідна, породжена нею активність описується категорією “опредметнення”.

Людина в своїй діяльності постійно ніби “розчиняє” культурні й природні предмети і явища, переводячи їх тим самим у власні особистісні сутнісні сили (розпредметнення). Але вона в той же час втілює ці сили в зовнішній світ. “Це закарбування живої активності як процесу життя людських сутнісних сил в предметі, - зазначає Г.С. Батіщев, - це перетворення логіки дій суб'єкта у власне предметно-зафіксоване зображення і віднаходження суб'єктом своєї дійсності в об'єктах, які несуть на собі і зберігають образ його діяння, є опредметнення”.

Людина опредметнює себе як індивідуально-неповторне соціальне ціле, як своєрідну тотальність своєї соціальності. Результат її упредметнення є її твір, тобто те, що робить наше життя і нашу особистість вічними. (Причому, твір тут слід розуміти широко, це є, фактично, все, що залишає поруч з собою і після себе людина). “Істинне буття людини ... є її дія, - писав Регель, - в останньому індивідуальності дійсна... лише твір слід вважати її істинною дійсністю”.

Розвиток вираження *втілення особистості* становить гостру педагогічну проблему. Як переконливо показав О.С. Арсен'єв, у педагогічному процесі цілі розвитку творчості (вираження,

опредметнення) і традиційні задачі навчання і виховання - є антиномічними. Педагогічна система як відображення системи державної має на меті, перш за все, адаптувати дітей до наявних соціальних умов життя.

Це відбувається через пригнічення виразності (шар соціальних ролей придушує виразність). Цим досягається органічне пристосування дитини до соціальної дійсності, але при цьому блокується творче начало. Вирішення цієї дилеми, розвиток креативності дітей і дорослих залишається глобальною проблемою сучасної світової освіти.

Серйозним є питання сфер вираження особистості. Людина сучасного світу може втілювати себе у виробничій сфері, художній або науковій творчості, в системі комунікації. Питання вибору особистістю сфери реалізації себе є проблемою навчання і виховання. В теоретичній психології існує оригінальна гіпотеза В.В. Давидова про сполучальний розвиток різних сторін свідомості людини. Вибір суб'єктом сфери своєї реалізації (втілення) визначається, згідно цієї гіпотези, особливим психологічним механізмом, який полягає у можливості особистості самій вибирати предмет власної активності.

Наприклад, при сприйманні музичного твору (акт, безумовно, креативний) виражаються різні “сутнісні сили” особистості, залежно від того, предметом якої діяльності робить музичний твір суб'єкт сприймання: учбової (коли він вчиться чомусь на даному еталоні), пізнавальної (якщо сприймає, скажімо, мистецтвознавець), моральної (якщо предмет сприймання - виховний потенціал твору), утилітарної (якщо сприймання відбувається виключно задля розваги і відпочинку).

Гіпотеза В. В. Давидова, а також доповнююча її концепція гетерогенності розумових процесів П. Тульвісте, безумовно, є прогностичними і цікавими. Але слід визнати, що, навіть за умови їх прийняття залишається питання про причини саме такого опредметнення (втілення). Тут аж ніяк не можна обмежуватися вихованням, а слід враховувати і власне організмичні (індивідуально-типологічні) особливості людини, адже схильність її до певної діяльності насправді багато в чому визначається ними.

Незавершеність особистості - сутнісна ознака особистості

М.М. Бахтін свого часу писав: “... не можна перетворювати живу людину на безголосний об'єкт заочного завершеного пізнання. В людині завжди є щось, що лише сама вона може відкрити у вільному акті самосвідомості і слова, що не піддається зовнішньому заочному визначенню”. Йдеться про незавершеність “внутрішньої” особистості людини.

“При повному реалізмі знайти в людині людину... Мене називають психологом: неправда, я лише реаліст у вищому сенсі, тобто зображаю всі глибини душі людської”. У стані дійсної особистісної активності, “на порозі” справжнього життєвого вчинку, особистість завжди непередбачувана через те, що нікому (в тому числі і їй самій) до кінця не відомі дійсні можливості, глибини (“вершини”, - сказав би Л. С. Виготський) особистісної природи.

Ф. М. Достоевський не даремно відмовляється від психології: сучасна його (та й нинішня) наукова психологія знаходиться лише на шляху до дійсного пізнання змістовних підвалин особистості. Та сама духовність, яка у вигляді потенційного стану в ід початково зумовлює особистість як можливість, далі, по життю, зміцнюється й розвивається, піднімаючи невідомі пласти природи і роблячи людину дійсно до кінця незбагненою і нескінченною у своєму становленні, що не завершується ніколи. Незавершеність - це хоча й непізнана, але дуже важлива ознака особистості, врахування якої є абсолютно необхідним.

Саморегуляції поведінки - здатність, що утворює її сутнісну ознаку особистості. Відомо, що досить довгий час збалансованість психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам так званої базальної емоційної регуляції.

Л. І. Божович визначає особистість як “такий рівень розвитку людини, який дозволяє їй керувати і обставинами власного життя, і самою собою. В різних підходах обов'язково відзначаються якості саморегуляції саморозвитку”, як фундаментальні для особистості. Ці механізми працюють незалежно від бажання людини, і сенс їх роботи полягає в забезпеченні психологічно комфортного і стабільного стану внутрішнього світу.

Ці механізми діють протягом всього життя людини, але з ускладненням життєвої ситуації (а це є прямим наслідком розвитку і соціалізації*) їхня дія виявляється недостатньою - занадто складними й неоднозначними стають умови життя. Тому в особистості здійснюється формування принципово нових механізмів, які управляються свідомо самою людиною. Першим з відомих є механізм вольової регуляції поведінки. В ситуації боротьби різних, а часто й протилежних, мотивів, вольове зусилля забезпечує вибір і безконфліктний подальший життєвий рух. Виникнення такого механізму є справжнім і значним надбанням особистості. Але виявляється, що він лише частково полегшує стан невизначеності і протистояння.

Експериментально доведено, що внутрішнє протистояння мотивів після вольової дії зовсім не припиняється і стан психологічного комфорту, як правило, не виникає (дуже яскраво це описує теорія когнітивного дисонансу). Напруга і внутрішня конфліктність

супроводжує дію даного механізму весь час. Чому ж, в такому випадку, ми знаємо багато ситуацій, коли напруження дійсно спадає і особистість виявляється са-мовідрегульованою. Дійсно, таких ситуацій - більшість, адже інакше ми всі були б невротиками. А можливим це виявляється тому, що саморегуляцію здійснюють зовсім інші, складні і потаємні механізми.

Деякі з них дослідила Б. В. Зейгарник. В основі цих механізмів лежить особливе переживання, яке автор розуміє як активну діяльність (проживання) по породженню нових життєвих смислів. Залучення додаткових смислів відбувається за рахунок розширення усвідомлення і виявлення нових контекстів діяльності. Це призводить не до загострення і придушення конфлікту, а до гармонізації сфери інтенцій. Механізм, що діє при цьому, являє собою, за словами Зейгарник, “рефлексивне відчуження негативного смислу та включення дії в більш широкий смисловий контекст”.

Отже, ми бачимо, що процес саморегуляції передбачає не просто вольове зусилля, а перебудову смислових утворень, умовою якої є їх усвідомленість. Нові смисли породжуються лише в процесі особливих переживань. Видно, як у цій точці своєрідно перетинаються три лінії становлення особистості, що виокремлені нами в попередньому аналізі (довільність, інтеграція, переживання). В результаті відбувається те, що дістало назву механізму смислового зв'язування, коли встановлюється внутрішній зв'язок з ціннісною сферою особистості і нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений смисл. Результатом цієї роботи є виникнення нових інтенцій і гармонізація внутрішнього світу особистості.

Найважливішими умовами дії механізму смислового зв'язування Б. В. Зейгарник вважає “розвинену уяву, володіння широкою часовою перспективою, наявність ієрархізованої смислової сфери”. Або, іншими словами, даний механізм є лише в інтегрованій, зрілій особистості, адже в такому вигляді процес саморегуляції є суто індивідуальним і пов'язаним з системою цінностей і мотивів даного суб'єкту, його сприйняттям світу тощо.

Зейгарник наводить приклад дії даного механізму. Мова йде про зміст повісті Г. Гессе “Курортник”. Головний герой (письменник) приїхав на курорт в Баден, щоб відпочити і потім плідно попрацювати. Проте його плани наштотувались на значні перешкоди, оскільки сусідом по кімнаті виявився надто гамірний і невихований голландець. Біля нього постійно юрбився натовп людей. Кілька ночей підряд письменник просто не міг спати.

Чутливий до найменшого шуму, він змушений був слухати непотрібні розмови і сміх нескінченних гостей, важкі кроки вранці, що руйнували його сон. Всі відчайдушні спроби в цих умовах відпочити і попрацювати закінчувалися повним розчаруванням.

Кінець кінцем, письменник почав відчувати справжню ненависть до свого сусіда, і його життя перетворилося на справжнє пекло. Неефективними виявилися такі механізми саморегуляції, як вольове зусилля та спроби дати вихід негативним емоціям у фантазіях.

Тоді він приймає абсолютно парадоксальне рішення - полюбити голландця. Майстерний опис досить довгого процесу породження нового смислу і виникнення нового типу відношення до ситуації повне драматизму і вміщує всі складові цього процесу: руйнація агресивних почуттів і постановка задачі на їх зміну, пошук цінності для їхньої перебудови і звернення до євангельської заповіді “Полюби ближнього свого”, надання цій цінності конкретної форми через позитивне емоційне насичення образу голландця за допомогою професійних письменницьких засобів (голландець стає головним героєм створеного вночі літературного твору).

Творчий процес закінчився, як пише автор “повною перемогою над голландцем”. Він вже не викликав тих болісних переживань, що заважали письменнику відпочивати і працювати. Отже, герою вдалося впоратися із ситуацією завдяки дії механізму саморегуляції - смислового зв'язування.

Ми навели цей приклад задля того, щоб ще раз звернути увагу на те, що вищі і найскладніші механізми саморегуляції поведінки можуть здійснюватися лише всією особистістю - цілісною і інтегрованою. Отже, можна виокремити такі послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості:

- базальна емоційна саморегуляція - біогенез;
- вольова саморегуляція - психогенез;
- смислова, ціннісна саморегуляція - соціогенез.

Попередні ланки не зникають в процесі становлення, вони стають допоміжними і другорядними, але продовжують існувати. Якоюсь мірою правильним буде говорити, що переживання певних механізмів саморегуляції поведінки слід розглядати як показник рівня розвитку інтегративних процесів особистості.

Проблема смислу. На певному етапі свого розвитку людина зустрічається з новим для себе переживанням - стражданням від відчуття внутрішньої порожнечі і недостатності смислу життя. Це так званий екзистенціальний вакуум. Поява цього переживання означає для психолога дуже позитивну, як це не дивно, річ - у людини з'явилося прагнення відкрити сенс життя. Це прагнення В. Франкл назвав фундаментальною мотиваційною силою людини. Нам необхідно віднайти смисл буквально у всьому - в подіях, в поведінці інших людей, власних переживаннях.

Існує також поняття вищого, життєвого або екзистенційного смислу, яким особистість прагне наділити життя людини, страждання, смерть, кохання та інші термінальні цінності. В. Франкл пише:

“Прагнення знайти смисл - первинна сила в житті людини. Цей смисл є унікальним і специфічним для кожної людини і може бути здійснений тільки нею самою; тільки тоді стає значимим те, що воля задовольняє прагнення людини до смислу”.

Відкриття смислу означає відкриття особистістю зовнішнього світу. Це дуже важливий, кардинальний і зламний момент людського існування: людина перестає знаходитися лише всередині власного Я, лише всередині життєвих ситуативних інтересів - вона виходить за конкретну ситуацію і стає людиною всього світу. Тут перетинаються лінії інтеграції і взаємовідносин зі світом - світ перестає бути “проти” людини, а, навпаки, вона опиняється всередині світу, “огортається” ним і споріднюється з ним.

Заслуговує на увагу заочна дискусія В. Франкла з А. Маслоу та К. Роджерсом з питання, що є головнішим у житті і розвитку особистості - смисл чи самоактуалізація. В. Франкл аргументовано доводить, що самоактуалізація (як прагнення людини стати тим, ким вона, в принципі, може стати) є лише моментом, аспектом прагнення людини до життєвого смислу, і отже - центральним напрямом розвитку особистості є відкриття смислу. Разом з тим, абсолютна більшість сучасних теоретиків психології особистості притримується саме позиції Маслоу і Роджерса, вважаючи, що саме самоактуалізація є магістральною лінією розвитку особистості.

При цьому не приділяється уваги тому, що ці терміни: “саморозвиток”, “самоактуалізація”, “самоздійснення”, “самореалізація” - коріняться в ортодоксальному юнгіанському психоаналізі. І всі вони є синонімами юнгівської “індивідуації”, адже “самоактуалізуватися” - в дійсності зовсім не означає “актуалізувати самого себе”. А означає це – “актуалізувати самість”, тобто дійсне під-, а потім і надсвідоме підґрунтя людської особистості.

Подібні уявлення стосуються концепції “розгортання” особистості. Заперечень нема - це красиві, приємні і стрункі теорії, але вони, на жаль, ненаукові. Це, швидше, філософсько-культурологічні побудування. В дискусії Франкла з Роджерсом і Маслоу неправі всі. Адже вони шукають центральне і суттєве не в об'єкті дослідження (особистості), а в своєму уявленні про цей об'єкт. Але ж це - речі зовсім інші. Якщо ж говорити про особистість, яку треба вивчати, тобто про живу конкретну людину, то для неї центральним є весь життєвий шлях і все що на ньому є - першочергове, домінантне і надсуттєве - від конфлікту на роботі до екзистенційних проблем смислу буття.

Науковий підхід до проблем розвитку особистості мусить адекватно відбивати цей процес, а не примушувати його. Саме в такій постановці нам здається, що логіка, яка тут запропонована, можливо й не така красива і струнка, але більш наближена до реального життя

людини. Разом з тим, значний інтерес до теорій самоактуалізації не можна замовчувати і не враховувати.

Важлива саме логіка цілісного підходу. Адже ніхто не сперечається з тим, що, скажімо, процес самоактуалізації, або формування Я-кон-цепції, або пошук смислу життя - є дуже важливими моментами життя особистості. Але вони - саме моменти, і в цьому справа!

Одна логіка - вивчати розвиток особистості, як цілісний процес, що йде по окремих лініях, і бачити в цьому процесі важливі і суттєві моменти.

І зовсім інше - взяти штучно якийсь момент, зробити його центральним і сказати, що це і є вся особистість, а її розвиток є розвитком виключно даної структури, з урахуванням його впливу на інші.

2.1.3. Структура особистості

Цінність і унікальність особистості не відкидають, а передбачають наявність її особливої структури. Л. С. Виготський зазначав: "Структурою прийнято називати такі цілісні утворення, які не складаються сумарно із окремих частин, являючи ніби їх агрегат, але самі визначають долю і значення кожної з тих, що входять до їх складу, частин". Структура особистості:

- як цілісності - є об'єктивною реальністю, що втілює внутрішні особистісні процеси. Крім того, структура відображає логіку цих процесів і є підпорядкованою їм. Водночас, з погляду генетичної психології, вона є результатом діяльності цих процесів;

- виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Звісно, виникнення структури, у свою чергу, призводить і до зміни самих функцій і тісно пов'язана з процесом її становлення: структура є одночасно результатом становлення, його умовою і фактором подальшого розвитку особистості;

- являє собою цілісність, що включає в себе всі психічні (свідомі і несвідомі) і непсихічні складові особистості. Але вона - не є їхня проста сума, а являє собою нову особливу якість, форму існування психіки людини. Це - особлива упорядкованість, новий синтез;

- є суперечливою відносно фактору стабільності. З одного боку, вона є стабільною і сталою (включає в себе однакові компоненти, робить поведінку прогнозованою). Але водночас структура особистості є плинною, змінною, ніколи до кінця не завершеною.

В культурно-історичній теорії доведено, що структура особистості людини змінюється в процесі онтогенезу. Тим часом є дані, які дозволяють припустити, що зміни структури відбуваються і всередині

вікових етапів, визначаючи індивідуальний стиль і відбиваючи специфіку життєвого шляху кожної людини.

Важливою і не розв'язаною остаточно є проблема визначення окремих змістових складових структури особистості. Щоб ця проблема стала зрозумілою, наведемо давнє міркування Л.С. Виготського з приводу пошуку змістовних одиниць аналізу психіки в цілому. Він проводить вдалу аналогію з хімічним аналізом речовини. Якщо перед науковцем постає завдання встановити дійсні глибинні механізми і властивості, наприклад, такої речовини, як вода, він може обрати два шляхи аналізу.

По-перше, можна розчленувати молекулу води (H₂O) на атоми водню і атоми кисню і ... втратити цілісність, оскільки окремі елементи, що виділяться при цьому, не будуть мати жодних властивостей, притаманних воді (це так званий аналіз “по елементах”).

По-друге, якщо спробувати сумістити аналіз із збереженням властивостей, ознак і функцій цілісності, слід не розкласти молекулу на елементи, а виділяти окремі молекули як діючі “цеглинки” (Виготський пише – “одиниці”) аналізу, які вже можуть бути досліджені і в той же час зберігають у найбільш спрощеному, але й загострено-суперечливому, “всезагальному” вигляді всі особливості речовини в цілому.

Якщо перенести дану логіку в галузь психології особистості, виявиться, що справа пошуку змістовних одиниць її психологічного аналізу є не такою вже й безнадійною, як вважав Г. Олпорт, саркастично зауваживши, що в плані пошуку одиниць аналізу все дуже просто і безнадійно - все залежить від відношення дослідника: якщо йому більше подобаються “риси” - такими одиницями будуть саме вони; якщо “мотиви” в основі аналізу буде мотиваційна сфера і т. ін.

Заради справедливості зазначимо, що так і відбувається в абсолютній більшості теорій особистості. Порушується одна з головних методологічних вимог, що висувалася, зокрема, видатним українським вченим В. І. Вернадським стосовно науки взагалі (тобто, будь-якої науки): дослідник має намагатися встановити логіку самого об'єкта дослідження, а не нав'язувати йому (об'єкту) власну логіку. В.І. Вернадський, до речі, спеціально зауважив і щодо психології: вивчаючи будь-яке психічне явище, не слід забувати, що воно має власну, окрему логіку існування, яка може принципово і кардинально відрізнятись від того, що з цього приводу думає науковець.

Особистість, безумовно, є об'єктом психологічного дослідження, але об'єктом специфічним. І головна специфіка полягає навіть не у складності, а в тому, що це об'єкт, здатний до власних, вільних дій (ознака “активність”). Тобто, особистість, виступаючи об'єктом

вивчення (або впливу), водночас існує і як суб'єкт, що дуже ускладнює проблему розуміння її психології, але лише ускладнює, а не робить безнадійною.

Виділення змістових одиниць психологічного аналізу є провідним принципом генетичної психології. Як це може бути застосовано відносно особистості? Л. С. Виготський писав: “Під одиницею ми розуміємо такий продукт аналізу, який, на відміну від елементів, має всі основні властивості, притаманні цілому, і який є таким, що далі не розкладається, живою частиною цієї єдності”. Аналіз засвідчує, що в особистості не можна виокремити одну одиницю (“клітинку”).

Існують різні за психологічною природою структури, які задовольняють вимогам до одиниць аналізу:

- структура повинна бути специфічною і самостійною, але при цьому - існувати і розвиватися вона буде лише в складі цілісної особистості;

- в цій структурі повинна відбиватися вся особистість в її реальній єдності, але відбиватися водночас “поглиблено-спрощено” у вигляді сутнісного протиріччя;

- дана структура не являє собою щось схоже на “будівничий блок” - вона є динамічною і здатною як до власного розвитку, так і до гармонійної участі в становленні цілісної особистості;

- структура, про яку йдеться, має відбивати певний сутнісний ракурс існування особистості і відповідати всім суттєвим ознакам цілісної особистості.

Фактично мова йде про уявлення особистості як відкритої складної динамічної *системи*, здатної до саморозвитку, і визначення ключових змістовних структурно-динамічних “вузлів” цієї системи. Ці “вузли” не є, власне, *частинами* особистості: А. Маслоу дуже вдало висловився, що особистість складається не з частин, а з граней, маючи на увазі, що кожна грань - відображення окремого аспекту існування особистості в невід'ємності від усєї цілісної структури.

Уявлення про особистість як про *структурно-динамічну систему* (термін К. К. Платонова), насправді означає поєднання, на перший погляд, непоєднуваного: структура передбачає сталість, стійкість, визначеність, упорядкованість і постійність. Динаміка означає постійний плин - становлення (ситуація нагадує парадокс, з яким свого часу зіткнулася квантова фізика: електрон - частинка чи хвиля (плин)?, і який був тимчасово вирішений Н. Бором за допомогою *принципу доповнюваності*).

Генетична методологія розв'язує дане протиріччя через категорію *руху - становлення*: особистість як унікальна цілісна структура існує лише в русі (існуванні - становленні). Постійні зміни і *самозмінювання* є *умовою* існування структури. Якщо особистість, образно кажучи, “зупинилася” (хоча такого в житті людини не буває

ніколи), або ж “зупинилася” динаміка якоїсь її змістовної одиниці - грані (що, на жаль, відбувається досить часто), одразу ж починаються процеси спрощення - примітивізації, а потім і руйнації структурної цілісності. Це можна вважати *генетичним законом* існування особистості людини.

Особистість складається з кількох різних “змістовних одиниць”, виникає питання щодо особливостей взаємозв'язку між ними та, з іншого боку, між кожною такою “одиницею” і цілісною особистістю. *Провідний принцип* такого взаємозв'язку - принцип сполучальності (термін введено в психологію Г. С. Костюком в контексті розгляду взаємодії процесів навчання і розвитку особистості).

Взаємозв'язок і взаємодія якихось начал за принципом сполучальності означає, що кожний учасник взаємодії є самостійним і завершеним та існує й розвивається за власними законами. Водночас все це виявляється відносним, оскільки, з іншого боку, існування і розвиток кожної ланки сполучальної взаємодії можливе лише за умови присутності і зв'язку з іншими ланками. Вони існують як самодостатні і незалежні, але існувати так одна без одної не можуть, доповнюючи і завершуючи одна одну. Тому сполучальність передбачає не лише гармонійність, узгодженість, але ще й, наприклад, конфліктність, протиріччя. Саме це є умовою єдності.

Виходячи з викладеного та враховуючи величезний масив наукових даних із психології особистості, можна визначитися щодо структури особистості більш конкретно.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних теорій засвідчує величезне різноманіття поглядів вчених на проблему структури особистості: від практичної відмови розглядати це питання (К. Роджерс, А. Маслоу, у нас - представники теорії діяльності), до дуже ретельних і скрупульозних спроб, які, однак, є вельми довільними, відображаючи логіку авторів, а не логіку об'єкта вивчення (Б. Г. Ананьєв, А. К. Ковальов, С. Л. Рубінштейн, З. Фрейд, Р. Кеттелл, Г. Олпорт та ін.).

Теорія і методологія питання структури особистості у вітчизняній психології найбільш ретельно розроблені в роботах К.К. Платонова, який вживає вираз “функціональна динамічна структура особистості”, розглядаючи її як складну відкриту систему, що саморозвивається. В. Д. Шадриков визначав динамічну систему таким чином: “Динамічна система - це система, що розвивається в часі, змінює склад компонентів, що входять до неї, та зв'язок між ними при збереженні функції”. К. К. Платонов вводить термін “підструктури” особистості, до яких “можуть бути включені всі відомі властивості особистості”. Таких підструктур особистості автор бачить чотири.

1. **Біологічна підструктура**, що об'єднує типологічні властивості особистості, статеві і вікові психофізіологічні особливості та їх патологічні зміни, які значною мірою зумовлені фізіологічними і

морфологічними особливостями організму, зокрема, нервової системи.

2. *Підструктура форм відображення*, яка охоплює індивідуальні психологічні особливості окремих психічних процесів (пізнавальних та емоційних), що формуються протягом життя людини.

3. *Підструктура соціального досвіду*, що включає в себе знання, навички, вміння і звички, набуті в особистісному досвіді, шляхом навчання.

4. *Підструктура спрямованості*, яка об'єднує мотивацію, відношення і моральні якості особистості.

Важливими є критерії виділення даних підструктур, які наводить К. К. Платонов.

Перший критерій являє собою “співвідношення біологічного і соціального, вродженого і набутого, процесуального і змістовного”. Дійсно, в наведених підструктурах можна помітити закономірну динаміку змін даного співвідношення: від максимуму вродженого процесуального в першій - до максимуму набутого в четвертій. Автор абсолютно справедливо зазначає, що “ця послідовність допомагає глибше зрозуміти співвідношення соціального і біологічного не лише в особистості в цілому, але й у підструктурах різних рівнів, аж до окремих властивостей особистості”.

Другим критерієм виділення вказаних підструктур є внутрішня близькість рис особистості, що входять до кожної з них, і виділення “в кожній з цих підструктур, прийнятої за ціле, своїх підструктур більш низького рівня”.

Третім критерієм виокремлюється те, що кожна з підструктур має свій власний, особливий тип формування. Взаємодія цих різних типів формування визначає індивідуальні особливості розвитку кожної особистості.

Четвертий критерій К. К. Платонов вважає “найбільш значущим”. Він полягає в наявності об'єктивно існуючої ієрархічної залежності цих підструктур. Різні зв'язки існують як між підструктурами, так і всередині кожної з них. “Але каузальні зв'язки субординації більш чітко виражені у взаємодії різних підструктур”.

П'ятий критерій є більш “організаційним”, але теж важливим: йдеться про те, що реально в психології окремі виділені підструктури, а також їх складові виступають дійсними предметами емпіричних і теоретичних досліджень.

К. К. Платонов зауважує, що перераховані критерії “дозволяють вважати, що чотири виділені підструктури відображають об'єктивну дійсність і тому є основними підструктурами особистості”.

Генетичний ракурс дослідження, а також отримані за останній період численні наукові факти дозволяють суттєво доповнити і розвинути дану концепцію, яку ми вважаємо цілком обґрунтованою.

Якщо враховувати ще два суттєвих критерії, можна говорити, що в дійсності виділені підструктури і є “змістовними одиницями аналізу” особистості.

Шостий критерій полягає в тому, що виокремлена підструктура, залишаючись специфічною, в той же час відображає (містить в собі у “знятому” вигляді) всю цілісну унікальну особистість.

Сьомий критерій означає, що реально взаємозв'язки між підструктурами та, з іншого боку, між окремою підструктурою і цілісною особистістю, - є не лише ієрархічними - вони існують за фундаментальним *принципом сполучальності*.

Аналіз фактів дозволяє визнати, що статус підструктури (якщо зберегти цей термін Платонова) мають також і здібності, як індивідуально-психологічні властивості, що визначають успішність і ступінь досягнення людини в певній соціально зумовленій діяльності. Ця якість означає також міру оволодіння людиною способами діяльності в культурно-історичному середовищі.

З урахуванням наукових даних в контексті генетичного підходу, є сенс виокремлювати в особистості п'ять окремих підструктур (одиниць): біопсихічну; індивідуальні особливості психічних процесів; досвід; спрямованість; здібності.

Разом з тим, такий розгляд особистості не є повним відбиттям її структури. Особистість має ще й інші якості, які за своєю природою являють собою дійсні “одиниці аналізу” (грані), але, на відміну від перерахованих, вони набагато більш динамічні (плинні), ніж структурні, і не мають, якщо можна вжити такий термін, окремої локалізації-вони охоплюють всю особистість. Маються на увазі “внутрішній світ особистості”, “характер” і “психічні стани”.

“Внутрішній світ особистості, - зазначає Л. І. Анциферова, - це індивідуально-інтерпретований, насичений модальностями особистісних переживань, осмислений в діалогах з реальними і ідеальними співрозмовниками зовнішній світ, в якому віддиференційовані функціональні галузі з різним рівнем значення”. Це - світ смислів, життєвих планів і сутнісних переживань. Але внутрішній світ особистості, насправді, набагато більш суперечливий і драматичний, оскільки він складається не лише з усвідомленого, але й з безсвідомого. Інстинкти і потяги, архетипи - все це є другим полюсом, другою складовою внутрішнього світу. Саме суперечливе протиріччя “свідоме - безсвідоме” складає підґрунтя і породжує цю грань (“одиницю”), яка ніби заповнює внутрішній суб'єктивний простір існування особистості.

Характер (буквально з давньогрецької - відбиток, “чекай”) особистості ми розглядаємо, як неповторний індивідуальний відбиток всіх якостей особистості, що виявляється в сталих (звичних, типових, “характерних”) способах взаємодії і емоційного реагування людини.

Характер - це те, що “проростає” на поверхню, те, що визначає “форму” особистості; визначає особистість з точки зору іншої людини і соціального світу в цілому. Характер є змістовною одиницею особистості, оскільки соціальна дія (взаємодія), вчинок, - відбиває всю особистість, весь її психічний і психофізіологічний тезаурус.

Психічний стан - це цілісна характеристика функціонування психіки людини за певний період часу, яка показує своєрідність протікання психічних процесів залежно від відображення дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості.

Психічний стан ніби огортає і пронизує всю особистість, інтегруючи її і “забарвлюючи” контекст існування. Стан може впливати на адекватність відображення світу, ефективність діяльності, утримання життєво важливих цілей та орієнтацій. Дуже суттєвим є те, що стан може переходити в іншу форму існування, а саме - у властивість особистості, і саме в цьому сенсі ми говоримо, що психічний стан - це те, що може здійснитись, відбутись.

Таким чином, структура особистості складається з восьми змістовних одиниць (граней). Аналіз засвідчує, що одиниці ці різні як за змістовною наповнюваністю, так і за загальним тезаурусом - існують п'ять підструктур і три наскрізні динамічно-плинні загальні якості. Звідси випливає дійсна гетерогенність структури особистості.

2.1.4. Активність особистості та її джерела

Активність живих істот - один з головних і необхідних виявів життя, внутрішня спонукальна сила, спрямована на задоволення потреб організму Але активність людини докорінно відрізняється від активності тварин. У тварин вона є виявом інстинктивних біологічних потреб організму, а в людини поштовхом до активності є її свідомі й цілеспрямовані прагнення.

Активність людини та форми її виявлення розвинулись історично й мають соціально спрямований характер. Щодо питання про джерела активності особистості в психології існували різні точки зору.

Уперше питання про активність особистості порушене австрійським психіатром З. Фрейдом - фундатором теорії та практики психоаналізу. Головні положення цієї теорії обґрунтовують думку, що до активності людину спонукають її інстинктивні потяги, притаманні їй від народження, які передаються спадково. Це світ інстинктів, біологічних і фізіологічних потягів, неусвідомлюваних імпульсів, природа виникнення яких “невідома”. Засадовим для його теорії є визнання пріоритету біологічного в людині. Позитивним у вченні З.

Фрейд можна вважати його звернення до царини підсвідомого у психіці людини, яке істотно впливає на її життєдіяльність.

Неофрейдисти відштовхувались від головних постулатів З. Фрейда про підсвідоме - *Ід*, але применшували значення сексуальних мотивів і намагалися зосередитися на пошуках нових рушіїв людської поведінки. Неофрейдизм виходив з визнання вирішальної ролі оточення та механізмів соціального характеру. У підсвідомому місці нереалізованих сексуальних потягів посідають прагнення до влади внаслідок усвідомлення особистістю своєї неповноцінності (А. Адлер), неможливості досягти гармонії із соціальною структурою суспільства та зумовленого цим почуття самотності (Б. Фромм) тощо.

Розробляючи проблему активності особистості, вітчизняна психологія виходить з визнання того, що джерелом активності особистості є її органічні та духовні потреби - в їжі, одязі, знаннях, праці.

Потреба - це вимога, яка виявляє залежність людини від певних умов, необхідних для її життя та діяльності. Потреби завжди відображають стійкі життєво важливі залежності організму від середовища.

Людські потреби розвиваються в діяльності разом з розвитком суспільних умов життя, виробництва, науково-технічним прогресом. Сам спосіб задоволення потреби зумовлює розвиток та сприяє формуванню нових потреб, які неминуче виникають у різних сферах суспільного буття, людської діяльності.

Чим вищий рівень цивілізованості суспільства, економічного та духовного розвитку, тим багатшими і різноманітнішими є його потреби. Внутрішніми спонуками до дій стають мотиви, які є результатом усвідомлення особистістю своїх потреб і виявляються в конкретних прагненнях їх задовольнити.

Мотив - це реальне спонукання, яке змушує людину діяти в певній ситуації, за певних життєвих обставин.

Поширеними мотивами людської активності є інтереси. Інтерес - це стійке, вибіркове, емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво важливих об'єктів. Інтереси виникають на основі потреб, але не зводяться до них.

Потреба виражає необхідність, а інтерес завжди пов'язаний з особистою зацікавленістю об'єктом, з прагненням більше його пізнати, опанувати ним. Інтерес може виявлятися в симпатії та прихильності до людини, в захопленні певною діяльністю, літературою, спортом, наукою тощо.

Жорсткими регуляторами поведінки є переконання.

Переконання - це система мотивів особистості, що спонукає її діяти відповідно до своїх поглядів і принципів. Підґрунтя переконань становлять знання, які є для людини істинними, незаперечними, в яких вона впевнена.

Особливістю переконань є те, що в них знання постають в єдності з почуттями, захоплюючи всю особистість. Переконання є там, де є страждання та муки сумління, коли порушуються принципи в діях і вчинках.

Силу переконань як мотивів поведінки влучно характеризує відоме висловлювання, де вони порівнюються з путами, яких людина не може розірвати, не розірвавши свого серця. Переконання особистості можуть виявлятися в різних сферах її життя та діяльності і залежно від цього поділятися на моральні, інтелектуальні, естетичні тощо.

Переконанім стають потужною рушійною силою за умови, що дії, які зумовлюються цими переконаннями, стають звичними. К. Д. Ушинський добру звичку називав моральним капіталом, вкладеним людиною у свою нервову систему. Капітал звички від вживання зростає і дає людині змогу плідно застосовувати свою дорогоцінну силу - силу свідомої волі, не витратити зусиль своєї свідомості та волі на боротьбу з труднощами, які були вже подолані.

Важливим усвідомлюваним мотивом є ідеал.

Ідеал - це образ реальної людини або створеного особистістю взірця, яким вона керується в житті протягом певного часу, визначає програму майбутнього самовдосконалення.

Роль мотивів особистості відіграє психологічна установка.

Установка - це не усвідомлюваний особистістю стан готовності до діяльності, за допомогою якої може бути задоволена та або інша потреба.

Установка може виявлятися у стандартизованих судженнях, некритично засвоєних людиною під час спілкування з іншими людьми, в упередженості, у виокремленні з оточення того, що має для неї важливе, життєве значення.

Особистість може бачити в об'єктах та життєвих явищах те, що вона хоче бачити, а не те, що є насправді. Установки можуть бути і позитивними, якщо вони ґрунтуються на довірі, симпатії, схвальній громадській думці, і негативними, коли вони мають упереджений, необ'єктивний характер.

Специфічною формою установки є *внутрішньогрупова навіюваність як неусвідомлювана думка групи*.

В усвідомлюваних мотивах завжди виявляється мета діяльності особистості. Об'єкт, що може задовольнити потреби особистості, постає в її свідомості як мета. Якщо особистість чітко усвідомлює власний життєвий шлях і життєву мету й передбачає реальні шляхи для її досягнення, то розкривається перспектива особистості.

Перспектива робить дії людини впевненими, цілеспрямованими, живить їх енергією. Брак життєвої перспективи або її втрата можуть викликати стан фрустрації, тобто порушення планів, зневіру, безнадійність, відчай. Потрапивши у такий психологічний дискомфорт, особистість втрачає здатність до об'єктивної оцінки фактів життя, виявляє агресивність, роздратованість.

Стан фрустрації може бути зумовлений завищеною самооцінкою особистості, коли вона виявляє схильність обирати в житті надто складні, понад силу для неї цілі, внаслідок чого зазнає невдач. При адекватній самооцінці людина обирає цілі, які відповідають її можливостям, і успішно їх реалізує.

Самооцінка буває і заниженою. Занижена самооцінка зумовлена невпевненістю людини у своїх можливостях, внаслідок чого вона орієнтується на вибір надто простих цілей. Людина із заниженою самооцінкою не здатна реалізувати свій особистісний психологічний потенціал, внаслідок чого уповільнюється її розвиток і в її психіці можуть закріпитися певні зумовлені цим риси.

Інтегрованим показником соціальної цінності орієнтацій особистості є її спрямованість.

Спрямованість особистості - це система домінуючих цілей і мотивів її діяльності, які визначають її самоцінність і суспільну значущість.

Спрямованість разом із світоглядом є вищим регулятором поведінки і дій людини. Важливу роль у формуванні спрямованості особистості відіграє її самосвідомість.

Самосвідомість - це усвідомлення людиною себе самої у своєму ставленні до зовнішнього світу та інших людей. Вона має багато різних форм свого вияву. Одна з них пов'язана з пізнавальним аспектом психічної діяльності і виявляється у самопостереженні, самооцінці, самоаналізі.

Самоусвідомлення особистістю змін, що в ній відбуваються, сприяє глибшому самопізнанню, об'єктивності, критичності їх оцінки. З емоційною сферою самосвідомості пов'язані такі її вияви, як

самолюбство, самовихваляння, скромність, самопониження, почуття власної гідності, пихатість та ін. Вони у формі певних переживань виявляють ставлення людини до себе самої порівняно з іншими людьми.

Вияви самосвідомості у формі стриманості, самовладання, самоконтролю, самодисципліни, ініціативності пов'язані з вольовим боком психічної діяльності людини. Головні форми вияву самосвідомості особистості тісно пов'язані з усіма аспектами її життя та діяльності.

Особистість як істота суспільна формується впродовж навчання, виховання, у праці та спілкуванні з іншими людьми. Разом з тим важливу роль для її становлення відіграють вроджені якості. Зовнішні чинники впливають на особистість через її внутрішнє, природжене, раніше набуте.

Щоб пізнати особистість, вивчити її психологію, необхідно з'ясувати конкретні умови її життя, виховання, праці, особливості її оточення та взаємодії з ним.

2.1.5. Функціонування і розвиток особистості

Проблема розвитку та виховання особистості - один із найбільш актуальних соціальних аспектів суспільного життя, завжди вимагає глибокого наукового обґрунтування психологічної сутності чинників цього процесу.

У психологічних теоріях можна виокремити два напрями, які по-різному розглядають джерела психічного розвитку дитини, - це біологічний та соціальний напрями.

Біогенетична концепція розвитку. Ця концепція головний чинником людського розвитку вважає спадковість, яка наперед визначає всі особливості розвитку особистості. Американський вчений Е. Торндайк твердить, наприклад, що всі духовні якості особистості, її свідомість - це такий самий природний дар, як і наші очі, вуха, пальці та інші органи нашого тіла. Усе це людина успадковує, і воно механічно втілюється в ній після зачаття та народження. Американський педагог Джон Дьюї вважає, що людина народжується навіть з певними моральними якостями, почуттями, духовними потребами.

Представники теорії, відомої під назвою "біогенетичний закон" (Ст. Холл, Гетчінсон та ін.), вважають, що дитина, яка народилася, у своєму розвитку поступово відтворює всі етапи історичного розвитку людства: період скотарства, землеробський період, торговельно-промисловою епоху. Лише після цього вона вступає в сучасне життя.

Долаючи певний період свого розвитку, дитина живе, відтворює певний історичний період. Це виявляється в її нахилах, зацікавленнях, прагненнях і діях.

Прихильники теорії “біогенетичного закону” обстоювали вільне виховання дітей, бо, на їхню думку, лише за умови такого виховання вони можуть повноцінно розвиватись і вступати в життя того суспільства, в якому живуть.

Соціогенетична концепція розвитку. *Згідно з соціогенетичними теоріями, розвиток людини наперед визначають певні соціальні умови: в якому середовищі народилася та виховується дитина, таким є напрям її розвитку. Представники цього напрямку, як і генетики, применшували значення внутрішньої активності особистості як свідомого суб'єкта діяльності, її природжені особливості.*

На початку ХХ сторіччя виникла методологічна концепція розвитку особистості. Педологія дотримувалася теорії двох чинників розвитку: біологічного, або спадкового, та соціального, вважаючи, що ці два чинники конвертують, тобто, взаємодіючи, не завжди знаходять в теорії належне обґрунтування, залишаючи невирішеним питання про рушійні сили психічного розвитку.

Теорія психічного розвитку особистості у вітчизняній психології спирається на визнання того, що рушійні сили її розвитку виявляються в невідповідності потреб, які постійно змінюються (ускладнюються) в діяльності людини, та реальних (таких, що не відповідають новим вимогам) можливостей їх задовольнити.

Подолання протиріч у діяльності через опанування відповідних засобів для її виконання (вмінь, способів, прийомів, знань) спричинює розвиток і є його сутністю. Виняткова роль для опанування нових ефективних способів задоволення потреб належить навчанню та вихованню. Відбір, розвиток і культивування потреб, що мають суспільну та особистісну цінність, є одним з центральних завдань формування особистості. Це тривалий процес, що відбувається впродовж усього свідомого життя людини і має ряд особливостей.

Кожний віковий етап розвитку особистості (дошкільний, молодший, середній та старший шкільні) має свої анатомо-фізіологічні й психологічні особливості та можливості. Ці особливості враховуються в планах навчально-виховної роботи при її проведенні в яслах, дитячих садках і в школі.

На становлення особистості впливає наступність у навчанні та вихованні. Враховуючи досягнення дитини у своєму розвитку на попередньому етапі, дитячі ясла, дитячі садки та школа готують дитину до засвоєння суспільного досвіду та знань, які вони отримують на наступному етапі навчання і виховання. Дитячий садок готує дитину до навчання в школі, а середня школа - до навчання у вищій школі, до праці.

Вікові особливості розвитку не мають сталих, статичних показників, що механічно змінюються на особливості, властиві наступному етапу розвитку.

Розвиток особистості - це складний процес, в якому рівні розвитку зазнають постійних змін. Розвиток психічних процесів пізнання, емоцій і почуттів, волі, потреб, інтересів, ідеалів і переконань, свідомості та самосвідомості, здібностей, темпераменту та характеру, вмінь, навичок і звичок перебуває у складній міжетапній взаємодії.

Вищі рівні зароджуються на попередніх етапах розвитку, але й особливості попередніх вікових етапів виявляються на наступних етапах. Щоб сприяти своєчасній появі та успішному розвитку всього прогресивного, нового в дитини на всіх етапах формування її як особистості, треба враховувати вікові особливості фізичного та духовного розвитку дитини.

Спрямовуючи розвиток Людини, слід мати на увазі й те, що характерні для певного віку особливості розвитку не завжди збігаються з паспортним віком дитини. Є діти, які за рівнем свого розвитку випереджають своїх однолітків або відстають від них. У деяких випадках причину слід бачити у вроджених анатомо-фізіологічних особливостях організму, але здебільшого причиною цього є суспільні умови життя та виховання дитини, які сприяють її розвитку або уповільнюють його. Завдання школи та вчителя - виявити ці причини і зміцнювати те, що сприяє успішному розвитку, та усувати все, що негативно впливає на виховання особистості дитини,

У формуванні особистості важливу роль відіграє наслідування дитиною дорослих. Діти повторюють як позитивне, так і негативне, оскільки їхній досвід обмежений і в них немає критичного ставлення до дій, вчинків дорослих. Наслідування особливо властиве для дітей дошкільного віку. Діти цього віку не виявляють власної самостійності у ставленні до вчинків, поведінки, думок, висловлювань дорослих і механічно повторюють їх.

З розвитком особистості, у підлітковому та юнацькому віці, із зростанням розумового розвитку, самостійності діти критично оцінюють вчинки та поведінку дорослих, запозичують краще, гірше заперечують і відкидають.

Проте і в старшому віці вони можуть переймати від дорослих негативне, якщо позитивний життєвий досвід не почне домінувати в їх житті і в них не сформується морально-етичне ставлення до вчинків інших і самовладання.

Дошкільний вік - це період підготовки дитини до навчання в школі та елементарного самообслуговування. Цей період життя позначений значними змінами в анатомо-фізіологічному та духовному розвитку дитини, завдяки яким вона може навчатися в школі, опановувати знання, засвоювати норми моральної поведінки й виконувати посильні суспільно корисні трудові доручення.

Цьому сприяє те, що вже в дошкільному віці діти досягають значного розвитку мови й мовлення, а на його основі - здатності міркувати і під керівництвом дорослих робити логічні висновки.

Важливим аспектом розвитку дітей-дошкільників є їхнє прагнення до знань, опанування елементарних норм поведінки в колективі, здатність самостійно виконувати нескладні доручення дорослих, обслуговувати себе, допомагати іншим, спрямовувати свої дії не тільки на безпосереднє сприймання, а й на уявні предмети та ситуації.

Хоча емоції в дошкільному віці ще не усталені, воля слабка, переважає навіюваність, за належно організованих умов навчання дошкільнята виявляють наполегливість і уважність, виконуючи цікаву роботу, здатні справлятися з найпростішими трудовими дорученнями. Життя та діяльність дітей молодшого шкільного віку зумовлює їх навчальна діяльність. Під час навчання в них успішно розвиваються психічні процеси - сприймання та спостережливість, пам'ять та увага, увага, набуваючи спрямованості, довільності.

Молодший шкільний вік. Діти мають можливість глибше осмислювати оточуюче і здатні аналізувати мову та мислення: слово усвідомлюється як частина мови, висловлені судження - як речення, в реченні розрізняють його члени.

Це сприяє поглибленню суджень і міркувань, формуванню логічних висновків, засвоєнню абстрактного математичного та граматичного матеріалу, формуванню культури мовлення.

Молодші школярі опановують правила поведінки в колективі, розглядають свої вчинки та поведінку не тільки з власної позиції, а й з позиції колективу, критично оцінюють поведінку товаришів, стають вимогливішими до них. У молодших школярів розвиваються такі якості, як самовладання, наполегливість, цілеспрямованість, витриманість, дисциплінованість.

На цих засадах формується здатність контролювати власну поведінку, підпорядковувати її вимогам школи. Молодші школярі успішно залучаються до трудової діяльності, усвідомлюють її соціальний сенс і значення.

Середній шкільний, або підлітковий, вік привертає до себе увагу своїми анатомо-фізіологічними змінами в організмі дитини, особливо пов'язаними зі статевим дозріванням. Ці зміни значною мірою впливають на психічний розвиток особистості підлітка, на його

пізнавальну діяльність та поведінку, впливають на стосунки в колективі.

У підлітків підвищується рівень пізнавальної активності і розумового розвитку, зростає допитливість, виникає прагнення пізнати невідоме, зазирнути в майбутнє. Учні середнього шкільного віку посилено виявляють прагнення до самостійності.

Але це прагнення за умови неправильного виховання може виявлятися у викривлених формах - негативному ставленні до доручень, порад учителів і батьків, невмотивованих вчинках та браваді, порушенні норм поведінки. Це трапляється тоді, коли підліток не залучається до життя колективу, не виконує суспільно корисних доручень, не бачить і не переживає результатів своєї діяльності, а вчителі та батьки не заохочують його до цього, не враховують вікових особливостей його розвитку.

На підлітка помітно важче вплинути; міцніє його воля, зростає інтерес до трудової діяльності, змінюються стосунки в колективі, поглиблюються і стають більш стійкими моральні почуття, естетичні смаки. У старшому підлітковому віці інтенсивно формується ідейна спрямованість, світогляд і самосвідомість особистості. Діяльність стає більш спрямованою і соціально вмотивованою.

На особливу увагу заслуговують зміни в стосунках між хлопчиками та дівчатками: чіткіше визначається поділ за статтю, що впливає на мотивування вибору товариша, інтерес і поведінку хлопчиків і дівчаток, зароджуються інтимні стосунки між хлопчиками та дівчатками. Особливості підліткового розвитку потрібно враховувати в організації групової та навчальної діяльності, оскільки вони мають велике значення для підлітків, дружби й товаришування і особливо статевого виховання.

Старший шкільний, або молодший юнацький вік є періодом поглиблення розумового розвитку і моральності особистості. Особливої ваги для юнака набуває самопізнання та самокритичність, які за умови хибного виховання можуть набути негативних рис самовпевненості, самозакоханості або невпевненості, зневіри у власних можливостях.

У цьому віці чітко окреслюються коло пізнавальних інтересів, схильності до певної наукової діяльності, виду спорту, визначаються схильності до певного фаху. Але ці особливості не завжди бувають глибокими та стійкими, якщо не спрямовуються і не зміцнюються в школі вчителями, досвідченими дорослими.

Молодший юнацький вік - це час формування постійних дружніх і товариських стосунків, зокрема між юнаками та дівчатами, формування вольових якостей, рис характеру, застосування до певних життєвих ситуацій засвоєних морально-політичних переконань. Властиве для старшого шкільного віку прагнення разом з колективом

втілити свої задуми є важливим чинником морального й розумового формування особистості в цей період.

На розвиток особистості впливає весь уклад суспільного життя, досягнення науки і техніки, обсяг інформації, що надходить через кінофільми, радіопередачі, телебачення, книги й газети. Тому неможливо обмежитися лише навчанням у школі та вихованням зростаючого покоління.

За останні десять років стало помітним прискорення фізичного і розумового розвитку дітей (акселерація). Дослідження доводять, що зрілість настає на 2-3 роки раніше, ніж на початку нашого століття. Відповідно, раніше починається і статеве дозрівання. Разом з тим виявляється розбіжність між розумовим розвитком і вмінням себе опановувати, що є причиною порушень норм соціальної поведінки. Акселерація розвитку особистості вимагає значних змін навчально-виховного процесу, його змісту, засобів, організації життя дітей.

Діяльність і поведінка людини залежать не тільки від вікових, а й від індивідуальних її особливостей.

Індивідуальні особливості особистості. Особливості людини за своєю природою та походженням бувають природжені та набуті протягом життя. До природжених належать фізичні особливості, з якими вона народжується. Серед них важливе значення мають типологічні особливості нервової системи - сила, врівноваженість і рухливість, що є фізіологічним підґрунтям темпераменту. Природжені індивідуальні особливості в процесі виховання, під впливом життєвих обставин змінюються. Серед набутих під час навчання, виховання та діяльності індивідуальних особливостей найбільш важливими є спрямованість особистості, її інтереси, здібності, ідеали та переконання, риси характеру. Індивідуальні особливості, природжені та набуті протягом життя, під впливом виховання знають змін, але більшість з них є стійкими і тому вони впливають на діяльність і поведінку особистості.

Успішне скеровування процесу формування особистості вимагає досконалого знання психологічних особливостей розвитку дитини і його врахування практикою навчально-виховної роботи.

2.1.6. З чого починається життя

Зрозуміти особистість - це відповісти на одне з ключових питань: “З чого починається життя?”, “Що конститує життя людини?”.

У всій сукупності існуючих теорій особистості можна виокремити два пласти: це, по-перше, теорії, які будують свої теоретичні вихідні, спираючись на біологічний субстрат індивіда (З. Фрейд, Ж. Піаже, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). І другий пласт складають теорії, для

яких вихідним ? наявність соціального научування. Тож у цих теоріях домінує те, про що говорив і Л. С. Виготський (якого, однак, ми не можемо віднести до даних пластів): ці теорії визнають психічний розвиток як прижиттєвий процес соціалізації індивіда. І саме тут ясно відчувається дійсна гострота питання: звідки ж беруться у біологічній істоти соціальні функції, як виникає соціальне становлення її як особистості?

Яким же саме чином співвідношення біологічного і соціального існує як таке, що конститує цілісний соціальний індивід (особистість)? Для відповіді на нього необхідно розробити новий теоретико-методологічний підхід, який дозволить визначити найсуттєвіше в розвитку, вийти на вихідне змістове генетичне підґрунтя існування і розвитку особистості, дозволить визначити найсуттєвіше в розвитку, використавши все важливе й істотне в існуючих теоріях, водночас не претендуючи на побудову деякої метатеорії особистості.

Людина, її внутрішній світ, її існування і розвиток - це є факт. Він за визначенням дуже складний (що є складнішим у світі за особистість?) і багатогранний. В. Франкл пояснив, як кожна грань особистості в мисленні персонолога поступово стає вихідною (не тому, що вона є такою за природою явища, а тому, що вченому це “до вподоби”), і як далі створюється струнка, можливо, геніальна за баченням глибинних (або вершинних) витоків, але насправді дуже часткова і однобічна теорія особистості. Це, свого часу, яскраво описував і Л. С. Виготський.

Необхідно виходити із визнання єдності людської природи, складної структурованості особистості, і тому суттєвим є завдання виявлення і визначення цієї структури. З іншого боку, необхідно виявити ту центральну, вихідну рушійну силу, яка спонукає динамізм і розвиток складноструктурованої особистості, визначити механізм цієї динаміки. Але якщо з цієї точки зору досліджувати пояснення найбільш визначних теоретиків особистості, єдність людської природи буде уявлятися дещо проблематичною.

Кожен теоретик вважає, що він знайшов витoki активності і принципи структурованості особистості, однак їхні керівні ідеї дуже відрізняються одна від одної, тому й виникає іноді враження, що йдеться зовсім про різних і несхожих представників роду *Ното*. Кожен теоретик має свою картину людської природи. Звісно, найкращі теорії (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) будуються на підґрунті емпіричних фактів, отриманих, щоправда, не у власне науковому дослідженні, а в результаті практичної корекційно-консультативної роботи. І це є кардинально важливим моментом, адже в такий спосіб отримуються не наукові, а життєві факти, і саме тому ми й називаємо деякі теорії геніальними, що в них без наукового

дослідження здійснюється “прорив” до сутності явищ, хоча він є “заслугою” мислення науковця, його інтуїції.

В цілому ж наука не може і не повинна обмежуватися лише інтуїцією. Саме через цю підміну інтерпретація емпіричної очевидності з самого початку містить довільні припущення - і ця довільність стає все більш очевидною по мірі того, як теорія розвивається і набуває більш розробленої і витонченої форми, вважає Е. Кассіер. З. Фрейд підкреслює значення сексуального інстинкту, А. Адлер проповідує волю до влади, А. Маслоу говорить про прагнення до самореалізації. І в цих галузях перераховані дослідники (як і інші - в своїх галузях) мають неперевершені результати і дуже важливі висновки.

Але все змінюється, коли кожна теорія намагається стати всеохоплюючою, коли вона перетворюється на "прокрустове ложе", на якому будь-які, в тому числі і нові, емпіричні факти починають підганятися під заданий зразок. Саме так теорії перетворюються на міфи. Е. Кассіер зазначає, що “ми не маємо поки що методу для упорядкування і організації емпіричного матеріалу”.

Вже поверховий погляд на різноманітність досліджень (концептуально-теоретичних і власне експериментальних) психології особистості засвідчує, що ми повинні відступити від жорсткої логіки, згідно з якою є нібито більш “правильні” і більш “хибні” теорії та наукові дані. Будь-яка теоретична концепція якоюсь мірою відбиває певні грані особистості людини. Тому дослідник має бути дуже кваліфікованою і відкритою людиною, яка здатна асимілювати різні судження (різний досвід), не відкидаючи їх.

Отже, діалогічність дослідницької позиції в галузі сучасної психології особистості є необхідною. Цю ситуацію яскраво і образно окреслив класик-персонолог Г. Олпорт: “Осуду заслуговує той, хто хотів би закрити всі двері, крім одних. “Найкращий” спосіб втратити істину - повірити в те, що є дехто, хто вже повністю володіє нею... Нам треба відкрити двері, особливо ті, що ведуть до утворення і розвитку людської особистості. Оскільки саме тут наша неосвіченість і наша невпевненість є максимальними”.

Особистість живе, розвивається, функціонує і формується лише як цілісність. В. Штерн зазначає: “Цілісність особистості ніколи не являє собою завершену і визначену раз і назавжди конструкцію, вона завжди неоднозначна, вона існує водночас реально і потенційно”. У цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових і змінюються самі ці складові. Але ці зміни - вторинні порівняно зі змінами цілого - особистості. Вони виникають внаслідок живого руху особистості, нагромаджуються і сприяють наступним цілісним рухам.

Г. Олпорт зазначав, що особистість - це швидше перехідний процес, ніж завершений продукт. Вона постійно змінюється. Саме цей процес зміни, становлення, індивідуалізації становить особливий інтерес. Таким чином, ми бачимо цікаве поєднання: дійсне розуміння природи цілісності, унікальності особистості має прийти не через розуміння якоїсь штучної її структури.

Слід виходити з того фундаментального положення, яке було сформульовано ще Львом Семеновичем Виготським: культурно-історичний розвиток індивіду має свій "перед-початок" в деяких імпульсивно-інстинктивних структурах, що оформлюють мотиваційно-потребову сферу індивіда.

Коли ми говоримо про те, що особистість є продуктом суспільних відносин - це, безумовно, так. Але *як і звідки* зароджується цей продукт - є, водночас, і невідомим, і ... очевидним. Людина входить у соціум. *З чим* же вона входить сюди? Якщо проаналізувати всі теорії і експериментальні дані, зокрема, побудови Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка з приводу саморуху, самореалізації (а також теорії А. Маслоу і Р. Мея), можна прийти до такого висновку: "між" народженим людським індивідом і його мотиваційно-потребовою сферою, якій ще лише доведеться сформуватися, відпочатково існує певна генетично-вихідна одиниця, яка і конститує цей розвиток і весь процес прийняття соціальних норм.

Аналізуючи емпіричні результати, отримані за допомогою експериментально-генетичного методу, який був обґрунтований Л. С. Виготським, враховуючи закономірності співвідношення навчання, виховання і психічного розвитку (Г. С. Костюк), спираючись на природу встановлених в експериментальних дослідженнях механізмів конструювання і проектування соціальних здібностей (В. В. Давидов), враховуючи положення теорії поетапного формування розумових дій (П. Л. Гальперін), аналізуючи роботи з біології і генетики, ми прийшли до висновку, що силою, яка породжує людське життя, є *потреба*.

2.1.7. Функції потреби

Коли говориться, що життя породжує життя, слід відповісти на питання: "Яким же чином це відбувається?". Породження життя як такого полягає в потребі. І любов починається з потреби і реалізується, визначається в новій особі, як своєму креативному продукті.

Логіко-психологічний аналіз дозволив виокремити генетично вихідну суперечливу "одиницю", яка лежить в основі і біологічного, і соціального існування людини, оскільки вона, потреба, фактично і

являє собою “неможливу”, “дивну”, суперечливу єдність цих двох начал. Саме тому вона - безкінечно активна і енергетично ємна.

Отже, витоки, істотні особливості руху особистості слід шукати у витоках самого життя. Послухаємо, що говорить Аллен Уїлліс:

“Ми починаємо своє існування у вигляді невеличкого потовщення на кінці довгої нитки. Клітини починають рости, нарід поступово набуває людської форми. Кінчик нитки виявляється схованим всередині, недоторканий і захищений.

Наша задача в тому, щоб зберегти його і передати далі. Ми на короткий час розквітаємо, вчимося танцювати й співати, набуваємо кілька спогадів, які увіковічуємо в камені - але швидко марніємо і знову втрачаємо форму. Кінчик нитки тепер знаходиться в наших дітях і тягнеться крізь нас, йдучи в таємничий глибок віків. Незчисленні потовщення утворювались на цій нитці, розквітали і марніли, як марніємо зараз ми. Не залишається нічого, окрім самої нитки життя. В процесі еволюції змінюються не окремі нарости на нитці, а спадкові структури в ній самій”.

Що забезпечує і викликає цей постійний, невинний рух людського духу, наступність і нескінченність поколінь людських особин? На Землі життя людини (як і життя взагалі) не виникає з нежиття, воно *продовжує*, наслідуює інше життя. І це - кардинальний момент: життя породжує саме життя, і у витоках цього - особлива життєстворююча всезагальна інтенція - *нужда*, як прагнення бути, жити, продовжуватись в інших.

Нужда розглядається як вихідний, всеохоплюючий напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність - життя. Природа нужди являє собою відпочаткову енергетично-динамічну єдність біологічних і соціальних складових людської істоти.

Нужда є психологічним показником активності особистості, особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути продуктивним протягом усього життя.

С. Л. Рубінштейн зазначив: “Вона (людина) пов'язана з оточуючим світом, у неї існує нужда в ньому... Ця об'єктивна нужда, відображаючись у психіці людини, переживається нею як потреба”.

У світовій літературі багато уваги приділяється вивченню потребової сфери особистості. Зокрема, існує авторитетна і стійка тенденція інтегрувати різноманітні інтенціональні прояви людини з метою пошуку вихідних джерел її активності (“*libido*” Фрейда, “*інстинкти*” Мак-Дaugалла, “*базові потреби*” Маслоу тощо).

Категорія нужди, яка вводиться тут, найбільше корелює з “базовими потребами” Маслоу, хоча існують і значні відмінності. А. Маслоу, хоча і декларує базові потреби як всезагальні, “організмичні”,

все ж таки бачить в них виключно *біологічне* коріння. Фактично, це інстинкти, які, вважає Маслоу, у людини дуже слабкі, порівняно з тваринами, і підсилюються вони завдяки зустрічі з соціальним світом: “Багато користі нам принесло б усвідомлення того факту, що вищі прагнення є частиною біологічної природи людини, такою ж невід’ємною, як потреба в їжі... Ми знаємо, що вони *модифікуються* під впливом культури, протягом накопичення досвіду взаємодії з оточуючим середовищем і пізнання адекватних способів їх задоволення” (виділено нами. - С. М.). Відмінність нашої позиції уявляється суттєвою.

Нужда - вихідна базальна енергетична інтенція з самого початку не є суто біологічною, а має єдину біосоціальну природу, оскільки являє собою своєрідно-унікальне нескінченне продовження нужди соціальних істот (батьків дитини), що опредметнилась у креативний продукт - нове життя.

Так біологічне поєднується з соціальним, утворюючи в людській істоті нерозривну цілісну єдність, так соціальне стає біологічним. Нужда не “*модифікується*” ні в які інші структури: вона породжує “на собі”, “в собі” окремі і різноманітні потреби, які опредметнюються, задовольняються, переживаються і розвиваються. Потреби виникають як окремі відгалуження на цілісному і єдиному носіїві - нужді. Це виникнення зумовлене “зустріччю” нужди з об’єктами і явищами оточуючого середовища, перш за все - соціального.

Але сама нужда як вихідна інтенційна енергетична сила опредметнюється лише в такому ж цілісному продукті - з’єднанні двох нужд, двох особистостей, і тоді народжується людське дитя. Саме біосоціальна, за визначенням, нужда зумовлює відпочаткову потенційну особистісність цієї дитини. Але не тільки нужда... Іншим вихідним аспектом є наявність спадкових людських задатків у дитини. Рух нужди перетворює потенційне в актуальне, і тут ми бачимо початок формування - виникнення особистісної *структури*.

Нужда - це сигнал мудрості тіла про дискоординації функцій організму та природна енергетично-інформаційна структура, яка забезпечує її життя в онто- і філогенезі.

Отже, саме опредметнена нужда двох особин протилежної статі і породжує нове життя. Звідси починається єдність біологічного і соціального, оскільки нужда відпочатково має біосоціальну природу. Нужда, породжуючись самим фактом свого історичного буття, втілюється в людській істоті і виходить на новий оберток свого існування, лише опредметнившись в новому житті, в новій людській

істоті. Будучи за природою нібито виключно біологічною, ця істота за посередництвом упредметненої - втіленої в неї - біосоціальної нужди несе в собі величезний пласт соціальної реальності, яка привласнена її пращурами в процесі життя і стала у деякій мірі біологічною.

У людській істоті (в особистості) - стільки ж біологічного, скільки і соціального. Це означає, строго кажучи, що у людини немає жодного інстинкту, потягу, потреби, які б мали виключно тваринну природу (в чистому, так би мовити, вигляді). За своєю природою, за змістом, за способом вияву і засобами досягнення, за особливостями переживання (як представленості у свідомості), всі інтенції є виключно людськими, які виростили на єдиному біосоціальному носії - нужді. І точно так же, у людини немає жодної чисто соціальної, культурної інтенції і потреби, адже всі вони - прояви і втілення нужди живого, природного єства.

Саме в цьому - дійсна єдність і цілісність людської істоти. На цей момент єдності звернув увагу К. -Г. Юнг. "У всій людській діяльності існує, - говорить Юнг, - апріорний фактор, так звана природжена, до-свідома і безсвідома індивідуальна структурадуші... І в той момент, коли перші прояви психічного життя стають доступними спостереженню, треба бути сліпим, щоб не визнати їх індивідуальний характер, тобто неповторну особистість, що стоїть за ними. Важко уявити, що всі деталі набувають реальності лише в момент їх виникнення".

К. -Г. Юнг, як відомо, вважав, що за реальною поведінкою знаходяться особливі *образи*, архетипи, що містять у собі способи і стилі людської активності. Він наполягав на їх спадковому характері. Поведінка людини витікає з патернів діяння, які й являють собою образи-архетипи. Це й є суто людськими якостями людської істоти, специфічною людською формою, що набувають її дії. "Ця форма спадкова і існує вже в плазмі зародку. Уявлення про те, що вона не передається спадковим шляхом, а заново виникає у кожній дитині, настільки ж абсурдні, як і стародавня віра в те, що сонце, яке встає ранком, - це *інше* сонце порівняно з тим, що сідає ввечері". Юнг, наголошуючи на успадкуванні образів-архетипів, визнає, що ця теза не може бути доведена в сучасній науці.

Нужда, в принципі, може асимілювати в собі певні всезагальні способи людської поведінки і виявляти їх при зустрічі з оточенням через потреби і їх опредметнення. Нужда породжує існування і ускладнює його. Ми можемо говорити тепер про душевно-духовне - без містики і метафорики - як продукт еволюції нужди, втіленої в людській істоті. "Загальний напрям руху - зростання форми, все більше усвідомлення, від матерії до розуму і до самосвідомості. Гармонія людини і природи може бути віднайдена протягом подорожі по старовинному шляху, що веде до більшої свободи й усвідомлення".

Виховання, інші соціальні впливи відкривають і актуалізують у біосоціальній нужді, в загальній цілісній природі людської дитини її соціальні спадкові аспекти, і лише тоді вона починає розвиватися як особистість. Сама істота стає іншою, і знову ми бачимо, як соціальне стає біологічним.

Нужда - це генетичне вихідне відношення, що конститує особистість, незрозумілим поки що унікальним способом вбирає і з'єднує в собі і біологічне, і соціальне, і в онтогенезі соціальне перетворюється на біологічне, але не в дорослих особинах, а в новонародженому індивіді як продукті любові.

І коли ця специфічна форма нужди реалізується в здібність стати особистістю, вона несе в собі вихідну інтенцію: новонароджений індивід виявляється готовим до соціалізації. Соціальне привласнюється дуже легко, напрочуд легко, якщо зважити на те, що перед нами біологічна, по суті, особина. Без наявності нужди не можна стати особистістю, ніяка біологічна дресура не може призвести до соціального становлення індивіда.

Розуміння нужди як єдиної суперечливої цілісності біологічного і соціального дає можливість більш змістовно розглядати її специфічні породження - психологічні засоби, соціальні потяги, інші структури, формування яких визначає спрямованість і саме існування особистості.

Повертаючись до аналізу різних теорій, зазначимо, що вони, на наш погляд, просто "вхоплюють" окремі моменти і аспекти існування та розвитку нужди (Г. С. Костюк, П. Я. Гальперін, Ж. Піаже, Л. С. Виготський). Ідучи різними теоретичними шляхами, вчені приходили до одного й того ж (хоча й не експлікованого) положення - механізм породження психічного знаходиться в нужді. Тут - єдність біологічного і соціального, тілесного і духовного. Ми, фактично, фіксуємо зараз наявність різних шляхів до одного й того ж фундаментального суперечливого підґрунтя особистості.

Таке розуміння єдності біологічного і соціального, тілесного і духовного відкриває нові можливості в дослідженні проблем, у тому числі й тих, що вже давно і плідно вивчаються. Так, розглядаючи питання співвідношення навчання і розвитку особистості, слід зараз зауважити, що навчання дійсно має "забігати" наперед розвитку, але з урахуванням того моменту, який конститує відпочатковість цього відношення.

Нужда породжує і актуальний рівень розвитку, і зону найближчого розвитку, оскільки є, взагалі, тим вихідним, що визначає психічне буття людини як таке. Якщо повернутися тепер до витоків і механізмів формування особистості сліпоглухонімої дитини,

необхідно прийняти до уваги важливе положення Е. В. Ільєнкова, який зміг встановити, що є визначальним в даному випадку. Він загострив значення соціального впливу, і це дуже вірно, але справа не лише в ньому. Ці впливи тут дійсно дуже складні, дидактично і методично вельми важкі і дійсно дозволяють дитині (не дивлячись на втрату провідних аналізаторів) ставати особистістю! Але важлива й інша сторона: у цих дітей існує відпочаткова, біосоціальна нужда стати особистістю.

Біологічне виявляється настільки пластичним, що воно під впливом соціального середовища, існуючи в єдиній динамічній парі, дає можливість розвиватися ідеальному психічному, навіть за умови істотних відхилень. І в цьому - сутність проблеми. Якщо б не було нужди, яка виступає початком і закінченням особистості, не було б і цього біосоціального породження нової єдності - особистості людини.

Нужда - це генетично вихідне відношення, яке конститує в єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічний вияв соціальних впливів, що й породжує особистість.

За Л. С. Виготським, соціальне з'являється “на сцені” двічі: спочатку як розподілена функція між двома особинами, потім відбувається привласнення людських здібностей і вступає в силу закон нужди, але в іншому вигляді (в підлітковому віці). Тут нужда входить в соціальний контекст продовження роду. Саме вона визначає “друге” породження особистості. Коли він аналізував дану проблему, він весь час повертався до методу, називаючи його каузально-динамічним, генетичним, інструментальним, експериментально-генетичним. В одному місці він говорить про генетико-моделюючий метод, який, на відміну від інших, повинен працювати не з конструктами соціального порядку при привласненні здібностей, що запрограмовані соціумом, а з явищем моделювання і відтворення цього присвоєння.

З чого ж присвоєння починається? Воно починається з нужди. Коли опредметнена нужда двох особин протилежної статі проростає в нове життя, тоді (мовою Л. С. Виготського) новоутворенням виступає біосоціальна істота, що з'являється у світ. І правий був Г. С. Костюк, коли говорив, що людина народжується біологічною істотою, але маючи потенцію стати особистістю. “Маючи потенцію” - це означає, що вона сама в собі вже несе біосоціальну нужду, як історичний сенс відтворення роду людського.

Ще раз повернемося до проблеми того, як колись соціальне стає біологічним чи то у одного індивіда, чи то у двох. Чому йдеться про двох індивідів? Тому що існує той “гала-ефект”, який визначається

накладанням емоційно-біологічних структур одна на одну, що породжує те, ім'я чому - закоханість.

Звідки ж вона виникає? Дійсні витоки її - біологічні. Але саме біологічне привласнилось лише в результаті могутніх соціальних взаємодій з середовищем, з людьми і суспільством, які й породжують ту здібність, що виявляється в любові до іншої людини не на простому елементарному рівні відтворення випадковості, а відтворення в самому собі самого себе, тобто того, кого я очікую побачити в майбутньому. Це те моє генетичне вихідне, яке вже на рівні з'єднання яйцеклітини і сперматозоїда несе в собі і соціальне і біологічне: будучи за своєю природою, за своїм началом соціальним, воно стає біологічним, оскільки зароджує нове життя.

Породжуючи нове життя, біологічне проходить певні етапи. Це достатньо описано в літературі, є різні теорії, про які вже йшлося. Ми звернемо увагу зараз на той момент, коли новонароджена дитина займає позицію готовності стати особистістю. Народжена соціальна істота є водночас і біологічною, і вона, власне, рухається в дихотомічній парі: по-перше, вона несе в собі генне спорядження, яке реалізується через адаптаційний механізм, що виступає механізмом власне розвитку.

Але є другий аспект: як же поводить себе подружня пара, яка виступає атрибутивним еталоном привласнення стосунків соціального порядку? Тут-таки все й відбувається: з одного боку, йде (ніби) реалізація анатомо-фізіологічних задатків, які проростають в людській потенції через сенсорно-перцептивну сферу, через рухливі дії, в яких привласнюється культура як здібність (реалізована, моя), привласнюються стосунки, поведінка і норми соціальних ролей, які є бажаними для тих батьків.

Підкреслимо - ми маємо справу не з стосунками "мати - дитина", "батько - дитина", а з стосунками "батько - мати", "дід - бабуса", "бабуса - мама", і оце доросле оточення виступає конституюючим моментом і додає вектор розвитку особистісних очікувань. Не поведінкові реагування по відношенню до дитини спочатку, а спочатку йде привласнення (мимовільне, безумовно-рефлекторне, поки на рівні сенсорно-перцептивному) цих соціальних ролей, які задають інтенцію особистісного розвитку.

Наше розуміння категорії нужди дозволяє говорити не стільки про привласнення, скільки про моделювання: психічне, спонукане нуждою, викликає особливу - особистісну дію людини. Ця дія на початку (в ранньому онтогенезі) є виключно афективною (але все ж вона є особистісною, як унікальна й неповторна і у плануванні, і у виконанні). Зустріч цієї дії з об'єктом породжує не лише задоволення цієї "ділянки" нужди, вона породжує пізнання. Так з'являється

пізнавальна потреба, що розвивається далі в інтелект, утворюючи, в кінцевому рахунку, цілісну когнітивну сферу особистості.

Все починається з вираження нужди, тобто - з власної активності, і саме це, а зовсім не “тиск” і приреченість до соціального оточення, викликає процес інтеріоризації. В чомусь-таки правий В. П. Зінченко, коли пише про те, що екстеріоризація відбувається в часі раніше, ніж інтеріоризація. Але щоб емпірично дослідити це, потрібен адекватний метод - генетико-моделюючий експеримент.

У іншій парадигмі (точніше - в різних парадигмах) працювали З. Фрейд, А. Адлер, К. Роджерс, А. Маслоу, інші персонологи. Вони доволі штучно (хоча іноді й геніально тонко) виокремлювали парціальні носії базальних властивостей людини, які зводили: один - до сексуальних потягів, інший - до домінування, деякі - до прагнення самореалізації; екзистенціалісти бачили кореневе, те, що визначає сенс життя, в духовності, в проблемах внутрішніх переживань людини, її очікуваннях, прагненнях, плануваннях і т. д.

Ми повинні констатувати, що перед нами все ж - цілісне знання, незважаючи на його різноманітність. І нам здається, що культурно-історична теорія може “охопити” його - і вітчизняні концепції (Г. С. Костюк, Л. І. Божович, Б. Г. Ананьєв, К. К. Платонов, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), і зарубіжні численні теорії особистості (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс і ін.). Адже все це - гілки знання, які говорять про одне й те саме, тому що ключовою постаттю в них, як ми говоримо, ідеальним об'єктом, виступає реальна духовно-тілесна істота - людина та її усвідомлена предметно-практична діяльність. І всі перераховані погляди, в кінцевому рахунку, поки що сходяться в єдиному змістовному й безперечному: на відміну від законів природи, закони соціальні і закони психічного розвитку пояснюються лише через діяльнісне опосередкування.

Вирішення завдання пізнання моменту зародження і становлення психічного приводить до необхідності використання генетико-моделюючого методу, який ґрунтується на наступних принципах: *принцип єдності біологічного і соціального, принцип аналізу за одиницями, принцип системності, принцип проектування, принцип креативності як прояв акмеологічного аспекту того чи іншого сензитивного періоду в процесі привласнення здібностей (ці принципи будуть розкриті у відповідному розділі книги).*

2.1.8. Атрибутивні ознаки нужди

Центральним у генетичній концепції особистості є принцип єдності біологічного і соціального. Протиставлення біологічного і

соціального є, на наш погляд, до деякої міри вірним, але “підігнаним” під дослідницьку проблематику певного вченого. Насправді (в логіці об’єкту), важко розмежувати, де в особистості біологічне, а де соціальне, тим більше, що в онтогенезі соціальне стає біологічним.

Атрибутивна змістовна ознака нужди – її гетерогенність: біологічне і соціальне тут відпочатково складають суперечливу або абсолютно нерозривну єдність.

Нужда має інформаційний аспект. Здається прикрою помилкою фактичне постулювання вченими незмінності природи вихідної життєвої енергетичної субстанції (Фрейд, Юнг, Плотін, Платон *etc.*). Кожне відгалуження нужди породжує живу істоту як суб’єкта реалізації її суттєвої функції.

Поки жива істота – в ній існує відгалуження нужди, яке є саме відгалуженням - тобто, воно залишається складовою єдиного потоку нужди. Численні життєві прояви і контакти живої істоти, всі її зміни вбираються (асимілюються) нуждою, залишаються в ній, збагачують і урізноманітнюють цей нескінченний енергетичний плин величезною цільністю нової інформації.

Зустріч двох істот, що відбувається з метою власного продовження через створення і народження нової істоти, означає не лише подвоєння енергії, але й подвоєння інформації, урізнобарвлення існування – саме це є вихідною умовою розвитку.

Атрибутивна властивість нужди – її здатність до розвитку (саморозвитку).

Аналіз філо- і онтогенезу живого засвідчує, що нескінченний плин нужди, її саморозвиток не є випадковим і хаотичним. Він має спрямування. І спрямований він на постійне ускладнення і підвищення інтегрованості. Це рух завершується в умовах Землі “виходом” нужди на позицію можливості усвідомлювати саму себе (рефлексія). Але можна відповідально говорити про те, що це не є дійсним кінцевим етапом становлення нужди: просто людство виникло на цьому етапі і нужда відрефлектувала саму себе. Але рух продовжується...

Атрибутивна ознака нужди полягає в тому, що її розвиток є спрямованим і являє собою ортогенез.

Важливою атрибутивною властивістю нужди є її здатність до породження. Ця креативна якість виявляється в усьому, що пов’язане з життям, і це є, дійсно, справжнім дивом (О. Ф. Лосєв). Але ми

зупинимось тут на найбільш суттєвому. Зустріч двох відгалужень нужди, втіленої в живі істоти різної статі, породжує якісно нову нужду (інформаційно і енергетично нову), яка продовжується в існуванні нової живої істоти. Цей акт є єдиним цілісним упредметненням нужди в живій природі.

Якщо ж говорити про людину, ми зустрічаємось з “другою” реальністю: нужда людини може створювати і нову людину, і якісно новий продукт (творчість). Особливості цього аспекту ми розглянемо нижче. Однак необхідно зазначити, що в акті створення нужда зовсім не виступає в ролі такого собі модифікованого *libido* (навіть у тваринній царині), адже вона відпочатково є єдністю натурального і соціального.

Атрибутивна властивість нужди полягає в тому, що вона існує лише у формі втілення в породжену нею живу істоту; поза живим ми не маємо такої енергетично-інформаційної біосоціальної сутності, якою є нужда.

Вона пов'язана з суто фізичною енергетикою Всесвіту, але виникає та існує виключно як втілена в біологічну істоту. Тут, швидше за все, ми маємо ефект, схожий з тими явищами мікросвіту, відкриття яких призвело до необхідності створення принципу доповнюваності: жива істота існує водночас і як структура, і як втілена у ній нужда. З іншого боку, нужду ми не можемо охопити іншим шляхом, окрім вивчення живої істоти як її прояву. Отже, все залежить від ракурсу дослідження.

Атрибутивною властивістю нужди є її афіліативна природа; дійсною формою існування нужди є любов.

У аналізі нужди ми схильні розглядати любов (слідом за Т. де Карденом) досить широко, вважаючи її силою, що протистоїть космічній ентропії і зумовлює рух усіх живих істот (не лише людей) одне до одного. І саме результатом цього руху є народження людини.

Атрибутивною ознакою нужди є нескінченність її існування; завершеним (кінцевим) є існування організму, особистості як носіїв і втілення нужди.

Але завдяки зустрічі і через неї нужда продовжує своє існування і є нескінченною в часі. Нам здається, що аналіз даної атрибутивної властивості дозволить, крім усього іншого, відкрити нові аспекти значення часу в житті.

Як накопичуються знання в історії культури, і яке “представництво” в цьому має конкретна особистість? Чому ці знання стають надбанням людини? І, з іншого боку, чому іноді виявляється правильним вислів, що “на дітях геніїв природа відпочиває?”

Останнє питання можна попередньо пояснити в нашій парадигмі. Це є специфічна форма “вибирання” креативного компонента нужди, яка вимагає паузи для поновлення могутності точно так, як її вимагає земля після кількох зібраних врожаїв. Так і людське дитя, успадковуючи біосоціальну могутність, яка приводить його в життя, не знаходить чи то адекватних соціальних впливів на його мотиваційно-потребову сферу, чи сама ця сфера, або ж і вся цілісна нужда, існує в даному випадку в якомусь неповноцінному вигляді. (Може бути, що геній нужду свою втілює в свої креативні продукти, і її просто “не вистачило” для повноцінного і всебічного упередження в його дитині).

Креативний компонент діяльності перетворює людську нужду в самоціль. І тут відбувається багатовекторний розвиток здібностей як таких, що реалізують власну нужду особистості в предмети культури, які залишає після себе особистість, і здібності, що відтворюють саму нужду в роді людському.

На основі логіко-психологічного аналізу теорій особистості, та на підставі попереднього вивчення відповідних емпіричних матеріалів, вдається підійти до виокремлення і вибудови розуміння проблеми, побачити “відсутню ланку”, нерозробленість і незрозумілість якої методологічно не дозволяє рухатись далі. І саме тому теорії особистості починають ніби повторювати одна одну, не додаючи нічого істотного, а лише знаходячи нові тоненькі вузлики, які пояснюють деякі моменти в поведінці людини, її творчості і діяльності, але давно вже не відкривають суттєвих кардинальних явищ.

Так, теорія діяльності, розглядаючи діяльність як пояснювальний принцип психології людини, не доходить до самих витоків. Найближче до них був все ж таки М.О. Бернштейн, який у “живому русі” побачив відтворення всього людського життя. Порівнюючи його погляди з положеннями З. Фрейда, необхідно відзначити, що останній, безумовно, досить тонко “спіймав” цей вихідний інстинкт, сексуальний потяг (*libido*), який дійсно притаманний всім живим істотам. І він вивчив важливі явища “заміщень *libido*” - своєрідної символіки, що якимось чином нагадує “знаряддя” й “знак” у Виготського. Але що ж привело (й постійно приводить) до створення знаряддя і знаку і їх привласнення як здібностей в процесі діяльності? Це питання навіть не піднімається.

З іншого боку, З. Фрейд, пояснюючи різні поведінкові реагування (головним чином, в аспекті патопсихологічному), невротичні стани

тощо, апелює до минулого. Але як же все це з'явилося там, у минулому? Можна припустити, що ці поведінкові патерни з'явилися в процесі неадекватного соціального впливу оточення на нужду, яка існує у індивіда. Якщо це так, то лише аналіз даного прикладу дозволяє сказати, що нужда - без перебільшення альфа і омега психології особистості (термінологія Л. С. Виготського). Це є та одиниця аналізу, з розгляду якої слід починати дослідження особистості.

Нужда в класичному своєму варіанті виявляється в акті народження, і вдруге вона “з'являється на сцені”, очікуючи зустрічі зі світом, у підлітковому віці, де вона в своїй дійсній природі виявляється дуже чітко, коли настає період відтворення собі подібного, коли знову відбувається вибір і зустріч індивідів протилежної статі, які здатні народжувати третю, новостворену людську істоту. І саме в цьому сенсі дитина - це є упередметнена нужда двох дорослих людей протилежної статі.

Нужда - це стрижень, що пронизує особистість в її житті, з'єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне. Вона - той вектор, на якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне, і це є виток, джерело, а з іншого боку - це є вичерпне закінчення життя.

Нужда завжди виступає конститuantом - і в соціальному середовищі, і в самому існуванні, і в тілесній організації людини. Вона є дійсно тим вихідним, тим вододілом, що дає можливість повному подивитися на всі теорії, і ця категорія ніби вміщує в собі всі парадигми, і несе в собі ту хвилю нового підходу до розуміння особистості, який не вичерпується мотиваційно-потребовою сферою та іншими окремими частинами цього грандіозного і чудового утворення.

На нашу думку, введення категорій нужди необхідне і в діяльнісному підході, і в екзистенціальному, і в психоаналізі, і в глибинній психології. Адже нужда - це науковий факт, це те, що описує реальність, яка не лише існує в особистості, але й конститує її. Адже все дійсно починається з нужди, котра виникає на з'єднанні фундаментальних векторів двох соціальних істот, які в соціальному контакті породжують нову біологічну особину - потенційну особистість.

Відзначимо: прогресу науковому пізнанні особистості ми пов'язуємо з необхідністю організації досліджень, які б фіксували особливості самого предмету вивчення (логіка об'єкту) в його

цілісності і унікально-специфічній складності Природа особистості така, що вона існує як факт лише в русі, в розвитку.

Адекватним підходом до її вивчення є генетичний, а методом – генетико-моделюючий експеримент.

2.1.9. Самореалізація особистості

Питання самореалізації (самоактуалізації) особистості традиційно пов'язуються з гуманістичною психологією, у якій даний термін є центральним. Звернімо увагу на представленість ідеї самореалізації у вітчизняній психологічній науці. Аналіз дає змогу відкрити глибокі й змістовні філософсько-психологічні підвалини даного явища. Єдине, що слід враховувати при цьому, достатньо нечасте вживання терміна “самореалізація”.

“В основі прагнення людини до самореалізації, – зазначає Д. О. Леонтьєв, – лежить не завжди усвідомлюване прагнення до безсмертя, яке може усвідомлюватися в різних формах як прагнення підвищити знання, покращити умови життя людей, передати іншим знання та досвід, відкрити людям сенс тощо”. Таким чином, ми маємо справу із сутнісним, вихідним компонентом життя особистості, причому таким, що не може існувати в межах буття людини.

Реалізувати вдалі прагнення можна лише вийшовши за ці межі, але “вихід за межі індивідуального буття для окремого індивіда – лише шляхом приєднання до чогось більшого, що не закінчить свого існування з фізичною смертю індивіду”. Але що являє собою це “приєднання”? Ще О. Ф. Лосєв зазначав: “Особистість, якщо вона є, взагалі мислиться завжди і незмінно впливаючою і діючою”. Отже, “особистість є завжди виявленням”. При цьому вираження не є просто функцією особистості, а її необхідним базисним атрибутом. Як бачимо, за О.Ф. Лосєвим, особистість є, перш за все, виразною формою.

Виразне буття є завжди синтезом двох класів, одного – зовнішнього, очевидного і іншого – внутрішнього, осмислюючого, такого, що припускається. Вираження є завжди синтезом чогось внутрішнього і чогось зовнішнього. За думкою філософа, у вираженні особистості представлена тотожність її зовнішнього і внутрішнього.

Це виявляється, наприклад, у тому, що, сприймаючи особистість суто зовнішньо, ми ніби охоплюємо і внутрішнє, те, що виявляється в зовнішньому. “Сам термін вираження вказує на деяке активне самоперетворення внутрішнього в зовнішнє”. Ця драматична єдність зовнішнього і внутрішнього становить, власне, життя особистості, її розвиток. Саме виражальна активність людини викликає життєвий

рух особистості, у якому вона стикається із зовнішнім світом, насамперед соціальним.

Таким чином, перед нами ніби три буття особистості: “внутрішнє буття” - сутнісне, смислове (“первообраз” - за Лосєвим), “зовнішнє буття” - вигляд, лик, поведінка, особливості і світ зовнішній - простір буття. Вона становить єдину рухливу цінність.

По-перше, вираження як наслідок особистісної активності - це й є ніщо інше, як реалізація її внутрішньої сутності (виражена - отже, така, що стала реальною). Тим самим самореалізація наділяється всезагальною і обов'язковою якістю життя особистості. Можна, звісно, говорити про її ступінь у житті конкретної особистості, але хибний пафос гуманістичної психології тут зник

По-друге, суттєвим є розуміння позиції особистості щодо довкілля. Для О. Ф. Лосєва існує не просто чужий, суто об'єктивний зовнішній світ, а “зовнішній світ буття особистості”. Людина не протистоїть світу, а ніби огортається ним, і це - вже її світ.

Такої думки дотримується і С. Л. Рубінштейн: людина не протистоїть світу, а перебуває всередині світу, і її життєдіяльність протікає в її світі. Саме вираження (реалізації внутрішнього) зумовлює це дуже важливе перетворення, що й робить зовсім унікальним процес існування особистості.

Вираження і його вища особистісна форма - втілення - породжує принципово нову форму співіснування людини і оточуючого її світу. Втілення (упредметнення в термінології діалектичного матеріалізму) - це закарбування живої активності як процесу життя людських сутнісних сил у предметі, перетворення логіки дій суб'єкта у власне предметне зображення і віднаходження суб'єктом своєї дійсності в об'єктах, які несуть на собі і зберігають образ його діяння. Саме результатом процесу діяння є те, що як уже вказувалося, світ перестає бути перед і проти людини, перетворюється на її світ.

Умовою виникнення й існування свідомості, як стверджує Г. С. Батищев, упредметнення - це процес самовтілення людини “як субстанціальної культурно-творчої сили”, це є створення нею предметного світу власної культури, у якому вона стверджує свою суб'єктивність тим, що набуває об'єктивної дійсності самої себе як суб'єкта. Цей процес не являє собою просту зміну зовнішніх об'єктів, а є реалізацією тотальної сутнісної людської потреби - самореалізуватися, тобто - залишити після себе слід.

Результатом цього процесу завжди є твір. “Хоча жоден частковий, фрагментарний твір, - зазначає далі Г. С. Батищев, - не являє собою вичерпного образу людини, все-таки саме у своїх творах (і ніде більше) людина знаходить для себе і для інших відкрите й фіксоване вираження того, чим вона змогла і думала стати”.

Концепція Г.С. Батищева близька до психології А. Маслоу (навіть лексично), і, з іншого боку, наскільки вона – глибша. Питання, що постійно “зависає” в межах гуманістичної психології (“що конкретно має робити людина, щоб самореалізуватися?”), отримує тут доволі чітку й ґрунтовну відповідь. Людина самореалізується там, де вона втілюється, у тому, що вона створює. Виявляється, що твір завжди має “адресу”, і сам твір продовжується і завершується в інших діяльностях і інших суб'єктах.

Потреба самореалізації дійсно є сутнісно і тотально людською якістю, але вона існує не у формі підвищення уваги до себе, болісної рефлексії і самовдосконалення, а у формі прагнення щось створити, залишити слід у чомусь, або в комусь. Це розуміння, як легко бачити, повністю відповідає контексту думок С. Л. Рубінштейна про те, що саморозвиток і самовиховання особистості полягають не в якійсь ізольованій медитативній “роботі над собою”, а в активній реальній зовнішній діяльності.

Це ключовий пункт нашого дослідження: реальність мотиву самореалізації особистості - це її прагнення до втілення і творчої діяльності щодо, практично, будь-чого (тут, щоправда, існує багато етичних питань, але це вже - інша, етична, реальність), а зовсім не прагнення до самовдосконалення та досягнення успіху як соціального визначення. Останнє, хоча й дуже важливе, повинне підпорядковуватися першому, а не навпаки, у цьому випадку матимемо не самореалізацію, а соціальну адаптацію, а отже, не розвиток і ускладнення, а інволюцію і спрощення особистості.

Процес упредметнення має не лише соціальне джерело – сутнісні сили суспільно-індивідуального суб'єкта, а й соціальну “адресу”. Більше того, “адреса” процесу упредметнення - нескінченність. Тут, на наш погляд, “схоплено” надзвичайно суттєвий момент: повноцінна самореалізація обов'язково передбачає комунікативний аспект у важливих вимірах усвідомлення існування іншого як “адресата” того, що створюється особистістю, прогнозування розвитку взаємодії, відповідальність.

Знову можна говорити про певне поглиблення теоретичної конструкції гуманістичної психології - при ретельному аналізі помітно, що вона схиляється до такої собі “робінзонади”, а аспект міжсуб'єктної взаємодії лише додається до неї, через що завжди відчувається деяка штучність і незавершеність.

В. А. Петровський розробив теорію “особистісних внесків”. Вважаючи його погляди адекватними розумінню процесу самореалізації у вітчизняній філософсько-психологічній традиції, ми повинні зауважити наступне. Будуючи свою теоретичну схему в межах, як він сам зазначає, “концепції персоналізації”, він спирається на уявлення О. М. Леонтьєва про особистість як “системну

якість” індивіда. “Ми конкретно характеризуємо цю особливу якість, - пише В.А. Петровський, – перш за все як здатність людини обумовлювати зміни значних аспектів індивідуальності інших людей, бути суб'єктами перетворення поведінки і свідомості оточуючих через свою відображеність (“персоналізованість”) у них”. Дійсно, людина “опредметнює” не лише зовнішні об'єкти, але й інших людей, які теж стають певною мірою її твором. І проблема саме в цій мірі.

В. А. Петровський вводить поняття “відображена суб'єктність”, яка “втілює в себе уявлення про особистісний аспект буття людини у світі як форми активної “ідеальної” присутності людини в житті інших людей, “подовженості людини в людині”. А потім уточнює: “Відображена суб'єктність є, таким чином, формою ідеальної представленості саме даної людини в моїй життєвій ситуації, яка визначається як джерело перетворення цієї ситуації в значущому для мене напрямі”.

Виходячи з цих тлумачень, прийдемо до думки, що особистість, взагалі-то, є ніщо інше, як “відображена суб'єктність” великої кількості суб'єктів, які свого часу були значущими для даної особистості, тобто - зробили свої “особистісні внески” в неї.

Але чи так це насправді? На наш погляд, тут може бути лише діалектичне вирішення, адже перед нами виникає антиномія: особистість, безумовно є певною сумою “відображених суб'єктностей”, оскільки вона від початку існує в ситуації впливу інших особистостей. Але, водночас, вона не є і не може бути лише сумою цих внесків, адже в останньому випадку ми мали б механізм, але не особистість.

Вирішення цієї антиномії, на наш погляд, полягає у визнанні того, що особистість долає відображену суб'єктність, а це і є, власне, самореалізацією. Отже, по-справжньому важливим є не кількість і сутність “внесків” в особистість інших людей, а здатність її, приймаючи ці внески, долати їх у власній активності, у якій переплавляються і перетворюються ці внески. Тобто, фактично, сутність проблеми вирішує саме процес самореалізації.

Беручи до уваги погляди В. А. Петровського в їх “чистому” вигляді, можна досить легко зробити висновок, що, наприклад, професійна самореалізація вчителя або вихователя полягає у прагненні здійснити якомога більше впливів на особистість учня і залишити “багато” відображеної суб'єктності.

На жаль, саме так це й розуміється більшістю вихователів і взагалі дорослих людей. Звідси можна було б і конкретизувати психологічний предмет: мотив професійної самореалізації вчителя – це прагнення залишити максимум “особистісних внесків” в особистостях учнів. Учитель, насправді, самореалізується в самореалізації своїх учнів. Іншими словами, ученя як мій твір - це людина, якій я допоміг відчувати

себе самоцінною і неповторно-унікальною індивідуальністю, вільною, такою, що ставить свої цілі і досягає їх своїми зусиллями (тобто – долає відображену суб'єктність). Звісно, подібне часто пригнічує і дратує вчителів, а особливо батьків, оскільки дуже часто самореалізація того, кого виховуєш, розуміється буттєво (тобто, за теоретичною схемою В. А. Петровського, як ступінь відповідності поведінки тому, що привнесено в людину). Нам видається, що правий усе-таки К. Роджерс.

Слід зазначити, що протиріччя, яке розглядається, насправді є дуже давнім. Ось як про це писав російський педагог П. Ф. Ріхтер: “Кожен вихователь, навіть най слабкіший, навіює вихованцям повагу до своєї особистості, наприклад, власної. Але на тому ж уроці він знову посилено працює над тим, щоб кожен із них був нічим іншим, як повторенням його власного “Я”. Собі самому він дозволяє стільки індивідуальності, скільки йому треба, щоб викоренити чужу і насадити свою. Дай боже, щоб це рідко вдавалося! І, на щастя, це й не вдається. Тільки посередність витісняє чужу посередність за допомогою своєї, тобто непомітну індивідуальність за допомогою іншої непомітної індивідуальності: звідси натовп наслідувачів...”

Повертаючись до аналізу філософсько-психологічних підвалин явища самореалізації, зазначимо, що в гуманістичній психології зовсім не розглядається питання виникнення і змісту того, що повинне самореалізуватися - внутрішнього світу особистості.

За А. Маслоу, самоактуалізація - це процес, який дає змогу людині стати тим, ким вона може стати; та він обмежується цим, зовсім не звертаючи увагу на психологію того, хто самореалізується. Між тим, у контексті нашої проблеми цей аспект не можна ігнорувати як просте теоретичне обмеження, що впливає з методологічної позиції автора. Виявляється, що розуміння особливостей самореалізації та її мотивації дуже пов'язане з тим, як розуміти зміст того, що реалізується.

Вітчизняна філософсько-психологічна традиція виходить із суперечливої єдності опредметнення-розпредметнення. Якщо опредметнення є втіленням (самореалізацією) людини, внаслідок чого виникає твір, то розпредметнення являє собою зворотний процес - це активність, яка приводить до розкриття людиною предметної сутності об'єкта, присвоєння її і перетворення у своє - психічне. “Розпредметнення, - зазначає Г. С. Батищев, - це універсальний “перекладач” природи і предметних форм культури на “мову” сутнісних сил суспільної і такої, що спілкується з іншими індивідами, людини, тобто на суб'єктивну “мову” самих здібностей як живої культури”. Те, що процеси (опредметнення і розпредметнення) відбуваються одночасно, означає, що самореалізація супроводжується

прогресивною зміною внутрішнього світу особистості, його розвитком.

Із цього зрозумілою стає теза: самореалізація відбувається лише в такій діяльності, яка передбачає відкриття (розпредметнення) нових якостей, перспектив. Тобто - передбачає розвиток і розширення усвідомлення.

Виявляється, самореалізація не є процес-вектор, спрямований від внутрішнього світу особистості і такий, що полягає в розгортанні цього світу. Самореалізація виступає процесом “кільцево-спіральної” природи: чим більшим є внутрішній особистісний потенціал особистості, тим вірогідніше і активніше відбувається самореалізація, причому зміст її дає змогу відкривати, “проникати” в глибини оточуючого, “огортаючи” ним себе, присвоюючи його й перетворюючи у свій потенціал. І це виводить самореалізацію на вищий ступінь: процес виявляється дійсно нескінченним, але лише тому, що нескінченним є світ, у якому живе особистість, і необхідним є її прагнення пізнати, перетворити цей світ, залишити власний відбиток.

Розглянуті теоретичні положення суттєво уточнюють вихідну проблему: самореалізація особистості (а отже, і її мотивація) є “природною” і тотально-всезагальною якістю (ознакою) будь-якої особистості. Не може стояти питання про її додаткове формування. Більше того, виявляються відомими й основні механізми цього процесу. Тож проблема полягає в тому, що люди далеко не завжди розкривають (а отже - і формують) усі свої сутнісні сили - якості, залишаючись навіть неосвіченими щодо власного потенціалу.

Аналіз основних положень вітчизняної філософсько-психологічної традиції дає змогу встановити: самореалізація особистості є, насправді, органічно притаманною будь-якій людині (і зовсім недоречними є тези щодо того, що нібито дуже невелика кількість людей (3% за Маслоу) - самореалізується, оскільки це “роблять” усі).

Але соціальні обставини можуть бути такими, що сприятимуть більш активному і глибокозмістовному становленню (отже, самореалізації) особистості. І саме це є соціально-психологічною проблемою.

Важливими є погляди українського психолога Т.М. Титаренко. “Моє “Я” як синтез скінченого і нескінченного, - пише вона, - спочатку існує реально, потім, для того, щоб рости, воно проектує себе на екран уяви, і мої мрії, фантазії, химерні марення розкривають мені безмежність, нескінченність можливого. Моє “Я” містить у собі силу-силенну потенцій, воно є необхідністю і тим, чим я можу стати”. Але це “можливе” реалізується завжди лише дуже частково.

Що ж є обмеженням? З одного боку, “Я” обмежує саме себе: “Існує небезпека надмірного розростання сфери можливого, коли за

імажинітарними побудовами не залишається часу для їхньої реалізації. Так “Я” поступово перетворюється на суцільний міраж через брак почуття реальності... Людині слід усвідомлювати свої внутрішні межі, природні границі, щоб даремно не тішити себе калейдоскопом можливостей”.

Зауваження це, на наш погляд, доволі цінне: самореалізація має ґрунтуватися на внутрішніх базисних особливостях людини. Уточнюється думка А. Маслоу про те, що самореалізація - процес, у ході якого людина мусить стати тим, ким вона може стати. Виявляється, що кожна людина не може стати ким завгодно, детермінація все-таки існує, і вона являє собою не що інше, як сукупність класичних “внутрішніх умов” (С. Л. Рубінштейн), від анатомо-фізіологічних до психологічних. Однак це ще не все.

Самореалізація детермінується також і зовнішніми особливостями життєвих обставин. Аналізуючи “буденне” і “екзистенційне” буття особистості, автор фактично відстежує механізми самореалізації особистості на різних рівнях її існування. Приваблює неоднозначність і складність позиції дослідниці.

З одного боку, “людина залишається в межах безпосереднього”, не розвивається, не зростає. Підкреслюється “вульгарність обивателя”, його застиглість і “рослинистість” такого життя. Ніби доцільно й логічно обґрунтовується необхідність у цьому житті свят, карнавалів, обрядів, гри - всього того, що дає змогу самореалізуватися людині, залишитись особистістю. Це - традиційна й розповсюджена точка зору. Але Т. М. Титаренко йде далі, і тоді виявляється, що “сірі будні є тим фундаментом, який забезпечує змогу поступового виходу з полону ситуативності, прориву до справжньої свободи”.

Крім того, “зануреність у буття, природній синкретизм світосприймання дають відчуття сталості, тривкості, правильності того, що відбувається”. Усе це, справді, так необхідне в житті кожної людини. Буденність формує цілком своєрідний тип особистості, для якої вирізнятися, демонструвати свою неповторну індивідуальність, виходячи із загального контексту, є небажаним. Простіше й надійніше бути як усі, бути схожим на інших.

Отже, нібито маємо суцільний конформізм і знеособлювання. Продовжуючи яскраво характеризувати даний тип особистості, дослідниця зазначає: “Вони (ці особистості) вміють застосовувати свій хист, вчасно орієнтуватися в мінливих обставинах, заощаджувати гроші та вигідно вкладати їх у цінні папери. Ці люди вже досягли успіху або, не без підстав, збираються досягти його, їхній адаптованості можна позаздрити, їхнє існування здається майже гармонійним”.

Та чи є вони воістину собою? Останнє питання - ключове, і ми обов'язково повернемося до нього після огляду всієї логіки автора як

цілісної структури. Виявляється, що поряд із життям буденним існує зовсім інше життя - життя “вчинку”. Людина здійснює “вчинок” - і в цей час живе в зовсім іншому життєвому вимірі, і сама вона є принципово іншою. Але здійснення “вчинку” - завжди обмеження в часі, і теля цього акту людина... “повертається до буденності”.

Отже, існує дискретність життєвого шляху людини: буденне (“безучинкове”) існування переривається “вчинком” і потім знову повертається до буденності, якісно змінивши особистість при цьому.

Є спокуса розглядати “вчинок” як акт самореалізації особистості, і так воно і є за логікою так званого “вчинкового підходу”, що доволі активно розробляється деякими українськими авторами, які вважають себе послідовниками В. А. Роменця. “Вчинок істини”, “вчинок краси”, “вчинок добра”, “вчинок екзистенції” тощо - так виглядають дискретні моменти існування особистості, у яких вона дійсно зростає і самореалізується. Ми не аналізуватимемо теоретичних поглядів В. А. Роменця, хоча вони заслуговують на увагу. Принаймні, у нього ми не зустрічаємо перерахованих форм учинку, та й не можемо зустріти, адже його уявлення було дещо іншим, ніж те, що експлікується в цих формах.

В. А. Роменець указував на такі форми вчинку: “вчинок ризику”, “вчинок віри”, “вчинок фаталізму”, в іншому місці “вчинок самопожертви”. Логіка дуже відрізняється від вищевказаної.

Важливіше, однак, інше: В. А. Роменець розглядав можливість аналізу дуже схожих явищ - учинку і самореалізації. Даючи психологічне визначення вчинку, він зазначає: “... Він є також провідною формою й головним, свідомим механізмом, способом духовного розвитку”. Вважаючи ідею самоздійснення вчинку “досить абстрактною”, він висловлює цілком слушне, на наш погляд, зауваження: “Терміни “самоздійснення” і “самореалізація” мають преформістський відтінок і вказують на розгортання вже наявного змісту...”

Самоствердження через комунікацію - ось завершальна формула, якою може бути виражений загальний смисл вчинку в єдності його індивідуального і соціального моментів”. І, в іншому творі, ще чіткіше:

“Психологічну основу вчинку становить дія встановлення та розвитку нових зв'язків людини із середовищем. На цій підставі з'являються нові аспекти вчинку”. Ми ніде не зустрічаємо у В.А. Роменця однозначного твердження про те, що вчинок є актом дискретним у часі (хоча те, що він - акт - однозначно), як не зустрічаємо цього в роботах інших мислителів, які займалися проблемою вчинку, - М. М. Бахтіна, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва.

Поняття “вчинок” і “самореалізація” є настільки близькими, що їх можна інтерпретувати, безумовно, з урахуванням вказаного зауваження В.А. Роменця щодо преформізму. Ні вчинок, ні самореалізацію не можна вважати дискретним актом у тому сенсі, що існує деяке невчинкове, несамореалізоване існування, потім відбувається дещо (ситуативний акт), коли людина “вчиняє” (самореалізується), після чого “повертається” до невчинкового існування (повсякденність, у термінології Т. М. Титаренко).

Насправді і вчинок, і самореалізація - це не акт, а процес, плин життя особистості. Припинити таке існування людини - означає просто припинити її як особистість (те, що це неможливо зробити навіть штучно, дуже яскраво описав В. Франкл у роботі, присвяченій психологічному аналізу життя в концентраційних таборах; це робили й інші дослідники та літератори). Тож мова повинна йти не про це, а про соціальні наслідки самореалізації (учинку).

Про самореалізацію (як і про вчинок) можна говорити лише тоді, коли людина щось робить актуально (тобто усвідомлювано і відповідально) для інших людей. Цей комунікативний критерій, на жаль, не підкреслюється в інших дослідженнях, навіть, у межах гуманістичної психології, хоча він є одним з ключових. Принаймні, таким ми розглядаємо його у своїй роботі

Важливою характеристикою самореалізації особистості є креативність. Д. О. Леонтьєв обґрунтовує ключове значення творчості в самореалізації, спираючись на трирівневу модель структури особистості, розроблену Г. С. Батищевим. Зміст кожного рівня тут - особливості потреб, що домінують. “Третій рівень - це потреба в упредметненні, у втіленні своїх сутнісних сил, своєї живої діяльності в предметних внесках...

Потребу в самореалізації можна ототожнити з третім рівнем погребової структури і стверджувати, що самореалізація справді здійснюється через конкретні потреби цього рівня (потреба у творчості, в особистісному спілкуванні, у соціально-перетворюючій діяльності, у материнстві тощо)”.

З твердженням Д. О. Леонтьєва можна згодитися лише частково і з уточненнями. Він пише: “... Критерій самореалізації - предметна реальність соціально значущого внеску, здійснюваного суб'єктом”. Звісно, продукт творчості (самореалізації) завжди має соціальну значущість, оскільки його поява означає зростання особистості, що творить, а також вплив на суспільство в цілому. Але якщо цей вплив розглядати як безпосередній, дуже мало доведеться визнавати самореалізованих особистостей. З цієї точки зору ми обмежуємо здатність людини до самореалізації колом виключно обдарованих особистостей.

Нам близька точка зору, що її останнім часом розвиває В. М. Моляко, згідно з якою творчість має непересічну й не залежну від суспільної цінності продукту значущість, оскільки, крім зростання особистості творця, вона опосередковано впливає на все суспільство. Тоді творча самореалізація можлива (бодай потенційно) для будь-якої особистості. Вона пов'язана з креативністю і зі “здатністю до взаєморозвитку і самоактуалізації”.

У дослідженнях Д. Б. Богоявленської висвітлено взаємозв'язок креативності і самореалізації особистості. Два рівні активності людини - це рівень суб'єктної дії та рівень особистісної дії - є неоднорідними. Тому вона розрізняє два рівні дії особистості: рівень дії соціального індивіда і рівень творчої дії. При цьому рівень дії соціального індивіда відповідає цілеспрямованій діяльності, де мета виступає як усвідомлення бажаного результату. Але результат визначається положенням індивіда серед людей. У розвиненій формі творча дія приводить до породження самої мети, тобто на цьому рівні здійснюється цілепокладальна діяльність, а дія набуває породжуючого характеру і втрачає форму відповіді.

У такому випадку активність виступає як інтегральне особистісне утворення, а не зводиться лише до дії суто інтелектуальних факторів. Цінним є те, що не можна пояснити інтелектуальну активність дією фізіологічних або психофізіологічних механізмів (не можна пояснити вище з нижчого). Тому, щоб виявити активність поведінки, необхідна зміна предмета дослідження - виділення специфічної для поведінки форми активності.

Механізм самореалізації особистості, на наш погляд, у своїх принципових моментах відповідає креативності. Ключовим тут є момент цілеспрямовання. На нашу думку, особистість починається з власної постановки мети і відповідального переживання цього явища. Якщо мета не зовнішньо задана, то вона завжди моя (особистісна), завжди породжуюча (креативна) і така, що реалізує особистість і, водночас, розвиває, “вирощує” її: таким чином, особистісна дія - це і є, власне, самореалізуюча і саморозвиваюча дія.

Отже, суб'єкт (особистість, що самореалізується) не лише сам ставить мету, а й перетворює її в життєву задачу, для чого сам переструктурує власний внутрішній світ. Таким чином, він стає “причиною своїх відносин зі світом, із суспільством; є творцем власного життя, створює умови свого розвитку; долає деформацію власної особистості”.

Важливим є погляд Л. І. Божович, яка, слідом за Л. С. Виготським, визначає зростаючу особистість як ініціатора власної активності, підґрунтя якої знаходиться в мотиваційно-потребовій сфері. Ця активність становить основу розвитку особистості як суб'єкта. За її словами, дитина поступово перетворюється з істоти, підпорядкованої

зовнішнім впливам, на суб'єкта, здатного діяти самостійно на основі свідомості поставлених цілей і прийнятих намірів.

Хоча в концепції Л. І. Божович і не вживається термін “самореалізація”, процес її досліджується і пов'язується з терміном “суб'єкт”, який виступає у вигляді важливої якості особистості, що полягає в здатності оволодівати світом, створювати себе, створювати щось нове, суто своє, в соціумі. “Зусилля особистості, - зазначає Л. І. Анциферова, - головним чином спрямовані на утримання не стільки тієї чи іншої поширеної діяльності, але на підсилення, розширення, збільшення багатомірності простору власного життя, на включення в його контури світів інших людей”.

В онтогенезі відбувається ніби подвоєння самореалізації як системи особистісних дій. З одного боку, людина продовжує активно формувати зовнішні умови власного розвитку (опредметнення розпредметнення), з іншого ж, її власний внутрішній світ тепер виступає об'єктом формувальних зусиль. “Чи не є індивід автором, творцем тих психічних утворень, котрі на певних стадіях його особистісного розвитку починають усвідомлюватися, а отже, й інтегруватися? І чи не бере участі сама людина у створенні - а не лише у відшуканні - власної самості, істинного себе?” - запитує Л. І. Анциферова, полемізуючи з К. Г. Юнгом і А. Маслоу.

Існує проблема виявлення реального змісту тієї внутрішньої діяльності, що здійснює особистість, розвиваючи і змінюючи себе, самореалізуючись. Навіть акт самоспостереження приводить до помітних змін внутрішнього світу особистості. Тому самопізнання та формування адекватної “Я-концепції” є важливим засобом процесу самореалізації та її діагностичний корелят.

Є. І. Головаха досліджує самореалізацію в контексті життєвої перспективи особистості і розглядає її як “цілісну картину майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку програмованих і очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність і індивідуальний сенс свого життя”. Перспектива особистості, зауважує дослідник, є найважливішим фактором її розвитку і самореалізації. Життєва перспектива не задається особистості, а створюється нею, змінюється і уточнюється протягом життя, проходячи у своєму плині напружено-кризові моменти, відмінні альтернативи на життєвому шляху особистості.

Взаємовідносини особистості і середовища відбуваються як шляхом гомеостазу, так і гетеростазу, тобто - присвоєння і перетворення - створення соціального середовища. Останнє стосується процесу самореалізації більшою мірою, ніж гомеостаз, хоча цей процес ще недостатньо вивчений і, на нашу думку, передбачає значну внутрішню перетворюючу роботу, що має відношення до самореалізації.

Н. В. Чепелева, аналізуючи концепцію Л. С. Виготського, доходить висновку: “Соціальна ситуація розвитку - це особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов... Це співвідношення визначає і динаміку психічного розвитку протягом певного вікового періоду і якісно своєрідні психологічні новоутворення, котрі виникають наприкінці цього періоду”. У кожної людини формуються протягом життя типові форми поведінки і емоційного реагування на конкретні життєві ситуації, які Н. В. Чепелева називає “концепціями”.

Важливою з точки зору психології є психологічна ситуація, яка “виникає, коли реальні обставини перешкоджають досягненню мети, задоволенню потреб або вони тлумачаться як такі, що містять певні перешкоди, проблеми тощо”. Психологічні ситуації можуть виникати також через наявність внутрішніх перешкод. Н. В. Чепелева цілком слушно, на наш погляд, розглядає психологічну ситуацію як “завдання на смисл”: маємо на увазі, що подолання передбачає акт смислоутворення - акт самореалізації. Нам здається, що “завдання на смисл” має центральне значення для вирішення проблеми самореалізації особистості - саме розв'язання численних психологічних ситуацій приводить до того, що світ перестає сприйматися відчужено, як такий, що стоїть “навпроти”, натомість виникає позиція “особистість усередині свого світу”.

Виділяється система характеристик потреби в самореалізації: потреба в самореалізації належить до розряду вищих потреб; вона є якісною характеристикою особистості; дана потреба актуалізує потенційні можливості особистості; вона сприяє розвитку особистості; потреба в самореалізації підтримує внутрішній стан напруження індивіда, вона має суперечливу природу; потреба в самореалізації існує у варіанті “для інших”, тобто має соціальний характер; потреба в самореалізації - це цінність; вона має постійний, безперервний характер, потреба в самореалізації володіє здатністю цілеспрямованого формування в процесі оволодіння тією чи іншою діяльністю.

Фундаментальні потреби створюють активність поведінки. Активність, здійснюючись особистістю в дієвому плані життя, набуває форми самореалізації. Вона визначає діяльність, є рушійною силою, джерелом пробудження в людині її “потенціалів”, які викликаються потребою в діяльності, являє собою вищий її рівень, але її характер визначається й опосередковується вищими життєвими потребами.

Потреба в самореалізації є джерелом активності особистості, активність же визначає ті види діяльності, в яких дана потреба задовольнятиметься.

2.1.10. Життєвий шлях людини

Послідовність етапів життєвого шляху утворює часову структуру існування особистості. Кожна фаза являє собою якісно новий рівень розвитку. Вона ускладнюється великою кількістю вимірів життєвого шляху, переплетенням у ньому багатьох ліній розвитку, кожна з яких має свою історію.

Щоб зрозуміти дійсний зміст і значення певного періоду життя людини, необхідно пізнати витоки, порівняти його з усією цілісною структурою і динамікою життєвого циклу, врахувати як найближчі, так і віддалені, найглибші його наслідки щодо розвитку особистості в цілому. Рух життєвим шляхом сполучається з розвитком людини як особистості і суб'єкта діяльності, тобто в кінцевому рахунку, як неповторної унікальної цілісності - індивідуальності. Ці сполучені, але в той же час і різні напрями руху людини в її розвитку визначають зміни життєвого шляху і його структуру.

У психології життєвий шлях вивчається вельми активно і різноманітно. Ми відзначимо тут три основні концептуальні підходи, які нам здається, найбільшою мірою відображають цілісний процес розвитку людини:

По-перше, розуміння життєвого шляху як самоздійснення людини (Ш. Бюлер).

По-друге, концептуальне уявлення С. Л. Рубінштейна, котрий загострював увагу на мотиваційній регуляції життєвого шляху через аналіз поняття “спрямованість особистості”.

По-третє, система уявлень про життєвий шлях особистості, яка ґрунтується на поняттях життєвої кризи і періодизації життя (Л. І. Анциферова, Т. М. Титаренко).

Шарлотта Бюлер з'ясувала закономірності (“регулярності”) змін фаз життя людини, домінуючих тенденцій (мотивацій), у зв'язку зі змінами кількості життєвої активності, Русійною силою розвитку, згідно з уявленнями Ш. Бюлер, є вроджений потяг людини до самоздійснення, тобто звернення всебічної реалізації самої себе. Самоздійснення в цій концепції розглядається як деякий підсумок, результат життєвого шляху. Поняття “самоздійснення” близьке за значенням до термінів “самореалізація”, “самоактуалізація”, але разом з тим Ш. Бюлер схильна розглядати, наприклад, самореалізацію як “мить” процесу самоздійснення людини. явище самоздійснення як “результат”, дослідниця звертається до онтогенезу особистості і стверджує, що на кожному його етапі особистість може самоздійснюватись, при цьому переживши глобальний стан (у кожному віці він свій): гарне самопочуття вважається показником

самоздійснення в ранньому віці (до 1,5 року); переживання завершення дитинства є показником самоздійснення в період 12-18 років; переживання само реалізованості – в період 25 -50 років; само завершення - 65-85 років. Ступінь та повнота самоздійснення визначається рівнем самовизначення людини, як здатністю ставити мету, адекватну її внутрішній сутності, їй самій. Таким чином, розвиток механізмів цілепокладання, пов'язаних з рівнем (якістю, глибиною) самосвідомості, виступає фундаментальним фактором концепції Ш. Бюлер.

Концепція розглядає життєвий шлях людини як процес, що складається з п'яти фаз. Сенс життєвого циклу людини полягає в наступному: фази життя мають в основі розвитку цільові структури особистості - самовизначення.

Усього дослідниця виявила і описала п'ять фаз життя:

Перша фаза (вік 16-20 років) - період, що передує самовизначенню. Він характеризується відсутністю в індивіда власної сім'ї і професійної діяльності, тому виноситься за межі життєвого шляху.

Друга фаза (з 16-20 до 25-30 років) - період спроб. Людина пробує себе в різних видах діяльності, заводить знайомства із представниками протилежної статі, шукає супутника життя.

Багато спроб і помилок указують на функціонування мотивації самовизначення, що спочатку має випереджувальний, дифузний характер. Тому особливість внутрішнього світу молодої людини - надія прогнозування можливих шляхів подальшого життя.

Вибір життєвих цілей і шляхів у юнацькому віці нерідко призводить до розгубленості, невпевненості у собі і водночас зумовлює прагнення людини братися до значних справ і звершень.

Третя фаза (від 25-30 до 45-50 років) – це пора зрілості. Вона настає в той період, коли людина знаходить своє покликання або просто постійне заняття, коли вона має вже власну сім'ю.

Періоду зрілості людини властиві:

- 1) реальні сподівання від життя;
- 2) твереза оцінка власних можливостей;
- 3) суб'єктивне бачення цього віку як апогею життя.

У період зрілості відбувається специфікація самовизначення - людина визначає конкретну життєву мету і має деякі реальні результати, впевнено просувається до бажаного самовизначення. У 40 років усталюється самооцінка особистості, яка є результатом життєвого шляху в цілому, життя як процесу вирішення завдань. Тобто підбиваються перші підсумки життя і дається оцінка власних досягнень.

Четверта фаза (від 45-50 до 65-70 років) - фаза старіння людини. У цій фазі вона завершує професійну діяльність, її родину покидають

дорослі діти. Для людини настає “тяжкий” вік душевної кризи, втрати репродуктивної здатності, скорочення часу подальшого життя.

У людей, які старіють, посилюється схильність до мрій, самотності, спогадів. Наприкінці цього періоду завершується шлях до самоздійснення, відбувається порушення мети життя, життєвої перспективи.

У *п'ятій фазі* (від 65-70 років до смерті) - старість. Більшість людей залишає професійну діяльність і замінює її хобі.

Послаблюються і руйнуються всі соціальні зв'язки. Внутрішній світ людей похилого віку звернений до минулого, у ньому переважають тривога, передчуття близького кінця й бажання спокою. Тому п'ята фаза не зараховується до життєвого шляху. Розуміння п'ятої фази життя як пасивного очікування смерті суперечить фактам активної і творчої старості.

Ключевим у концепції Ш. Бюлер є поняття “життєва мета”, якому важко знайти емпіричний корелят, але яке, незалежно від цього, дійсно слід визнати існуючим і істотним (ми, звісно, маємо на увазі явище, “приховане” за цим терміном). Наявність і усвідомлення життєвої мети, адекватної власним можливостям і прагненням. Ш. Бюлер слушно розглядає як принципову умову психічного здоров'я особистості. Вона полемізує з психоаналітиками (З. Фрейдом, А. Адлером), переконливо доводячи, що невротичність особистості визначається не стільки сексуальними проблемами чи почуттям неповноцінності, скільки недостатньою спрямованістю і самовизначенням.

Для нас є важливим, що Ш. Бюлер використовує ідею Л. Берталанфі про властиву всім живим системам тенденцію до підвищення напруженості, необхідну для активного подолання “опору середовища”. Така спонтанна, від початково властива живому активність, не адаптує індивід до середовища, як це пояснював Фрейд, а підсилює його, роблячи експансивним і водночас таким, що постійно ускладнюється й розвивається. Безумовно, це сила є нужда. Зокрема, ми б хотіли звернути увагу от на що: вже зазначалося, що Фрейд був дуже логічним у визначенні структури особистості. Його вихідна - *libido*, як відпочатково натуральна енергетична складова, буквально “натикається” на ворожий їй соціальний світ, і, як наслідок, істота-носій цієї *libido* вимушена адаптуватися, і саме для цього створюється вся фрейдівська трьохкомпонентна структура особистості. Тобто структура є наслідком антагонізму, вихід із якого - адаптація. Вона ніколи не буде ідеальною, і саме тому - тривога, неврози, психологічні захисти. І якщо тепер повернутися до Ш. Бюлер, можна побачити логіку абсолютно протилежну: так, є відпочаткова сила, і є опір, але основна ідея існування – зовсім не

адаптація. Навпаки - ідея в тому, щоб само відбутися і, звісно ж, структура особистості “під цю ідею” повинна бути іншою.

Ще одне. Ця сила, про яку говорить Л. Берталанфі (та й хіба лише він?) і яку провідну використовує в своїх побудовах Бюлер, – це дійсно і є нужда, така, якою розуміємо її ми. Саме її плин і енергетика створюють структуру особистості і визначають її життєвий шлях. Яким чином? Ш. Бюлер пояснює це. По-перше, вона виокремлює *фази самоздійснення*, починаючи від юнацького віку. Чому саме від цього віку – зрозуміло, адже ключовий фактор самоздійснення являє собою самовизначення особистості, а воно (і це підтверджується сучасними даними) саме й починається в кінці підліткового і в ранньому юнацькому віці. Дослідниця, безсумнівно, права, коли виносить ранішні етапи онтогенезу за межі життєвого шляху. Однак у своїх *поясненнях* цього вона права, нам здається, лише частково. Адже справа не лише в тому, що індивід ще “не здійснює професійну діяльність”. Це половина проблеми. Інша її рівноцінна половина полягає в тому, що неможливо, дійсно, серйозно говорити про самоздійснення нової людини, не готової здійснити себе в народженні нової людини через контакт з істотою, що тебе кохає. Ми, і це головне, - втілюємося в нових людей і якби, умовно кажучи, концепцію Бюлер, можна було доповнити аналізом явища нужди, це була б завершена теорія життєвого шляху особистості. Ще ближчими виявляються ці концепції при розгляді джерел життєвого шляху. Ш. Бюлер постулює два чинники розвитку – вітальне і ментальне. Перше з них детерміноване внутрішніми силами організму, тож тип розвитку визначається, фактично, домінуванням біологічної енергетики. Бюлер, зокрема, вважає, що саме тому пік творчої активності особистості співпадає в часі з піком біологічного розквіту. Ментальний фактор є, на думку вченої, чимось схожим на психологічне новоутворення: в кінці біологічного стимулу (або навіть на початку згасання) виникає ментальна енергетика, психологічна за своєю природою, яка детермінує подальше самоздійснення. Ми б сказали, що в дійсності все відбувається майже таким чином, за винятком одного “але”: біологічні, соціальні і психологічні (ментальні) детермінанти саморуху особистості є, в цілому, складним синтезом одне одного - немає в особистості нічого *лише біологічного*, як і *лише соціального*. Ці сполучення, що переходять від батьків - і є те, що називають загадковим словом “дух”. Це форма існування і саморозвитку нужди, яка породжує те, що ми звикли називати самореалізацією, самоздійсненням, - у цілому, життєвим шляхом особистості.

Глобально розглядав життєвий шлях С. Л. Рубінштейн: “Сутність людської особистості знаходить своє завершальне вираження в тому, що вона не лише розвивається, як будь-який організм, але й має свою

історію. Ця думка є виключно принциповою і істотною, адже, що означає “мати свою історію?” По-перше, ще означає “залишити слід” у цьому світі. Але не просто слід, а щось зроблене як втілення себе, своєї нужди. Це означає - якимось змінити цей світ, нехай і незначною мірою в масштабах плину поколінь, але навіть народження нової людини (втілення - опредметнення нужди) - це вже є створення нового світу в цілому, нової форми рефлексії світом самого себе. По-друге, мати історію - означає втілити себе, своє життя в пам'яті, досвіді інших людей, змінивши тим самим і їх самих. Це ті “внески”, які переводять нас у своє інше (ідеальне) і роблять кожного - вічним і незакінченим, не дивлячись на біологічну термінальність. По-третє, мова повинна йти про те, що моя історія - це, фактично, рефлексія. Я переживаю свій рух, накопичую досвід і - пам'ятаю. Ми маємо напрочуд цікаве сполучення в “точці особистості” досвіду, інтенцій, життєвих планів і відхилених альтернатив. Саме через усвідомлення цієї складної єдності виникає визнання великої правди екзистенційної психології, що розуміє особистість як “буття - людини - у світі”. У кожному мить свого існування людина має “в собі” цю єдність, котра дозволяє їй трансцендувати, тобто - бути, нескінченно і ефективно. Таким чином, історія, відрізняється від тези тим, що вона передбачає наявність внутрішнього в тій субстанції, яка рухається. І тут дуже цікаво повернутися до аналізу фрази С. Л. Рубінштейна, зробивши логічний наголос на слові “власну”. Цей суб'єктивний досвід, ми б сказали, виражає - супроводжує специфічно унікальне втілення нужди, в котрій і досвід духу тих людей, що породили дану особистість, і соціальні внески культури (результат привласнених – інтеріоризованих артефактів), і унікальний ансамбль натуральних властивостей (не забуваймо - біологічне дійсно було колись соціальним). І лише для такої істоти можливий ШЛЯХ - тут ми надаємо цьому поняттю біблейського звучання. Психологія так зрозумілого ШЛЯХУ - ще не відкрита глава нашої науки, яка чекає увагу своїх дослідників. При цьому важливою є не побудова ще однієї нової теорії. Проблема полягає, яким би дивним це не здалося, у рішенні суто практичних задач психологічного здоров'я людини. Згадаймо, в екзистенційній психотерапії центральним питанням терапевта до клієнта є питання “Де Ви?, це про Dasein. “Ми можемо зрозуміти буття іншої людини, - зауважує Р. Мей, - лише дізнавшись, в якому напрямі вона становиться... Таким чином для людини важливим є майбутній час”.

Dasein і означає, що людина є істотою, у якої є своє тут як у часовому, так, власне, і просторовому відношенні. Це, фактично, мить, мінімальний відрізок шляху, але для нас зараз важливо, що *dasein* - свідчення наявності шляху. Питання “Де Ви?” означає актуалізацію і “переведення” в свідомість людини того, що майже

ніколи в нормі актуалізованим не буває: воно (питання) викликає трансцендування і віддавання собі глобального світу - “Куди йдеш?”. Наявність шляху означає, що особистість здолала екзистенційну закинутість і стала людиною існуючою, тобто самотійно здійснюючою себе, своє

Життя (вислів: особистість стала суб'єктом свого життєвого шляху, тут явно не підходить, - ми згодні з Р. Мерс, що зведення людини чи то до суб'єкту, чи то до об'єкту завжди спрощує і примітивізує існування, буття особистості). І, звісно, яким би чином ми не підходили до вивчення шляху, ключовим завжди залишається питання співвідношення усвідомленого й неусвідомленого. Шлях переживається (і лише тому він - ШЛЯХ), але як? Це важке питання. Наше примітивно-дихотомічно влаштоване мислення (“або - або”) починає битися в пошуках яскравого арцау – ідеалу і його протилежності. І воно знаходить його: ось “полум'яний революціонер”, фанатик віри, вчений-аскет, великий художник... Це приклади ШЛЯХУ, - впевнені ми, - але чи так це насправді? Згадаймо у цьому зв'язку маленьку, але унікально глибоку за змістом мікромовелу Б.М. Теплова “Моцарт і Сальєрі”, в котрій дуже ясно показано, хто насправді є генієм і чому саме. Моцарт тут – дуже жива, рухлива, різноманітна людина. Він зовсім не окрилений (обтяжений) якоюсь надією, над цінністю служіння красі, істині, чомусь іще... Він живе – цікаво, важко, різноманітно. І саме тому він є аутентичним і самодостатнім, саме тому він - креативний і геніальний. І ... Сальєрі, людина з чудовим смаком, величезними здібностями, але він є тим, кого саме і можна назвати “полум'яним служителем (рабом) над ідеї. Він весь час знаходиться під знаком ідеї. Всі його думки й почуття забирає вона - “одна, але полум'яна пристрасть”. І саме тому він є нецікавим, неефективним і по-справжньому небезпечним. Це – раб власного світогляду, - сказали б екзистенціалісти це часткова людина, - сказали б Маркс та Фромм. Але от що цікаво нам – шлях є і у одного, і в іншого. У чому ж принципова відмінність? Ми ризикнемо припустити, що вона - в різному ступені усвідомлення шляху (не будемо тут говорити про мораль, оскільки ця тема відвела б нас дуже далеко). У Сальєрі це усвідомлення є набагато сильнішим, ступінь його більш високий. Він свідомо підпорядкував себе великій меті - і став її рабом, зупинився. Моцарт, повторимо, просто живе. Слово “просто” тут є ключовим і дуже складним. Чи розуміє він свої цілі, власну роль, значущість в його оточенні? Безумовно, розуміє. Але не це є для нього головним. Світ навкруги, люди, власна відкритість всьому цьому і нові глибокі переживання, що з цим пов'язані. Ось - головне. Саме вони й підказують йому шлях. Згадаймо ще раз Юнга - найбільш вірні, кардинальні кроки людина робить, якщо здатна прислухатися до своєї самоті. Вона підкаже, і

нехай це буде незвично, нелогічно, дивно, нехай - всупереч всім стереотипам і очікуванням, що склалися, але, в кінцевому рахунку, виявиться, що зробити саме так – єдино правильний варіант. Самість - найбільш істотна, глибока інстанція внутрішнього світу, сплав найбільш важливих життєвих переживань і досвіду, в тому числі й архетипів - і чи не така іпостась нужди у зрілому віці? І чи не вона визначає шлях? І знову-таки, слідом за Юнгом, ми скажемо - шлях неможливо зрозуміти, його ні в якому разі й не можна намагатися зрозуміти, його треба переживати. Коли сучасна психологія намагається вирішити проблему життєвого шляху особистості, вона використовує дуже багато термінів – “перспективи”, “час”, “події”, “рефлексія”, “цінності”, “життєві плани”, “середовище”, “соціалізація” ... etc, etc. Коли робляться спроби все це інтегрувати, перше враження таке, ніби будується якась абстрактна схема-хімера, котра жодного відношення не має до живої, конкретної (“середньостатистичної”) людини, хіба що до занадто стурбованих осіб, типу пушкінського Сальєрі, Дон-Кіхота та подібних їм людей. Занадто “багато свідомого”, нехай це і звучить досить дивно. Насправді ж, такі люди – зазвичай невротичні і психологічно нездорові. Чи є у них шлях? Так, але зовсім не той, який вони демонструють, пов’язують, нав’язують іншим і самим собі. Їх шлях, зазвичай – шлях реактивної істоти, що довічно боїться, захищається, комплексує, і через це - дуже часто небезпечної.

А насправді, кожна людина має свій шлях, не думаючи про це спеціально, не вихваляючи себе і не боячись цього. Просто живе, що й означає йде своїм шляхом. Баланс усвідомлення провідних цінностей та смислів і неусвідомлюваних переживань-рухів - він якраз і визначає нормальність і продуктивність шляху.

Але є ще важливий нюанс - операціональний. Шлях - це напрям: уявимо собі образно, що це дорога, по якій іде людина. Звідкись вона вийшла, десь зараз знаходиться, кудись прийде... Тут для нас головним є питання – куди? У кожного, звісно, свій шлях. Але, все ж таки, вибирає людина шлях чи прокладає? Питання зовсім не випадкове. Адже це і про “замкнутість у світ”, і про вплив соціальних і культурно-історичних факторів, і про самість, і про ступінь свідомої самостійності людини в перспективі її життєвого існування. Нам здається, що насправді людину в нормі хвилює кінцева точка руху (в стилі “фіктивного фіналізму” А. Адлера). Є часткові цілі (щось придбати, щось зрозуміти, зробити, кимось стати), але вони у здорової автентичності особистості – не більше ніж “проміжні пункти” руху. Закінчення ж і початок шляху не можуть актуально усвідомлюватися, і на них не розповсюджується цілепокладання. Але це і не приреченість. Це - своєрідна тема, що визначена для кожного з нас нуждою і сукупністю ретроспективних та прогностичних переживань

(самістю). Ми обираємо тему – чи вона нас? Тут не підходить “або - або”... Немовля, плід - втілення двох проявів нужди, що вміщують в собі колосальну концентрацію всього досвіду існування, саме це, дане немовля - зовсім не “замкнуте” в цей світ випадково (саме сюди, саме зараз). Воно - очікується, і вже до його фізичної появи життєва ситуація для нього підготовлена. Це визначає і спрямування (глобально-стратегічне). І “кінцевий пункт” - коли ця істота, віддавши всю можливу енергетику нужди, залишається існувати далі в ідеальному плані - як відбиток втілення - у предметі, людині, пам’яті.

Людина, виявляється, і не обирає, і не прямує, і не прокладає. Більше того, коли вона починає йти саме так (актуально обираючи, прямуючи, прокладаючи) - вона і її оточення відчують значний дискомфорт: “вона йде не своєю дорогою” - мудро говорять люди.

Звичайно, шлях - це дорога, яка існує, як існує і її початок, і її кінець. Ця дорога лише моєї самості, моєї нужди, лише моєї долі. Що ж тоді Я? А мені насправді дано дуже багато. Я можу прислуховуватися і йти своїм шляхом, самостійно обираючи темп, час, зупинки, супутників. Я можу зійти з цього шляху і повернутися на нього, і щось при цьому обійти, десь зупинившись надовго. Можу взагалі звернути зі шляху і тоді – невротично, фанатично йти, не розбираючи дороги (і я прийду – не туди, і ця трагедія переживається мною повністю лише наприкінці життя)...

В цілому, завершаючи цей невеличкий розділ, ми хотіли б підкреслити: життєвий шлях особистості являє собою напрочуд складний вузол проблем, до якого ще тільки починає несміливо доторкатися наукова психологія. Нам уявляється, що генетичний концептуальний підхід може бути в цьому питанні доволі продуктивним і ефективним.

2.1.11. Мотиваційні регулятори життєвого шляху людини

Цю концепцію, як зміст структури спрямування особистості, розробив С. Л. Рубінштейн (1946, 1973). Основна ідея концепції полягає в тому, що, на відміну від живих істот, людина має свою історію, а не просто цикли розвитку, що повторюються, її діяльність, змінюючи дійсність, об’єктивується в продуктах культури, що передають від покоління до покоління. Так здійснюється зв’язок між поколіннями, завдяки якому наступні покоління не повторюють, а продовжують справу попередніх і спираються на доробок попередників, звільняючи коли вони вступають із ними в боротьбу. Історія

людини - її діяльність, в якій вона досягала своєї мети, робила помилки і виправляла їх. Тому вивчення потреб, інтересів, ідеалів, настанов і тенденцій, спрямування особистості загалом дає можливість прогнозувати життєвий шлях людини і завдяки цьому попереджувати помилки.

Зміст мотивації досить легко можна визначити, відповідаючи на такі запитання:

чого людина хоче?

до чого вона прагне?

що вона може?

Відповідь на запитання: чого людина хоче, чого прагне - джерело мотивації її дій, що задовольняють її *потреби*.

Людина - не замкнена в собі істота, що живе і розвивається із себе самої. Існування її як живого організму передбачає обмін між нею і природою. Для підтримування життя людина потребує речовин і продуктів, а для свого продовження в інших людина потребує іншої людини.

У процесі історичного розвитку коло елементарних людських потреб все розширюється. Ці потреби відображає психіка людини, і вона усвідомлює це як потребу. У ній виявляється зв'язок людини з навколишнім світом і залежність від нього.

Окрім речей, необхідних для існування людини, існують ще й інші потреби, які є необхідними і не переживаються суб'єктивно як потреби - це *інтереси*. Вони народжуються в неспокої:

1) початковий, більш чи менш *невизначений стан*;

2) *динамічна тенденція*, що виступає як прагнення;

3) після цього чітко окреслюється *предмет прагнення*, те, на що людина спрямовує свою увагу.

У міру того, як тенденція визначає предмет, на який прагнення спрямовуються, вони усвідомлюються і стають дедалі більш свідомими мотивами діяльності, що більш або менш адекватно відбивають об'єктивні рушії діяльності людини. Оскільки тенденція спонукає до діяльності, з нею звичайно пов'язуються загальмовані рухові моменти, що посилюють динамічний, спрямований характер тенденцій.

Спрямування включає три тісно пов'язані між собою моменти:

а) предметний зміст, оскільки спрямування - це завжди спрямованість на щось, на певний предмет;

б) напруження, що при цьому виникає;

в) динамічні тенденції і породжувані ним напруження (компоненти, що зумовлюють появу психічних процесів).

Однак не можна відокремлювати динамічний аспект від змістового і намагатися розглядати динамічні моменти як самодостатній механізм психіки і поведінки. Суто динамічні відношення самі по

собі, незалежно від змісту, “спрацьовують” лише в афективних і в патологічних станах.

Динамічні тенденції виявляються, за Фрейдом, у формі *потягів*.

У несвідомому потязі об'єкт не усвідомлюється. Тому об'єкт стає несуттєвим, а саме спрямування, виражене потягом, виступає як таке, що закладене природою в індивіді, в його організмі, що йде зсередини, з його глибин.

Органічні потреби відбиває психіка, передусім через органічні відчуття. Оскільки органічні потреби відбиваються в органічних відчуттях, що включають момент динамічного напруження чи мають більш або менш гостре афективне забарвлення, вони виявляються у формі потягів.

Потяг - це органічна потреба, виявлена органічною (інтероцептивною) чутливістю.

Як відображення органічної потреби, потяг має соматичне джерело виникнення - подразнення зсередини організму. Загальна особливість потягів - імпульсивне напруження. Як більш або менш тривале напруження, *потяг породжує імпульс до дії*.

Вчення про потяги створив головним чином З. Фрейд, спираючись переважно на матеріал клінічних досліджень, результати яких учений аналізував, виходячи із загальних тверджень своєї концепції.

Фрейд розрізняє дві групи потягів: сексуальні потяги і потяги “Я”, або *самозбереження*, а пізніше - *потяги еросу і потяги смерті*.

Але, ввівши другу групу потягів до своєї системи, Фрейд фактично зосередив своє дослідження на вивченні сексуальності і прийшов до пансексуалізму, розглядає усе життя людини як наскрізь пронизане впливом сексуальних чинників.

За Фрейдом, внутрішній потяг є самодостатнім чинником. Він виникає в замкнутому на собі організмі, виявляючи позасвідомі взаємостосунки особистості і довкілля. Потяг діє зсередини організму: втечею неможливо врятуватися від нього. Тому в ньому є щось фатальне. Фрейд переконаний, що потяги визначають долю людини. За Фрейдом, потяги є головним стимулом діяльності людини, що підвладна *принципу насолоди*, тобто автоматично регулюється відчуттями насолоди, вдоволення, болю або невдоволення.

Потяг завжди вимагає вдоволення. Однак безпосереднє вдоволення потягу не завжди є можливим. Середовище часто накладає на нього свої заборони, людина наражається на його “цензуру”. Тоді потяг або витісняється в несвідоме, або сублимується; сексуальний потяг шукає інших шляхів вдоволення і віднаходить, таким чином, задоволення в різноманітних формах творчої людської діяльності.

Потяги, які витісняються із свідомості, виявляються в замаскованій символічній формі, у сні - в сновидіннях, а в дійсності спочатку найбільш безневинним чином - в обмовках, описах, помилкових діях і забуванні. Коли для реагування на незадоволені, витіснені потяги цих безневинних засобів стає недостатньо, неминуче викає невроз.

Фрейд відмежовує потяг - початковий чуттєвий момент - від психічної діяльності людини, коли вона вже усвідомила свою потребу. Потяг є лише початковим етапом відображення органічної Потреби в органічній, інтероцептивній чутливості.

Потяг є лише однією з багатьох форм потреби. Це - початковий етап в усвідомленні потреби, і сам потяг зовсім не обов'язково мусить "застрягнути" на рівні органічної чутливості: вона і свідомість в якому разі були б непроникливими одна в одну сферами. Це стосується і сексуального потягу. Він більш або менш глибоко і органічно пронизує все життя особистості, а свідоме життя включається нього: сексуальний потяг набуває форми кохання; потреба людини в людині, таким чином, є справжньою людською потребою.

Спрямування, що виражається в потягах, породжується потребою в чомусь, що перебуває поза індивідом. І будь-яка динамічна тенденція містить у собі усвідомлений зв'язок з чимось, що знаходиться ззовні.

У потягах на перший план виступає все-таки інформація зсередини, від внутрішнього - до зовнішнього; в інших випадках, навпаки, ця двобічна залежність або співвідношення виникає, скеровується спочатку ззовні всередину.

Протистоїть потягу *належне*. Але між потягом і належним антагонізму немає; належному людина підкоряється всупереч своїм потягам і бажанням. *Належне стає значущою метою* не тому, що цього людині хочеться, а тому, що це "хочу" вона усвідомила як важливу мету, а її здійснення стало власною справою.

У зворотності цієї залежності між важливістю мети і потягом, прагненням, волею і виявляється своєрідна риса спрямованості людини і тенденцій, які сприяють її появи. Серед тенденцій особливе місце посідає *установка*.

Установка людини - це позиція, ставлення до мети або завдань, яке виявляється у відбірковому спрямуванні і готовності до діяльності, що сприяють її здійсненню. *Моторна установка* організму - це "робоче" положення, пристосування тіла до певних рухів. У такий самий моторний спосіб виражається і *сенсорна установка* на пристосування організму або органа до найкращого сприймання завдання або до здійснення відповідної операції.

Зміна установок означає перебудову психічного ладу індивіда, пов'язану з перерозподілом того, що має для нього значення. Установка виникає внаслідок розподілу і взаємодії внутрішніх тенденцій, підсумовує його. Вона сама не є безпосередньо рухом у певному напрямі, установка передбачає спрямування людини.

Установка як позиція людини включає в себе багато різнопланових компонентів - від елементарних потреб і потягів до поглядів або її переконань.

Установка відіграє значну роль у діяльності людини:

1) змінює перспективу, в якій сприймається людиною предметний зміст;

2) перерозподіляє значущість різноманітних моментів;

3) зумовлює зміну акцентів і інтонацій;

4) виділяє істотне інакше - в іншій перспективі, з іншого боку.

Установка, в якій активізується перцептивний зміст, має істотне значення для сприймання, пізнання людиною дійсності. Вона пов'язана з апперцепцією - апперцепцією не лише уявлень, а всього реального буття особистості.

Установка - це відношення потреб до ситуації. Це процес, що має фазовий характер, загальна диспозиція особистості, що визначає реальну позицію людини в її конкретному вияві і підкоряється закономірностям: її утворення, концентрації, іррадіації, переключення установки.

Від інтересу і спрямованості на предмет слід відмежовувати *схильність як спрямованість на певну діяльність*.

Джерела мотивації можуть бути і в недосяжних для свідомості темних "глибинах" тенденцій і потреб, що усвідомлюються. У потребах виявляється сутність людини, яка має власні потреби, виявляє активність, страждає, тобто як *пристрасної істоти*, її вчинки зумовлені стражданнями і прагненням до насолоди і є свідченням напруженості і активності.

Потреба охоплює світ почуттів - естетичних і моральних: замилювання, ніжності, турботи, зворушення; в ній відбивається все свідоме життя особистості. Потреба по-новому відображається почуттями. Протягом свідомого життя почуття людини залучаються до сфери установок і підкоряються їх моральному контролю. Не лише сексуальні, а й інші потреби зумовлюються не тільки потягом. У міру усвідомлення предмета, до якого потяг спрямовується, потяг перетворюється на *бажання* - нову форму потреби.

Діяльність, спрямована на задоволення наявних потреб, створюючи нові предмети для їх задоволення, породжує і нові потреби.

Органічні потреби виникають у ході їх задоволення. Але потреби людини зовсім не обмежуються тими, що безпосередньо пов'язані з

органічним життям. У процесі історичного розвитку потреби розвиваються, потоншуючись і диференціюючись, але і з'являються нові потреби, не пов'язані безпосередньо з уже наявними. Так людини виникає потреба в читанні, відвіданні театру, слуханні музики тощо. Породжуючи сфери культури, людська діяльність породжує і відповідні потреби в створюваних благах. У зв'язку з потребами виникають і інші істотні мотиви:

а) усвідомлення завдань, які ставить перед людиною життя;

б) обов'язків, які воно на неї накладає;

в) спонукання людини до діяльності, що виходить за межі тієї, що безпосередньо служить задоволенню вже наявних потреб.

Ця діяльність може викликати появу нових потреб, оскільки не тільки потреби породжують діяльність, а й діяльність інколи породжує *інтереси*.

Слово "інтерес" дуже багатозначне. У побутовому мовленні і в різних науках воно вживається в різних значеннях. Нам може бути цікава людина, в якій ми зовсім не зацікавлені, і навпаки - внаслідок певних обставин можемо цікавитися людиною, яка в нас зовсім не викликає інтересу.

Інтерес у психологічному сенсі не тотожний ні соціальному інтересу в цілому, ні суб'єктивному його виявленню.

Інтерес у психологічному сенсі - спрямування особистості, що лише в остаточному підсумку зумовлене усвідомленням її соціальних потреб.

Особливість інтересу полягає в тому, що інтерес - це зосередження на певному предметі думок, настанові особистості, це прагнення ближче ознайомитися з предметом, заглибитись у нього, зосередити на ньому всю свою увагу.

Гадка. Під гадкою розуміють спрямованість думки, думки-турботи, думки-участі, думки-прилучення, що має емоційне спрямування. Як спрямування помислів, інтерес істотно відрізняється від спрямування бажань, бо в ньому виявляється потреба.

Інтерес виявляється в спрямованості уваги, думок, гадок, потреба - в прагненнях, бажаннях, у волі. Інтерес є інтересом особи до чого-небудь або до кого-небудь: безпредметних інтересів не існує взагалі.

Інтерес завжди має характер двобічного відношення. Якщо нас цікавить певний предмет, це означає, що цей предмет цікавий; він викликає бажання ближче з ним ознайомитися, заглибитись у нього; він привертає до себе увагу, і на ньому зосереджені думки.

Ми робимо не тільки те, в чому маємо потребу, і займаємося не лише тим, що нас цікавить. У нас є моральні уявлення про обов'язок, що регулюють нашу поведінку.

Належне, з одного боку, протистоїть людині, оскільки воно усвідомлюється як значуще, не підвладне людській волі; разом з тим, якщо ми усвідомлюємо щось як належне, а не тільки знаємо, що воно вважається таким, то належне стає предметом наших прагнень - ідеалом. Ідеал - це не лише сукупність норм поведінки:

1) іноді це образ, що втілює найбільш вартісні і привабливі людські якості, - образ людини, що слугує за зразок;

2) відображення бажаного, що ідеалізувалося;

3) ідеал іноді може мати компенсаторно-антагоністичний стосунок до реального вигляду людини;

4) воно може особливо акцентувати на тому, що людина найбільше цінує, і на тому, чого їй якраз і не вистачає;

5) ідеал - це не те, якою людина насправді є, а те, якою вона хотіла б бути, не те, якою вона є в дійсності, а те, якою вона бажала б бути.

Але було б неправильно протиставляти *належне* та *існуюче*, те, якою є людина, і те, якою вона бажає бути: останнє є теж показовим, щоб скласти уявлення про неї. Ідеал людини - це, таким чином, і те і не те, якою вона є. Це прагнення до найкращого є позитивними тенденціями людського розвитку, які, втілюючись в образі-зразку, стають стимулом і регулюють розвиток.

Ідеали формуються виключно і безпосередньо під впливом суспільства.

Кожна епоха має свої ідеали, своє бачення людини, що зумовлює час і середовище, дух епохи - це втілення її значущих рис. Інколи ідеалом є узагальнений образ, образ як синтез основних, особливо важливих, вартісних рис. Часто як ідеал виступає історична особистість, яка ці риси особливо повно і яскраво уособлює.

У дитинстві і юнацькому віці ідеал часто уособлюють люди найближчого оточення - батько, мати, старший брат, хто-небудь з оточення, згодом - учитель. Пізніше ідеалом, тим, на кого підліток, юнак хотів би бути схожим, стає історична особа, дуже часто - хтось із сучасників.

Ідеали людини яскраво виявляють її спрямування. Ідеали формуються під впливом оцінок суспільства.

Потреби, інтереси, ідеали становлять різні аспекти спрямування особистості, що є мотивацією її діяльності.

Існує закон: доки є актуальними первинні, більш нагальні потреби й інтереси, відступають вторинні, менш нагальні; і коли більш нагальні втрачають свою гостроту і актуальність, за ними виникають наступні. Потреби й інтереси виникають у свідомості в певній послідовності.

Вигляд особистості істотно визначається:

по-перше, *рівнем* потреб, інтересів, тенденцій особистості. Вони дають змогу дійти висновку про різнобічність або убожество

внутрішнього змісту людини. Деякі люди обмежуються елементарними, примітивними інтересами; їх роль зводиться до підлеглості, їх вплив на інших людей обмежений. Діяльність інших людей зумовлена духовними інтересами, пов'язана з духовними царинами людської діяльності. Вигляд людини значно змінюється залежно від того, якою мірою її діяльність зумовлена духовними інтересами;

по-друге, *колом* її потреб, інтересів, ідеалів. Обсяг або широта цього кола зумовлює змістовність, діапазон людини. Різне коло інтересів визначає різноманітне за змістом духовне життя - від духовно бідного, убогого життя одних людей - до духовно багатого і змістовного життя інших.

Широта духовного життя особистості, очевидно, зумовлює виникнення питання про рівень її розвитку. Не можна вести мову про особливу його широту і багатство, якщо всі потреби й інтереси людини зосереджені на елементарних потребах і інтересах. Розширення кола інтересів може відбуватися лише шляхом переходу на вищі рівні розвитку.

Людина не народжується особистістю - особистістю вона стає. Становлення особистості - не одне й те саме, що розвиток організму, який є процесом органічного визрівання. Вона не тільки розвивається як кожен організм, а й має свою історію.

Кожна людина є деякою мірою учасником і суб'єктом історії людства і в певному сенсі має власну історію. Тому для усвідомлення сутності свого розвитку кожен повинен ставити собі запитання:

ким я був?

що я зробив?

ким я став?

Завжди так і треба ставити собі ці запитання. Було б неправильно думати, що власними справами, продуктами своєї діяльності, своєї праці особистість лише виявляє себе, лишаючись такою, якою вона була. Для того щоб зробити що-небудь значне, потрібно мати внутрішні можливості для цього. Однак людський потенціал глухне і марніє, якщо людина не реалізується; і лише тоді вона росте і формується, коли реалізується в продуктах своєї праці. У людей, що реалізувалися, позитивне ставлення до своєї справи, до продуктів своєї діяльності; не вичерпавши себе в них, вони зберігають внутрішню силу і здатність до нових досягнень.

Шлях, який долає людина, змінюючись у своєму розвитку, переходячи на інший його щабель, - це постійна діяльність. У людських справах, діяльності практичній і теоретичній психічний розвиток людини не лише виявляється, а й відбувається.

Це ключ до розуміння розвитку особистості, її формування протягом життя, її психічні якості не тільки передумова, а й результат

її вчинків і дій. Думка вченого формується, коли він її формулює у своїх працях, думка суспільного, політичного діяча - в його справах. Його вчинки - наслідок його роздумів, планів, задумів, і так само його погляди зумовлює його діяльність.

Свідомість історичного діяча розвивається як усвідомлення того, що через нього і за його участю дещо здійснюється. Так само, коли різець скульптора з кам'яної брили висікає образ людини, він визначає не тільки риси того, хто зображується, а й особу самого скульптора. Стиль митця є вираженням його індивідуальності, але й сама індивідуальність його як митця формується в його роботі над твором. Щоб опанувати досягнення науки і мистецтва, потрібний, звичайно, неабиякий хист.

Будь-яка людина має біографію, історію власного “життєвого шляху”. Недаремно біографія людини включає: де навчалася і що вивчала, де і як працювала, що вона зробила, її власний доробок. Це означає, що в історію людини, яка має охарактеризувати її, включають, передусім, те, *що* з надбань людства на неї вплинуло під час навчання і що вона зробила для подальшого його розвитку, - місце і роль цієї людини для історичного поступу людства.

Включаючись в історію людства, особистість робить важливу для історії справу, тобто помітну для історії справу: для історії науки, наукового поступу і розумового розвитку людства, історії мистецтва, естетичного виховання і розвитку особистості, інакше кажучи, вона стає історичною особистістю.

В історії кожної людини трапляються і свої події - вузлові моменти, передумови змін життя індивіда, коли, приймаючи те чи інше рішення, людина на тривалий час змінює напрям власного життєвого шляху.

Саме таким чином виявляється система мотивації особистості, що визначає напрям життєвого шляху. І система понять, завдяки яким особистість може пізнавати саму себе.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. Якими є головні ознаки особистості?
2. У чому виявляється суспільна сутність особистості?
3. Що в особистості зумовлене її біологічною природою?
4. Як виявляється біологічне в життєдіяльності особистості?
5. Як співвідносяться між собою поняття “особистість” і “індивідуальність”?
6. Якою є структура особистості?
7. У чому суть теорії активності З. Фрейда?

8. Що є фундаментальним рушієм людської активності?
9. Що таке спрямованість особистості?
10. Якими є головні групи мотивів особистості?
11. Як поділяються цілі особистості?
12. Як пов'язані між собою самооцінка особистості та рівень її домагань?
13. Що є джерелом і рушійною силою розвитку особистості?
14. Які чинники зумовлюють психічний розвиток особистості?

Альтернативно-тестові завдання для самоконтролю

1. Чи згодні ви з думкою, що кожна людину можна назвати особистістю?
2. Чи згодні ви з твердженням, що між поняттями “особистість” та “індивідуальність” принципової різниці немає?
3. Чи достатньо, характеризуючи особистість, вказати на такі ознаки: “свідомий індивід”, “включений у суспільно корисну діяльність”?
4. Чи завжди у психічному житті людини біологічне виявляється як соціальне?
5. Чи можна тлумачити спрямованість людини як вияв усіх притаманних їй спонукань?
6. Чи достатньо, характеризуючи інтерес, вказати, що це стійке, вибіркове ставлення людини до явищ та об'єктів дійсності?
7. Чи можна вважати достатнім твердження, що “переконання - це знання, істинність яких для людини є незаперечною і які постають для неї як керівництво до дії”?
8. Чи можна стверджувати, що велика і віддалена життєва мета особистості найповніше характеризує її сутність?
9. Чи може в людини з адекватною самооцінкою виникнути стан фрустрації?
10. Чи правильним є твердження, що джерелом і рушійною силою розвитку особистості є різноманітні протиріччя, які породжуються її діяльністю та умовами життя?
11. Чи можна прискорити психічний розвиток особистості?

Завдання та проблемні ситуації

1. За якими зовнішніми виявами особистості можна судити про рівень її розвитку та суспільну свідомість?
2. Розкрийте, в чому виявляється істотна відмінність у поглядах на джерела активності особистості представників різних психологічних теорій.

3. Як можна психологічно обґрунтувати твердження, що інтерес постає водночас і як важливий мотив навчання, і як засіб підвищення його ефективності?
4. Як, аналізуючи потреби особистості, можна дійти висновку про рівень її індивідуальної та суспільної свідомості?
5. Чи є стан фрустрації закономірним наслідком завищених домагань особистості?
6. У чому може виявлятися негативна та позитивна роль настанов у житті людини?
7. Чи є можливість формувати їх цілеспрямовано і як саме?

Список використаної та рекомендованої літератури

15. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.- Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. - 338 с.
16. Анцыферова Л.И. К теории личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. - М., 1981.
17. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности // Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1981.- С. 54-73.
18. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. — М.: Наука, 1969. - С. 73-144.
19. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. -М: Просвещение, 1968. - 464 с.
20. Бубер М.Я и Ты // Квинтэссенция. Философский альманах 1991 года. -М.: Политиздат, 1992. - С. 294-370.
21. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6-ти т. - М: Педагогика, 1982.
22. Гальперин П. Я. Введение в психологию. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.- 150 с.
23. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения.- М.: Педагогика, 1996. - 240 с.
24. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Избр. психол. труды. - М.: Педагогика, 1986. - С. 223-258.
25. Зейгарник Б.В. и др. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психол. журнал. - 1989. - № 2. - С. 122-132.
26. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. - М.: Тривола, 1994. - 332 с.
27. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // С чего начинается личность / Под ред. Р.И. Косолапова. - М.: Политиздат, 1983.
28. Клименко В.В. Людина і ноосфера. - К.: Альфа, 1992.

29. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. - Харьков: Фолио, 1996.
30. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень. - К.: Рад. школа, 1979. - С. 19-32.
31. Коул М. Культурно-историческая психология. - М.: Когито-Центр, 1997.
32. Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. - М.: Наука, 1984. - 493 с.
33. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. - М.: Политиздат, 1991. - 526 с.
34. Лушин П.В. Психология личностного изменения. - Кировоград, 2002.
35. Максименко С.Д. Генетическая психология. - М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. - 319 с.
36. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) - М.: Рефл-бук.-К.: Ваклер, 2000.
37. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.], Т. 1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психологи. - К.: Форум, 2002.
38. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.], Т. 2. Моделювання психологічних новоутворень. - К.: Форум, 2002
39. Маслоу А. Самоактуализация личности // Психология личности. - М., 1982.
40. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. - К., 1995.
41. Общая психология / Под ред. С.Д. Максименко. - М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1999.
42. Олпорт Г. Становление личности. - М.: Смысл, 2002. - 461 с.
43. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. - М., 1982.
44. Психологія / За ред. Г.С. Костюка. - К.: Рад. школа, 1968.
45. Пиаже Ж. Избр. психол. труды. - М.: Прогресс, 1969. - 659 с.
46. Платон. Соч. - М, 1963. - Т. 1.
47. Психология формирования и развития личности / ред. Л.И. Анцыферова. - М.: Наука, 1981. - 365 с.
48. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии: Тексты. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. - С. 200-231.
49. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - 2-е изд. - М., 1946.
50. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973.
51. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - СПб: Питер, 2003.

52. Титаренко Т. М. Я знакомый и неузнаваемый . - К.: 1991.
53. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990.
54. Фрейд З. Основные принципы психоанализа. - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. - 284 с.
55. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості. / Основи практичної психології. - К.: Либідь, 1999.
56. Чепелева Н. В. Розуміння - Інтерпретація - Діалог // “Ars-vet-us - ars-nova”: Михайл Бахтин (2-ге вид.). - К.: Гнозис, 1999.
57. Штерн В. Персоналистическая психология // История зарубежной психологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. - С. 186-200.
58. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб.: Университетская книга, 1996. - 592 с.
59. Юнг К.Г. Приближаясь к бессознательному // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. - М.: Прогресс, 1990. - С. 351-436.
60. Юнг К. Г. Человек и его символы. - М., 1997. - 367 с.
61. Юнг К. Г. Психологические типы. - С.-Петербург: Ювснта; М.: Прогресс - Универс, 1995.
62. Юнг К.Г. Тэвистокские лекции. - М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1998.
63. Ярошевский М.Г. История психологии. - М.: Мысль, 1996. - 586 с.

2.2. ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ В ДИФЕРЕНЦІЙНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Ключові поняття теми:

макросистема, мезосистема, мікросистема, несуча здатність середовища, саногенна поведінка, середовище, середовищний суб'єкт, екзосистема, динамічні (формально-динамічні, психодинамічні) компоненти індивідуальності, ідентифікаційна модель середовищних впливів, індивід, інтегральна індивідуальність, спадковість, успадковане, ортогенез, змістовні (предметно-змістовні) компоненти індивідуальності, спеціальна теорія індивідуальності.

2.2.1. Джерела індивідуальних відмінностей психіки

Визначення джерел індивідуальних варіацій психічного - центральна проблема диференційної психології. Відомо, що індивідуальні відмінності породжуються численними і складними взаємодіями між спадковістю і середовищем. *Спадковість* забезпечує стійкість існування біологічного виду, середовище - мінливість і можливість пристосовуватися до мінливих умов життя.

Спадковість - це властивість організмів забезпечувати матеріальну і функціональну наступність між поколіннями.

Носіями спадкових ознак є гени, передані батьками ембріону при заплідненні. Якщо є хімічне розбалансування або неповнота генів, організм може мати фізичні аномалії або психічні патології. Однак, навіть у звичайному випадку, спадковість допускає дуже широкий спектр варіацій поведінки, які є результатом підсумовування норм реакцій різного рівня - *біохімічних, фізіологічних, психологічних*. А всередині кордонів спадковості кінцевий результат залежить від середовища.

Таким чином, в кожному прояві активності людини можна знайти щось від спадковості, а щось - від середовища, головне - визначити міру і зміст цих впливів.

Внесок спадковості і середовища намагається визначити генетика кількісних ознак, що аналізує різні види дисперсії значень ознаки. Проте не кожна ознака є простим, фіксується одним алелем (парою генів, серед яких є домінантний і рецесивний). Крім того, підсумковий

ефект не може бути розглянуто як арифметична сума впливу кожного з генів, тому що вони можуть, проявляючись одночасно, також взаємодіяти між собою, приводячи до системних ефектів. Тому, вивчаючи процес генетичного контролю психологічної ознаки, *психогенетика* прагне отримати відповідь на наступні питання:

1. В якій мірі генотип визначає формування індивідуальних відмінностей (тобто яка очікувана міра варіативності)?

2. Який конкретний біологічний механізм цього впливу (на якій ділянці хромосоми локалізовані відповідні гени)?

3. Які процеси з'єднують білковий продукт генів і конкретний фенотип?

4. Чи існують середовищні фактори, що змінюють досліджуваний генетичний механізм?

Успадковане - це кількісна оцінка генотипічної складової в популяційній мінливості ознаки. Вона розпізнається за наявністю кореляції між показниками біологічних батьків і дітей, а не за подібністю абсолютного значення показників. Припустимо, що в результаті досліджень виявилось схожість між характеристиками темпераменту біологічних батьків та їх відданих на усиновлення дітей. Швидше за все, в прийомних сім'ях діти будуть відчувати вплив загальних і середовищних умов, в результаті чого за абсолютними показниками вони стануть також схожими і на прийомних батьків. Однак кореляції відзначатися не буде.

До теперішнього часу спадковість стала розумітися ширше: це не просто окремі ознаки, що впливають на поведінку (наприклад, властивості нервової системи, як вважалося протягом довгого часу), але також і вроджені програми поведінки, в т.ч. і соціальної (граціалізація (характеризується зниженням відносної масивності скелета і пов'язана з меншою необхідністю займатися фізичною працею), репродуктивна, територіальна поведінка тощо).

Крім того, у людини присутнє соціальне наслідування, якого позбавлені тварини (наслідування культурних зразків, акцентуацій, формування сімейних сценаріїв). Однак у цих випадках відзначають швидше стійкі прояви особливостей протягом кількох поколінь, але без генетичної фіксації.

В даний час феномен *соціального спадкування* в науці носить дискусійний характер, проте має широке застосування в практиці системного сімейного консультування. «*Так звана соціальна спадщина в дійсності не може встояти під впливом навколишнього середовища*», пише А. Анастасі.

Щодо понять “мінливість”, “спадковість” і “середовище” існує кілька забобонів. Хоча спадковість відповідає за стійкість виду, більшість спадкових ознак піддається зміні, і навіть спадкові хвороби не є неминучими. Точно так само вірно і те, що сліди середовищних

впливів можуть бути дуже стійкими, хоча передаватися наступним поколінням генетично вони не будуть (наприклад, порушення розвитку дитини в результаті родової травми).

2.2.2. Взаємодія середовища і спадковості

Різні теорії і підходи по-різному оцінюють внесок двох факторів у формування індивідуальності. Історично виділилися такі групи теорій з точки зору переваги біологічної чи середовищної, соціально-культурної детермінації:

1. У *біогенетичних теоріях* формування індивідуальності розуміється як зумовлене вродженими і генетичними задатками. Розвиток є поступове розгортання цих властивостей в часі, а внесок середовищних впливів дуже обмежений. Біогенетичні підходи нерідко служать теоретичною основою расистських навчань про первинному відмінності націй. Прихильником цього підходу був Ф. Гальтон, а також автор теорії рекапітуляції Ст. Хол.

2. *Соціогенетичні теорії* стверджують, що від народження людина - чиста дошка (*tabula rasa*), а всі його досягнення і особливості обумовлені зовнішніми умовами (середовищем). Подібна позиція поділялася Дж. Локком. Ці теорії більш прогресивні, але їх недолік - розуміння дитини як пасивної істоти, об'єкта впливу.

3. *Двофакторні теорії* (конвергенції двох факторів, розвиток як результат взаємодії вроджених структур і зовнішніх впливів). К. Бюлер, В. Штерн, А. Біне вважали, що середовище накладається на фактори спадковості. Основоположник двофакторної теорії В. Штерн зазначав, що ні про одну функцію не можна питати, ззовні вона чи зсередини. Треба цікавитися - що в неї ззовні і зсередини. Але і в рамках двофакторної теорії дитина як і раніше залишається пасивним учасником змін, які в ній змін.

4. *Вчення про вищі психічні функції* (культурно-історичний підхід Л.С. Виготського) стверджує, що розвиток індивідуальності можливий завдяки наявності культури – узагальненого досвіду людства. Вроджені властивості людини є умовами розвитку, середо - джерело розвитку (тому що в ній міститься те, чим повинна оволодіти людина).

В даний час дискусія між прихильниками факторів спадковості і середовища втратила колишню гостроту. Численні дослідження, присвячені виявленню джерел індивідуальних варіацій, як правило, не можуть дати однозначної оцінки вкладу середовища або спадковості. Так, наприклад, ще завдяки психогенетичним дослідженням Ф. Гальтона, проведеним у 20-ті роки з використанням близнюкового методу, було виявлено, що біологічно детерміновані (розміри черепа,

інші виміри) визначені генетично, а психологічні якості (коефіцієнт інтелектуальності з різних тестів) дають великий розмах і обумовлені середовищем. На нього впливають соціальний та економічний статус сім'ї, порядок народження і т.і.

Сучасний стан справ у галузі вивчення взаємодії середовища і спадковості ілюструється двома моделями середовищних впливів на інтелектуальні здібності. У першій моделі Р. Б. Зайонч і Г. Б. Маркус стверджували: чим більше часу батьки і діти проводять разом, тим вище кореляція коефіцієнта інтелектуальності зі старшим родичем (*експозиційна модель*). Тобто дитина за своїми інтелектуальними здібностями схожа на того, хто довше її виховує, і якщо батьки з яких-небудь причин приділяють дитині мало часу, він буде схожий на маму чи бабусю. У другій моделі, однак, констатовалося протилежне:

Макаскіл і Кларк відзначали, що найбільш висока кореляція спостерігається між дитиною і родичем, що є предметом його ідентифікації (*ідентифікаційна модель*). Тобто саме головне - бути для дитини інтелектуальним авторитетом, і тоді на нього можна впливати навіть дистанційно, а регулярна спільна діяльність зовсім не обов'язкова. Співіснування двох по суті заперечуючих одна одну моделей ще раз показує, що більшість диференційно-психологічних теорій носять вузько обмежений характер, а загальних теорій поки практично не створено.

Однією із спроб примирення прихильників біогенетичних і соціогенетичних концепцій є *ортогенетична* концепція Х. Вернера (ортогенеза – це теорія розвитку живої природи). Згідно з її поглядами, всі організми народжуються з функціями (у тому числі і психічними), зафіксованими на нижній точці свого розвитку. Взаємодіючи із середовищем, вони набувають нового досвіду, який, у свою чергу, закріплюється в нових функціональних структурах, знову визначають мінімум взаємодії, але вже нової якості. Таким чином, організація попередніх стадій увазі, але не містять у собі організацію наступних. Х. Вернер порівнював організм з актором на сцені: у ході розвитку відбувається зрушення від сцени до актора. Чим вище стадія, тим частіше ініціатива виходить від індивіда, що стає все більш активним, початківцям маніпулювати середовищем, а не лише пасивно на неї відгукуватися. Розширення можливостей суб'єкта виражається в розумінні групових цілей, умінні відгукуватися на відстрочені і заплановані завдання.

Інший відомий дослідник Дж. Вулвілл, також відзначаючи зміни запобіжної активності суб'єкта, запропонував 4 моделі взаємодії суб'єкта і середовища:

– Модель “*лікарняного ліжка*” - характерна для перших місяців життя людини, позначених його майже повної пасивністю.

– У моделі “луна-парку” - об'єкти середовища вже можуть вибиратися дитиною, але їх вплив залишається незмінним.

– У моделі, названої “змаганням плавців”, суб'єкт дотримується свого шляху, а середовище - лише контекст життя.

– І, нарешті, модель “тенісного м'яча” характеризується постійною взаємодією між суб'єктом і середовищем (цей погляд у загальному відповідає позиції Х. Вернера).

Отже, при вивченні індивідуальних відмінностей психіки важливо усвідомлювати факт розбіжності понять:

– по-перше, “середове” і “соціальне”;

– по-друге, “спадкове” і “біологічне”;

– і, по-третє, “стале” і “успадковане”.

Вочевидь, що, оскільки змінюється середовище і по-різному розгортаються вроджені програми поведінки людини, то і психіка людини індивідуалізується протягом усього життя. При цьому в ній присутні області, більш варіативні і чутливі до впливу середовища, і відносно стійкі. Більш того, використання психогенетичних методів дозволяє визначити внесок успадкованого, загального та відмінного для кожної людини середовища. Відзначаючи загальне, особливе і одиначне, зазвичай використовують терміни індивід, особистість, індивідуальність.

2.2.3. Психологічний простір особистості

Психологічний простір особистості (ППО) розуміється як суб'єктивно значимий фрагмент буття, що визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини [16].

Він включає комплекс фізичних, соціальних і суто психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює (територію, особисті предмети, соціальні прихильності, установки). Ці явища стають значущими в контексті психологічної ситуації, набуваючи для суб'єкта особистісний зміст, і починають охоронятися всіма доступними йому фізичними і психологічними засобами. Ключове місце в феноменології психологічного простору займає стан його кордонів - фізичних і психологічних маркерів, що відокремлюють область особистого контролю і приватності однієї людини від такої галузі іншого. Психологічний простір, який людина відчуває як своє, дозволяє йому відокремитися, відмежуватися від світу предметів, соціальних і психологічних зв'язків, що представляють середу його життєдіяльності. В залежності від того, сприймається чи навколишній світ як чужий або споріднений, будується і власна активність людини, приймаючи агресивну або кооперативну забарвлення.

За аналогією з властивостями середовища можна встановити такі властивості психологічного простору:

- людина відчуває простір як своє, присвоєне або створене ним самим, і тому представляє цінність.

- він має можливість контролювати і захищати все знаходиться і що виникає всередині простору, реалізуючи своє почуття авторства.

- ППО існує природно і не рефлексує без виникнення проблемних ситуацій, воно «прозора» і тому важко піддається позитивному опису.

- найважливішою характеристикою ППЛ є цілісність її меж.

Нами виділені 6 вимірів психологічного простору особистості: *фізичне тіло, територія, особисті речі, тимчасові звички, соціальні зв'язки, смаки і цінності.*

1. *Тілесність* грає наступні функції:

- встановлення контакту з власними потребами і частинами тіла (самоприйняття).

- встановлення контакту з навколишнім середовищем (передбачення змін і отримання зворотного зв'язку).

- забезпечення базового довіри до світу.

- розвиток суб'єктності (незалежності від середовища і її змін).

- можливість дослідницької та конструктивної діяльності (цілепокладання і «приватне дія»).

- можливість освоєння території (в езоповій системі дитини відлік просторових координат починається від себе).

- можливість встановлювати тривалу, надійну симпатію.

2. Функції *територіальності* в людській поведінці:

- позначення соціальної ідентичності (статусу в групі).

- можливість контролювати інтенсивність соціальних контактів.

- можливість контролювати потік інформації.

- можливість захиститися від надсильної стимуляції середовища і вторгнень.

- можливість конструктивної діяльності.

- можливість психологічної реабілітації.

- функції особистих речей у людській життєдіяльності:

- Знаряддя діяльності.

- комунікативні послання.

- засоби самопрезентації.

- засоби підтримки особистої та соціальної ідентичності.

- засоби встановлення контакту з дійсністю.

- засоби заміщення соціальних об'єктів.

- ресурс самопідтримки і стихійної психотерапії.

- маркери особистої території.

3. Функції *тимчасових звичок* в життєдіяльності людини:

- передбачуваність (зниження рівня невизначеності) середовища.

- розмежування сфер територіального впливу за часом.
- розмежування права користуватися одними і тими ж речами за часом.
- захист від фрустрацій, пов'язаних з незавершеністю дії.
- позначення соціального статусу через першість-підпорядкування.

4. Функції *соціальних зв'язків*:

- встановлення відносин психологічної інтимності.
- починаючи з деякого віку - встановлення сексуальної інтимності.
- вибір референтної групи або значущого іншого.
- розвиток самосвідомості («дзеркального Я»).
- набуття особистої та соціальної ідентичності.
- прийняття особистої відповідальності за стосунки з людьми.

5. Функції *смаків і цінностей*:

- забезпечення екзистенціальної впевненості (свободи, осмисленості, цінності власного буття).
- забезпечення креативного ставлення до власного життя.
- забезпечення критичності до ідеологічного впливу.
- забезпечення особистої відповідальності.

Таким чином, людина, що переживає депривацію психологічного простору по одному або декількох вимірах, виявляється вразливою, тому що втрачає ресурс самопідтримки і саморозвитку, реалізований даним виміром.

2.2.4. Проблема дослідження інтегральної індивідуальності

У вітчизняній психології існує кілька підходів до виділення структури індивідуальності, авторами яких є Б.Г. Ананьєв, В.С. Мерлін, Е.А. Голубева.

Таблиця 2.1.

Зіставлення структури індивідуальності в підходах Б.Г. Ананьєва, В.С. Мерліна і Е. А. Голубєвої (за Єгоровою М.С., 1997)

Рівні в структурі індивідуальності	Властивості, що входять в кожен рівень	Системоутворюючі властивості
Б. Г. Ананьєв (1969)		
1.Індивід	1) Стать, вік, конституція, нейродинаміка 2) Психофізіологічні функції, органічні потреби 3) Задатки, темперамент	Властивості особистості

2. Суб'єкт діяльності	1) Когнітивні характеристики, комунікативні властивості, працездатність 2) Здібності	
3. Особистість	1) Статус, соціальні ролі, структура цінностей 2) Мотивація поведінки 3) Характер, схильності	
В.С. Мерлін (1986)		
1. Властивості організму	1) Біохімічні властивості 2) Загальносоматичні властивості	Індивідуальний стиль діяльності
2. Психічні властивості	3) Темперамент 4) Властивості особистості	
3. Соціально-психологічні властивості	5) Соціальні ролі в соціальній групі 6) Соціальні ролі в історичних спільнотах	
Э.А. Голубєва (1989)		
1. Організм	1) Первинні потреби 2) Властивості нервової системи, спільні для людини і тварин 3) Спеціальні людські властивості нервової системи 4) Прижиттєво сформовані системи тимчасових зв'язків	Емоційність, активність, саморегуляція, спонукання
2. Особистість	1) Схильності 2) Найбільш узагальнені властивості темпераменту 3) Реалізація здібностей 4) Властивості характеру	

Для того щоб об'єднати характеристики індивіда та особистості, В.С. Мерлін ввів поняття **інтегральної індивідуальності**, підкреслюючи самою назвою, що всі природні та соціальні якості в неї щільно пов'язані. В.С. Мерлін, на відміну від О.М. Леонтьєва, не протиставляв індивідуальні і особистісні риси, а намагався їх підпорядкувати. Індивідуальне включається до індивідуальності.

Індивідуальність - це унікальна і неповторна, автономна біосоціальна система, що саморозвивається і саморегулюється.

Вона включає в себе багатомірні і багаторівневі зв'язки, що охоплюють всі стійкі фактори індивідуального розвитку людини, ієрархічно підпорядковані в собі властивості всіх ступенів розвитку матерії – фізичні, біохімічні, фізіологічні, соціально-групові та суспільно-історичні. Це форма буття окремої людини, в рамках якої він зберігає цілісність і тотожність самому собі в умовах безперервних зовнішніх і внутрішніх змін.

Важливими в цьому важкому для сприйняття визначенні є наступні моменти. В індивідуальності пов'язані між собою всі прояви людини як організму, особистості і носія самосвідомості, причому ці прояви роблять взаємний вплив один на одного, в чому і виявляється здатність саморегуляції - тобто, темперамент диктує завантаження людини і схиляє його до вибору професії, а цілі і цінності можуть виявитися пов'язаними з психотипом (характерологічними особливостями). І, незважаючи на те, що тканинний склад людини оновлюється (внутрішні зміни), а життя ставить нові завдання (зовнішні зміни), людина не втрачає почуття "Я" - умова цілісності, при порушенні якої особистість переживає внутрішні протиріччя, конфлікти і можливо, це може призвести до саморуїнування.

Отже, дещо спрощено можна сказати, що *індивідуальність* - це індивід і особистість та існуючі між ними зв'язки. Відзначаючи неоднорідність різних характеристик індивідуальності, можна представити її як триповерхову "будівлю".

Тоді на *нижньому рівні* (біологічному фундаменті особистості) ми можемо зібрати всі індивідуальні, формально-динамічні характеристики (стать, темперамент, задатки здібностей, асиметрію півкуль головного мозку).

На *другому рівні* ми розміщуємо предметно-змістовні якості (риси, типи особистості, здібності, стильові характеристики поведінки).

А на *третьому*, верхньому рівні будуть присутні духовно-світоглядні характеристики (спрямованість особистості, цінності, переконання, погляди, установки).

Для зручності запам'ятовування можна використовувати таку схему:

– *нижній поверх* (природа) стимулює активність "Чому?" – від потреб;

– *середній поверх* "Яким чином?" забезпечує засоби діяльності людини (здібності, характер, особливості когнітивних функцій, стильові характеристики);

– *третьій поверх* - це цілі (спрямованість особистості, особливості самосвідомості - "Для чого" діяльність здійснюється, до чого людина прагне).

Рівні індивідуальності роблять один на одного взаємний, не тільки висхідне, але і спадний вплив.

Супідрядність не означає верховенства якогось з поверхів, але:

– *нижній більш стійкий у часі*, практично не піддається соціальному впливу (спробуйте-но змінити стать або асиметрію півкуль!);

– *середній більш сприйнятливий до виховання* (характер можна змінювати, здібності - формувати);

– у *третьому рівні* біологічного міститься дуже мало, і він

найбільшою мірою *мінливий* (справді, погляди, переконання, цінності людина змінює протягом життя кілька разів).

Таблиця 2.2.

Структура індивідуальності

Духовно-світоглядні властивості	Інтереси, ідеали, цінності, самосвідомість <i>Для чого?</i>	Мінливість
Предметно-змістовні властивості	Риси, типологічні особливості, характер, здібності, індивідуальні стилі <i>Яким чином?</i>	Чутливість до середовищних впливів
Індивідуальні властивості (біологічний фундамент особистості)	Темперамент, асиметрія півкуль, задатки здібностей, стать <i>Чому?</i>	Стійкість

Природно, існують й інші спроби виділити структуру індивідуальності. Так, наприклад, К. Леонгард виділяє 3 сфери:

- *спрямованості інтересів і схильностей* (за змістом нагадує виділені нами духовно-світоглядні властивості);
- *почуттів і волі* (близьке поняття “темперамент”);
- *асоціативно-інтелектуальну* (відповідну здібностям і стильовими особливостями).

У вітчизняній традиції прийнято виділяти щонайменше два типи індивідуальних властивостей: **динамічні** та **змістовні**.

Динамічні (формально-динамічні, психодинамічні) компоненти індивідуальності - якості, що визначають спосіб активності від її змісту. В основному включають властивості нервової системи (темперамент).

Змістовні (предметно-змістовні) компоненти індивідуальності - якості, що визначають зміст, предмет, зміст людської активності (здібності, знання, мотиви, цілі).

Порівняльний аналіз уявлень про структуру індивідуальності, що склалися в рамках вітчизняної психології, зроблений в сучасному підручнику М.С. Єгорової. Таким чином, виділення трьох поверхів стійко простежується в різних підходах.

Історично склалося так, що різним “поверхам” індивідуальності відповідали і різні підходи у вивченні.

Так, “змістовно-смысловий” підхід спрямований на пізнання та вимірювання індивідуальних варіацій характеру, знань, умінь, здібностей, смислів, переживань та інших стійких психологічних особливостей людини.

“Поведінковий” ж підхід (який не потрібно плутати з

біхевіористським) Пов'язаний з аналізом об'єктивно реєстрованих форм поведінки - біохімічних, вегетативних, моторних складових людської активності. Б. М. Теплов у свій час справедливо зазначав, що в першому підході, незважаючи на всю його змістовну привабливість, відсутня теоретична основа, яка могла б підтвердити валідність висунутих психологічних понять. Адже нерідко до рис особистості, наприклад, відносять чисто ситуативні флуктуації поведінки, а їх стійкість вельми сумнівна. Для того щоб переконатися, що індивідуальні відмінності, вимірювані за допомогою тестів, не випадкові, необхідно пов'язати їх з властивостями нервової системи (та іншими біологічними факторами).

Тобто диференціальна психологія може бути визнана об'єктивною наукою тільки після того, як вона доведе змістовну валідність своїх конструктів.

Завдання підведення під диференційну психологію об'єктивної бази може бути покладено на диференційну психофізіологію.

2.2.5. Спеціальна теорія інтегральної індивідуальності

На розшифровку конкретної дії біологічних факторів і направлена спеціальна теорія індивідуальності, в якій В. М. Русалов уточнив деякі положення вчення В. С. Мерліна про інтегральної індивідуальності. Вона включає в себе наступні п'ять положень:

1. *Біологічні чинники* індивідуальності - це не тільки тілесна, морфофункціональна організація людини, а й програми поведінки, що склалися в процесі еволюції живого світу. Програми ці починають свою дію з моменту зачаття, і вже на третьому місяці життя ембріона виявляються стійкі форми індивідуальної поведінки.

2. Існує два типи одночасно діючих законів. У результаті дії одних формуються *предметно-змістовні* характеристики психіки (мотиви, інтелект, спрямованість), в результаті інших - формально-динамічні особливості індивідуальної поведінки. Раніше не було даних про їх походження, але тепер можна констатувати, що для змістовно-предметних характеристик структура узагальнення задається ззовні, від середовища, забезпечуючи таким чином мінливість психіки. А формально-динамічні властивості мають інше джерело, являючи собою результат узагальнених біологічних програм. Таким чином, формально-динамічні властивості, характеризуючи всі види людської діяльності, дозволяють, не розчиняючись у світі, зберігати стійкість, а предметно-змістовні - відповідати самозміною на всю різноманітність навколишнього світу.

3. Узагальнення вроджених програм йде за трьома напрямками. Перший напрямок - це *динаміко-енергетичні* характеристики

поведінки (витривалість, пластичність, швидкість). Друге - емоційні характеристики (чутливість, лабільність, домінуючий настрій). Третє - переваги (стомлений середовища, когнітивного стилю). Таким чином, життєстійкість, чутливість, прагнення до різноманітності або монотонності представляють собою стійкі, практично не змінюються протягом життя людини властивості.

4. *Формальні властивості* (традиційно об'єднуються під загальним терміном "темперамент") не існують ізольовано, а включаються в більш високоорганізовані структури особистості. Це положення слід визначенням індивідуальності як ієрархічної системи, даним В.С. Мерлін.

5. *Формально-динамічні* характеристики не тільки виступають в якості передумов і умов діяльності, але і впливають на її динаміку, своєрідність і стиль, тобто можуть визначати кінцеві результати діяльності. Таким чином, формально-динамічні властивості, надаючи деяку свободу у виборі стилю діяльності, тим не менш, задають межі її можливої продуктивності (докладніше ми поговоримо про це у зв'язку з поняттям "Індивідуальний стиль діяльності").

Отже, спеціальна теорія індивідуальності - це теорія про походження, структуру і місце біологічних факторів (які В. М. Русалов об'єднує під загальним поняттям "темперамент") в загальній структурі індивідуальних властивостей людини.

На цьому ми можемо вважати введення в диференціальну психологію завершеним і перейти до вивчення конкретних характеристик індивідуальності - функціональної асиметрії півкуль, темпераменту, характеру, рис і типів особистості, здібностей, психологічного статі, ціннісних орієнтацій та спрямованості.

2.2.6. Індивідуальний стиль особистості

У вітчизняній науці також надається велике значення поняттю стилю, який описує індивідуальність в динаміці. В залежності від локалізації якості, яке компенсується або видозмінюється, можна виділити:

- *стилі спілкування;*
- *когнітивні стилі* (способи реалізації задатків);
- *стилі професійної діяльності.*

Супідрядні і інтегруючись в єдину систему, всі вони утворюють стиль людини, еволюційне значення якого полягає в тому, щоб встановити індивідуально особливе з точки зору оптимальності, адаптованості і результативності взаємодія людини з середовищем [19].

Стиль людини має два основних прояви: з одного боку, у вигляді

сполучення різнорівневих параметрів в структурі індивідуальності (темпераменту, характеру, інтелекту і т.і.), а з іншого боку, утворюючи стійкий патерн індивідуальних взаємодій з фізичним та соціальним середовищем. Тобто стиль людини - це і те, що всередині індивідуальності, і те, що характеризує її як суб'єкта діяльності. Представники теорії інтегральної індивідуальності, розвиваючи ідею про системну організацію стилю, нижчі її рівні пов'язують з формально-динамічними властивостями індивідуальності, а вищі - з особистісними, такими як переконання і Я-концепція [7; 8; 11].

А. В. Лібін запропонував вивчати стиль людини як ієрархічне утворення, що включає 5 блоків (або фреймів, як їх називає працює в російсько-американській традиції дослідник), кожен з яких представляє собою набір взаємозалежних ознак, виявлених за допомогою кореляційного аналізу і володіють відмінною специфікою (А.В Лібін, 1999). Валідність такого розгляду стилю була підтверджена дослідженням зв'язку різних стильових проявів: стилю перцепції, мислення, способу психологічного подолання, індивідуального стилю діяльності та спілкування [11].

Інший дослідник, Л. Я. Дорфман, пропонує розглядати в якості основи для виділення стилів форми активності людини [7]. При цьому він підкреслює, що одні стилі активності, з точки зору їх детермінації, зміщені до полюса *суб'єкта* (вони співвідносяться зі стилями особистості і позначені ним як індивідуальні стилі), інші зміщені до полюса *об'єкта* (вони співвідносяться з індивідуальним стилем і називаються екологічними стилями).

Таким чином, стильові характеристики людини включають як особливості внутрішньої динаміки індивідуальності, так і напрямки взаємодії із зовнішнім світом (обираний з нього суб'єктом фрагмент Л.Я. Дорфман називає метаіндивідуальним світом). Тобто *стиль* - це в цілому фенотипічна освіта, що зв'язує суб'єкта з об'єктами і визначається як процес, так і результат їх взаємодії.

Поняття стилю людини поки ще недостатньо опрацьовано на всіх рівнях - частіше докладно представлені лише деякі рівні, проте, безумовно, має перспективи для використання в прикладних дослідженнях. Так, наприклад, дослідник девіантної поведінки В.Т. Кондрашенко виділяє наступні стилі життя:

- *гедоністичний* (прагнення до реалізації своїх потреб);
- *аскетичний* (прагнення до зниження інтенсивності своїх потреб);
- *споглядальний* (орієнтація на зовнішні враження, що реалізує прагнення спростити відносини зі світом);
- *діяльнісний* (прагнення до самовдосконалення і всебічного розвитку) [17].

Автором зазначається, що аскетичний стиль часто зустрічається

серед убивць, а споглядальний - серед злодіїв.

2.2.7. Я-концепція як основа життєвого стилю

Оскільки вихідним моментом для вироблення життєвого стилю є уявлення людини про себе, необхідно коротко розглянути індивідуальну варіативність самосвідомості. Сукупність уявлень людини про себе, що включає переконання, оцінки та тенденції поведінки, називається Я-концепцією. Інакше кажучи, Я-концепція - система найбільш загальних установок суб'єкта на самого себе [4; 11; 16]. Я-концепція визначає міру успішності людини в різних сферах дійсності і області його уразливості, виконуючи трояку роль:

- *по-перше*, сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості;
- *по-друге*, визначає інтерпретацію досвіду людини;
- і, *по-третьє*, є джерелом очікувань.

Таким чином, Я-концепція виступає регулятором практично всіх особистісних і характерологічних процесів. Я-концепція за своїм походженням - в основному фенотипічну освіту, яка є генетично підкріпленою рівнем тривожності і властивостями нервової системи [4].

Самооцінка, найважливіша складова самосвідомості, може бути обчислена по оригінальній формулі У.Джемса:

самооцінка = успіх / домагання.

Вона змінюється з віком, набуваючи такі виміри, як:

- диференційованість (подробиця приватних уявлень про себе);
- висоту (вона може бути середньою, високою та низькою);
- адекватність (вона повинна відповідати особистим об'єктивним досягненням).

Самооцінка складається в дитинстві під впливом зовнішніх оцінок, які, інтеріоризуючись, перетворюються в самоствавлення. Це можливо тільки починаючи з деякого рівня інтелектуального розвитку (діти-олігофрени, у яких немає смислового узагальнення, стійкої самооцінки так і не набувають).

За даними досліджень, присвячених диференційованості самооцінки, виявлено, що, якщо порівнювати самозвіти різних вікових категорій (наприклад, семикласників, старшокласників та дорослих людей близько 30 років) за п'ятьма параметрами самооцінки (фізичним якостям, успішності, інтелектуальному розвитку, міжособистісному спілкуванню і відповідальності), з віком індивідуальні варіації посилюються [4; 11]. У той час як дитина раннього віку оцінює себе однаково по всіх якостях, респонденти старшого віку краще знають свої сильні і слабкі сторони. Це пов'язано

з розширенням особистого досвіду і, як наслідок, зі збільшенням когнітивної складності особистості, тобто здатності оцінювати різні сторони свого Я. Недиференційованість самооцінки свідчить про соціальної та особистісної нерозвиненості (“Що скажуть про тебе інші, коли ти сам про себе нічого сказати не можеш”, - писав Козьма Прутков).

Для успішності діяльності необхідно, щоб людина оцінював себе трохи вище реальних досягнень, таким чином самомотивуючись. Знижена (нижче об'єктивних досягнень) самооцінка свідчить про депресивність, схильність особистості до невротизації. Численні дослідження показали, що самооцінка безпосередньо пов'язана зі шкільними успіхами, в той час як інтелектуальні здібності - лише опосередковано. Тобто не дуже здібний, але впевнений в собі учень краще навчається, ніж його обдарований, але не впевнений в собі товариш.

Негативна Я-концепція породжує надлишкові психологічні захисти, обмежуючи коло діяльностей і спілкування людини. Прийняття себе - основа самоактуалізації особистості. Для людини, що має професію соціального змісту, необхідно поглиблене знання себе, і саме тому, негативна Я-концепція є професійним протипоказанням [4; 8; 11; 17].

У чоловіків частіше відзначається більш позитивна (а також, можливо, більш інтегрована) Я-концепція, ніж у жінок. Можна відзначити також об'єднання завдань альтруїстичного і прагматичного змісту в самосвідомості чоловіків і розведення цих сторін самоактуалізації у жінок, що, мабуть, пояснюється комплексом жертви, характерним для вітчизняної, фемінної в цілому, культури.

Підвищення самооцінки можливе за умови:

- наявності приватних досягнень в однієї з діяльностей;
- за умови, що людина не боїться бути відкинутою у разі неуспіху;
- при впевненості в доброзичливому ставленні до неї і відсутності зіставлення з іншими людьми (тобто наявності безоцінного до неї відношення).

Неадекватно завищена самооцінка, однак, також може бути джерелом життєвих труднощів для її володаря: знижена критичність до себе призводить до інфантильності, безвідповідальності, невмінню планувати свою діяльність, прогнозувати її наслідки і будувати відносини з іншими людьми.

Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань - тими цілями і завданнями, які людина вважає для себе здійсненими. Рівень домагань розрізняється по висоті і динамічності. Якщо людина не впорався із завданням, він, за логікою адаптивної поведінки, повинен понизити свої домагання. Ригідні домагання на успіх відзначаються у

соціально і особистісно нерозвинених людей (втім, завзятість без підкріплення відноситься до однієї з поведінкових програм здорових чоловіків) (Р. Бернс, 1986).

Я-концепція - поняття в основному європейського менталітету. Філософські течії Сходу в основному постулюють заданість людської долі і доцільність підпорядкування їй: адже якщо все одно не уникнути деякої події, то краще її прийняти. Європейська традиція, навпаки, орієнтує людину на те, щоб будувати своє життя самостійно. Активний початок, пошук свого місця в світі і сенсу свого існування, який відкривається не всім і не відразу, протиставлення себе світобудові, претензія на те, щоб перетворювати світ за своїм образом і подобою, - ось відмінні риси західного мислення.

У психології особистості схильність людини покладати відповідальність за все, що відбувається з нею на зовнішні обставини або себе самого називається *локусом контролю* (це поняття було введено Дж. Роттером). Якщо людина має внутрішній локус контролю (таких людей називають *інтерналі*), вона відчуває себе творцем власного життя. Інтерналі менш схильні підкорятися впливу інших, вони чинять опір, коли відчувають, що ними намагаються маніпулювати. Вони краще працюють наодинці, ніж під спостереженням, болісно реагують на втрату особистої свободи.

Якщо ж людина вважає, що все, що відбувається з нею є результатом дії зовнішніх, сторонніх по відношенню до її волі сил - випадку, інших людей, провидіння - (таких людей називають *екстернали*), то вона більше орієнтована на прийняття всього, що з нею відбувається. Вона рідше сягає тих висот життєтворчості, які притаманні інтерналам, відчуває себе менш значною в цьому житті, і не бере на себе важко здійснюваних завдань. Екстернали є конформними (підкоряються правилам), піддаються тиску оточуючих, навіюванню, краще працюють на людях, ніж на самоті. Їм важко організувати свою діяльність, при плануванні якої вони враховують в основному зовнішні вимоги (підготувати матеріал до іспиту; приготувати святковий обід, якщо очікуються гості).

Локус контролю пов'язаний і з тим, як людина будує свої відносини з іншими людьми. Як правило, інтернал більш упевнений в собі, більш популярний в групі і проявляє велику терпимість у порівнянні з екстерналом. У інтерналів виявлена більш активна позиція по відношенню до власного здоров'я: вони краще обізнані про його особливості, більше піклуються про нього і частіше звертаються за профілактичною допомогою. Екстернали, навпаки, переживають тривогу за своє здоров'я, яка поєднується зі зниженим настроєм.

Протягом деякого часу вважалося, що локус контролю - постійна характеристика особистості, що зберігається протягом тривалого періоду часу і поширювана на всі області життя - успіх і невдачі,

здоров'я, навчання, роботу, сім'ю, стосунки з друзями (саме ці сфери виділяються у вітчизняній модифікації опитувальника, що має назву “Рівень суб'єктивного контролю”). Проте пізніше було визначено, що локус контролю може змінюватися в залежності від реальних можливостей впливу на життя, якими володіє людина (наприклад, зрозуміло, що дитина мало за що може відповідати в батьківській родині, зате буде все на свій розсуд після одруження). Але, як би там не було, важливо, щоб людина була реалістичною у своїй оцінці обставин.

Логічним наслідком властивого людині локусу контролю є поведінка в ситуації фрустрації. С. Розенцвейг виділив три можливих напрямки реакції:

- інтрапунітивна реакція (звинувачення самого себе);
- екстрапунітивна (спрямована на інших людей і зовнішні обставини);
- імпунітивна (відволікаюча від конфлікту і знецінює його значення).

Екстрапунітивно частіше реагують психотики, інтрапунітивно - невротики. У реальному житті, в залежності від індивідуальних можливостей контролювати ситуацію, потрібно використовувати весь спектр способів поведінки. Для їх діагностики існує полупрожективний рисунково-фрустраційний тест, створений в дитячому і дорослому варіантах і модифікований стосовно до ділового спілкування.

2.2.8. Поняття психологічного подолання (coping strategies) і його варіації

Життєвий стиль не тільки формується у важких ситуаціях, він в них і проявляє себе. Існують різні способи подолання життєвих складнощів (в психології їх називають стратегій від англійського “впоратися” - долати). Психологічне подолання – це індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно до її логікою, значущістю в житті людини і його психологічними можливостями [16]. У широкому сенсі слова “впоратися” включає всі види взаємодії суб'єкта із завданнями зовнішнього чи внутрішнього характеру - спроби оволодіти або пом'якшити, звикнути або відхилитися від вимог проблемної ситуації. Частково це поняття перетинається з поняттям психологічних захистів, однак воно ширше, бо включає не тільки ментальну, але й фактичну реальність [19].

Але, наскільки б не різнилися між собою індивідуальні форми психологічного подолання, вони тяжіють до двох полюсів:

- вирішення проблеми (об'єкт-орієнтоване подолання),

– зміна власних установок стосовно ситуації (емоційно-орієнтоване подолання).

Класифікації подолання доволі різноманітні.

До *першого типу* відносять реальне вирішення проблеми, “випрямлення” ситуації, пошук додаткової інформації, звернення до соціальної підтримки.

Другий тип включає відкидання проблеми, навмисний відмова від пошуку інформації (подібно до страуса, зариваються в пісок), пониження самооцінки і на цій підставі - відмова від боротьби («це мені не по силам»), емоційну експресію (гнів, розпач, скорбота).

Деякі автори виділяють особливо три способи емоційно-орієнтованого психологічного подолання:

1) самозвинувачення (звинувачувати себе), що виражається в критиці, жалях, повчаннях і повчаннях самому собі;

2) уникнення (уникання), при якому людина продовжує вести себе, як якщо б нічого не сталося;

3) бажане тлумачення (прийняття бажаного за дійсне) - примарні надії, коли людина сподівається на диво.

Можна виділити також п'ять сфер життєдіяльності людини, «підживлюють» його дії у важкий період:

1) пізнання і уявлення;

2) почуття;

3) відносини з людьми;

4) духовність;

5) радості фізичного буття.

Критеріями ефективності подолання є, по-перше, об'єктивне вирішення проблемної ситуації і, по-друге, відновлення психічного благополуччя людини: пониженні тривожності, ослаблення психосоматичної симптоматики. Надійним показником ефективності «впоратися» вважається і ослаблення почуття уразливості до стресів, зникнення страху перед дійсністю.

В даний час отримані деякі дані про середню ефективності різних форм подолання. Найбільш дієвим є такі, як об'єктивне вирішення проблеми, засноване на активній, інструментальній життєвій позиції людини. Найменш ефективними, на думку ряду авторів, є уникнення і самозвинувачення у всіх варіантах, заниження своїх можливостей і т.і. Досить дієвим представляється реальне перетворення ситуації чи, принаймні, її перетлумачення. Взагалі вираження почуттів прийнято вважати хорошим способом подолання стресу, виняток становить лише відкритий прояв агресивності в силу своєї асоціальної спрямованості, але і стримування гніву, як показують дані психосоматичних досліджень, являє собою фактор ризику для психологічного благополуччя людини [17].

Психологічне подолання є змінною, залежною, принаймні, від

двох факторів - особистості суб'єкта (за кордоном прийнято говорити про особистісні ресурсах справляється) і реальної ситуації. Деякі автори виділяють в якості третього чинника очікувану соціальну підтримку, і це зрозуміло: в залежності від міцності психологічного «тилу» людина може надходити рішуче або, навпаки, уникати зіткнення з реальністю. Очевидно, що опірність суб'єкта обставинам може істотно змінюватися в залежності від того, наскільки загрозливою і керованою представляється йому ситуація і як він оцінює свої можливості, тобто, знову ж таки, від його Я-концепції.

Існує залежність психологічного подолання від статі, віку та соціального середовища людини. Жінки, випробовуючи пригніченість, прагнуть думати про можливі причини свого стану. Зверненість до причин, прагнення “ретельно обміркувати”, що супроводжується зайвим фокусуванням на проблемі, проте, збільшує уразливість жінок до депресії. І в цілому для жінок у важких ситуаціях більш характерно пасивне пристосування і самозміну, а також надія і очікування. Чоловікам, навпаки, більш притаманне інструментальне ставлення до світу, прагнення його переробити, змінити по своєму образу і подобі. Вони схильні відгородитися від депресивних станів, концентруючись на діяльності, залучаючись до фізичну активність, щоб вивести себе з негативних переживань. Маскулінні та фемінні способи реагування на стрес, швидше за все, є результатом соціалізації, дії стереотипів, розпорядчих чоловікам бути активними і успішними, а жінкам - чутливими і співпереживати [17].

Що ж стосується вікових закономірностей, то вони пов'язані з реальною можливістю контролювати ситуацію. Тому активне психологічне подолання характерно для людей молодого та зрілого віку, а пасивне - для дітей і старих, залежність яких від світу вище в силу того, що вони або ще не набули, або вже втратили частину життєвих сил. Примітно, що виявлений позитивний зв'язок між соціальною компетентністю у дітей та їх стійкістю до стресів: якщо дитина вміє попросити дорослого про допомогу, негативних переживань у нього менше.

У виборі способів психологічного подолання відзначається вікова динаміка такого змісту: емоційно-орієнтовані форми з віком втрачають популярність, зберігаючи високу частоту лише в осіб з вираженою фемінністю, а проблемно-орієнтовані, навпаки, використовуються частіше, але їх застосування залежить від змісту проблем, з якими стикається суб'єкт. Так, якщо це складності міжособистісної взаємодії, то зрозуміло, що ефективним визнається і раніше емоційно-орієнтований справляється.

Для гарного самовідчуття бажано, щоб проблеми, що постають перед людиною, злегка перевершували його реальні можливості. І якщо для активної людини середнього віку відхід від проблем є

неконструктивним (тому що реальність буде знову нагадувати про себе, а невирішені проблеми мають властивість повторюватися), то для старого прагнення “перевернути світ”, взагалі кажучи, здається вже суєтним бажанням. Так, серед літніх пацієнтів однієї з клінік було виявлено, що кожен п'ятий вважає найефективнішим способом лікування звернення до релігії. Однак, незважаючи на це, вплив відчуття незалежності, пов'язаного з можливістю здійснення вільного вибору, на утримання Я-концепції, також проявляється найбільш гостро саме в періоди обмежених можливостей – в дитинстві і старості. Відзначено, що літні люди відчують себе набагато щасливішими і володіють більшою тривалістю життя, коли вони мають можливість здійснювати особистий вибір в поточних життєвих подіях, наприклад, самим визначати режим дня (коли вставати і лягати, чим харчуватися і як проводити вільний час). Втім, відомий геронтопсихолог Г. Томе зазначив, що в міру старіння в людини розширюється репертуар використовуваних ним способів психологічного подолання, і, таким чином, адаптованість до життя зростає.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. Як змінювався зміст поняття “середовище” протягом двадцятого століття?
2. Якою є структура середовища?
3. Як розуміють “середу” в генетиці і психогенетиці?
4. Як поняття “середовищний суб'єкт” пов'язує між собою середовищний і феноменологічний підходи до індивідуальності?
5. Як впливає на людину природне середовище?
6. Як впливає на людину архітектурне середовище?
7. До яких спотворень структури особистості може призвести порушення особистісних кордонів?
8. Що таке психологічний простір особистості?
9. Що розглядають в якості джерел індивідуальних відмінностей психіки?
10. Назвіть теорії розвитку. Як представлені середа і спадковість в концепції Л.С.Виготського?
11. Як співвідносяться і чим розрізняються індивід, індивідуальність та особистість?
12. Що, крім видових біологічних особливостей, може бути віднесено до надіндивідних властивостей людини (загальним для багатьох)?

13. У чому полягає психологічний сенс спеціальної теорії інтегральної індивідуальності?
14. Як розуміється біологічна обумовленість психіки людини в світлі останніх розробок диференційної психофізіології?
15. Як співвідносяться диференційна психофізіологія і диференційна психологія?
16. Які типологічні властивості нервової системи виділяють? Як вони визначають поведінку людини?
17. У чому полягає відмінність вроджених програм поведінки від вроджених якостей і яке значення для психотерапевтичної практики може мати поняття програми поведінки?
18. Згадайте і перерахуйте якості, що входять в структуру різних “поверхів” індивідуальності.

Завдання та проблемні ситуації

1. Як з точки зору потреб особистості можна оцінити дружність середовища? Поясніть із застосуванням терміна “несуча здатність” середовища.
2. Зіставте явища територіальності в світі тварин і приватності в соціальному світі. Що в них спільного і чим вони різняться?
3. Вивчіть бажані особисті речі в залежності від статі і віку.
4. У чому полягають функції різних вимірів психологічного простору особистості; приведіть приклади.
5. Згадайте, як ідея неспівпадіння особистості та індивіда використовувалася в художній літературі (Гудвін Великий і Жахливий О. Волкова, Агілульф І. Кальвіно, Мельмот-блукач Дж. Метьюріна, Поручик Кіже Ю. Тинянова ...). Яке смислове навантаження в контексті літературного твору вніс цей поділ душі і тіла?
6. Оцініть наукову спроможність ідеї трансгенераційної пам'яті. Оцініть всі “за” і “проти”, аргументуйте.
7. Що “інтегрує” теорія інтегральної індивідуальності В.С. Мерліна? Оцініть її прогресивність в контексті сучасних її навчань.
8. Що ви знаєте про соціоетології? Якщо не знаєте нічого, аргументуйте припущення щодо того, чим би це науковий напрямок могло займатися. Критично розберіть його предмет з точки зору культурно-історичної концепції Л.С. Виготського.
9. Створіть систему мнемотехнічних прийомів для запам'ятовування сенсу основних властивостей нервової системи.

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. – ЭКСМО – Пресс, 2001. – 742 с.
2. Адлер А. Наука жить. Киев, Port-Royal, 1997. – 285 с.
3. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий. – М.– 2001.– 253 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
5. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В. Петровского – М.: Академия, 1996.
6. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр.соч.Т.3. М.: Педагогика, 1983.
7. Дорфман Л.Я. Воплощения и превращения как формы взаимодействий индивидуальности с миром. <http://www.psychology.ru>
8. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. М., Планета детей, 1997. - 325 с.
9. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология.- СПб, 2001. – 454 с.
10. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности – М.: Изд. “Институт психологии РАН”. – 1996.
11. Крайг Г. Психология развития. С.-Пб., Питер, 2000.– 980 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1977.
13. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. - М.: Смысл, 1999.– 532 с.
14. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / С.Д. Максименко. – [2-е вид]. – Київ: “Центр навчальної літератури”, 2004. – 272 с.
15. Михеев В.Ф. Наследственная обусловленность некоторых индивидуальных особенностей.– М., 1978. - С. 254–262.
16. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М.: Ижица, 2002. – 160 с.
17. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. - М., Флинта, 2003.– 280 с.
18. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека – М.: Просвещение, 1966.
19. Психология индивидуальных различий // Хрестоматия. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова.- М.: ЧеРо, 2000.
20. Равич-Щербо И.В. Первые итоги исследования свойств нервной системы близнецовым методом // Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1977. – С. 89–98.

21. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 1999.
22. Сергиенко Е.А.. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М. 1992.
23. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий // Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т. Т.1.- М.: Педагогика, 1985.
24. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. М., 1997.



РОЗДІЛ 3

ТЕМПЕРАМЕНТ В СТРУКТУРІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ

Ключові поняття теми:

темперамент, тип вищої нервової діяльності, сила нервових процесів, рухливість нервових процесів, врівноваженість нервових процесів, екстравертність, інтровертність, сенситивність, реактивність, пластичність, ригідність, резистентність

3.1. Поняття про темперамент

3.1.1. Темперамент як властивість індивідуальності

На фоні загальнолюдських фізичних і психічних особливостей у кожної людини помітно вирізняються притаманні лише їй індивідуальні особливості, які впливають на її життя, поведінку, діяльність.

Індивідуальні особливості будови тіла - це конституція організму, його фізіологічні процеси: гуморальні, ендокринні, нервові. У кожному окремому організмі ці процеси відбуваються своєрідно, хоча здебільшого у всіх людей вони мають багато спільного, що зумовлене антропогенезом, тобто походженням і розвитком людини.

Психічні індивідуальні особливості - темперамент людини - виявляються в різній швидкості реакцій, у порогах чутливості, властивостях уваги, пам'яті, у спостережливості, кмітливості, інтересах. Особливо яскраво відрізняються люди за своїми індивідуальними здібностями - музичними, образотворчими, спортивними, художньо - літературними.

Індивідуально-психологічні особливості - це неповторна своєрідність психіки кожної людини. Природною передумовою індивідуальних особливостей людини є передусім спадкові та вроджені біологічні особливості будови та функцій організму.

Дитина народжується з властивими їй конкретними задатками, на ґрунті яких протягом життя залежно від умов виховання розвиваються й формуються притаманні певному індивіду будова та функції

організму, власне психічне буття.

Проте вроджені біологічні особливості не визначають фатально індивідуальні якості особистості. Багатьма спеціальними психологічними та фізіологічними дослідженнями доведено, що вроджене змінюється залежно від умов життя і виховання.

І. П. Павлов у відомій “Відповіді фізіолога психологам” підкреслював, що завдяки надзвичайно великій пластичності вищої нервової діяльності ніщо в ній не залишається незмінним, непіддатливим, а все завжди може бути досягнуте, замінене на краще, аби тільки були створені відповідні умови.

Індивідуальні особливості людини слід відрізнити від вікових особливостей, яких людина набуває впродовж дозрівання або старіння організму. Індивідуальні якості, наприклад швидкість реакцій, міра активності, вразливості тощо, виявляються незалежно від віку без особливих змін.

Водночас з віком під впливом умов життя та виховання індивідуальне досить своєрідно, яскраво виявляється в пізнавальній діяльності, емоційно-вольовій активності, рисах характеру, інтересах, що дає підстави вважати людину більш або менш здібною, емоційно вразливою або “товстошкірою”, вольовою чи слабкою, сміливою чи боязливою.

На деяких етапах вікового розвитку, наприклад у підлітковому віці, трапляється так, що вікові та індивідуальні особливості людини важко диференціювати. Імпульсивність, нестриманість, вразливість підлітків, якщо не зважати на обставини, в яких вони виявляються, легко витлумачити як вияв індивідуальних рис і вікових особливостей.

У навчально-виховній роботі важливо відрізнити вікові особливості від індивідуальних, щоб правильно визначити необхідні виховні заходи.

Індивідуальні особливості особистості найяскравіше виявляються в темпераменті, характері та здібностях, пізнавальній, емоційно-вольовій діяльності, потребах та інтересах. Особливості їх вияву залежать від виховання дитини. Індивідуальні риси характеру, як свідчать дослідження, досить яскраво виявляються вже в дошкільному віці.

У навчально-виховній роботі особливо важливим є індивідуальне ставлення до дітей. А. С. Макаренко радив вихователям завжди пам'ятати, що люди являють собою дуже різноманітний матеріал для виховання, і було б неймовірним верхоглядством намагатися “втиснути” його в загальний для всіх еталон.

Індивідуальні відмінності між людьми вивчає диференційна психологія. Психологія праці, мистецтва, навчання та виховання,

застосування психологічних закономірностей завжди вимагають попереднього пізнання індивідуальних відмінностей між людьми. Без таких знань неможливо готувати молодь до праці, до свідомого обирання професії.

Діяльність і поведінку людини зумовлюють не лише соціальні умови життя, а й індивідуальні особливості її психофізичної будови. Це виразно виявляє і темперамент особистості.

Темперамент (від лат. *tempera* - змішувати в належних співвідношеннях, підігрівати, охолоджувати, уповільнювати, керувати) ***характеризує динамічний бік психічних реакцій людини - їх темп, швидкість, ритм, інтенсивність.***

Однакові за змістом і метою дії кожна людина виконує по-своєму, індивідуально. Одні реагують активно, жваво, глибоко емоційно, довго переживають вплив подразника, а другі - спокійно, повільно, швидко забуваючи про те, що на них впливало.

Є люди, які надмірно афективно реагують на події, на ставлення до них - спалахують гнівом, діють агресивно, а другі в таких випадках виявляють боязкість, не чинять жодного опору тоді, коли цього вимагає ситуація.

Темперамент - індивідуальна особливість людини, що виявляється в її збудливості, емоційній вразливості, врівноваженості та швидкості перебігу психічної діяльності.

Індивідуальні особливості реагування на різноманітні обставини дали підстави поділити людей на кілька груп, вирізнити за типами їх темпераменту.

Цікавими є реакції людей з різним типом темпераменту на одну й ту саму ситуацію (рис.3.1).



Рис.3.1. Реакція людей з різним темпераментом на одну й ту саму ситуацію

3.1.2. Теорії темпераменту

Темперамент став предметом уваги медиків і філософів раніше інших психологічних властивостей, але вивчення його було в основному емпіричним або типологічним, заснованим скоріше на спостереженні, ніж на достовірному аналізі наукових даних. Тому й більшість класифікацій темпераменту, будучи дуже виразними і корисними для життєвої психодіагностики, складені абсолютно без урахування правил суворої наукової класифікації. Серед спроб пояснення природи темпераменту виділяють гуморальні, морфологічні і психологічні теорії.

Вчення про темперамент започатковане видатним давньогрецьким лікарем і філософом Гіппократом. Він та його послідовники (римський лікар Гален та ін.) обстоювали гуморальну теорію (від лат. *humor* - рідина, соки організму: кров, флегма, жовч), згідно з якою ознаки темпераменту зумовлює переважання в організмі певної рідини. Гіппократ вважав, що життєдіяльність організму визначається співвідношенням крові, жовчі та слизу (лімфи, флегми).

На підставі цих припущень сформувалося вчення про чотири типи темпераменту: сангвінічний (від лат. *sanguis* - кров, перевага в організмі крові), флегматичний (від грецьк. *phlegma* - слиз, перевага в організмі слизу), холеричний (від грецьк. *chole* - жовч, перевага в організмі жовчі) та меланхолійний (від грецьк. *melas* - чорний, похмурий та *chole* - жовч, перевага в організмі чорної жовчі). Сьогодні це вчення цікаве тільки з історичної точки зору.

Залежно від переваги тієї чи іншої рідини в організмі, стверджував Гіппократ, людина має відповідний темперамент:

- оптимістичний, життєрадісний (сангвінічний) темперамент

мають ті, у кого більше крові;

- сумний і пригноблений (меланхоліки) - люди, у яких переважає чорна жовч;

- дратівливий і збудливий (холерики) - ті, у яких занадто багато світлої жовчі;

- і, нарешті, апатичний, байдужий (флегматики) - люди, що мають більше за інших в організмі мокротиння.

Але характерні риси темпераменту, описані Гіппократом, досить точно визначають особливості окремих типів темпераменту. І. П. Павлов, розглядаючи проблему темпераменту, писав, що геніальний спостерігач людини Гіппократ, класифікуючи темпераменти, підійшов до істини найближче.

Німецький філософ І. Кант, поділяючи погляди на темперамент представників гуморальної теорії, вперше дав своєрідну психологічну характеристику темпераментів. Він вважав, що флегматикам властиві недостатньо розвинені моральні почуття, а меланхолікам - справжня добродійність; у холериків найбільш розвинене почуття честі, а в сангвініків - почуття прекрасного. Але Кант, тлумачачи темперамент, плував його з рисами характеру.

Вчений, лікар і педагог П. Ф. Лесгафт пояснював темперамент особливостями кровообігу, які залежать від діаметра отвору, товщини й гнучкості стінок судин. Калібр судин і товщина їхніх стінок, на думку Лесгафта, зумовлюють швидкість і силу кровообігу. Невеликому діаметру судин, вважав Лесгафт, відповідає сангвінічний темперамент, а великому отвору та товстим його стінкам - меланхолійний; флегматичний темперамент зумовлюється великим отвором і тонкими стінками судин.

Німецький психіатр Е. Кречмер обстоював залежність психічної будови особистості від будови (конституції) тіла. Він запропонував класифікацію типів конституції (*пікнічний, лептосоматичний (астенічний), атлетичний, дисплатичний*) і вважав, що кожному з них властивий свій темперамент.

Спостерігаючи в умовах клініки за поведінкою людей з різним статуєю, Е. Кречмер виділив основні групи психічних якостей, які, на його думку, і складають основний зміст темпераменту, а саме:

- по-перше, психастезія (надмірне підвищення або зниження чутливості по відношенню до психічних подразників);

- по-друге, фон настрою (схильність до веселощів або суму);

- по-третє, психічний темп (прискорення або затримка психічних процесів у цілому та окремо взятих);

- по-четверте, загальний руховий темп або психомоторну сферу (рухливість або загальмованість, траєкторію рухів).

А з точки зору морфології Е. Кречмер виділив психосоматичні

типи (рис. 3.2.), назви яких походять від грецьких коренів, і поставив їм у відповідність три темпераменту.



Рис. 3.2. Типи темпераменту за Э. Кречмером

Пікнік (*pyknos* – щільний, товстий) – “широка і важка” людина. У неї значні жирові відкладення, кругла голова на коротка шия. Пікнік, як правило, має циклотимічний темперамент. Він доброзичливий, товариський, не схильний до самоаналізу, емоції коливаються між сумом і радістю, любить приймати швидкі рішення під впливом хвилини. Одні циклоїди схильні до гіпоманіакальності, інші – до депресії. У разі психічного розладу виявляється схильність до циркулярному або маніакально-депресивного психозу.

Лептосоматик (*leptos* – тендітний, *soma* – тіло) – “худий і високий”. Має тендітну статуру, високий зріст, плоску грудну клітку і витягнуте обличчя. Астенік має шизотимічний темперамент. У нього контакт з людьми і речами, як правило, обмежений. Він холодний, самодостатній, не любить відкрито виявляти почуття, причому замкнутість може доходити до аутизму. Він упертий, складно пристосовується до дійсності, нереалістичний і, навпаки, схильний до абстракції. При розладах психіки виявляється схильність до шизофренії.

Атлетік (*athlon* – боротьба, сутичка) – “здоровань” середнього росту з добре розвиненою мускулатурою, високим або середнім ростом, широким плечовим поясом і вузькими стегнами, опуклими лицьовими кістками. Для атлетика характерний іксотимічний темперамент (від *ixos* – тягучий). Він спокійний, реалістичний і за зовнішніми ознаками маловразливий, володіє стриманою мімікою і пантомімікою, невисокою гнучкістю мислення, важко пристосовується до зміни обстановки. При душевних розладах може несподівано вибухати, виявляючи схильність до епілепсії.

Гуморальна та морфологічна теорії темпераменту мають серйозні недоліки. Вони обстоюють як першооснову темпераменту фізіологічні системи організму, які не мають для цього необхідних властивостей.

Крім того, ці теорії не враховують відмінностей темпераменту здорового та хворого організму, пояснюють відмінності темпераменту лише дією біологічних чинників, а тому не все виявляють в його сутності. Але цілком ігнорувати ці теорії в поясненні виявів темпераменту не можна.

Відомо, що порушення функції гуморальної та ендокринної систем організму зумовлюють розвиток деяких видів психопатії, що впливають на особливості типів темпераменту. Це, зокрема, шизофренічні, маніакально-депресивні психози, невмотивовані настрої, психастенії та ін.

Також уразливість “конституціональної” гіпотези полягає в тому, що дійсні зв'язку різноспрямованим, і можна навести приклади психогенного переїдання (булімії) або відмови від їжі (нервової анорексії), які, природно, призводять до тілесних змін, але починаються ці зміни з психіки та поведінки.

Намагаючись окреслити можливості коригування темпераменту (відзначимо, що в рамках описуваних нами зараз концепцій темперамент і характер жорстко не розлучалися), вітчизняні психологи виявили, що легше всього піддається змінам флегматик, пасивний тип, який може порівняно успішно переймати швидкий темп, а найважче – холеричний тип. І взагалі, повільним і слабким легше засвоїти напружений і активний темп діяльності, ніж сильним і швидким - перейти до повільного, що сприймає увазі активності.

Інша типологія психологічних властивостей людини на підставі фізичних характеристик належить Вільяму Шелдону. З самого початку В. Шелдон не виділяв чітко обмежених типів.

На відміну від Е. Кречмера, в основу своєї класифікації він поклав переважання в організмі людини однієї з тканин ембріона:

- ендодерми, з якої утворюються органи травлення;
- мезодерми, з якої складаються кістки, м'язи і легені;
- або ектодерми, з якої утворюються шкіра, волосся, нігті, нервова система і мозок.

Проаналізувавши 4000 фотографій студентів коледжу і провівши кореляційний аналіз між ознаками зовнішності і 50 поведінковими характеристиками, він запропонував розрізняти три наступні типу особистості.

Ендоморфний тип (з великим животом, великою кількістю жирових відкладень на плечах і стегнах, слабкими кінцівками) виявляє схильність до вісцеротонії (від лат. *viscera* – нутроці). Він товариський й лагідний, привітний, любить комфорт. Йому легко

висловлювати свої почуття. У важкі хвилини він прагне до людей. Не любить напруги, а в стані сп'яніння стає чутливим і м'яким.

Мезоморфний тип (відрізняється могутнім складанням, груди колесом, що має квадратну голову, широкі долоні і ступні) схильний до соматотонії (від лат. *soma* – тіло). Це людина неспокійний і нерідко агресивний, люблячий пригоди. Він досить скритний в почуттях і думках. У поставі і діях він висловлює впевненість, складні життєві ситуації прагне вирішувати поведінково, через зміну світу навколо себе. У стані сп'яніння наполегливий до нав'язливості і агресивний.

Ектоморфний тип (екзоморфний) (худий і високий, внутрішні органи слабо розвинені, худе обличчя, вузька грудна клітина, тонкі довгі кінцівки) зазвичай відрізняється церебротонією (від лат. *cerebrum* – мозок). Ця людина загальмована і інтровертована, нетовариська, скритна. У її поставі відчувається скутість. У важких ситуаціях вона схильна до усамітнення. Найбільш продуктивним і щасливим для неї зазвичай виявляється пізній період життя. Під дією алкоголю він практично не змінює своєї звичайної поведінки і стану.

Польський дослідник Ян Стреляу запропонував не обмежуватися вивченням зв'язку темпераменту з особливостями будови тіла людини, а розглядати цю якість з точки зору її ролі в пристосуванні людини до умов її життя і діяльності. Виходячи з положення І. П. Павлова про роль темпераменту в адаптації людини до навколишнього середовища і ґрунтуючись на понятті Д. Хебба про оптимальний рівень збудження, він розробив регулятивну теорію темпераменту.

Фундаментальними характеристиками темпераменту Я. Стреляу вважає *реактивність* (що розуміється як величина відповідних реакцій людського організму на впливи, чутливість і витривалість, або здатність до роботи) і *активність* (описує інтенсивність і тривалість поведінкових актів, охоплення і обсяг зроблених дій) при даній величині стимуляції.

Теорію Я. Стреляу можна звести до наступних декількох положень:

1. Можна говорити про відносно стабільні індивідуальні відмінності по відношенню до формальних характеристик поведінки - *інтенсивності* (енергетичний аспект) і *часу* (темпоральний аспект).

2. Темперамент по якостям інтенсивності і часу характеризує не тільки людей, але і ссавців в цілому.

3. Темпераментальні характеристики є результатом біологічної еволюції і тому повинні мати генетичний базис, який і визначає, поряд зі середовищними впливами, індивідуальні прояви темпераменту.

Однак у міру дорослішання індивіда і під дією особливих умов середовища темперамент, вважає Я. Стреляу, в певних межах все-таки може змінюватися.

У вітчизняній психології темперамент також вивчався дуже ґрунтовно. В школі В.С. Мерліна виділяється *дев'ять основних параметрів темпераменту* (тих проявів, за якими ми можемо зробити психодіагностичні спостереження, не маючи спеціальних засобів діагностики):

емоційна збудливість; збудливість уваги; сила емоцій; тривожність; реактивність мимовільних рухів (імпульсивність); активність вольової, цілеспрямованої діяльності; пластичність-ригідність; резистентність (опірність); суб'єктивізація (упередженість).

Однак не всі перераховані вище характеристики можуть бути віднесені до темпераменту однозначно; так, наприклад, збудливість уваги скоріше характеризує пізнавальні процеси, а вольова активність і суб'єктивізація скоріше можуть бути віднесені до властивостей характеру.

В.М. Русалов, втім, вважає, що темперамент може бути визначений досить вірогідно по мовній поведінці людини. Найбільш діагностично при цьому виявляються такі ознаки, як перепади інтонацій, тривалість висловлювань, частота звернень до партнера, легкість включення в бесіду, персеверація, гучність голосу, плавність і легкість мови, швидкість відповідей, паузи-зупинки, використання вигуків, присутність граматичних порушень та новоутворень. Якщо зусиллям волі відволіктися від змісту бесіди і зосередитися лише на формальному її аспекті, можна отримати цілком надійну картину темпераменту.

Учень В.С. Мерліна В.В. Білоус виділив за допомогою математичних моделей два типи темпераменту.

Тип А характеризуються сильним збудженням, високою або низькою динамічністю гальмування, екстраверсією, пластичністю, безтурботністю, вищою або нижчою емоційністю.

А ті, хто має темперамент *типу Б*, відрізняються слабким збудженням, високою або низькою динамічністю збудження, інтроверсією, ригідністю і тривожністю.

Отже, більшість сучасних підходів в основному прагнуть розуміти темперамент скоріше як характеристику загальної активності, відволікаючись при цьому від такої його складової, як емоційність.

3.1.3. Типи темпераментів

У сучасній психології користуються гіппократівською класифікацією типів темпераменту: сангвінік, холерик, флегматик і меланхолік. Кожному з цих типів властиві своєрідні психологічні особливості.

Сангвініку притаманні досить висока нервово-психічна активність, багатство міміки та рухів, емоційність, вразливість, лабільність, Разом з тим емоційні переживання сангвініка здебільшого неглибокі, а його рухливість при незадовільних виховних впливах є причиною недостатньої зосередженості, похапливості, а то й поверховості.

Для **холерика** характерний високий рівень нервово-психічної активності та енергії дій, різкість і стрімкість рухів, сильна імпульсивність та яскравість емоційних переживань. Недостатня емоційна і рухова врівноваженість холерика може виявитися, за умови відсутності належного виховання, в нестриманості, запальності, нездатності контролювати себе в емоціогенних обставинах.

Флегматик характеризується порівняно низьким рівнем активності поведінки, ускладненням переключення, уповільненістю і спокійністю дій, міміки і мовлення, рівністю, постійністю та глибиною почуттів і настроїв.

Невдале виховання може сприяти формуванню у флегматика таких негативних рис, як млявість, збідненість і слабкість емоцій, схильність до виконання лише звичних дій.

Меланхоліку властивий низький рівень нервово-психічної активності, стриманість і приглушеність моторики та мовлення, значна емоційна реактивність, глибина і постійність почуттів, але слабкий їх зовнішній вияв. За умови недостатньої вихованості в меланхоліка можуть розвинути такі негативні риси, як хвороблива емоційна вразливість, замкнутість, відчуженість, схильність до тяжких внутрішніх переживань, які виявляються і за неістотних життєвих обставин.

Зв'язок типів темпераменту та типів вищої нервової діяльності стисло можна подати у вигляді таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Зв'язок типів темпераменту та типів вищої нервової діяльності

Тип темпераменту	Сила	Врівноваженість	Вид нервової діяльності
Холерик	Сильний	Неврівноважений	Рухливий
Сангвінік	Сильний	Врівноважений	Рухливий
Флегматик	Сильний	Врівноважений	Малорухливий
Меланхолік	Слабкий	Неврівноважений	Інертний

3.1.4. Головні властивості темпераменту

Темперамент як динамічна характеристика психічної діяльності особистості має свої властивості, які позитивно або негативно

впливають на його поведінку. Розрізняють такі головні властивості темпераменту, як *сенситивність, реактивність, пластичність, ригідність, резистентність, екстравертність* та *інтровертність*.

Сенситивність - міра чутливості до явищ дійсності, що мають стосунок до особистості. Незадоволення потреб, конфлікти, соціальні події в одних людей спричинюють яскраві реакції, страждання, а другі ставляться до них спокійно, байдуже.

Відомий психолог Б. Г. Ананьєв вважав, що сенситивність пов'язана з орієнтувальною рефлекторною діяльністю і є складовою структури темпераменту. Є підстави вважати, що існують не лише окремі різновиди чутливості як потенційні властивості окремих аналізаторів, а й загальний для певної людини спосіб чутливості, що є властивістю сенсорної організації людини загалом.

Сенситивність, на його думку, являє собою загальну, порівняно постійну особливість особистості, яка є характерною ознакою типу нервової системи людини і яка впливає на схильність людини до різних видів діяльності.

Реактивність - це особливість реагування особистості на різноманітні подразники, що впливає на темп, силу та форму відповіді, а найяскравіше - на емоційну вразливість, і відбивається на ставленні особистості до навколишньої дійсності та до самої себе. Бурхливі реагування на успіх або невдачі в будь-якій діяльності позначаються на різних особливостях темпераменту.

Реактивність як особливість темпераменту яскраво виявляється при психічних травмах - у реактивній депресії (пригніченість, загальмованість рухів та мовлення), в афективно-шокових реакціях (реагування на катастрофи, аварії, паніка), характерними для яких є або безладна рухова активність, або повна загальмованість, ступор.

Пластичність виявляється в здатності швидко пристосовуватися до обставин, що постійно змінюються. Певні сторони психічної діяльності перебудовуються або компенсуються завдяки пластичності вищої нервової діяльності. Слабкість, невірноваженість або недостатня рухливість типу нервової системи за належних умов життя та виховання набувають позитивних якостей.

Ригідність - особливість, протилежна пластичності, це складність або нездатність перебудовуватися при виконанні завдань, якщо цього вимагають обставини. У пізнавальній діяльності ригідність виявляється в повільній зміні уявлень при зміні умов життя, діяльності; в емоційному житті - в загальмованості, млявості, нерухливості почуттів; у поведінці - в негнучкості, інертності мотивів поведінки та морально-етичних вчинків за всієї очевидності їх недоцільності.

Резистентність - міра здатності чинити опір негативним або

несприятливим обставинам. Досить яскраво ця особливість виявляється в умовах стресу, при значній напруженості в діяльності. Одні люди здатні чинити опір найскладнішим умовам діяльності або обставинам, що несподівано склалися (аварії, конфлікти, асоціальна бравада), а другі розгублюються, легко відступають, не здатні продовжувати роботу, хоча за звичайних умов з ними цього не трапляється, незважаючи на втому, на важкі умови праці.

Екстравертність та інтровертність. Спрямованість реакцій та діяльності особистості назовні, на інших - це екстравертність, а на самого себе, на свої внутрішні стани, переживання, уявлення - інтровертність. Вважають, що екстраверсія та інтроверсія як властивості темпераменту - це вияви динамічних, а не змістовних сторін особистості.

Екстравертованим типам властива сила і рухливість нервових процесів і у зв'язку з цим імпульсивність, гнучкість поведінки, ініціативність. У інтровертованого типу переважають слабкість та інертність нервових процесів, замкнутість, схильність до самоаналізу, тому вони мають проблеми щодо соціальної адаптації.

3.1.5. Фізіологічні основи темпераменту

Вчення І. П. Павлова про типи нервової системи та вищої нервової діяльності спричинило істотні зміни наукового тлумачення темпераменту. Поєднання різної міри вияву сили, врівноваженості та рухливості процесів збудження та гальмування дало підставу виокремити чотири головні типи нервової системи, а саме:

1. Сильний, врівноважений, але рухливий - жвавий тип.
2. Сильний, врівноважений, інертний - спокійний, але малорухливий тип.
3. Сильний, неврівноважений тип з переважанням збудження над гальмуванням - збудливий, нестриманий тип.
4. Слабкий тип.

Цю типологію нервової системи І. П. Павлов пов'язував з темпераментом. Вживаючи термінологію Гіппократа щодо темпераментів, він писав, що сангвінік - палкий, врівноважений, продуктивний тип, але лише тоді, коли в нього є багато цікавих справ, які його збуджують.

Флегматик - врівноважений, наполегливий, продуктивний працівник. Холерик - яскраво бойовий тип, задержуватий, легко й швидко збуджується.

Меланхолік - помітно загальмований тип нервової системи. Для нього кожне явище в житті стає гальмівним агентом, він

недовірливий, в усьому бачить погане, небезпечне.

Холеричний і меланхолійний темпераменти І. П. Павлов розглядав як крайні, в яких несприятливі ситуації та умови життя можуть викликати психопатологічні вияви - неврастенію в холерика та істерію в меланхоліка. У золотій середині, за висловом Павлова, перебувають сангвінічний та флегматичний темпераменти - їх врівноваженість є виявом здорової, по-справжньому життєздатної нервової системи.

Але пояснювати природу темпераменту з позицій типологічних особливостей нервової системи недостатньо.

Центральна нервова система функціонує у взаємозв'язку з ендокринною та гуморальною системами організму. Гіпофункція щитовидної залози, наприклад, спричиняє млявість, монотонність рухів, а гіперфункція мозкового придатка спричиняє зниження імпульсивності, вповільнення рухової реакції. Діяльність статевих залоз - статеве дозрівання, старіння, кастрація - помітно позначається на функціях усього організму, в тому числі й на особливостях темпераменту. Невмотивовані вчинки підлітків - це динамічні вияви темпераменту під впливом статевого дозрівання.

3.1.6. Структура темпераменту в теорії В.М. Русалова.

Найбільш теоретично опрацьованої із сучасних концепцій представляється вчення про темперамент, розвивається школою В.М. Русалова. Згідно з цим вченням, темперамент - психосоціобіологічна категорія, одне з незалежних базових утворень психіки, що визначає все багатство змістовних характеристик людини. Темперамент, однак, не збігається з індивідуальністю та особистістю в цілому, так як остання становить сукупність всіх форм соціальних зв'язків і відносин людини.

Він формується під впливом загальної конституції в процесі тих конкретних діяльностей, у які людина включений з самого дитинства. І якщо раніше існуючі теорії темпераменту ґрунтувалися або на гуморальної детермінації (подібно Гіппократу), або на соматичної (прив'язаної до особливостей будови тіла, як це робили Е. Кречмер, У. Шелдон, А.Ф. Лазурський), то в даний час частіше говорять про психобіологічної детермінації, так як темперамент задається властивостями нервової системи і виражається в психологічному образі людини.

Від природи людина отримує норми реакції біохімічних, біомеханічних, нейрофізіологічних та інших властивостей, в результаті чого у нього формується індивідуальний рівень обміну, м'язового розвитку і т.д. Ці властивості включаються до виконання

різних видів діяльності - від смоктальних і хапальний рефлексів до гри, навчання і т.д. У міру дозрівання людини завдяки генетичній стійкості у нього складається якась притаманна йому узагальнена швидкість, узагальнена пластичність, узагальнена емоційність та інші характеристики темпераменту. Ці характеристики не тільки фарбують діяльність, а й задають межі, оберігають організм від надмірно великого чи малого витрачання енергії, зберігаючи його здатність виживати. Таким чином, головна пристосувальна завдання темпераменту полягає в енергетичному регулюванні.

Виходячи з цього розуміння сутності темпераменту, зрозуміло, що до темпераментальних проявів можна віднести тільки ті психологічні властивості, які задовольняють наступним вимогам, тобто за В.М. Русаловим темперамент:

- відображає формальний аспект діяльності і не залежить від її мети, сенсу, мотиву;
- характеризує індивідуально-типову міру енергетичної напруги і ставлення до світу і собі;
- універсальний і проявляється у всіх сферах життєдіяльності;
- може виявлятися вже в дитинстві;
- стійкий протягом тривалого періоду життя людини;
- високо корелює з властивостями біологічних підсистем (нервової, гуморальної, тілесної і т.д.);
- передається у спадок.

В.М. Русалов при створенні своєї теорії темпераменту спирався на вчення П.К. Анохіна про акцептор дії (функціональної системи породження та корекції будь-якого поведінкового акту) і дані нейропсихології.

Нові теоретичні уявлення дозволили трактувати темперамент як систему формальних поведінкових вимірювань, що відображають найбільш фундаментальні особливості різних блоків функціональної системи, як її розумів П.К. Анохін. Якщо розглядати всю людську життєдіяльність у вигляді континууму поведінкових актів, то кожен з них можна представити як структуру з чотирьох блоків:

- аферентного синтезу (збору сенсорної інформації по всіх каналах);
- програмування (прийняття рішення);
- виконання;
- зворотного зв'язку.

Оскільки темперамент і є результат системного узагальнення біологічних властивостей (про що докладно йшлося в спеціальній теорії індивідуальності), то має існувати відповідність між блоками теорії функціональних систем і формальними аспектами поведінки людини, тобто складовими темпераменту.

В.М. Русалов наполягає на тому, що взаємодія зі світом предметним (суб'єкт-об'єктна) і світом соціальним (суб'єкт-суб'єктна) має абсолютно різний зміст, у зв'язку з чим ці аспекти людської активності можуть мати і різні формально-динамічні характеристики. Тому чотирьом блокам П. К. Анохіна пропонує ставити у відповідність не чотири, а вісім блоків, що утворюють структуру темпераменту.

В узагальненому вигляді структура темпераменту представлена в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Структура темпераменту за В.М. Русаловим

Предметно-зорієнтована активність			Емоційність
1. Ергічність	2. Пластичність	3. Швидкість (темп)	4. Емоційність
Аферентний синтез	Програмування	Виконання	Зворотний зв'язок
5. Соціальна ергічність	6. Соціальна пластичність	7. Соціальна швидкість (темп)	8. Соціальна емоційність
Суб'єктно-зорієнтована активність			Емоційність

Охарактеризуємо коротко середній рядок таблиці:

- Перший блок (*аферентний синтез*) описує ступінь напруженості взаємодії організму з середовищем.
- Другий (*програмування*) відображає ступінь труднощі переключення з одних програм поведінки на інші.
- Третій показує ступінь швидкості *виконання* тієї чи іншої програми поведінки.
- Четвертий блок відображає *зворотний зв'язок* - чутливість до можливої розбіжності реального результату дії з передбачуваним (акцептором).

Про що говорять відповідні структурні компоненти темпераменту?

Предметна ергічність характеризує бажання розумового і фізичного напруження, надлишок або недолік сил.

Соціальна ергічність визначає відкритість для спілкування, широту контактів, легкість у встановленні зв'язків.

Предметна пластичність означає в'язкість або гнучкість

мислення, здатність переключатися з одного виду діяльності на інший, прагнення до різноманітності.

Соціальна пластичність - це стриманість або розгальмування в спілкуванні, широта соціальних програм, природність взаємодії.

Предметний темп - це швидкість моторно-рухових операцій.

Соціальний темп - мовно рухова активність, здатність вербалізації.

Предметна емоційність - це міра чутливості до розбіжності реального результату і бажаного. Висока чутливість до розбіжності виражається в перевазі негативних емоцій, а низька чутливість - у присутності позитивних емоційних переживань.

Соціальна емоційність характеризує відчуття впевненості в процесі спілкування, емоційну сенситивність, міру тривоги з приводу невдач у спілкуванні.

Пронумеровані блоки позначають якості темпераменту, які виявляються у сфері предметної та комунікативної діяльності.

Дана концепція детально розроблена і має в своєму розпорядженні діагностичний метод - опитувальник структури темпераменту (ОСТ).

Існуючі дослідження внеску середовища і спадковості у темперамент виявили сильний материнський вплив на такі його характеристики, як екстраверсія, нейротизм і психотизм. Тобто найбільш істотне в структурі особистості (орієнтованість на зовнішній або внутрішній світ, рівень тривожності і психічне здоров'я) в основному переходить до дитини будь-якої статі від матері.

Але статеві відмінності все ж таки існують: такі особливості, як м'якість-твердість, сексуальна задоволеність, успадковуються жінками частіше, ніж чоловіками. Тобто дівчатка більше схожі на своїх матерів за цими ознаками, ніж хлопчики, хоча і ті, і інші за темпераментом є ближчими до матері, ніж до батька.

3.1.7. Вплив темпераменту на діяльність людини

Діяльність (трудова, навчальна, ігрова) вимагає не лише певного рівня знань і рівня розумового та емоційно-вольового розвитку людини, а й наявності певних типологічних особливостей нервової системи, а отже, й темпераменту.

Залежно від змісту та умов діяльності сила, врівноваженість і рухливість нервової системи (темпераменту) людини виявляються по-різному, відіграють позитивну або негативну роль. Коли необхідна значна працездатність, витривалість, краще виявляє себе сильний тип нервової системи, а де потрібно виявити співчутливість, лагідність, там краще впорається слабкий тип нервової системи.

Неврівноваженість холерика йому шкодить, коли потрібні витриманість, терплячість. Надмірно повільний темп рухів, повільне, монотонне мовлення флегматика не сприяє успіху діяльності, яка вимагає значної рухливості, швидкості впливу на інших.

Слабкість збудливості та загальмовані дії, властиві меланхоліку, призводять до боязкості, нерішучості, порушують контактність з іншими. Схильність сангвініка захоплюватися новим, його нудьгування впродовж одноманітної, хоча й важливої діяльності зменшує активність діяльності, постійно спричиняє потяг до нового, модного.

Дослідженнями Б. М. Теплова, В. Д. Небиліцина, Е. А. Голубевої доведено, що на ґрунті однакових властивостей вищої нервової діяльності можна сформувати істотно різні динамічні особливості особистості: у слабого типу нервової діяльності - силу дій, у неврівноваженого - врівноваженість, у інертного - жвавість, рухливість. Такі зміни можливі під впливом змістовного аспекту діяльності.

Вправи допомагають досягти певного рівня гальмування, слабкості, інертності або нестриманості рухів, але перетворені в такий спосіб позитивні дії (сила, врівноваженість, рухливість) не усувають вродженої слабкості, неврівноваженості або інертності нервової діяльності.

За екстремальних умов звичне здебільшого втрачає свою силу і вступають у дію природні особливості типу нервової системи, притаманної людині - слабкість, гальмівність, збудливість, які виявляються в розгубленості, стопорному стані, безпорадності, надмірній збудливості, втраті самовладання.

Стиль діяльності кожної людини значною мірою залежить від типу вищої нервової діяльності, що є складовою структури її темпераменту. Отже, у професійній орієнтації та підготовці до праці молоді потрібно зважати на особливості темпераменту.

-

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. Які підходи до розуміння темпераменту вам відомі?
2. Якими властивостями психічної діяльності характеризується темперамент?
3. Перерахуйте основні типи темпераменту. На чому ґрунтуються ці класифікації?
4. Яке поєднання властивостей вищої нервової діяльності І. П. Павлов зробив засадовим при поділу темпераменту на типи?

5. Наведіть літературні й історичні приклади різного темпераменту?
6. У чому виявляються особливості поведінки екстраверта?
7. У чому виявляються особливості поведінки інтроверта?
8. Як може позначатися темперамент на формуванні рис особистості?
9. У чому полягає виховання темпераменту?
10. Яку роль у діяльності фахівця в системі суб'єктних відносин відіграє знання темпераменту людини?
11. У чому може виявлятися врахування вчителем, лікарем особливостей темпераменту учня або пацієнта?

Завдання та проблемні ситуації

1. Опишіть типових представників кожного типу темпераменту. Які риси ви виявляєте в собі?
2. Подумайте про ті ознаки темпераменту, які можна встановити вже у маленьких дітей.
3. Обрисуйте роль темпераменту в поведінці та життєдіяльності людини. У чому полягає його адаптивна функція?
4. Подумайте, які психологічні проблеми супроводжують різні типи темпераменту.
5. Чи можна дійти висновку про темперамент особистості за яскравими, але епізодичними виявами її поведінки? В яких життєвих ситуаціях темперамент виявляється найбільш повно?
6. Залежно від станів людини в неї можуть змінюватися темп мовлення, емоційна збудливість. Чи завжди ці особливості належать до темпераменту? Визначить ті особливості, які належать до темпераменту, і ті, що зумовлені мотиваційним чинником. За якими ознаками це можна встановити?
7. Чи завжди індивідуально-психологічні властивості людини, що виявляються в ранньому дитинстві, зберігаються в подальшому її житті? Чим це можна пояснити?
8. Які поєднання типів темпераменту найчастіше зустрічаються? Чим це можна пояснити психологічно?

Альтернативно-тестові завдання для самоконтролю

1. Чи тотожні поняття “тип вищої нервової діяльності” та “темперамент”? Аргументуйте свою відповідь.
2. Чи можна стверджувати, що властивості темпераменту є природженими?

3. Чи завжди динаміка поведінки людини адекватно характеризує її темперамент?
4. Чи є екстравертність або інтровертність особистості закономірним виявом певного типу темпераменту?
5. Чи може темперамент людини зазнавати істотних змін упродовж життя?
6. Чи можна стверджувати, що темперамент безпосередньо впливає на формування рис характеру людини?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. М., Апрель-Пресс, 2001. - 745 с
2. Батаршев А.В. Темперамент: Взаимосвязь с типами высшей нервной деятельности. Характерологические особенности. Как определить тип темперамента?: Учеб. пособие. – Таллин: Центр инф. и соц.технологий “Регалис”, 1996.
3. Белоус В. В. К исследованию влияния типов темперамента на эффективность индивидуальной и совместной деятельности // Вопр. психологии. - 1986. - № 3.
4. Белоус В. В. Темперамент и деятельность: Учеб. пособие. - Пятигорск, 1990.
5. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л., 1988.- 565 с.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология.- СПб, 2001. – 454 с.
7. Кречмер Э. Строение тела и характер // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 219-247.
8. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. Москва, Смысл, 1999. 534 с.
9. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / С.Д. Максименко. – [2-е вид]. – Київ: “Центр навчальної літератури”, 2004. – 272 с.
10. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.], Т.1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. - К.: Форум, 2002.
11. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.], Т. 2. Моделювання психологічних новоутворень. - К.: Форум, 2002
12. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента.- Пермь: ПГПИ, 1973.

13. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М.: Ижица, 2002. – 160 с.
14. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. М., Флинта, 2003.– 280 с.
15. Немов Р.С. Практическая психология: Учеб. пособие – М.: ВЛАДОС, 1997.
16. Немов Р. С. Психология. - М.: Просвещение, 1995.
17. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека – М.: Просвещение, 1966.
18. Обозов Н.Н. Типы личности, темперамент и характер: Методическое пособие.– СПб.: МАПН, 1995.
19. Общая психология / Под ред. С. Д. Максименко. — М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1999.
20. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1977.
21. Основи загальної психології / За ред. С. Д. Максименка. - К.: НПП "Перспектива", 1998.
22. Психология индивидуальных различий // Хрестоматия. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова.- М.: ЧеРо, 2000.
23. Психология индивидуальных различий: Тесты. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
24. Психологія / За ред. Г. С. Костюка. - К.: Рад. школа, 1968.
25. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 1999.
26. Русалов В.М. Пол и темперамент // Психол. журн. Том 14. 1993. № 6.– С. 55–644.
27. Русалов В. М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопр. психологии. - 1985. - № 2.
28. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. – М.: Наука, 1984.
29. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Под общ. ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Прогресс, 1982.
30. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий // Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т. Т.1.– М.: Педагогика, 1985.
31. Цуканов Б.И. Фактор времени и природа темперамента // Вопр. психологии. –1988. – № 4. – С.129-136.
32. Хомская Е.Д. Нейропсихология. М. 1987.
33. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. М., 1997.
34. Хрестоматия по психологии. - М.: Просвещение, 1977.

35. Шелдон У. Анализ конституциональных различий по биографическим данным // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 252-261.



3.2. СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ В СТРУКТУРІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ

Ключові поняття теми:

андрогінність, аніма, анімус, гендерна роль, гендерна схема,
маскулінність, недиференційована психологічна стать,

нейроандрогенетична теорія статі, онтогенетичне правило статевого диморфізму, стать біологічна (*sex*). стать психологічна (*gender*), поліандрія, полігінія, статевий диморфізм, статевий дипсихізм, статевий дихрономорфізм, статево-рольова ідентичність, статева соціалізація, статево-рольові стереотипи, репродуктивна поведінка, фемінність, еволюційна теорія статі.

3.2.1. Стать у структурі індивідуальності

Стать як біологічне явище відноситься до індивідуальних характеристик - вона визначається в момент зачаття людини, її неможливо змінити. Однак приймати або відкидати свою стать, переживати її як нагороду або покарання людина може по-різному під впливом культурно-соціальних впливів: очікувань батьків, уявлень про призначення власної статі, її цінності і т.д. Тому природні основи поведінки можуть або посилюватися, або, навпаки, гальмуватися, послаблюючи продуктивність людської діяльності і призводити до виникнення неврозів.

Що ж стосується відмінностей у психологічних якостях у людей різної статі, то вони стали виділятися як предмет дослідження порівняно недавно, особливо у вітчизняній психології, орієнтованої на розуміння особистості як сукупності суспільних відносин. Це у значній мірі пов'язано з тим, що загальнолюдська культура, в т.ч. і психоаналіз, створювалася в основному чоловіками, причому слово “чоловік” у різних мовах нерідко збігається зі словом «людина» і відрізняється від слова “жінка” [21].

Однак зрозуміло, що як особливості, що стосуються репродуктивної поведінки (шлюбної поведінки, розмноження, залицяння), так і просто якості пізнавальних процесів, емоційної сфери й поведінки можуть різнитися в чоловічій і жіночій групах. При цьому уявлення про статево-рольові психологічні варіації включають і побутові забобони, і культурні стереотипи про те, що повинно чоловікам і жінкам. Розділити реальні факти і життєві уявлення можливо не завжди, проте спроби в цьому напрямку робилися [7; 18].

Так, ще в 1942 році К. Макнемар встановив і підтвердив статистично, що дівчатка мають більш розвинені естетичні смаки, у них краще розвинена мова, більш тонка координація, у той час як хлопчики мають кращі математичні і механічні здібності. У дівчаток вище швидкість мови, жінки більш адаптивні, виховуванні, у них вищий рівень соціальної бажаності, а чоловіки зате кмітливіші, спритні, винахідливі. Всі нові види професій спочатку освоюються чоловіками, і лише потім - жінками. Крім того, жінки віддають

перевагу стереотипним видам професійної діяльності, а чоловіки, навпаки, частіше піддаються нервово-психічним розладам у тих видах діяльності, які є стереотипними [18].

Отже, біологічна і психологічна стать пов'язані не однозначно: очевидно, що чоловік може мати жіночий характер, а жінка вести себе по-чоловічому. Для того щоб людина прийняла, усвідомила свою стать і навчилася використовувати свої ресурси, повинна успішно пройти процес, який називається статево-рольовою соціалізацією.

3.2.2. Теорії розвитку статевої ідентичності

У психології по-різному розглядали співвідношення чоловічого і жіночого в психологічному образі людини:

- *По-перше*, маскуліність (мужність) і фемінність (жіночість) протипоставлені і розумілися дихотомічно: або одне, або інше;
- *По-друге*, ці якості розглядалися як полюси одного континуума: те, що веде від мужності, автоматично наближає до жіночності. Подібним чином побудована шкала № 5 опитувальника ММРІ;
- *По-третє*, вони можуть розглядатися як незалежні автономні виміри, і кожна людина може містити в собі деякі маскуліні і деякі фемінні ознаки.

Тому, хоча біологічних статей існує всього дві, психологічних варіацій статево-рольової ідентичності відзначається набагато більше. Психологія останніх років орієнтується на змішані моделі статево-рольової поведінки.

Так, Сандра Бем виділила 8 типів статево-рольової поведінки, по 4 для чоловіків і жінок:

1. *Маскуліні чоловіки* нечутливі, енергійні, честолюбні і вільні;
2. *Маскуліні жінки* мають сильну волю, схильні змагатися з чоловіками і претендувати на їх місце у професії, соціумі, сексі;
3. *Фемінні чоловіки* чутливі, цінують людські стосунки і досягнення духу, нерідко належать до світу мистецтва;
4. *Фемінні жінки* - це вже архаїчний тип абсолютно терплячі жінки, охоче погоджуються бути "фоном" в житті близьких людей, що відрізняється витримкою, вірністю і відсутністю егоїзму;
5. *Андрогінні чоловіки* поєднують в собі продуктивність і чутливість, нерідко вибираючи гуманні професії лікаря, педагога і т.д.;
6. *Андрогінні жінки* здатні здійснювати цілком чоловічі завдання, використовуючи жіночі засоби (гнучкість, комунікабельність). Андрогінність - швидше ознака високої життєстійкості їх

власників, які нерідко успішно самореалізуються і в сім'ї, і в роботі;

7. *Недиференційовані чоловік;*

8. Та *Недиференційовані жінки* характеризуються скоріше недоліком лібідо в широкому сенсі слова і страждають від браку життєвих сил.

Як же з'являються і закріплюються ознаки психологічної статі? Різні теорії розглядали цей процес з різних сторін:

1. *Психоаналіз* в основному розвивав погляд З. Фрейда на природу жінок, що полягав у тому, що жінка - це чоловік, позбавлений пеніса. Тому свою енергію жінка витрачає на те, щоб опанувати пенісом в доступній їй формі - через приниження чоловіка або встановлення над ним контролю. Позитивного визначення жіночності Фрейд (як, втім, і багато інших психологів, в основному вивчали чоловіків) не давав. Звідси - протиставлення статей і вічна боротьба між ними.

К. Хорні, яскравий представник психоаналізу, вважала, що причиною недовіри між статями (наявність якого сумніву не піддається) є розчарування в надіях на щастя і любов, проекція страхів залежності, позбавлення батьківської любові, що виникають у дитинстві. Конфлікти раннього дитинства можуть приводити до того, що у дівчинки, травмованої розчаруванням у батька і ревнощами до матері, може виникнути бажання «віднімати» у чоловіка, а не отримувати. Тобто придушення агресії проти чоловіків призводить до порушення жіночності, що виражається найчастіше або в явищі фригідності, або в агресії по відношенню до них. К. Хорні, втім, досить критично ставилася до багато чого в класичному психоаналізі, підкреслюючи паралельність ряду його положень “типовим уявленням хлопчиків про дівчаток” [17; 21].

Підсумком взаємного пристосування статей, згідно К. Хорні, може бути не любов і прихильність, а лише пом'якшення антагонізму і співіснування.

Аналізуючи причини протиставлення статей, психоаналіз апелює до культурних джерел, які відбивали амбівалентність ставлення до жінки: так, Єва сталася з ребра Адама, народжувати треба в муках і т.д. Чоловік страх (також початковий) вкорінений в сексі, тому що чоловік боїться втратити сексуально привабливу жінку і тому повинен її контролювати, тримати її в рабському стані (та, що дає життя, може і забрати її).

У первісних племен існувала впевненість у впливі жінок на чоловічі геніталії і позбавлення їх сили (страх кастрації), що також призводило до підпорядкування жінок. Крім того, у самців вище сексуальність, ніж у самок, що робить чоловічі особини залежними від жіночих [11; 16; 20].

I, нарешті, прагнення до смерті в психоаналізі іноді розглядається як прагнення возз'єднатися з матір'ю. Таким чином, вимальовуються реальні мотиви боротьби за владу між статями, засновані на конфлікті між самовіддачею і самозбереженням.

Суттєвим кроком у розвитку психоаналітичних уявлень на глибинні основи відносин чоловіків і жінок стало запровадження К.-Г. Юнгом понять аніма і анімуса - несвідомих образів жінки в душі чоловіки і чоловіка в душі жінки, які є узагальненим уявленням про протилежне поле і полегшує контакт з ним за допомогою неусвідомленого "пізнавання" [20].

2. У *біхевіоризмі* (теорії соціального навчання) прийняття статевої ролі розглядається як результат придбання навичок, підкріплюваних заохоченням, наслідуванням, вибором моделі поведінки. Маленькі дівчатка і хлопчики вже, як правило, мають особливості творчості та поведінки у відповідності зі статтю, за якими можна проводити діагностику тенденцій статево-рольової соціалізації. (Ці особливості відзначалися представниками і інших напрямів психологічної думки, зокрема, психоаналізу. Так, ще Е. Еріксон зазначав, що дівчатка частіше малюють щось замкнуте, завершене, що має внутрішню область; в їхніх малюнках переважають гуртки - це може бути озеро, сонце, причому внутрішній простір завжди заповнений [19]. Це відповідає переважанню внутрішніх процесів і змін над зовнішніми. У хлопчика ж малюнки містять гострі (фалічні) фігури: башти замку, олівці, які, як правило, звернені у зовнішній простір. Така відмінність відповідає психологічному призначенню чоловічої і жіночої статі, яке у чоловіків полягає в інструментальному ставленні до світу, активній і завойовницькій поведінці, а у жінок - до споглядання, прийняття, вбирання, переробці внутрішнього змісту. Діти також по-різному грають: для хлопчиків типове дія гри відбувається явно, у зовнішньому плані - це аварія, катастрофа, війна, будівництво тощо. Для дівчаток же найголовніше трапляється всередині; звідси інтерес до того, що відбувається всередині побудованого будиночка, в замку, оточеному ровом, в каструлі, що стоїть на вогні, і т.д. Необхідно відзначити, втім, що в мистецтві Давньої Греції не було прямого зв'язку між статтю і простором, у якому людина зображувалася: так, жінки могли зображуватися як у жіночій частині житла, Гіменеї, так і у відкритому просторі біля фонтану. Це говорить на користь поєднання і взаємодії жіночого і чоловічого в поведінці та психологічному вигляді кожної людини [10].

Матері інтуїтивно заохочують активність маленьких хлопчиків, прагнення до суперництва та досягненням. У той же час вимоги до дівчаток мають інший зміст: рідше пред'являються заборони на плач

та ін. Сума вимог відбивається в статево-рольових стереотипах, що існують у суспільстві та сім'ї: укорінених уявленнях про те, якими мають бути чоловіки та жінки. Особливості внутрішньої родинної обстановки багато в чому визначає зміст статево-рольової ідентичності дитини. Важливо, чи збігається стать дитини з батьківськими очікуваннями, а якщо ні, існує ризик придушення властивих статі поведінкових проявів і викликання протилежних. Відзначається і ще одна цікава закономірність: якщо стать дитини збігається з статтю старшої дитини, то традиційні статево-рольові особливості у молодшого звичайно виражені сильніше: так, молодша сестра дівчинки буде містити в собі більше “дівчачого”, ніж молодша сестра хлопчика.

Істотно також ставлення батьків до власної статі, які проектується на дітей. Так, наприклад, виявлено, що матері в своєму батьківському відношенні не виділяють статево-рольових відмінностей у своїх дочок і синів і не проектують на них маскулинно-фемінні стереотипи, прийняті в нашій культурі, а батьки по-різному сприймають і виховують дітей різної статі. Дочок вони сприймають гармонійно, виділяючи і заохочуючи в них фемінні якості. Сприйняття ж синів у них суперечливо, вони вважають їх далекими від ідеалу і хочуть бачити більш мужніми, ніж ті насправді є.

Отже, свідомо й несвідомо заохочуючи одні форми поведінки і ототожнюючи інші, можна регулювати процес маскулінізації-фемінізації дитини.

3. У *когнітивно-генетичному* підході статево-рольовий розвиток пов'язаний зі стадією інтелектуального розвитку дитини, її Я-концепцією. При цьому не обов'язково підкріплювати поведінку; багато хто вважає, що діти внутрішньо вмотивовані до того, щоб приймати свою стать.

Якщо гендерна роль засвоюється практично відразу (дитина знає, хлопчик вона чи дівчинка), то гендерна схема (обумовлені статтю норми поведінки) є результатом когнітивного розвитку дитини і формується протягом перших 6-7 років життя. Гендерні поняття формуються у дітей на підставі тих моделей, які їм пред'являються [12].

Перераховані підходи відображають різні аспекти чоловічих і жіночих проявів. Однак, при наявності статевого диморфізму і дипсихізма, розуміння (і довіри) між статями все-таки можливе; досягається це завдяки досвіду довгої історії успішної взаємодії чоловіків і жінок.

Таблиця 3.4.

Етапи розвитку статевої ідентичності

Рівень схем	Вік	Особливості поведження
Статева ідентичність	Від 2 до 5 років	Відносять людей до відповідної категорії; не цілком розуміють, що означає бути хлопчиком чи дівчинкою; вважають, що стать можна змінити, помінявши зовнішній вигляд
Статева сталість	Від 5 до 7 років	Розуміють, що стать стійка і зберігається в будь-яких ситуаціях (хлопчики виростають у чоловіків, дівчатка - в жінок)

Еволюційна теорія статі В. А. Геодакяна

З чим же можуть бути пов'язані індивідуальні відмінності між представниками чоловічої і жіночої статі? Очевидно, що для відповіді на це питання необхідно вийти за межі психології і звернутися до теорій і гіпотез, які існують у етології та біології.

Питання, для чого взагалі існує стать, виникає давно. Найпростіша відповідь - для розмноження - задовільною вважатися не може. У живому світі існує, крім роздільностатевого, ще також безстатеве (вегетативне) і гермафродитивне розмноження, причому очевидних переваг перед ними у роздільностатевого розмноження не відзначається. Навпроти, комбінаторний потенціал (поєднання генів) у гермафродитів в два рази більше, а кількість потомства (ефективність розмноження) вище у безстатевих. Проте всі прогресивні форми розмножуються саме статевим шляхом [5; 7].

Для прояснення ролі роздільностатевого розмноження в 1965 р. вітчизняним біологом В.А. Геодакяном (під очевидним впливом кібернетики та теорії систем) була створена так звана еволюційна теорія статі, в якій автор стверджував, що диференціація статей пов'язана зі спеціалізацією двох основних аспектів еволюційного процесу - збереження та зміни генетичної інформації, як вигідної для популяції форми інформаційного контакту з середовищем [5].

Очевидно, що тільки чоловічих (або тільки жіночих) особин недостатньо для забезпечення спадковості і розвитку виду, вони повинні співіснувати.

Поклавши в основу своєї теорії принцип сполучених підсистем, В.А. Геодакян зазначав, що адаптивні системи, що еволюціонують в рушійному середовищі, значно підвищують свою загальну стійкість за умови диференціації на дві сполучені підсистеми, з консервативною та оперативною спеціалізацією, яка належить особам відповідно

жіночої та чоловічої статі. Як же це відбувається?

Спочатку організм жіночих особин володіє ширшою нормою реакції, ніж чоловічий. Так, якщо чоловік у конфліктній поведінці, наприклад, зазвичай поводить себе вибуховим чином, то зробити його терпимим і миролюбним навряд чи вдасться. А жінка може поєднувати в своїй поведінці кілька стратегій, гнучко використовуючи їх в залежності від ситуації. Завдяки цьому адаптивні здібності жіночих особин набагато вищі, а здатність до навчання краща (у дослідженнях з педагогічної психології зазначається, що початковий рівень здібностей, як правило, вище у хлопчиків, але в процесі навчання вони швидше виходять на плато, в той час як дівчатка, відштовхуючись від більш низьких показників, набирають темп і обганяють хлопчиків). Якщо ми прийдемо в шкільний клас і подивимося на успішність дітей, то виявиться, що дівчатка (як і хлопці) в однаковій мірі розподіляються на відмінниць, двієчниць і посередніх учениць. Однак, якщо ми поставимо питання інакше: хто найзапекліший двієчник і хуліган, хто найталановитіший учень - то виявиться, що ці групи заповнені, як правило, хлопчиками. Тобто чоловіча підвибірка має більш спеціалізовану поведінку, що в цілому заважає адаптації на рівні індивіда. Всі крайності яскравіше представлені у чоловіків, але жінки більш здатні навчатися.

Припустимо, що середовище існування виду практично не змінюється (таке середовище називають стабілізуючим). У цьому середовищі природний відбір веде до простого збільшення чисельності особин, без зміни їх генотипу. Для цієї мети немає необхідності присутності великої кількості чоловічих особин в популяції, головне, щоб було достатньо багато жіночих особин. І дійсно, у стабільних умовах хлопчиків народжується трохи менше (існує навіть прикмета, що багато хлопчиків народжується до війни).

Але якщо середовище різко змінює свої умови (стає рушійним), то завдання відбору в пристосуванні дещо змінюються; він призводить не тільки до збільшення кількості особин, але і до зміни генотипу. В умовах катастроф (екологічних, соціальних, історичних) елімінація і відсторонення від розмноження в основному торкаються чоловічої статі, а модифікація - жіночої. Завдяки диференціації статей з'явилося дві основні зміни в порівнянні з безстатевим розмноженням - це більш широкий перетин інформаційного каналу взаємодії у чоловічої особини і ширша норма реакції у жіночої особини. Таким чином, чоловіча особина може запліднити більшу кількість самок, а жіноча - забезпечити спектр фенотипів з одного генотипу.

Після зникнення катастрофічного фактора і закінчення дії відбору частка чоловічих особин зменшується, і їх генотипічна дисперсія звужується (ті, хто не вижив, не залишають генетичних слідів). Отже,

жінки забезпечують постійну філогенетичну пам'ять виду, а чоловіки - тимчасову, онтогенетичну [5].

Для ілюстрації цієї думки Геодакян наводить такий поетичний приклад. Коли настало загальне похолодання на планеті, то у жінок як високо адаптивних істот, збільшився жировий прошарок. А чоловіки в силу слабкої пристосованості виявилися до цього не здатні і здебільшого просто вимерли. Зате той, хто залишився - винайшов вогонь, щоб зігрівати всю громаду, і з цього моменту став закріплюватися саме його генотип. Отже, чоловіки здійснюють пошук, а жінки - вдосконалення. Такий механізм еволюційного біологічного (і психологічного) прогресу.

Очевидно, що, володіючи вузькою нормою реакції, чоловіки більш біологічно (і психологічно) вразливі. Тому і тривалість життя у них нижча. Новонароджені хлопчики частіше гинуть, ніж дівчатка. Однак більшість довгожителів все-таки - чоловіки.

Звичайно, розвиваються і змінюються не всі анатомо-фізіологічні та поведінкові ознаки, а тільки деякі. Наявність відмінностей ознак у чоловічих і жіночих особин називається статевим диморфізмом, тобто існуванням двох форм (а в психології вже почали використовувати і вираження статевої дипсихізму). У сучасних людей, наприклад, існує статевий диморфізм за ознаками росту, ваги, оволосіння, але немає диморфізму за ознакою кількості пальців або вух, за кольором очей.

У стабілізуючій середовищі статевий диморфізм відсутній (немає необхідності пристосовуватися, і чоловічі і жіночі особини володіють одним і тим же, еволюційно вигідним значенням ознаки). А в рушійній середовищі вже в одному поколінні з'являється генотипічний статевий диморфізм, зростаючий в наступних поколіннях.

За варіативністю ознаки можна судити про фазу еволюційного процесу за ознакою:

- Так, якщо в чоловічій підвибірці дисперсія вище, ніж в жіночій, це свідчить про початок еволюційного процесу, а фазу відбору називають дивергентною.

- Потім настає паралельна фаза, при якій дисперсії в обох групах приблизно рівні.

- І, нарешті, конвергентна фаза, на якій варіативність у жінок зростає в порівнянні з чоловіками, свідчить про те, що еволюційний процес близький до завершення.

В.А. Геодакяном було сформульовано філогенетичне правило статевого диморфізму: якщо за якоюсь ознакою існує популяційний статевий диморфізм, то ця ознака еволюціонує від жіночої форми до чоловічої.

Тобто популяція маскулінізується, а значення ознаки, що

існують в чоловічій підвибірці, є еволюційно вигідними. Це відноситься до всіх видів, які мають роздільностатеві розмноження. Так, наприклад, якщо у ссавців самка за розміром менше, ніж самець, це означає, що по ходу еволюційного процесу самки будуть збільшуватися в розмірі, тому що це вигідно для вигляду. А у комах (наприклад, у павуків) самки, навпаки, значно більше, ніж самці; це говорить про те, що більш легкому в його середовищі вижити легше. Отже, і самки будуть ставати меншими.

У селекції цей факт також використовується: оскільки селекційні ознаки більше просунуті в самців, то відбір виробника - ключова проблема для виведення нових порід, навіть якщо це стосується прихованих ознак, наприклад, удійності.

Існує також і онтогенетичне правило статевого диморфізму: якщо за якоюсь ознакою існує популяційний статевий диморфізм, то в онтогенезі ця ознака змінюється, як правило, від жіночої форми до чоловічої. Правило батьківського ефекту в селекції полягає в тому, що за дивергуючими ознаками батьків (є предметів уваги) повинна домінувати батьківська форма (порода), а по конвергуючими (несуттєвим для виведення породи) - жіноча.

Цікаво, що в онтогенезі жіночі форми ознаки виявляються раніше, а чоловічі - пізніше. Так, маленькі обох статей діти більше схожі на дівчат, а у літніх людей, знову ж таки, незалежно від статі, починають виявлятися чоловічі риси (грубий голос, ріст волосся на обличчі та ін.) За характерологічних ознаками маленької дівчинки можна з більшою вірогідністю передбачити структуру особистості та поведінку дорослої жінки, ніж у хлопчиків. Тому можна говорити не тільки про диморфізму, але і про дихроморфізм (тобто тимчасове розбіжності прояви жіночих і чоловічих ознак) [5; 11].

Примітно, що вроджені аномалії, що мають "атавістичну" природу, частіше виявляються у жінок, а "футуристичну" - у чоловіків. Так, серед новонароджених дівчаток найчастіше трапляються ті, що народжуються з хвостиками. Однак самий довгий хвостик, що становить 13 см, все ж таки належав хлопчикові. Спостерігається статевий диморфізм і в області появи хвороб (всі нові захворювання, такі, як рак, СНІД, спочатку з'являлися у чоловіків), і в будові мозку (у чоловіків більш чітко виражена асиметрія півкуль і оперативні системи - кора і ліва півкуля, а у жінок - консервативні системи - підкірка і права півкуля, що зумовлює переважання у чоловіків аналітичного мислення, а у жінок - інтуїтивного, образного і чуттєвого пізнання). Завдяки меншій асиметрії жінки також більш здатні навчатися. Крім того, і в культурно-історичному процесі спостерігається флагманська роль чоловіків: кожна нова професія була спочатку тільки чоловічою і лише потім ставала жіночою, а

основні наукові відкриття та культурні революції також належать чоловікам.

3.2.3. Етологія статі

Вивчення статевих відмінностей, крім наукової, переслідує ще й прагматичну мету: всупереч цим розбіжностям, досягти взаєморозуміння чоловіків і жінок, особливо в області пояснення репродуктивної поведінки, тому що в людини, як це не дивно, співіснує кілька форм шлюбних відносин (у той час як у будь-якого іншого біологічного виду форма шлюбного поведінки є системоутворюючою ознакою) [16].

Спроби в цьому напрямку робилися видатним вітчизняним етологом В.Р. Дольником [7]. Порівняльна етологія, наука про інстинктивних засадах поведінки, використовує метод порівняння програм між неспорідненими формами тварин, спорідненими видами і між прямими родичами, що дає багатий порівняльний матеріал, тому що еволюція шлюбної поведінки людини, мабуть, йшла зигзагами, включаючи групові та моногамні форми сім'ї.

У людей є чотири форми шлюбних відносин:

- груповий шлюб
- полігінія (один чоловік і багато жінок);
- поліандрія (одна жінка і багато чоловіків);
- і моногамія (один чоловік і одна жінка).

Останнім часом, крім того, все більш поширеною виявляється одиночна материнська сім'я або не довічні (рос. "не пожизненные") шлюби за коханням.

У чому причина цього різноманіття? Програми, якими у тварин керується самка в своїй батьківській і шлюбній поведінці, можуть не збігатися: так, їй не завжди вдається отримати самця з елітним генним набором, тому що він може бути вже зайнятий. Однак нащадків потрібно виховувати. І в таких випадках іноді виходить, що, наприклад, самка гніздового виду має дітей зовсім не від того самця, з яким в'є гніздо, що й було виявлено лише нещодавно завдяки методам біохімічного аналізу.

Розмноження в людському суспільстві має кілька важливих відмінних рис. Якщо у світі тварин здатність до парування у самок виявляється один-два рази на рік, активуючи репродуктивну поведінку до того спокійних самців, а в інший час статевого інтересу один до одного в них немає, то у людей все відбувається інакше. Самка тварин демонструє свою готовність до копуляції за допомогою збільшення молочних залоз; жінки ж здатні вести статеве життя

безперервно з моменту статевого дозрівання, не перериваючи його під час вагітності або менструального циклу. При цьому момент дозрівання яйцеклітини (овуляція) залишається схованим не тільки від інших, але і від неї самої. Для чого потрібна така надмірна з точки зору завдань розмноження сексуальність?

Мабуть, відповідь на це питання виводить за межі інтересів окремого індивіда. Якщо припустити, що первісна сім'я для відтворення виду повинна була виховати принаймні двох дітей, довівши їх до того віку, в якому вони могли б прогодувати себе самі, то стає зрозумілим, що мати самотужки впоратися з цим завданням не могла. Тому і виникає потреба або у групових сім'ях, коли дітей виховують спільно, а чоловіки полюють далеко від дому, або в сім'ях моногамних, де жінка повинна утримати чоловіка поруч із собою і спонукати його дбати про сім'ю. Ось для цього, мабуть, й існує механізм надлишкової гіперсексуальності жінки, завдяки якому вона може використовувати статеве життя для заохочення та утримання чоловіка.

На думку етнографів, надлишкова гіперсексуальність принесла також багато шкоди, в силу чого і виникла заборона на демонстрацію сексуальних досягнень (котра набула поширення у світі тварин).

Таким чином, чим повільніше дорослішають діти, тим більше виражена потреба в соціальному житті, і груповий досвід (що призводить в кінці кінців до виникнення культури) починає переважати над сімейним досвідом. І людина вийшла з-під дії природного відбору, тому що головним чинником виживання стала не генетична інформація, а поза генетичні знання [7; 11].

Етологія вивчає і проблему домінування статі. У світі тварин рівноправності статі практично не існує, що сприяє чіткому розмежуванню ролей та функцій. Якщо ж, наприклад, це іноді зустрічається, то тягне за собою протиборство. Так, наприклад, у пташок ремезов насиджувати яйця здатні і самка, і самець, але кожен намагається звалити цей обов'язок на іншого. У результаті їх «переговорів» третина кладок гине, в десяти відсотках випадків яйця насиджує самець. Тому етологія відноситься до ідеї рівності статей з великим сумнівом, звертаючи увагу на те, що в історії культури це завжди вело до зниження стабільності шлюбу, тому що заради нього потрібно придушувати стародавні інстинкти.

Таким чином, можна сказати, що відносини між статями «обслуговують» не тільки завдання розмноження, а й встановлення і підтримання соціальної ієрархії. Це завдання також переходить з тваринного світу до людей, що й породжує відносини специфічної заздрості, що відзначаються в рамках психоаналізу.

Так, А. Адлер, слідом за К. Хорні, також стверджував, що існує

дуже багато жінок, які прагнуть стати чоловіками, а пов'язано це в основному з тим, що «чоловіки і хлопчики почувають себе в сім'ї набагато комфортніше, їх не стомлюють дрібницями, вони набагато вільніше в різних життєвих ситуаціях, і ця вища свобода чоловічої статі змушує дівчаток відчувати незадоволеність своєю роллю». (Адлер А, 1997).

А в античні часи, як зазначає дослідник стародавньої культури М. Фуко, відносини між статями символізували також ще і майнові відносини, що закріпилося у лексиці, що відноситься до статевого життя: так, жінки «віддаються», а чоловіки «опановують», відповідно, втрата і збіднення для одних супроводжує символічного збагачення інших, а їх інтереси переживаються не як взаємні, а як антагоністичні [22].

Згідно ж іншої точки зору, античні чоловіки в процесі залицяння часто вдавалися до дарування, тобто вступали в діалог з жінками і вмовляли їх, тим самим, демонструючи повагу до їхньої особистості.

Отже, еволюційна теорія і соціальна етологія виділяють кілька стійких програм специфічної для кожної статі поведінки і кілька зразків взаємодії між чоловіками і жінками, що в даний час може бути адекватно відображена тільки при використанні типологічного аналізу варіацій цієї взаємодії.

Нейроандрогенетична теорія Л. Елліса

Отже, відмінності між жінками і чоловіками існують, мають еволюційне обґрунтування і багато в чому інстинктивну природу [1; 5; 6; 7; 18; 20].

Зараз існує також і фізіологічне, побудоване на вивченні дії статевих гормонів пояснення особливостей поведінки людини. Нейроандрогенетична теорія Лі Елліса стверджує, що статеві відмінності в поведінці пов'язані з впливом **андрогенів** на мозкові системи. Як відомо, у кожної людини присутні і чоловічі, і жіночі гормони, але в чоловіків домінують *андрогени*, а у жінок - *естрадіол*.

Існує 2 стадії впливу статевих гормонів на мозок:

- перша “*організаційна*” має місце на третьому місяці життя ембріона;

- друга “*активаційна*” - під час статевого дозрівання.

Ці два моменти характеризуються особливою інтенсивністю формування біологічної статі людини. Чотири типи досліджень

підтвердили зв'язок біологічної статі і психологічної поведінки: маніпуляція андрогенами внаслідок кастрації, кореляційні дослідження, вивчення поведінки до, під час і після пубертату.

У результаті було виділено *12 стійких поведінкових програм*, пов'язаних з чоловічою статтю (що знаходяться під андрогенетичним контролем). Відповідно, типово жіноча поведінка характеризується відсутністю цих способів поведінки: [11; 18].

1. *Наступальна еротична поведінка*: від чоловіків чекають ініціативи, в той час як жінкам прояв еротичних ініціатив протипоказано, бо воно приходить у суперечність з інстинктом. К. Лоренц в умовах експерименту змусив самку однієї з рибок плисти назустріч самцеві, що призвело останнього у стан стресу, а статева щілина у нього надовго закрилася.

2. *Агресивна поведінка*: чоловікам властиво інструментальне ставлення до світу, при якому потрібно постійно щось руйнувати, щоб створювати нове.

3. *Просторова орієнтація*: чоловіки краще, ніж жінки, сприймають простір, віддаленість, швидкість. Тому вони й більш чутливі до цих вимірів.

4. *Територіальна поведінка*: чоловікам властиво “позначати” і перевіряти свою територію, а також охороняти її межі, тому “Хто сидів на моєму стільці?” - Типово чоловіча реакція, так само як розкидання і “забування” речей і пр.

5. *Витривалість до болю*: у чоловіків споконвічно нижче больовий поріг, ніж у жінок, підготовлених природою до пологів, тому вони змушені з нею краще справлятися.

6. *Повільне засвоєння оборонних умовних рефлексів*: чоловікам більш властиво нападати, а не захищатися, у зв'язку з чим у хлопчиків часто відзначаються проблеми в дитячому колективі, викликані невмінням дати здачу.

7. *Слабкий прояв емоційних реакцій у відповідь на загрозу*: чоловіки схильні приховувати, а не демонструвати переживання, які не стають менш сильними, але виявляються або в поведінці, або в психосоматичних захворюваннях.

8. *Наполегливість, або персистентність при виконанні завдання без підкріплення*: чоловікам зважаючи на їх слабкою навченості властиво наступати на одні й ті ж “граблі” і ломитися в закриті ворота.

9. *Слабкий зв'язок з найближчими родичами*: чоловіки, як правило, менше скупають за членам своєї родини, ніж жінки, рідше згадують про батьків.

10. *Периферизація*: тяга до створення «груп» за інтересами у дорослих і, особливо, підлітків (клуб, гараж, риболовля). Жінкам від цього відмовитися набагато легше.

11. *Пошук пригоди, нових і складних подразників*: чоловіки втомлюються від монотонності і тому іноді бувають схильні хороше, але вже відоме, проміняти на незрозуміле і нове, звідси - секрет їх несподіваних на перший погляд захоплень.

12. *“Хижаська” поведінка*: тяга до суперництва і небезпекам, в силу чого чоловікам не тільки важливо домогтися поставленої мети, але й обійти в цьому процесі суперників; перемога без боротьби не приносить задоволення.

Звичайно, не обов'язково всі програми виявляються у чоловіків, але те, що приховано, відноситься до сфери статевого допсихізма.

3.2.4. Статеві відмінності в психологічних якостях

До теперішнього часу практично всі дослідження враховують фактор статі, тому є дані про відмінності психологічних характеристик у чоловіків і жінок [1].

Так, відзначаються варіації в області здібностей. Ще А. Гезелл виявив, що у хлопчиків у порівнянні з дівчатками краще розвинена велика моторика, а у дівчаток - дрібна. Порівняння інтелекту і здібностей показало, що жінки, в порівнянні з чоловіками, мають великий словниковий запас, більш високої побіжністю і ясністю мови (однак це не обов'язково детерміновано біологічно, бо матері, як правило, більше розмовляють з дочками, ніж з синами). Однак загальний показник інтелектуальності у чоловіків дещо вище, але і тут виникає додаткова змінна: перевищення досягається завдяки присутності у вибірці чоловіків з фемінною статево-рольовою ідентичністю, в той час як у маскулінних чоловіків інтелект не відрізняється від інтелекту жінок [18].

Сприйняття і увагу до зміни деталей звичайно також краще розвинене у жіночої частини популяції, але при цьому вони частіше помиляються в оцінці просторових відносин і відкликаються на помилкові просторові стимули. Технічні здібності раніше розвиваються і краще виражені у хлопчиків. Вербальні здібності з достовірністю вище у жіночої частини популяції, дівчинки також швидше освоюють читання (примітно, що такі порушення як дислексія і дисграфія частіше відзначаються у хлопчиків).

Що ж стосується здібностей до мистецтв, то дівчинки, як правило, раніше починають малювати і більш охоче це роблять, ніж хлопчики, вміють виносити більш тонкі судження про мистецтво. Втім, ці відмінності нерідко пов'язують з прийнятими особливостями виховання (наприклад, темпи розвитку мови пов'язують з особливостями ігри дівчаток, які в основному моделюють

спілкування; змінивши традиційні “об’єктні” ігри хлопчиків у машинки, конструктор і т.п., можна простимулювати також і їх мовленнєвий розвиток, однак при цьому залишається відкритим питання про ризик спотвореної статево-рольової ідентичності). У сфері музичних здібностей відмінностей не виявлено.

У структурі темпераменту також спостерігаються відмінності. Так, результати, отримані за допомогою опитувальника В.М. Русалова, що включає 8 шкал, відзначають відмінності по 6 шкалами. У жінок вище показники соціальної пластичності, емоційності, соціальної емоційності, а у чоловіків - показники ергічності, пластичності та індивідуального темпу. Соціальна ергічність і соціальний індивідуальний темп зі статтю практично не пов’язані [18].

Отже, чоловіки характеризуються більш широкою сферою діяльності, гнучкістю мислення, прагненням до праці, високою швидкістю виконання операцій при здійсненні предметної діяльності. А жінки відрізняються легкістю вступу в соціальні контакти, підвищеною чутливістю до невдач на роботі і в спілкуванні, занепокоєнням, невпевненістю.

Таким чином, відповідно до теорії В.А. Геодакяна, можна оцінити напрям еволюційного процесу: в області темпераменту за такими ознаками, як соціальна ергічність і соціальний темп еволюція завершена, надалі в жінок відбудеться збільшення значень ергічності і пластичності, та зменшення соціальної пластичності, зниження емоційної чутливості.

Розглядаючи особливості емоційної сфери, багато дослідників відзначають велику сенситивність дівчаток порівняно з хлопчиками, що, з одного боку, обумовлює відмінність неврозів у хлопчиків і дівчаток, а, з іншого, призводить до того, що протиправна поведінка частіше відзначається серед хлопчиків, особливо починаючи з підліткового віку. Невротичні відхилення дівчаток найчастіше полягають у появі страхів, хвилювання, шкідливих звичок аутоагресивної етіології (кусання пальців, гризіння нігтів і т.д.) У хлопчиків більше поширені проблеми поведінки. Що ж стосується відмінності в системах цінностей, то вони виявляються у дітей до підліткового віку і згладжуються серед дорослих. Так, дівчатка більше орієнтовані на цінності особистого привабливості, сімейного благополуччя, а в професійній сфері - на придбання нового цікавого досвіду та розширення кола спілкування, в той час як хлопчики й тут в основному звертаються до взаємодії з “великим соціумом”, висловлюючи прагнення до влади, незалежності, вигоди. І, нарешті, аналіз особистісних чинників Великої п’ятірки показав, що за всіма чинниками, крім відкритості до досвіду, спостерігається статевий дипсихізм [1].

Екстраверсія, що включає домінантність і пошук відчуттів, більше виражена у чоловіків; зате дружелюбність, що включає якості турботи і любові, більше виражена у жінок. Психотизм більше властивий чоловічій підвибірці.

У наступних розділах ми зупинимося також і на особливостях духовно-світоглядної сфери, що розрізняє чоловіків і жінок, на характеристиках їх етичних систем і способів поведінки в різних ситуаціях. Статеві відмінності неможливо ігнорувати, тому що вони присутні в індивідуальних особливостях будь-якого рівня, посилюючись з віком, в силу чого навіть вікові періодизації зрілого розвитку складаються окремо для чоловіків і жінок.

Отже, більшість сучасних психологів сходиться в тому, що психологічний призначення жінки полягає у збереженні та розвитку внутрішнього світу, підтримці емоційних відносин з людьми, а чоловіки покликані завойовувати і охороняти зовнішній простір життя своєї родини. Енергія чоловіків спрямована зовні, жінок - всередину, чоловіки активні, жінки чутливі (сприйнятливі, що зовсім не означає пасивності) [19 - 21].

В даний час більше відомо про психоаналіз чоловіків, маскулінізація відзначає і основні напрями еволюційного процесу. Реабілітуючи культурний і психологічний статус жінки, відомий містик Д. Андреев одним з небагатьох позитивно визначив історичну місію жінок, яка полягає в тому, щоб “ запліднювати ” собою творчий геній чоловіків, бути музою-натхненницею, подібно до того, як в плані фізіологічному жінку запліднює чоловік . Таким чином, жінці відведена основна продуктивна роль у духовному розвитку людства. Про це ж писав і К.Г. Юнг: “Жінка зі своєї настільки несхожою на чоловічу психологією є джерело інформації (і завжди їм була) про речі, недоступних чоловікові ” [23].

Узагальнюючи сказане, важливо підкреслити, що психологічні особливості повинні виводитися з еволюційного і культурного призначення кожної статі. Оскільки біологічно вони рівноправні, то інтерпретація особливостей і визначення стратегії самоактуалізації повинні будуватися з урахуванням етологічних підстав.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. Визначте місце статі в структурі індивідуальності. Що таке “стать” і “гендер”?
2. Які теорії психологічної статі вам відомі?
3. Розкрийте психологічний зміст еволюційної теорії статі.

4. Що таке статевий диморфізм, статевої дипсіхізм та статевий дихрономорфізм?
5. За допомогою яких програм поведінки психофізіологія статі визначає динаміку і зміст життєдіяльності людини?
6. Як етологія статі може бути використана для побудови і руйнування між статевих психологічних бар'єрів?
7. Які психологічні відмінності між чоловіками і жінками достовірно підтверджені в галузі інтелектуальних здібностей, темпераменту, рис особистості?
8. У чому полягають основні тенденції порушення фізичного і психічного здоров'я в чоловічій і жіночій підвибірці?

Завдання та проблемні ситуації

7. Підберіть ілюстрації з області літератури і мистецтва до виділених С. Бем типів психологічної статі.
8. Проаналізуйте стереотипи і забобони, що стосуються статево-рольової поведінки в різних культурах.
9. Проведіть наукову дискусію з архетипів жіночої і чоловічої поведінки, виділеним Дж.Ш. Болен (“Богині в кожній жінці”, “Боги в кожному чоловікові”).
10. Знайдіть і проаналізуйте літературу про еволюцію ставлення до жінки в Україні.
11. Проведіть наукову дискусію про еволюційний, психологічний та соціальний сенс гомосексуалізму.

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. М., Апрель-Пресс, 2001. 745 с.
2. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий. – М.– 2001.– 253с.
3. Болен Дж.Ш. Богини в каждой женщине. М., София, 2005.– 272 с.
4. Болен Дж.Ш. Боги в каждом мужчине. М., София, 2006. – 304 с.
5. Геодакян В. А. Роль полов в передаче и преобразовании генетической информации. Пробл. передачи информ. 1965, т. 1, № 1, С. 105-112.
6. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х т. М.: Мир; 1992, 1996; - 496 с., 376 с.

7. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. - СПб: "Черо-на-Неве", 2003. 320 с.
8. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Линка – Пресс, М., 1998.
9. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины – СПб: Питер, 2002. – 544 с.
10. История женщин. От древних богинь до христианских святых / Под ред. П.Ш. Пантель. СПб., Алетейя, 2005.– 595 с.
11. Кон И.С. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982.– С. 78–83.
12. Крайг Г, Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. - СПб.: Питер, 2005 - 940 с. (Серия "Мастера психологии").
13. Мид М. Культура и мир детства // Пол и темперамент – М., 1988. – С.59-71.
14. Михеев В.Ф. Наследственная обусловленность некоторых индивидуальных особенностей.– М., 1978.– С. 254–262.
15. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М.: Ижица, 2002. – 160 с.
16. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. М., Флинта, 2003.– 280 с.
17. Психология индивидуальных различий // Хрестоматия. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова.- М.: ЧеРо, 2000.
18. Русалов В.М. Пол и темперамент // Психол. журн. Том 14. 1993. N 6.– С. 55-644.
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996.
20. Эстес К.П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. М., София, 2001.– 495 с.
21. Хорни К. Женская психология. Спб., 1993.– 220 с.
22. Фуко М. Забота о себе. История сексуальности. т.3 — Киев: Дух и Литера, 1998.
23. Юнг, К.Г. Архетип и символ, Издательство "Ренессанс" СП "ИВО-Сид", 1991.- 209 с.

3.3. ХАРАКТЕР В СТРУКТУРІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ

Ключові поняття теми:

активність – пасивність, акцентуації, амальгамний характер, афективно-екзальтована акцентуація, бездоглядність, збудлива (некерована, епілептоїдна) акцентуація, гіпертимічна акцентуація, демонстративна (істероїдна) акцентуація, дистимічна акцентуація, домінуюча гіперпротекція, застрягаюча акцентуація, неврози, невротична тріада, педантична (сверхпунктуальна) акцентуація, первинність-вторинність, підвищена моральна відповідальність, потворствуюча гіперпротекція, психопатії, психотична тріада,

тривожно-боязка акцентуація, тривожність, циклотимічна акцентуація, екзопсихіка, емотивна акцентуація, емоційне відкидання, емоційність – без емоційність, ендопсихіка.

3.3.1. Місце характеру в структурі індивідуальності

Термін “характер”- грецького походження, він означає “рису”, “ознака”, “відбиток”. Введений він для визначення властивостей людини колегою Арістотеля Теофрастом. У “Характеристиках” він описав з погляду мораліста 31 тип людських характерів - людей хвалькуватих, балакучих, нещирих, нудних, улесливих тощо.

Пізніше філософи і психологи, пояснюючи і класифікуючи людські характери, головними чинниками їх формування вважали особливості будови тіла, функції людського організму, моральні засади людських стосунків або їх розумові здібності і досвід.

Кожній людині, крім динаміки дій, що виявляється в темпераменті, притаманні істотні особливості, які впливають на її діяльність та поведінку. Про одних кажуть, що вони працьовиті, дисципліновані, скромні, чесні, сміливі, колективісти, а про інших - ліниві, хвалькуваті, неорганізовані, честолюбні, самовпевнені, нечесні, егоїсти, боягузи.

Ці й подібні риси виявляються настільки яскраво і постійно, що визначають собою типовий різновид особистості, індивідуальний стиль її соціальної поведінки.

Такі психологічні особливості особистості називають рисами характеру. Ці риси характеризують і мету, до якої прагне людина, і способи досягнення мети. Знати це важливо, оскільки особистість характеризується не тільки тим, що вона робить, а й тим, як вона це робить.

Сукупність постійних рис становить характер особистості.

Характер - це сукупність постійних індивідуально-психологічних властивостей людини, які виявляються в її діяльності та суспільній поведінці, ставленні до колективу, інших людей, праці, навколишньої дійсності та до самої себе.

Характер найбільш тісно пов'язаний з темпераментом, що, як відомо, визначає зовнішню, динамічну форму вираження сутності людини.

Характер людини можна зрозуміти тільки в її суспільній діяльності, суспільних відносинах.

Про характер людини робимо висновок і по тому, як вона мислить і поводить за різних обставин, якої думки вона про інших людей і про саму себе, в який спосіб здебільшого поводить.

Знати характер людини дуже важливо. Це дає можливість передбачати, як людина буде себе поводити за певних умов, чого від неї можна чекати, як вона виконуватиме дані їй доручення.

Художня література дає прекрасні описи поведінки людей з різними характерами. Історія знає багатьох політичних, громадських і військових діячів, які завдяки силі позитивних рис свого характеру сприяли прогресу суспільства, тоді як особи з негативними рисами характеру або зі слабким характером призводили до його занепаду.

3.3.2. Структура характеру

Характер як одна з істотних особливостей психічного складу особистості є цілісним утворенням, що характеризує людське "Я" як єдність. Розуміння характеру як єдності його рис не виключає виокремлення в ньому деяких ланцюгів з метою глибшого пізнання його сутності. І. П. Павлов, не заперечуючи цілісності характеру, обстоював необхідність виокремлення його структурних компонентів.

Якщо ви аналізуєте людину, - писав він, - ви повинні сказати, що за такими ось рисами її можна характеризувати як тиху, спокійну, химерну, ніжну тощо. Отже, без визначення окремих рис нічого не розбереш. Але якщо окремі риси уявити відокремлено, не розглядаючи їх у взаємозв'язку, то характеру людини, звичайно, визначити не можна.

Потрібно брати систему рис і в цій системі аналізувати, які риси вирізняються передусім, а які ледве виявляються, вуалюються.

Визначити структуру характеру означає виокремити в ньому головні компоненти, без яких цілісність характеру уявити не можна.

У структурі характеру потрібно виокремлювати зміст і форму. Зміст характеру особистості визначають суспільні умови життя та виховання. Вчинки людини завжди чимось мотивуються, на щось або на когось спрямовуються.

Але за формою наміри, прагнення реалізуються по-різному. Це залежить і від обставин, ситуацій, в яких перебуває людина, і від властивостей її характеру, особливо від темпераменту.

У структурі характеру виокремлюють такі його компоненти:

- 1) спрямованість
- 2) переконання
- 3) розумові риси
- 4) емоції

- 5) волю
- 6) темперамент
- 7) повноту
- 8) цілісність
- 9) визначеність
- 10) силу

Спрямованість є головною складовою структури характеру особистості. Вона виявляється у вибіркового позитивному або негативному оцінному ставленні особистості до вчинків і діяльності людей і до самої себе. Залежно від домінуючих матеріальних або духовних потреб, ціннісних установок особистості, інтересів і вподобань життя одних людей наповнене корисною діяльністю, вони невтомно працюють та виконують громадський обов'язок. Рушієм їх вчинків є гуманність, оптимізм, контактність.

Такі риси характеру притаманні всім передовим людям.

Але є й такі люди, у котрих на першому плані власний добробут, задоволення своїх егоїстичних потреб. Це міщани, які стають рабами речей. У побуті, вчинках та діяльності таких людей панують індивідуалізм, скупість, жадібність, заздрість, самозакоханість, мізантропія.

Ці особливості характеру зумовлюють убогість духовного життя особистості.

Переконання - це знання, ідеї, погляди, що є мотивами поведінки людини, стають рисами її характеру й визначають ставлення до дійсності, вчинки, поведінку. Переконання виявляються в принциповості, непідкупності, правдивості, вимогливості до себе.

Людина з непохитними переконаннями спроможна докласти максимум зусиль для досягнення мети, віддати, коли потрібно, своє життя заради суспільних справ. Непринциповим людям, кар'єристам ці риси характеру не властиві.

Розумові риси характеру виявляються в розсудливості, спостережливості, поміркованості. Спостережливість і розсудливість сприяють швидкій орієнтації в обставинах. Нерозсудливі люди легко хапаються за будь-яку справу, діють під впливом імпульсу. Розумова інертність, навпаки, виявляється в пасивності, байдужості, повільності, коли потрібно прийняти рішення, або у поверховому ставленні до справи без урахування її важливості.

Емоції стають підґрунтям таких рис характеру, як гарячковість, запальність, надмірна або вдавана співчутливість, всепрощення або брутальність, грубість, "товстошкірність", нечутливість до страждань інших, нездатність співчувати.

Моральні, естетичні, пізнавальні, практичні почуття завдяки наявності в них емоцій можуть виявлятися або в екзальтованості, або

в спокійному, поміркованому ставленні до явищ природи, мистецтва, вчинків людей.

Воля як складова структури характеру зумовлює його силу, непохитність. Отже, воля, як вважають, являє собою стрижневий компонент сформованого характеру. Сильна воля робить характер самостійним, стійким, непохитним, мужнім, людина з таким характером здатна досягати бажаної мети.

Люди із слабкою волею - слабохарактерні. Навіть маючи багато знань і значний досвід, вони не здатні наполягати на справедливості і виявляють нерішучість, страх.

Темперамент як складова структури характеру є динамічною формою його вияву.

Характер - це єдність типологічного та набутого життєвого досвіду.

Особливості умов життя, навчання та виховання формують різне за змістом індивідуальне ставлення до явищ навколишньої дійсності, але форма вияву цього ставлення, динаміка реакцій особистості визначаються її темпераментом.

Одні й ті самі переконання, погляди, знання люди з різним темпераментом виявляють своєрідно з точки зору сили, врівноваженості та рухливості дій.

Виокремлюючи в характері його структурні компоненти, треба мати на увазі, що характер - це сукупність усіх його структурних компонентів. Кожний компонент характеру - спрямованість, інтелект, емоції, воля, темперамент - має певною мірою інтегративний вияв у кожній рисі характеру, як і в характері загалом. Тому не можна вести мову про світоглядні, інтелектуальні, емоційні, вольові риси характеру.

Характер як своєрідне, постійне, цілісне ставлення особистості до різних аспектів дійсності може бути стійким або нестійким, повним, цілісним, визначеним або невизначеним.

Повнота характеру - це всебічний розвиток головних його структурних компонентів - розумових, моральних, емоційно-вольових. Розсудливість такої людини завжди узгоджена з емоційною врівноваженістю та самовладанням.

Внутрішня єдність рис характеру визначає його **цілісність**. Вона виявляється в єдності слова й діла або її відсутності у вчинках.

У людей без характеру помітні розбіжність у поглядах, відсутність цілеспрямованості рис характеру, випадковість їх виявлення, залежність їх виявлення від обставин, а не від внутрішніх установок особистості.

Особливо важливою рисою характеру є його **визначеність**. Сила і незалежність особистості, що виявляються в її прагненнях і

переконаннях, у боротьбі за досягнення поставленої мети свідчать про визначеність її характеру.

Визначеність характеру людини як суб'єкта діяльності позначається на принциповості та сумлінності дій незалежно від важливості доручення. На людину з визначеним характером можна покладатися, доручаючи їй важливі справи, - вона виконає доручення відповідно до його мети, змісту справи та способів виконання.

Про людей з невизначеним характером важко сказати, добрі вони чи погані. Це люди безпринципні, без чітких позицій у політичному, трудовому житті, у побуті.

Сила характеру виявляється в енергійних діях, завзятті та активності діяльності, боротьбі за доведення справи до завершення, незважаючи на жодні перешкоди. Такі люди не бояться труднощів, уміють їх подолати. Це новатори в праці, ентузіасти, ініціатори.

Справжню людину - активного діяча, колективіста, патріота, гуманіста - характеризує єдність усіх компонентів її характеру. Проте єдність характеру не виключає того, що за різних обставин у тієї самої людини по-різному виявляються зазначені компоненти та риси характеру. Одночасно людина може бути поблажливою і надмірно вимогливою, непохитною і поступливою, щедрою і скупюю. При цьому єдність компонентів характеру залишається, і саме в цьому вона виявляється.

3.3.3. Головні риси тилового характеру

Людина - носій характеру. Риси її характеру впливають на діяльність, стосунки, способи дій у найширшому їх розумінні - в родині, трудовому колективі, в управлінні виробництвом, державою.

Типове та індивідуальне в характері існують в єдності. Типове створює фон для індивідуальних виявів рис характеру, і вияв невластивих більшості членів певної соціальної групи рис характеру викликає заперечення, осуд.

Особливості типового характеру виявляють позитивне або негативне ставлення: 1) до праці, 2) до інших людей, 3) до самої себе, 4) до предметів та явищ дійсності.

Ставлення до праці є однією з найістотніших рис характеру людини. Його виявляє повага до праці, працелюбність або ж зневага до праці та працівників. Важливі риси ставлення до праці - акуратність, сумлінність, дисциплінованість, організованість.

Ставлення до інших людей виникає в контактах між особистостями і зумовлюється суспільними умовами життя, які складаються історично і виявляються в колективі. Рисам характеру, які виявляють ставлення особистості до інших людей, властиві значна

варіативність змісту і форми, залежність від рівня культурного розвитку народу та духовного багатства особистості.

Ставлення до інших людей має оцінний характер, в якому інтелектуальне оцінювання залежить від емоційного ставлення до рис характеру, що виявляються в суспільних контактах. Оцінне ставлення до людей виражається в різному змісті рис характеру та різній формі їх вияву. Схвалення й осуд, підтримка і заперечення можуть бути висловлені у ввічливій, тактовній, доброзичливій формі або ж формально, улесливо, а то й брутально, грубо, іронічно, саркастично, образливо.

Ставлення до інших людей виявляється залежно від обставин і характеру оцінювання вчинків як в позитивних, так і в негативних рисах характеру. Серед позитивних рис характеру, притаманних культурній людині, є справедливість, дотримання слова, щедрість, доброзичливість, чесність, принциповість. В їх основі лежать гуманістичні моральні якості людей, ідейні переконання, прогресивні прагнення.

До негативних рис характеру належать відчуженість, замкнутість, задрість, скупість, зневага до інших, хвалькуватість, гордість, схильність до безпідставного кепкування та глузування, прискіпливість, схильність до пустопорожніх суперечок, заперечення істини, дріб'язковість, мізантропія. Негативні риси характеру дуже шкодять позитивному спілкуванню людей, їхньому прагненню до спільної боротьби з несправедливістю, спілкуванню в праці.

Так або інакше ставлячись до вчинків і поведінки інших, людина формує власні риси характеру за аналогією або протиставленням.

Ставлення до самої себе - позитивне або негативне - залежить від рівня розвитку самосвідомості, здатності оцінювати себе. Такі риси характеру, як скромність, почуття власної гідності, вимогливість до себе, відповідальність за справу, схильність віддавати всі свої сили колективу, державі, свідчать про високий рівень розвитку самосвідомості особистості.

Разом з тим деяким людям у ставленні до себе притаманні негативні риси - нескромність, хвалькуватість, кар'єризм, гординя, самовпевненість, безпринципна покора, безпідставна зневага або знецінювання себе.

Серед рис характеру особливо помітні ті, які визначають **ставлення людей до речей, до природи**. Ощадливість, дбайливість, акуратність, бережливість, дбайливе ставлення до природи підносять особистість.

Типові риси характеру за своєю інтенсивністю виявляються по-різному, індивідуально. У деяких людей окремі риси їхнього характеру виявляються настільки яскраво і своєрідно, що це робить їх

оригінальними. Загостреність таких рис виявляється спонтанно, як тільки людина потрапляє в адекватні цим рисам умови. Такі умови провокують вияв загостреної реакції особистості. Крайню інтенсивність певних рис людини називають їх акцентуацією.

Хоча акцентуація певних рис особистості за своєю загостреністю та своєрідністю вияву виходить за межі звичайного, їх не можна вважати патологічними. Проте надмірно складні умови, які викликають акцентованість рис особистості, частота їх повторення можуть спричинити невротичні, істеричні та інші патологічні реакції.

Акцентованість рис характеру виявляється лише за певних умов. За інших умов люди з такими рисами діють спокійно, без напруження.

Акцентованість рис характеру виробляється за суспільних умов життя під впливом інтересів, специфіки контактів у колективі, проте, як свідчать дослідження, засадовими стосовно них є своєрідні вроджені індивідуальні особливості, що й створюють ґрунт для виникнення акцентуації за відповідних соціальних умов.

Розглянемо найбільш характерні вияви акцентуації. Застрявання в стані збудження, що свідчить про впертість, недовірливість, нетерпимість до заперечень у дискусіях. У спокійному стані такі люди виявляють відповідальність і розсудливість у веденні справ.

Педантизм виявляється в крайньому, нічим не виправданому формалізмі при виконанні справи, в дотриманні "букви", хоча це й шкодить справі, у міркуванні типу "як би чогось не сталося".

Демонстративні характери виявляють себе нестримно, викручуються там, де потрібно погодитися, заперечують очевидне: "це неможливо", "я цього не розумію", хоча нічого "неможливого" та "незрозумілого" немає. За звичних умов такі особи здатні погоджуватися, досягати значних творчих успіхів.

Екзальтовані особистості надмірно захоплюються, вихваляють те, що не варте уваги, легко збуджуються в radoщах або сумують аж до розпачу, їхні реакції на власні вчинки або вчинки інших людей є загострено емоційними, афективними.

Тривожні характери в усьому очікують на небезпеку, виявляють підвищену боязливість, соромливість, розгубленість, здатні сховатися від небезпечного, поступитися навіть слабшому, уникати його, якщо він погрожує.

Інтровертні особистості замкнуті, свої думки та переживання спрямовують на самих себе, на свій внутрішній світ, уникають контактів з іншими, не пристосовані до обставин. Вважають, що аутизм підлітків більше властивий інтровертним особистостям.

Екстравертні особистості прагнуть до спілкування, контактів з іншими, багато говорять про себе, хвалькуваті, зосереджуються здебільшого на зовнішніх явищах, а не на собі, схильні погоджуватися

з усім, що їм пропонують.

3.3.4. Природа характеру

Психічні властивості людини - це специфічний вияв вищої нервової діяльності, підґрунтям якої є природжені особливості нервової системи, своєрідні сполучення яких (сила, врівноваженість, рухливість) виявляють типи темпераменту. Але слід пам'ятати, що природжений тип нервової системи з перших днів життя перебуває під впливом суспільних умов життя, виховання, які накладають відбиток на його функціонування.

Протягом життя в людини утворюються динамічні стереотипи, тобто системи нервових зв'язків у корі великих півкуль головного мозку, які виникають під впливом різноманітних подразнень, що діють у певній послідовності та певній системі. Багаторазові повторення таких подразнень спричиняють утворення міцних нервових зв'язків, які потім виявляються дедалі легше та автоматичніше, без особливого нервового напруження.

Утворення та перетворення динамічних стереотипів вимагають значної, часом важкої роботи нервової системи. Динамічні стереотипи утворюють фундамент звичних дій, рис характеру, які, як уже зазначалося, здебільшого виявляються мимоволі.

Отже, характер особистості є складним синтезом тілу нервової діяльності та життєвих вражень, умов життя, виховання. “Жива істота, - писав І. П. Павлов, - від дня народження зазнає найрізноманітніших впливів навколишнього середовища, на які вона неминуче повинна відповідати певною діяльністю, що часто закріплюється на все життя і виявляється в певних рисах характеру”. Отже, характер, вважав Павлов, “є сплав рис типу і змін, зумовлених середовищем”.

У вченні про характер були спроби пов'язати характер людини з будовою тіла, з особливостями дії залоз внутрішньої секреції, проте ці спроби були неспроможні розкрити сутність характеру. Зазнали краху і ті теорії, що розглядали характер як природжену психічну властивість.

Люди народжуються з різними особливостями функціонування головного мозку, що зумовлюється типом нервової системи, але ці фізіологічні відмінності людей є лише передумовою формування протягом життя різних морально-психологічних якостей і, зокрема, відмінностей характеру.

Багатогранність спілкування, обставин, в які потрапляють діти, їхніх переживань створює надзвичайно різноманітні умови життя та виховання дітей. Саме це, відбиваючись у мозку дитини, зумовлює

найрізноманітніші індивідуальні способи реагування, які поступово стають у кожної дитини своїми, властивими лише їй, звичними рисами характеру.

Саме те, що моральні норми життя і вимоги до дітей у процесі їх виховання (вказівки, санкції) здебільшого бувають типовими, найбільш зумовлює вияви типових рис характеру, спільних для багатьох людей.

3.3.5. Типології характеру

О.Ф. Лазурський, намагаючись зв'язати в рамках єдиної індивідуальності формальні та змістовні характеристики, писав: “Ідеальною класифікацією повинна вважатися така, яка в кожному зі своїх типів давала б не тільки суб'єктивні особливості даної людини, але також його світогляд і соціальну фізіономію, оскільки, звичайно, вони стоять у зв'язку з його характером” В основу своєї теорії він поклав принцип активного пристосування індивіда до середовища, а для класифікації виділив дві підстави – психічний рівень і психічний зміст. Чим вище психічний рівень (А. Ф. Лазурський виділив їх всього три), тим більш успішно, активно і продуктивно йде пристосування [10].

Рівні психічного розвитку визначаються з боку вроджених якостей обдарованістю людини і запасом його нервово-психічної енергії (життєвих сил).

У психологічному плані критеріями підвищення рівня є такі ознаки:

1) Продуктивність діяльності, обсяг і диференційованість, багатство відтінків інтересів людини (цей критерій дещо нагадує “ергічних” в теорії В. М. Русалова).

2) Інтенсивність і сила окремих психічних проявів, що виражають собою небайдужість до результату своїх зусиль.

3) Свідомість і довільність психічних проявів, переважання ідейних процесів над чуттєвими.

4) Зростаюча координація психічних елементів і посилення зв'язку між ними (інтегрованість особистості).

Отже, рівень психічної життя в системі А. Ф. Лазурський, сьогодні може бути названий швидше рівнем самоактуалізації особистості, як це прийнято в гуманістичних навчаннях А. Маслоу і Е. Шострома.

Зміст же психічного життя визначає не загальну успішність, а способи пристосування, індивідуальні варіації у відповідях індивідів на прояви середовища.

О.Ф. Лазурський вважав за необхідне виділяти ендопсихіку (яка

включає всі основні психічні і психофізіологічні функції - чутливість, пам'ять, увагу, мислення, уява, воля, швидкість і сила моторики і т.п.). Ендопсихіка в цілому близька поняттю «формально-динамічні характеристики»; вона існує і може бути описана через комплекси (поєднання різних психічних функцій) і в основному задається вродженими біологічними механізмами.

Екзопсихіка включає ставлення особистості до зовнішніх об'єктів (природі, людям, духовних благ, душевного життя самої людини та ін.) Екзопсихіка, як ми бачимо, практично ідентична предметно-змістовими характеристиками психічного життя і завжди відчуває вплив середовищних умов.

Ендо- і екзопсихіка взаємодіють і взаємообумовлюються один від одного, і ендориси можуть переходити з латентних в актуальні під впливом екзовиявів (наприклад, здібності виявляються тільки в діяльності, а мотив і інтерес – це екзопсихічні якості) [10].

О.Ф. Лазурський побудував досить складну типологію, засновану на поєднанні різних ендо- і екзопсихічних комплексів на кожному рівні розвитку. Примітно, що для поділу на типи всередині кожного рівня О.Ф.Лазурський використовував «плаваючі» критерії, що змінюються від рівня до рівня:

- для першого це ендопсихіка;
- для другого - поєднання ендо- і екзоособливостей;
- для третього - екзопсихіка.

Таким чином, з підвищенням рівня збільшується “вклад” духовно-світоглядних особливостей і зменшується вплив біологічного фундаменту особистості, в той час як у “бідної, примітивної душі” все багатство душевного життя зводиться до ендопсихіки, яка “підтягується” за цілями та цінностями.

Ця думка близька сучасної духовно орієнтованої психотерапії, яка також підкреслює необхідність і цінність високих ідеалів для успішного вирішення завдань, які виникають у повсякденному житті та екстремальних ситуаціях. Рівні психічного життя можуть змінюватися, і критерієм етичної оцінки особистості, на думку О.Ф. Лазурський, повинні бути ті зусилля, які суб'єкт прикладає до того, щоб підвищити рівень свого буття (в сучасній психології це називається особистісним зростанням).

Таблиця 3.5

Типологія характеру за А.Ф.Лазурським

<p>3. Ті, що пристосовуються (Пристосування середовища до власних запитам і прагненням)</p>	<p>Розподіл за екзопсихічними категоріями (ідеалами)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Альтруїзм 2. Володіння <ol style="list-style-type: none"> а) індуктивне в) дедуктивне 3. Краса 4. Релігія 5. Суспільство, держава 6. Зовнішня діяльність, ініціатива 7. Система, організація 8. Влада, боротьба
<p>2. Ті, що пристосувалися (Взаємний вплив середовища і людини)</p>	<p>Розподіл за психосоціальними комплексами, що поєднують ендо- та екзоособливості:</p> <p>Непрактичні, теоретики-ідеалісти</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. вчені 2. художники 3. релігійні споглядачі <p>Практики-реалісти</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. чоловіколюбці (альтруїсти) 5. громадські діячі 6. владні 7. господарські
<p>1. Ті, що недостатньо пристосувалися (Пасивне пристосування до середовища)</p>	<p>Розподіл за переважанням психофізіологічних функцій (ендопсихічних категорій)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Розсудливі 2. Афективні <ol style="list-style-type: none"> а) рухливі (сангвініки) в) чуттєві с) мрійники 3. Активні <ol style="list-style-type: none"> а) енергійні нижчого порядку (імпульсивні) в) покірно-діяльні с) вперті

Існують і інші психологічні класифікації характеру [16; 20; 22].

Так, наприклад, голландські психологи Г. Хейманса, Є. Вірса і Р. Ле Сенн, обстежили за допомогою опитувальника більше двох тисяч дітей, в основу своєї власної типології поклали три психологічні характеристики, звані основними елементами характеру. Активність - пасивність характеризує прояви діяльності у всіх сферах життя (на роботі, в школі, вдома, під час дозвілля), а також манеру виконувати завдання негайно або відкладати їх виконання.

Активність – це потреба в дії, в прагненні побудувати план і здійснити його.

Емоційність – без емоційність відображає частоту і силу емоційних реакцій у відповідь на події, що відбуваються, здатність людини переживати все, що відбувається з ним або стає відомим йому. Хтось легко відгукується на всі події, хтось, навпаки, залишається байдужим, так що про нього кажуть: “Його нічим не проймеш”.

І, нарешті, *первинність-вторинність* представляє темпорально-енергетичну реакцію людини, відображають як би в'язкість психічного стану і одночасно спосіб людини структурувати свій час (на цю властивість вперше звернув увагу О. Гросс). “Первинні” безперестану розряджають свої емоції, але ефект і слід реакції швидко зникає. Вони живуть сьогоднішнім, здатні на велике, але не тривалий зусилля, люблять несподіванки і не здатні до побудови довготривалих планів. “Вторинні” ж видають першу слабку реакцію, але потім вона як би “доганяє” подразник, сила реагування наростає, і ефект зберігається більш тривалий час. Вони надовго заряджаються під впливом значущої ситуації, наполегливі, терплячі, здатні до здійснення довготривалих планів і відмови від поточних задовольень.

Складаючи різні комбінації з якостей емоційності, активності, первинності/вторинності, можна отримати вісім основних характерологічних типів.

Таблиця 3.6.

Типологія характеру по Г. Хеймансу-Р. ЛеСенну

Назва типу	Коротка характеристика
1. E + A-П Нервовий	Раб сьогоднішнього, нестійкий, схильний до підозрілості, але легко примиряється. Постійно в пошуках нових і сильних відчуттів. Йому потрібно багато різноманітних друзів, тому сімейного кола зазвичай буває недостатньо. Чутливий, але його емоції швидкоплинні. Мало вважається з об'єктивною картиною світу, легко підпорядковуючи її хвилиним настроям. Погано переносить монотонну працю, і в роботі не потрібно побоюватися їм управляти.

<p>2. E + A-V Сентиментальний</p>	<p>Теж чутливий, але, на відміну від нервового, довго пам'ятає і береже свої почуття. Любить самотність, має не дуже багато друзів. Глибоко переживає все те, що йому говорять, що з ним відбувається. Рідко живе сьогоднішнім, добре пам'ятає минуле, будує плани на майбутнє. Тверезо оцінює обстановку. Не любить змін. Вести з ним слід обережно, підкреслювати повагу до його особистості.</p>
<p>3. E + A + П Бурхливий</p>	<p>Має характер великої сили, відрізняється відвагою. Захоплюється людиною, схильний до анархії. Відвертий, але мінливий. Довірливий, любить все прикрашати. Охоче бере участь у спільній справі, здатний спалахнути ідеєю колективу, але за ним потрібно доглядати, тому що він так само швидко остигає. Може впоратися з роботою, яка повинна бути виконана без зволікання, але слід пам'ятати про те, що його висока життєздатність поєднується з високим ступенем відволікання.</p>
<p>4. E + A + V Пристрасний</p>	<p>Людина однієї ідеї, віддається її реалізації з усією пристрасністю. Любить порядок, рідко змінюють свої переконання, здатні всі життєві устремління й здатності поставити на службу своєму прагненню. Якщо така людина стає лідером в групі, то справляється з цим цілком успішно до тих пір, поки не зіткнеться з сильною позицією іншого лідера такого ж характеру.</p>
<p>9. E-A + П Сангвінік</p>	<p>Практичний, поступливий і оптимістичний тип, легко адаптується і добре перебудовується. Він мало порушимо, смів, спокійний. Відповідальний і ґрунтовний. Слабкі місця - невисока чутливість до стану інших людей, здатність легко відгороджуватися від чужих проблем, що може виробляти на близьких враження байдужості.</p>
<p>6. E-A + V Флегматик</p>	<p>Холодний і спокійний, воліє самотність, що не балакучий і зазвичай зводить бесіду до розмови про головне. Методичний, вірний своєму колу. Емоційний вплив на флегматика марно - переконати його можна тільки доводами. Повільний, надійний розум флегматика, його спокій і рівноваженість виключно цінні на стадії розробки будь-яких проектів.</p>

7. Е - А-П Аморфний	Дуже інертний, ніколи не робить більше того, що потрібно в даний момент людина. Розум його невігадливий, він охоче відкладає на завтра все, що можна робити не відразу. Пунктуальність відсутня, він не честолюбний і прив'язаний до окремих епізодів свого життя. Подібно апатичному типу, розглянутого нижче, аморфний нечасто зустрічається в реальному житті і є скоріше теоретичним конструктом.
8.Е--А-В Апатичний	Теж байдужий до того, що робить і як живе. Здатний справлятися з повсякденною роботою, але не честолюбний, не намагається якось змінити свою долю. Він отримує задоволення від самотності, але це бідне самотність, не заповнений ні планами, ні переживаннями, ні якимось іншим духовним змістом. Зазвичай цілком байдужий до інших.

Отже, характер зазвичай містить вказівку на те, що притаманне людині більше, ніж іншим, і в деяких ситуаціях частіше, ніж в інших. Тобто він визначає як би міру нерівномірності, нестійкості особистості в різних умовах, галузь її переваг і зони найбільшої вразливості.

3.3.6. Характер як відповідь особистості на фрустрації

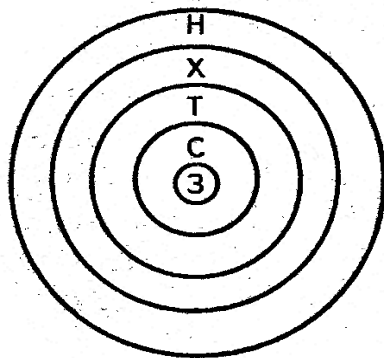
У зв'язку з цим необхідно уточнити ряд понять, важливих для викладу подальшого матеріалу. Кожна людина час від часу відчуває стан тривожності. Тривожність – це схильність переживати реальні та уявні небезпеки. Якщо небезпека реальна, тривожність допомагає мобілізуватися і сконцентрувати зусилля, виконуючи адаптує завдання. Якщо ж людина опиняється в цьому стані частіше, ніж того вимагають об'єктивні обставини, психіка виснажується, а продуктивність падає. Тривога в цьому випадку переживається як внутрішній неспокій, занепокоєння, відчуття необхідності якихось пошуків, гарячка, розбурханої, що переходить у збудження, часто має непродуктивний і демобілізує характер. Тому, дотримуючись не зовсім вірною, але історично склалася форми опису здорової особистості через патологію, ми можемо сказати, що характер - це сукупність проявів особистості на фруструючі ситуації, індивідуальний спосіб вирішення тривожності (фрустрація – це припинення можливості задовольнити потребу) [712; 13; 16; 20].

Однак відомо, що труднощі ситуації – явище суб'єктивне; тому одним людям важко знайомитися (це буває у астенічних особистостей), іншим – розставатися (їх називають застрявали), одним важкий монотонна праця, іншим – необхідність діяти в екстремальних ситуаціях. Інші ж завдання виконуються легко, і в цілому людина життєвий шлях людини цілком продуктивний [19].

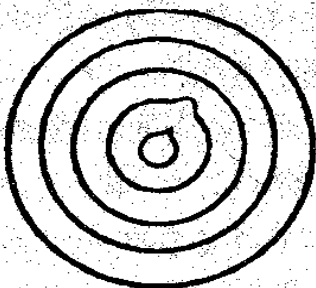
Якщо характер видозмінюється, і якась риса виявляється в ньому надмірно вираженою, то людина набуває особливу чутливість до деяких сторін дійсності; в цьому випадку говорять про наявність у нього акцентуації характеру [12; 13].

Акцентуації - варіанти норм, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, унаслідок чого виявляється виборча уразливість відносно певного роду психогенних дій при хорошій стійкості до інших [13].

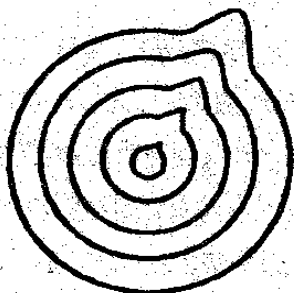
Виділяють явні акцентуації – крайні варіанти норми, які у випадку дії чинників, що адресуються до “місця найменшого опору”, можуть призводити до дезадаптації особистості. Що ж до прихованих акцентуацій, то це швидше звичайні прояви норми.



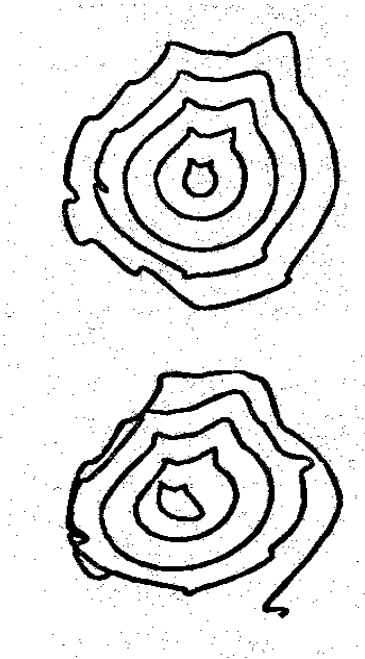
Якщо намалювати гіпотетичну особистість, абсолютно позбавлену особливостей, у вигляді п'яти концентричних кіл, що позначають задатки, здібності, темперамент, характер і спрямованість, то можна так уявити місце акцентуацій в клініці і психології (за Лічко А.Є., 1999)



При прихованій акцентуації особливості задатків або здібностей пом'якшуються правильним вихованням, акцентуація не проявляє себе у зовнішньому поведінці, але, тим не менш, особистість відчуває певні труднощі, при зіткненні з якими компенсація послаблюється, і ознаки акцентуації можуть вийти назовні.



При явній акцентуації особливості особистості виявляються в тих ситуаціях, які відносяться до області уразливості.



У несприятливих обставинах може відбутися деформація особистості, що нагадує психопатії, яка називається патохарактерологічним розвитком.

Нарешті, у випадку тотальної деформації, що призводить до порушення соціальної поведінки людини (здатності працювати або мати сім'ю), говорять про психопатії.

Рис. 3.1.. Розвиток акцентуацій (за Лічко А.С., 1999).

3.3.7. Класифікації акцентуацій характеру

К. Леонгард склав класифікацію акцентуацій характеру, які він розумів як крайні варіанти норми, тому опис типів справляє враження швидше перерахування недоліків людини, ніж вказівки на його сильні сторони [12]. У цьому полягає особливість підходу, але, звичайно, його жодною мірою недостатньо для того, щоб намагатися поставити медичний діагноз. Сам К. Леонгард, ввівши нове поняття, спочатку виділяв 4 акцентуації характеру та 6 - акцентуацій темпераменту. Відповідно з розумінням К. Леонгарда нижче ми помітимо ці акцентуації буквою Т або Х.

Зараз, особливо в рамках вітчизняних підходів, цей поділ має скоріше історичну цінність: як ми вже не раз підкреслювали, саме поняття «вибірковість» не застосовується до категорії темпераменту як тотального формально-динамічної якості. Ось ці типи:

Демонстративний (істероїдний) (Х) тип відзначається, коли людина більше всього прагне бути в центрі уваги, при цьому забуваючи і про те, що він робить, і про те, як він це робить. Для демонстративного типу характерна висока здатність до витіснення і залежність від соціального оточення, сугестивність.

Педантичний (сверхпунктуальний) (Х) тип має схильність довго переживати дрібні образи, надавати надважливе значення незначним

подіям. Він схильний дотримуватися зразка поведінки, традиційний, з обмеженою креативністю та надлишковою відповідальністю.

Застрагаючий (Х) тип має складності з перемиканням від одного стану до іншого, а найбільш виражена його риса - це формування т.зв. надцінних ідей, яким він надає виняткового значення і на службу яким він готовий поставити власне життя і життя інших людей. Тому що позитивні емоції можуть легше вирішуватимуться в повсякденності, ніж негативні, що застряють схильні подовгу фіксуватися на невідреагованих почуттях образи, ненависті, провини.

Збудливий (некерований, епілептоїдний) (Х) тип насилу контролює свої потяги, висловлювання і поведінку в цілому. Схильний несподівано вибухати і відповідати неадекватно сильною реакцією на незначний подразник. Схильний повертатися до образ і мстити через великий проміжок часу.

Гіпертимічний (Т) тип завжди перебуває у піднесеному настрої, одержимий жагою діяльності, у зв'язку з чим не завжди уважний до оточуючих і з працею контролює свій власний стан. Дитина-майбутній Гіпертим, прокидаючись, починає посміхатися, і позитивне світовідчуття не завжди зумовлений об'єктивними досягненнями.

Дистимічний (Т) тип, навпаки, характеризується зниженим настроєм, фіксується на похмурих сторонах життя. Прокидаючись, частіше починає плакати, а в дорослому віці рідко усвідомлює і визнає світлі сторони життя, викликаючи в оточуючих неадекватне почуття провини, у зв'язку з чим має не дуже високий статус у групі (зануд ніхто не любить).

Тривожно-боязкий (Т) тип схильний до страхів, відчуває тривогу навіть у зв'язку з нескладними життєвими завданнями.

Циклотимічний (Т) тип, об'єднуючи недоліки двох перерахованих вище, схильний до зміни високого тону станом занепаду. У разі патологічного розвитку особистості виявляється маніакально-депресивний психоз.

Емотивний (Т) тип живе почуттями, переживаючи весь діапазон емоційних станів, легко заражаючись настроєм інших людей і відчуваючи вплив творів мистецтва.

І, нарешті, *афективно-екзальтований* (Т) тип - включає в себе людей тонких і вразливих, яким ілюзорний світ нерідко замінює реальність.

Ознаки, які ми перерахували, присутні при значній вираженості обговорюваних акцентуацій, при невеликих же значеннях вони можуть бути дуже корисними - так, наявність істероїдної акцентуації є необхідною передумовою для будь-якої публічної професії, шизоїдна акцентуація сприяє творчому мисленню і продукування оригінальних рішень, параноїдна - цілеспрямованості поведінки.

Очевидно, що дана типологія не цілком відповідає вимогам, що пред'являються до складання наукової класифікації. К. Леонгард прагнув позначити лише ті риси характеру, які приносять людям складності.

У вітчизняній психології підхід К. Леонгарда розвивається відомим дослідником із С.-Петербурга О.Є. Личко, який виділив 12 акцентуацій, частково перетинаються з зазначеними К. Леонгардом (Личко А.Є., 1999; Мельников В.М., Ямпільський Л. Т., 1985). Найчастіше його класифікацію використовують при роботі з підлітками, характер яких ще не сформувався [19].

І, нарешті, С. Хатуей і Дж. Маккінлі, творці відомого клінічного тесту ММРІ, часто використовуються для виявлення акцентуацій характеру, виділяють три шкали так званої невротичної тріади і чотири шкали психотичної тріади [5].

Психопатії, на відміну від невротичних порушень, володіють трьома відмінними ознаками (за П. Б. Ганнушкіним).

- *По-перше*, вони тотальні (тобто зачіпають і емоційно-афективну, і когнітивну сфери, і поведінка людини), в той час як невроз має локальний характер (наприклад, енурез, заїкуватість, тики).

- *По-друге*, психопатії відносно стабільні в часі і довше лікуються (у той час як при неврозах спостерігаються і випадки самолікування - т.зв. спонтанна ремісія).

- *По-третьє*, психопатії супроводжуються соціальною дезадаптацією, тобто виражаються в порушенні прийнятих норм поведінки, порушення критичності по відношенню до себе (у той час як у невротиків зазвичай надмірно виражено відчуття провини). Тому іноді кажуть, що психопат - це людина, з якою важко іншим, а невротик - людина, якій важко з самим собою. Не дивно, що клієнтами психотерапевта в основному виявляються невротики, а психопати переважно приходять зі скаргою на інших людей. Дотримуючись класифікації Ф.Б. Березіна [8], заснованої на типовому способі звільнення від тривожності, можна виділити три невротичних розлади:

1. *Депресія* (виражена тривога, страх, зниження рівня спонукань, відчуття невідворотності катастрофи, шкала № 2 опитувальника).

2. *Іпохондрія* (соматизація тривоги, занепокоєння за стан здоров'я, шкала № 1 опитувальника).

3. *Істерія* (витіснення факторів тривоги, емансипація від фактів, шкала № 3 опитувальника).

Психотичні розлади становлять таку групу:

1. *Асоціальна психопатія* (реалізація напруженості в безпосередньому поведінці, шкала № 4).

2. **Паранойяльний синдром** (ригідність афекту, «розгойдування» ситуації, застрягання, нав'язливість, марення, шкала № 6).

3. **Тривожно-фобічний синдром**, психастенія (фіксація тривоги, обмежувальне поведінка, шкала № 7).

4. **Шизоїдний синдром** (аутизація тривоги, відчуження, збільшення “психічної дистанції”, шкала № 8).

Таблиця 3.7.

Зіставлення акцентуацій характеру (за Мельниковим В.М. і Ямпольским Л.Т., 1985)

№	С. Хатуей, Дж. Маккінлі (ММРІ)	К. Леонгард (опросник Х. Смішека)	А.Є.Лічко (опросник ПДО)
1	Іпохондрія	-	Астено-невротичний
2	Депресія	Дистимічний	-
3	Істерія	Демонстративний	Істероїдний
4	Психопатія	-	Нестійкий
5	Жіночність	-	-
6	Паранойяльність	Застрагаючий	-
7	Психастенія	Педантичний	Психастенічний
8	Шизоїдність	-	Шизоїдний
9	Гіпоманія	Гіпертимічний	Гіпертимний
10	Інтроверсія	-	-
11	-	Збуджений	Епілептоїдний
12	-	Тривожно-боязкий	Сенситивний
13	-	Циклотимічний	Циклоїдний
14	-	Афективно-екзальтований	Лабільний (істероїдний)
15	-	Емотивний	Лабільний
16	-	-	Конформний
Разом:	10	10	12

3.3.8 Формування характеру

Формування характеру - це тривале становлення постійних психологічних утворень під впливом об'єктивних і спеціально створених для цього умов, коли дії та вчинки внаслідок їх багаторазового повторення стають звичними і визначають тилову модель поведінки людини.

Характер людини формується в процесі її індивідуального життя під провідним впливом суспільних умов. Особливо важливе значення для виховання характеру має активна діяльність людини і, передусім, праця як середовище її суспільного буття, спілкування як необхідна умова її самопізнання та самореалізації.

У процесі праці виявляються моральні, інтелектуальні, вольові та

інші якості особистості, які, закріплюючись під впливом певних умов життя, набувають значення рис характеру.

Трансформації, що відбуваються в сучасному суспільстві, поява нових ідеалів і цінностей, зумовлених входженням у систему ринкових відносин, створюють передумови для формування рис характеру нової ділової людини.

Серед чинників, які мають для людини життєве значення і впливають на формування її характеру, особлива роль належить вихованню.

Виховання організовує обставини життя і спрямовує в потрібному напрямі життєві впливи, підкріплює їх, створює відповідне ставлення до навколишньої дійсності особистості, що формується.

Разом з тим воно гальмує негативні впливи, перешкоджає засвоєнню небажаних звичок і рис поведінки людини.

На високому рівні розвитку людина починає здійснювати самовиховання і саморегулювання, становлення свого характеру. Сформовані в процесі виховання потреби, ідеали, установки особистості стають підґрунтям її вимог як до зовнішніх умов життя, так і до самої себе. Вона сама починає влаштовувати своє життя і виховувати себе, керуючись при цьому як власними, так і суспільними цінностями.

Повною мірою здатність до самовиховання характеру виявляється тоді, коли особистість набуває життєвого досвіду, опановує засади психологічної культури, коли в неї формується світогляд і остаточно складаються ідеали, відповідно до яких вона починає свідомо планувати своє життя і визначати в ньому своє місце.

Відмінності в характері помітні вже в дітей молодшого дошкільного віку. У цьому віці, як переконає досвід виховання в дитячих садках, досить виразно виявляються такі риси: товариськість, колективізм, ласкавість, сміливість, соромливість, замкнутість, охайність, точність, терплячість або примхливість, впертість, рвучкість та ін.

Вияви рис характеру в цьому віці стосуються і темпераменту. А. С. Макаренко звертав увагу на наявність у дітей таких негативних типів характеру, як “тихоні”, “ісусики”, “нагромаджувачі”, “приспосованці”, “гави”, “роззяви”, “кокетки”, “нахлібники”, “мізантропи”, “мрійники”, “зубрили”, яких ми ніколи не помічаємо, оскільки вони нам не заважають. Але діти з такими характерами часто-густо виростають неприємними людьми. Особливого значення набуває виховання характеру в підлітковому віці. Підліток уже не дитина, у нього гострий інтерес до навколишньої дійсності, дуже велика активність, прагнення до праці - фізичної та розумової. Потрібно навчитися організовувати цю активність, навчити підлітків діяти дружно,

займатися громадською роботою, працювати організовано.

Треба мати на увазі й те, що неврахування у вихованні вікових особливостей підлітків дуже часто зумовлює негативізм, браваду, неслухняність, нестриманість, невмотивовані вчинки. Разом з тим підлітки чутливі до думки колективу. Вони цінують оцінку колективом їхньої трудової, навчальної та спортивної діяльності, керуються нею у своїй поведінці, і це має величезне значення для формування їхнього характеру.

Юнаки та дівчата старшого шкільного віку вже досягають фізичної зрілості і здатні виявляти в поведінці, праці та навчанні достатньо сформовані риси характеру: відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямовану наполегливість, принциповість, самостійність.

Дослідження формування характеру показали, що особливо дійовими чинниками є самостійність і самостійна діяльність у праці, навчанні. При цьому потрібно створити юнакові або дівчині такі умови, за яких вони могли б виявити колективізм, мужність, витримку, працьовитість. Але буде великою помилкою, якщо виховання в колективі нівелюватиме індивідуальні якості особистості.

У колективі потрібно виявляти і зміцнювати кращі риси характеру кожного члена колективу, формувати яскраву індивідуальність.

Успішне формування рис характеру вимагає єдності виховних заходів родини, школи та соціального середовища, громадськості.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. Що таке характер людини?
2. Які риси особистості поєднуються в характері?
3. Як пов'язані між собою характер і темперамент? Як вони співвідносяться?
4. Які компоненти можна виокремити в структурі характеру? В яких стосунках між людьми найповніше виявляється характер особистості?
5. Які риси характеру особистості є типовими, а які - нетиповими?
6. У чому виявляється акцентуація характеру особистості?
7. Як поєднуються в характері природні та соціальні чинники?
8. Які змішані типи акцентуацій вам відомі?
9. Перерахуйте основні психологічні класифікації характеру.
10. Якими є умови формування характеру?
11. Яким є механізм формування властивостей характеру?

12. Що таке “нормальний” характер?
13. Які основні напрямки патохарактерологічного розвитку особистості?

Завдання та проблемні ситуації

1. У чому може виявлятися вплив характеру на темперамент? В якому напрямі та за яких умов цей вплив може мати місце?
2. Наведіть літературні ілюстрації наслідків спотвореного батьківського виховання для дітей.
3. Які риси поведінки людини свідчать про силу її характеру? Якими є психологічні умови формування сильного характеру?
4. Встановіть основні значущі моменти формування Вашого власного характеру.
5. Чим пояснити, що найбільш повно характер людини виявляється у складних, критичних ситуаціях?
6. Чи має рацію з погляду психології твердження: "характер гартується в боротьбі"? Аргументуйте свою думку.

Альтернативно-тестові завдання для самоконтролю

1. Чи згодні ви з думкою, що фізіологічним підґрунтям для виховання характеру є динамічні стереотипи?
2. Чи може виникати невідповідність між змістом і формою характеру?
3. Чи можна стверджувати, що акцентуація певних рис характеру особистості зумовлюється тільки обставинами її життя?
4. Чи всі постійні риси поведінки особистості входять до структури її характеру?
5. Чи всі властивості характеру можуть свідчити про його сформованість?
6. Чи може характер впливати на особливості вияву темпераменту?
7. Чи можна вважати, що соціальний чинник справляє вирішальний вплив на формування характеру?
8. Чи можна погодитися з твердженням, що деякі риси характеру можуть передаватися спадково?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Ананьев Б.Г. Строение характера // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 172-178.

2. Анастаси А. Дифференциальная психология. – ЭКСМО – Пресс, 2001. – 742 с.
3. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий. – М.– 2001.–253с.
4. Батаршев А.В. Темперамент: Взаимосвязь с типами высшей нервной деятельности. Характерологические особенности. Как определить тип темперамента?: Учеб.пособие. – Таллин: Центр инф. и соц.технологий “Регалис”, 1996.
5. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности. М., Фолиум, 1994. 173 с.
6. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В.Петровского – М.: Академия, 1996.
7. Волков П. Разнообразие человеческих миров. М., Аграф, 2000. 512 с.
8. Ганнушкин П.Б. Клиника психопатий... // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 262-269.
9. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. Темперамент и характер // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 167-171. Лазурский А.Ф. Классификация личностей // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 179-198.
10. Лазурский А.Ф. Классификация личностей // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 179-198.
11. Левитов Н.Д. Проблема характера в современной психологии // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 69-73.
12. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов-на Дону, Феникс, 2000. 530 с.
13. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М., Эксмо, 1999. 407 с.
14. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / С.Д. Максименко. – [2-е вид]. – Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. – 272 с.
15. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М.: Ижица, 2002. – 160 с.
16. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. М., Флинта, 2003.– 280 с.
17. Немов Р.С. Практическая психология: Учеб. пособие – М.: ВЛАДОС, 1997.
18. Обозов Н.Н. Типы личности, темперамент и характер: Методическое пособие.– СПб.: МАПН, 1995.

19. Психология индивидуальных различий // Хрестоматия. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова.- М.: ЧеРо, 2000.
20. Психология и психоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характера / Ред. сост. Д.Я. Райгородский – Самара: БАХРАХ, 1997.
21. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В.Равич-Щербо. М., Педагогика, 1988. 330 с.
22. Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М., 1988.
23. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 1999.
24. Русалов В.М., Манолова О.Н. Опросник черт характера взрослого человека (ОЧХ-В). М., ИП РАН, 2003. 98 с.
25. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. – М.: Наука, 1984.
26. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий // Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т. Т.1.– М.: Педагогика, 1985.
27. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. Спб, Питер, 2000. 656 с.

3.4. ЗДІБНОСТІ ТА ІНТЕЛЕКТ В СТРУКТУРІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ВІДМІННОСТЕЙ

Ключові поняття теми:

здібності, структура здібностей, загальні здібності, спеціальні здібності, задатки, інтелект, структура інтелекту, моделі інтелекту, обдарованість, талант, геніальність.

3.4.1. Здібності в структурі індивідуальності

Здібності людини є її істотними властивостями.

Здібності і діяльність, особливо праця, органічно взаємопов'язані. Людські здібності виникли і розвинулися в процесі праці. **Здібності людини виявляються в діяльності, в праці.** Здібності як рушійна сила мали вирішальне значення для розвитку науки і техніки, створення матеріальних і духовних надбань, суспільного прогресу

З розвитком праці та суспільного життя людські здібності розвивалися, зазнавали змін їх зміст і структура, виникли й розвинулися загальні та спеціальні здібності.

Здібності - це своєрідні властивості людини, її інтелекту, що виявляються в навчальній, трудовій, особливо науковій, та іншій діяльності і є необхідною умовою її успіху.

Кожна людина виявляє власні здібності в певній діяльності. Поза діяльністю цю властивість людини не можна виявити, описати та схарактеризувати. Тому ми й робимо висновки про здібності людини за її працею та за результатами її діяльності.

Характеризуючи здібності людини, ми робимо висновки про них, керуючись тими вимогами, які ставить перед людиною навчальна, виробнича, наукова та будь-яка інша діяльність, оцінюємо її як

активного діяча, творця матеріальних і духовних цінностей. Ця характеристика включає й оцінку людини, яка готується до майбутньої трудової, творчої діяльності, засвоюючи людські надбання в певній галузі пізнання.

Успіх виконання людиною певної діяльності залежить, безперечно, не тільки від здібностей, а й від інших якостей. Наприклад, двоє друзів вступають до інституту. Один складає іспити, другий зазнає невдачі. Чи свідчить це про те, що один з них більш здібний? На це запитання не можна дати відповіді, доки не буде встановлено, скільки часу витратив на підготовку кожен із них.

Таким чином, одним фактом успіху, набуттям знань здібності ще не визначаються.

Кожна здібність людини - це її складна властивість, внутрішня здатність відповідати тим вимогам, які ставить перед нею діяльність, вона спирається на багато інших властивостей. До них належать, насамперед, життєвий досвід людини, надбані нею знання, вміння та навички.

Відомо, що чим багатший життєвий досвід, тим легше людині досягати успіху в діяльності. Досвідчена, науково обізнана людина ширше й глибше усвідомлює завдання, які суспільство ставить перед нею, і успішніше їх розв'язує, ніж людина, яка не має таких знань.

Істотну роль при цьому відіграє не лише наявність самих знань, а й уміння застосовувати їх до розв'язання нових навчальних, практичних, наукових та інших завдань.

Тому не можна розглядати здібності людини як властивості, незалежні від її знань, умінь і навичок.

Здібності людини спираються на наявні в неї знання, вміння та навички, на ті системи тимчасових нервових зв'язків, що формуються й розвиваються в процесі набування людиною нових знань, умінь і навичок.

Проте це не означає, що здібності людини - це лише її вміння, знання і навички. Якби це було так, то за відповіддю біля дошки або за вдало виконаною роботою ми робили б остаточний висновок про здібності людини.

А насправді, як свідчать дані спеціальних психологічних досліджень, окремі люди, які спочатку не можуть виконувати якусь роботу, після спеціального навчання починають опановувати певні вміння та навички й навіть досягають високого рівня майстерності.

Отже, здібності не тотожні знанням, вмінням та навичкам.

Здібності - це такі психологічні особливості людини, від яких залежить опанування знань, умінь та навичок, але які, проте, не є знаннями, вміннями або навичками.

Стосовно знань, умінь і навичок здібності являють собою певну можливість. Як кинуте в землю зерно ще не є колоском, а тільки має можливість розвитку залежно від складу, вологості ґрунту, погоди тощо, так і здібності людини є лише можливістю для опанування знань, умінь, навичок. А те, чи перетворяться ці можливості на здібності, залежатиме від багатьох чинників - форм і методів навчання та виховання, спокою в родині тощо.

Психологія, заперечуючи тотожність здібностей та важливих компонентів діяльності - знань, умінь і навичок, наголошує на їх єдності.

Тільки після спеціального навчання можна встановити, чи має людина здібності до певної діяльності. Помилкою педагога є віднесення до нездібних тих учнів, у яких немає знань. Ігнорування відмінностей між здібностями та знаннями в певний момент навчання часто призводило до помилок в оцінюванні можливостей.

Так, М. В. Гоголя - геніального письменника - було оцінено свого часу як людину з посередніми здібностями. Молодий Суриков не був зарахований до Академії мистецтв як людина з посередніми художніми здібностями. Його ще недосконалі малюнки були приводом до цього. За три місяці Суриков опанував техніку малюнка, набув необхідних умінь і був зрештою зарахований до Академії мистецтв.

Таким чином, здібності та знання тісно і складно взаємопов'язані. Здібності залежать від знань, але здібності визначають швидкість та якість опанування цих знань. Щодо знань, умінь і навичок здібності скоріше виявляються не в їх наявності, а в динаміці опанування ними, тобто в тому, наскільки за однакових умов людина швидко, глибоко,

легко і міцно опановує знання та вміння. Тому можна дати більш точне визначення здібностей.

Здібності - це індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного здійснення певної діяльності і які визначають відмінності в оволодінні необхідними їй знаннями, вміннями та навичками.

3.4.2. Структура здібностей

Здібності виявляються у всіх сферах діяльності людини.

Вони поділяються за змістом і характером діяльності. Так, вирізняються здібності до навчання, малювання, музики, спорту, науки, організації, до конструювання, артистичні, педагогічні здібності тощо. У різних сферах діяльності здібності мають багато спільного і разом з тим мають специфічні риси.

Кожна здібність (наприклад, до малювання, музики, техніки, науки тощо) - це синтетична властивість людини, яка включає цілу низку загальних і часткових властивостей у певному їх поєднанні.

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

Вивчаючи конкретно-психологічну характеристику різних здібностей, можна виокремити в них більш загальні здібності (здатність виконувати не лише певний вид діяльності, а й певні її різновиди) та спеціальні (здатність виконувати певну, спеціальну діяльність); ці якості не слід протиставляти.

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

Спеціальні здібності виявляються в спеціальних різновидах діяльності. Наявність певних властивостей є підґрунтям спеціальних здібностей. Так, уява - важлива ознака літературних здібностей,

музичний слух - підґрунтя музичних здібностей. Загальні та спеціальні здібності взаємопов'язані, вони доповнюють одні одних.

Серед видатних діячів було багато людей, які у своїй діяльності поєднували високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей (М. В. Ломоносов, Т. Г. Шевченко, М. Ю. Бородин та ін.).

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

“художнього”, “мислительного” та “середнього”.

Ця класифікація ґрунтується на відносному переважанні функціонування першої чи другої сигнальних систем. Відносне переважання першої сигнальної системи в психічній діяльності людини характеризує “художній” тип, другої – “мислительний”. Рівновага обох систем дає “середній” тип.

Властивістю “художнього” типу є яскравість образів, вразливість, емоційність. Такі люди мають схильність до діяльності художника, скульптора, музиканта, актора тощо.

Людина “мислительного” типу виявляє вміння оперувати абстрактними поняттями, математичними залежностями.

Проте слід зазначити, що наявність поділу людей на “художній” та “мислительний” типи не означає невисокий рівень інтелектуальної діяльності в “художнього” або, навпаки, слабкості конкретних вражень у “мислительного” типу. Ідеться про відносне переважання.

При цьому треба зауважити, що в людини діяльність другої сигнальної системи є провідною, вона абсолютно переважає першу сигнальну систему.

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

а) уважність людини, її здатність тривалий час постійно зосереджуватися на завданні, об'єкті своєї діяльності - чим складніше завдання, тим більшої зосередженості воно вимагає;

б) чутливість до зовнішніх вражень, спостережливість.

Так, у здатності до малювання важливу роль відіграє чутливість до кольорів, до їх відтінків і поєднань, здатність охоплювати й передавати пропорції.

У структурі музичних здібностей необхідним компонентом є музичний слух, який включає, передусім, чутливість до різноманітних змін частоти звуків. Психолог Б. М. Теплов, який спеціально досліджував музичні здібності, встановив, що важливими складовими музичних здібностей є:

- а) почуття ритму;
- б) мелодійний слух (що виявляється в особливому сприйманні мелодії");
- в) чутливість до інтонацій;
- г) гармонійний слух (що виявляється в сприйманні акордів).

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

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

- а) швидкого узагальнення великого обсягу математичного матеріалу (узагальнення без попереднього тренування);
- б) швидкого згортання, скорочення процесу міркування впродовж розв'язування математичних задач;
- в) швидкого переключення напряму думки від прямого до зворотного під час вивчення математичного матеріалу.

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

Здібності включають не тільки різноманітні пізнавальні, а й емоційні властивості. Музичні здібності ґрунтуються на особливості емоційної реакції, музичному враженні (Б. М. Теплов); здібностям до наукової діяльності також властива висока емоційність. І. П. Павлов казав: "Будьте пристрасні у вашій роботі, у ваших шуканнях".

Існує тісний зв'язок здібностей з вольовими якостями - ініціативністю, рішучістю, наполегливістю, вмінням володіти собою, переборювати труднощі. П. І. Чайковський писав: "Весь секрет у тому, що я працюю щоденно й акуратно. Стосовно цього я маю

залізну волю і, коли немає особливої наснаги до занять, завжди вмію змусити себе і захопитися”.

Тому здібності як властивість мають складну структуру. Це своєрідне й відносно постійне поєднання низки психічних властивостей людини, що зумовлює можливість успішного виконання певної діяльності. Недостатній розвиток окремих властивостей може компенсуватися.

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

У прояві здібностей можуть також виділятися рівні:

- **репродуктивний** (відтворюючий, коли людина демонструє лише те, чому його навчили);
- **продуктивний, творчий** (талант і геніальність, при яких людина породжує щось суб'єктивно чи об'єктивно нове).

А ще в структурі здібностей виділяють:

- **опорні властивості**, без яких прояв здібностей взагалі неможливо (наприклад, для образотворчої діяльності це чутливість зорового аналізатора, сенсомоторні якості, образна пам'ять);
- **провідні властивості**, які задають верхню межу розвитку здібностей (творча уява).

Або, кажучи про структуру здібностей, виділяють задатки і операції, за допомогою яких здібності реалізують себе [16; 20].

Отже, здібності мають синтетичну природу природного і соціального характеру, мають складної, комплексною структурою, завдяки якій вони набувають таку якість як можливість компенсації. Відносна слабкість якої-небудь окремої здібності не виключає успішності оволодіння діяльністю в цілому.

І, навпаки, наявність ізольованої здібності не передбачає однозначно успішності. Окремі здібності співіснують один з одним, надають взаємовплив і призводять до появи феномена обдарованості.

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

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

Кожному етапу історичного розвитку людства відповідає певний рівень розвитку здібностей.

У процесі діяльності люди здобувають знання, опановують уміння, навички, що є необхідною умовою розвитку їх здібностей. В умовах

науково-технічного прогресу здібності змінюються, з'являються нові їх різновиди.

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

3.4.3. Відмінності у здібностях та їхня природа

Спостереження за діяльністю людей доводять, що в їхніх здібностях є певні відмінності.

Здібності - це загальнолюдські властивості, їх мають усі люди. Людина може те, чого не зможе найбільш організована тварина. Разом з тим здібності виявляють і індивідуальну своєрідність кожної людини.

Індивідуальні відмінності здібностей людини характеризуються специфікою і мірою її здатності. Вони виявляються в тій діяльності, до якої особливо схильна людина, і свідчать, якою мірою ця діяльність виявляє її здібності. Так, одна людина здібна до музики, друга - до технічної діяльності, третя - до наукової роботи, четверта - до малювання і таке ін.

Здібності людини мають різний рівень вияву - *низький, середній, високий*.

Чим зумовлюються такі відмінності? Вони не є природженими, хоча ми іноді чуємо, наприклад, що “ця дитина здібна” або “нездібна” від природи.

Як і всі інші індивідуально-психологічні особливості, здібності не даються людині відразу, не є природною властивістю.

Здібності кожної людини, її індивідуальні особливості є результатом її розвитку. Обстоювати такий погляд необхідно, оскільки існували різні тлумачення впливу спадковості на формування людських здібностей.

Так, ще Платон стверджував, що здібності є природженими, і всі знання, які застосовує людина, - це її спогади про перебування в

ідеальному світі “абсолютних знань”. Декарт дотримувався переконання про природжене походження здібностей (його вчення про здібності відоме як вчення про природжені ідеї).

На думку Галля, рівень розвитку психічних якостей пов'язаний із розміром окремих частин мозку, і якщо кістки черепа повністю відповідають вигинам та западинам у мозку, то за формою черепа людини можна визначити її здібності. Галль склав навіть так звану френологічну карту (від грецьк. *phrenos* (розум), де поверхня черепа розбивається на 27 частин, кожна з яких відповідає за розвиток певних психічних здібностей).

З плином часу неправильно виявилася гіпотеза і про залежність здібностей від маси мозку. Відомо, що мозок дорослої людини важить приблизно 1400-1600 г. Мозок І. С. Тургенева важив 2012 г, А. Франса - 1017 г, Лібіха (відомого хіміка) - 1362 г. Але всі вони були видатними людьми з високим рівнем розвитку здібностей.

Найбільш правильною є гіпотеза про зв'язок задатків з мікроструктурою мозку та органів чуттів, залежно від чого і здійснюється функціонування клітин, а також з диференційними особливостями нервових процесів (сила, врівноваженість, рухливість нервової системи, а також її тип). Розвитку здібностей сприяє спадковість, соціальні умови життя. Так, у родині Баха було 57 музикантів, з яких 20 - видатні.

Заперечуючи фатальну природженість здібностей, сучасна психологія не заперечує вроджені диференційні особливості, що закладені в мозку й можуть стати передумовою успішного виконання будь-якої діяльності.

Природжені передумови розвитку здібностей називаються задатками. Задатки - це природжені можливості розвитку здібностей.

Вони зумовлені будовою мозку, кори його великих півкуль та її функціональними властивостями. Ці відмінності зумовлені не лише спадковістю розвитку організму, а й утробним і позаутробним розвитком.

Таким чином, задатки - це не здібності, а тільки передумови до розвитку здібностей.

Усі люди здатні опанувати мову, але не всі опановують однакову кількість мов і не однаково опановують рідну мову. Тварина, не маючи задатків до мовного спілкування, ніколи не навчається говорити. Природні задатки до розвитку здібностей у різних людей не є однаковими. Цим частково і зумовлений напрям розвитку здібностей, а також тим, чи вчасно виявлено здібності, задатки і чи є умови для їх реалізації.

Провідну роль у розвитку здібностей відіграють не задатки, а умови життя, навчання людей, їх освіта та виховання. Між здібностями і задатками існує не простий, а багатозначний зв'язок. Задатки є багатозначними. Які саме здібності сформуються на ґрунті задатків, залежатиме не від задатків, а від умов життя, виховання та навчання.

На ґрунті одних і тих самих задатків можуть розвинутися різні здібності.

Не всі вроджені задатки людини обов'язково перетворюються на здібності. Задатки, коли бракує відповідних умов для переростання їх у здібності, так і залишаються нерозвиненими. Від задатків не залежить зміст тих психічних властивостей, які містить кожна здібність. Ці властивості формуються у взаємодії індивіда із зовнішнім світом.

Раннє виявлення задатків - один із показників наявності природних даних, що сприяють розвиткові здібностей. Біографії визначних осіб свідчать, наприклад, про раннє виявлення здібностей до музики, літератури, поезії. У Римського-Корсакова схильність до музики виявили вже у дворічному віці, у Моцарта - в три роки, Олександр Пушкін перший власний твір написав у дев'ять років, Михайло Лермонтов - у десять, Леся Українка - в тринадцять.

Іноді умови не сприяють раннім виявам здібностей. Але при появі умов здібності можуть виявитися й пізніше. Аксаков опублікував свою першу книгу в 56 років, Крилов першу байку - в 40 років.

У розвитку здібностей важливу роль відіграє опанування знань, умінь, досвіду.

Індивідуальні здібності в одній або кількох галузях діяльності називають талантом, а таких людей - талановитими.

У талановитих людей здібності виявляються в творчій діяльності, у творчому розв'язанні складних практичних, теоретичних і художніх завдань.

Найвищий рівень розвитку здібностей, що виявляються у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення для суспільства, розвитку науки, літератури, мистецтва, називають геніальністю.

Геній виражає найбільш передові тенденції прогресу свого часу.

Геній відрізняється від талановитості суспільною важливістю тих завдань, які він розв'язує. Індивідуальні особливості здібностей виявляються в різнобічності або однобічності їх розвитку. Різнобічні здібності мали М. В. Ломоносов, Д. І. Менделєєв, М. Ю. Бородин, Тарас Шевченко та інші.

Індивідуальні особливості здібностей кожної людини є результатом її розвитку. Тому для розвитку здібностей потрібні відповідні соціальні умови, активна включеність особистості в діяльність.

По 16 годин на добу працював Едісон, який на запитання про причину його геніальності відповідав, що вона є результатом 99 відсотків поту та 1 відсотка таланту.

3.4.4. Дослідження інтелектуальних здібностей

Серед усіх видів здібностей найбільш дослідженими можна вважати **інтелектуальні** [1; 13; 15; 16; 18].

Однак у зв'язку з тим, що єдиного розуміння природи і проявів мислення не існує, індивідуальні варіації стосуються лише тих якостей, для яких існує відповідний психодіагностичний інструмент. Тобто логіка розвитку практичної психології (від диференціальної психології до діагностики) порушується.

Якщо звернутися до індивідуальних відмінностей інтелекту, то більшість психологічних моделей включає ті змінні, які виділяються, якщо існує відповідний інструмент для їх вимірювання, тому такі теорії і називають **факторними**.

Перша з них була створена в 1927 році Ч. Спирменом, який виділив два фактори (тільки не варто плутати цю теорію з двофакторними теоріями психічного розвитку В. Штерна, К. Бюлера та ін). Спирмен зазначав, що в кожній інтелектуальній діяльності

міститься *загальний чинник g* (*general*) і безліч *специфічних s* (*specific*), властивих лише даному виду діяльності (згадаймо поділ здібностей на загальні та спеціальні).

Спеціальні відображають особливості ситуації, тому безглуздо намагатися виміряти їх (наприклад, людина добре склала іспит, тому що за дверима її чекала кохана дівчина, але подібна удача була єдиною в його житті і тому не характеризує його інтелектуальних проявів).

А *загальний фактор g* проявляється у високій кореляції між окремими тестами і, таким чином, відображає стійкі характеристики людини (тобто якщо учень встигає і з математики, і з історії, це викликано дією чинника загального інтелекту). Психодіагностика в основному прагне до вичленення і виміру саме фактора *g*, для чого створюються культурно-вільні тести типу прогресивних матриць Дж. Равена або тесту інтелекту Р. Кеттелла (які, за задумом творців, можуть бути запропоновані людям різного соціального походження та рівня освіти).

Пізніше стали створюватися *багатофакторні* теорії.

Наприклад, Дж. Келлі у своїй книзі “Перехрестя людського розуму” (1928), критично розглянувши результати Спірмена, визначив як головний не генеральний, а *кілька групових*, що включають *дії з просторовими співвідношеннями, числами, словесним матеріалом, пам'ять і швидкість мислення*.

А.Л. Терстоун в 1938 році виділив цілих *12 факторів* (первинних розумових здібностей, як він їх називав), серед яких найбільш часто зустрічаються такі [1].

- **V** - **вербальне розуміння** (читання, аналогії, пропозиції з порушеною структурою);

- **W** - **швидкість мови** (анаграми, римування, найменування);

- **N** - **число** (швидкість і точність арифметичних дій);

- **S** - **простір** (сприйняття нерухомих форм і їх співвідношень та “маніпулятивна візуалізація”, за допомогою якої сприймаються просторові зміни; можливо, фактор S містить у собі два фактори);

- **M** - **асоціативна пам'ять** (механічне запам'ятовування, можливо, можна розщепити на слухову і зорову пам'ять);

- **P** - **швидкість сприйняття** (швидкість і точність схоплювання візуальних подробиць);

- **I (R)** - **індукція, або загальне міркування** (здатність виводити правила; спочатку містив у собі індукцію і дедукцію).

Після публікації робіт Келлі і Терстоуна критики відзначали поворот на прагматичні аспекти вивчення інтелекту.

Тепер ми можемо побачити зв'язок конкретних виділених дослідниками чинників і з проявами темпераменту, і з особливостями індивідуального стилю діяльності.

Ще трохи пізніше, в 50-і роки, британський психолог С. Барт запропонував розглядати структуру інтелекту яка включає **5 рівнів**:

- нижчий представляє собою **елементарні моторні та сенсорні процеси**;

- другий, більш загальний, включає **перцепцію і моторну координацію**;

- третій представлений **процесами вироблення навичок і пам'яттю** як основою цього процесу;

- четвертий включає в себе **логічне узагальнення**;

- п'ятий рівень утворює **фактор загального інтелекту g**.

Даний підхід послужив основою подальших емпіричних розробок в області ієрархічних систем інтелекту, одну з яких представляє і запропонована Ф. Верноном модель. Перевагою ієрархічних систем є можливість впоратися з усе зростаючою кількістю чинників і підпорядкувати їх [1]

- вершину моделі Вернона представляє все той же **фактор g**,

- нижче розташовуються два головних групових чинники: **вербально-освітній** (V: ed) і **практично-технічний** (K: m), які, у свою чергу, можна далі розділити на дрібні групові фактори:

- вербальний;;

- числовий;

- просторовий;

- механіко-інформаційний;

- мануальний.

На самому нижчому рівні розташовуються **спеціальні ситуаційні фактори**.

Зміст цієї моделі полягає в тому, що людина може проявляти себе інтелектуалом не у всіх видах діяльності, а або у вербально опосередкованих, або в області «ручного мислення», тобто мати спеціалізацію, і ці області (практика і освіченість) цілком порівнянні за значимістю їх внеску в культуру. Справді, кожен з нас зустрічав дуже обдарованих у своїй практичній, зазвичай невербальної області людей (наприклад, хірургів, художників), які не могли пояснити секрети своєї майстерності у словесній формі, однак володіли єю набагато краще, ніж методисти та викладачі відповідної галузі знання.

На зовсім інших засадах побудував свою модель Дж. Гілфорд (1967), який представив інтелект у вигляді паралелепіпеда, ребра якого відповідають трьом властивостям мислення:

- **операціями** (що вміє людина);

- **змістом** (природа матеріалу, форма подачі інформації);

- *і результатами* (форма підсумкової обробки інформації).

Операцій виділено **п'ять** (*оцінювання, конвергенція* як знаходження єдино правильного рішення, *дивергенція* як знаходження спектру рішень, *розуміння наявної інформації* та її *запам'ятовування*).

Форм утримання визначено також **п'ять** (*зорова, слухова, символічна, семантична* (представлена словесно), *поведінкова* (що проявляється в задачах практичної комунікації)).

Результати можуть приймати **шість** варіантів (*елементи, класи, відносини, системи, перетворення, значення*).

Таким чином, $5 \times 5 \times 6 = 150$ - всього модель Гілфорда включає **150 факторів**, які ніяк між собою не соподчнюються. Наприклад, не можна сказати, що людина, що аналізує реальну поведінку, “розумніша” або “дурніша” ніж та, що малює в жанрі символізму. Кожен з цих маленьких кубиків повинен бути валідований (підтверджений) як фактор інтелекту, що вимагає створення адекватного діагностичного засобу. До теперішнього часу, проте, знайшли своє підтвердження лише **105** з числа теоретично обґрунтованих факторів.

3.4.5. Теорії інтелекту

Факторні теорії не вичерпують усього різноманіття теорій інтелекту. Останнім часом спостерігається відхід від розгляду інтелекту як суто інформаційного, неціннісного процесу, і робляться спроби виділити в ньому характеристики, що дозволяють, образно кажучи, використовувати його для радощів повсякденного життя і наближають до розуміння “життєвої мудрості” (термін німецького психолога П. Балтес) [1; 3; 16].

1. Одна з концепцій цієї спрямованості (трикомпонентна теорія інтелекту) розроблена американським дослідником Р. Стернбергом:

- Першою складовою інтелекту є так званий *компонентний інтелект*, пов'язаний з особливостями обробки інформації і включає виконавські компоненти, засновані на перцептивних і мнемічних процесах, компоненти, що сприяють придбанню знань і метакомпоненти, які здійснюють контроль над стратегією вирішення завдань і мисленням в цілому.

- Друга складова, *емпіричний інтелект*, забезпечує ефективність оволодіння новою ситуацією і включає в себе здатність справлятися з новою ситуацією і здатність автоматизувати деякі процеси.

- І, нарешті, третя складова, *ситуативний інтелект*, відповідає за прояв інтелекту у соціальній ситуації і складається з практичного інтелекту, що проявляється в повсякденних побутових діях, і

соціального інтелекту, що відбивається в спілкуванні з іншими людьми.

2. Інтелект як множинне явище розумівся також і Г. Айзенком, який виділяв і сопощиняв три види інтелекту в такій послідовності:

- біологічний;
- психометричний;
- соціальний.

3. Х. Гарднер виділив **6 видів інтелекту**, додавши до тих, що традиційно виділяються: *лінгвістичний, логіко-математичний і просторовий* ще три види - *музичний, кінестетичний та особистісний*.

4. Ще один погляд на природу мислення відображений у роботах Д. Хорна, який виділяв **два типи інтелекту** [3; 10; 16].

- текучий;
- кристалізований.

Текучий інтелект - це ті здібності, завдяки яким людина навчається всього нового (тобто пам'ять, індукція, сприйняття нових зв'язків і відносин і т.д.). Метафора «текучий» підкреслює той факт, що інтелект як би вливається в різні види інтелектуальної діяльності протягом дорослішання людини. Після закінчення юнацького віку його розвиток йде на спад. Текучий інтелект відображає біологічні можливості нервової системи - її працездатність і інтегративність.

На відміну від текучого, **кристалізований інтелект** - це широка область інтелекту, що включає вміння формулювати судження, аналізувати проблеми і будувати узагальнення. Цей тип інтелекту розвивається з досвідом і освітою, спирається на обізнаність і прогресує протягом усього життя людини.

5. І, нарешті, ще одна компонентна модель інтелектуальних здібностей представлена в *концепції мудрості*, створеної відомим дослідником геронтопсихології П. Балтес [3; 10]. Мудрість - це експертна система знань, орієнтована на практичний бік життя і дозволяє виносити виважене судження і давати корисні поради по життєво важливим або незрозумілим питанням. Мудрість володіє п'ятьма основними властивостями. По-перше, вона пов'язана з вирішенням важливих, смисложиттєвих питань. По-друге, рівень використовуваних знань дуже високий. По-третє, ці знання збалансовані і можуть використовуватися в особливих ситуаціях. По-четверте, мудрість поєднує в собі розум і доброчесність і може використовуватися як для блага окремої людини, так і для людства в цілому. По-п'яте, мудрість легко розпізнається іншими людьми.

Таблиця 3.8

Структура мудрості як форми інтелекту (по П.Балтесу, 1994)

МУДРІСТЬ

Фактуальн і знання про практичну сторону життя	Процедурн і знання практичної сторони життя	Знання, що враховують відносність життєвих цінностей	Знання, що враховують невизначеніс ть життя	Знання контексту життя та суспільних змін
---	---	--	--	---

На жаль, мудрість не є нормативним психологічним знанням, і тому не багатьом вдається її досягти.

Перераховані в даному розділі підходи повертають до розуміння місця інтелектуальних здібностей у структурі індивідуальності як способу реалізації світогляду, тобто намагаються пов'язати між собою кошти і цінності і помістити їх у контекст реального життя людини як носія інтелекту. Відзначимо, що останнім часом інтерес до взаємодії когнітивних і особистісних якостей відчутно зростає, гуманізуючи раніше абстрактні дослідження мислення і відповідаючи ідеї цілісності індивідуальності.

3.4.6. Джерела варіативності інтелекту

У зв'язку з тим, що *фактори* - найпопулярніша характеристика інтелекту, широко обговорюється питання про їх природу - оскільки це вираз кореляцій поведінкових (в тому числі і інтелектуальних) характеристик, то вони описові, а не сутнісні. Як вони виникають і чи є результатом досвіду або вродженими здібностями?

Для відповіді на це питання звертаються до дослідів з формування установок у приматів: після того як мавпи навчилися розрізняти трикутник і коло, інші форми вони також стали розрізняти набагато швидше. Тому можна зробити висновок, що фактори - результат узагальненого досвіду, і поки будуть відрізнятися поведінкові прояви та форми досвіду індивідів, у них будуть з'являтися нові фактори інтелекту.

Досліджувалася також успадкованого інтелектуальних здібностей, причому виявлені вельми неоднозначні і суперечливі закономірності [9].

Так, було показано, що в міру дорослішання дітей виявляється збільшення коефіцієнта кореляції показників інтелектуальності дітей і батьків. Причому ця закономірність посилюється з підвищенням економічного статусу сім'ї (тобто у фінансово благополучних сім'ях діти ближче до батьків по інтелекту, ніж у сім'ях бідних). Останнє, однак, ніяк не відноситься до сімей з прийомними дітьми (що дивно,

так як економічне благополуччя - фактор явно середовищні). Але зате, якщо в сім'ї живуть разом діти рідні та прийомні, то всередині групи останніх теж спостерігається інтелектуальне зближення, але тільки між собою, а не з прийомними батьками або їх біологічними дітьми. Таким чином, у приймальні (фостерної) родині формується дві групи схожих один на одного за інтелектом дітей - група рідних і група прийомних; а вплив середовища і спадковості призводить різними шляхами до схожих результатів.

Найбільш значимими серед сімейних факторів мінливості виявляються статус сиблінги, стать дитини, інтервали між народженням дитини і найближчих до нього сиблінгів і т.д. Так, вивчаючи багатодітні сім'ї, різні автори стикалися з тим, що рівень інтелекту дітей має тенденцію зменшуватися по мірі зростання кількості його старших братів і сестер, хоча ця тенденція також змінюється в залежності від соціально-економічного рівня сім'ї та особливості культури [9].

Якщо ж батьки мають якісь особливості, відхилення інтелекту в ту або іншу сторону від середньої величини, то у біологічних дітей ця особливість компенсується за допомогою зворотного зсуву в напрямку середньої величини (це правило носить назву генетичного регресу). Генетична теорія пояснює регрес тим, що, чим більше відхилення, тим менша ймовірність збереження відповідає за цей рівень інтелекту генної комбінації.

У ряді сучасних досліджень, проведених завдяки вивченню близнят, було показано, що кореляції інтелекту дітей з характеристиками сімейного середовища (освітою, структурою сім'ї, економічним статусом) починає збільшуватися з віку двох років. Близнюки ростуть в особливій ситуації в порівнянні з одиночно народженими дітьми, тому на всіх отриманих результатах може позначатися і ця обставина; важливо, що молодші з близнюків часто відчують менш сприятливе ставлення до себе з боку батьків, що також позначається на їх інтелект. Що ж стосується психопатології батьків (шизофренії, параної і психопатії у матерів), то це не робить впливу на подібність їх інтелекту з інтелектом дітей.

Узагальнюючи дані (якщо тільки це може бути узагальненням), Д. Хорн запропонував так звану "Модель шляхів": на підставі 28 емпірично отриманих коефіцієнтів кореляції було виділено 9 основних параметрів, "шляхів", що ведуть від факторів до інтелекту дітей. Ці шляхи від генетичних відхилень домінантності, від адитивної складової генотипу, від загальносімейного середовища, від середовищних особливостей, визначених інтелектом батьків, від соціально-економічного статусу сім'ї і т. ін.

Отже, на думку ряду дослідників, вивчення психогенетики інтелекту приводить до висновків про більш низьку, ніж передбачалося раніше, успадкованого інтелектуальних ознак, і про високу обумовленості варіативності показників сімейної середовищем.

3.4.7. Поняття обдарованості і геніальності

Всі раніше перераховані факторні моделі інтелекту дуже мало зачіпають найбільш нагальну проблему *диференційної когнітології* - науки про генезис креативності (творчих здібностей, обдарованості, геніальності людини), проблему обдарованості.

Обдарованість розуміють по-різному. Існує принаймні **п'ять дефініцій**, кожна з яких виділяє різні складові обдарованості як комплексного феномену, що є об'єктом вивчення психофізіології, диференційної і соціальної психології. Обдарованість можна розуміти як:

- якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішність діяльності;
- загальні здібності (на відміну від специфічних), що зумовлюють широту можливостей людини;
- розумовий потенціал - інтелект, який передбачає широту узагальнення, логічність (а не здатності до мистецтв);
- сукупність задатків, природних даних, що забезпечує початковий високий рівень у будь-якої діяльності (наявність вроджених передумов);
- талановитість (умови для успіхів самого високого рівня).

Обдарованість показує, завдяки яким початковим, структурним умовами можливе досягнення високого результату.

Однак цей результат може бути і не досягнуто. На відміну від обдарованості, геніальність, як ми побачимо нижче, підкреслює не потенційні та структурні, а актуальні і процесуальні характеристики творчого процесу.

Термін **“геніальність”** - вживається як для позначення здатності людини до творчості, так і для оцінки результатів її діяльності, припускаючи вроджену схильність до продуктивної діяльності в тій чи іншій області і досягнення визначного результату. Геній, на відміну від таланту, являє собою не просто вищий ступінь обдарованості, а пов'язаний зі створенням якісно нових творінь.

Чітко розмежовує генія і талановиту людину формула: **“Геній робить те, що повинен, талант - те, що може”** [24].

- За Бюффоном, геніальність полягає в надзвичайній мірі витримки.

- Уордсворт визначив геніальність як акт збагачення інтелектуального світу якимсь новим елементом.

- Гьоте стверджував, що вихідною і завершальною особливістю генія є любов до істини і прагнення до неї.

- Згідно з Шопенгауером, суттю генія є здатність бачити загальне в приватному і безупинно тягне вперед вивчення фактів, почуття справді важливого.

- За Карлейля, геніальність - це перш за все надзвичайна здатність долати труднощі.

- За Рамон-і-Кахалем, це здатність в період дозрівання ідеї до повного ігнорування всього, що не відноситься до порушеної проблеми, і доходить до трансу здатність концентрації.

- За В. Оствальдом - це самостійність мислення, здатність спостерігати факти і витягати з них правильні висновки.

- За Люкка: “Якщо оцінювати продуктивність об'єктивно, а саме як перетворення готівково існуючого в цінність, як перетворення тимчасового у вічне, то геніальність ідентична найвищій продуктивності, а геній - продуктивний безперервно, тому що саме творчість є його суттю, саме перетворення слова у справу”.

Отже, вирішальну роль у підвищеній творчій віддачі грає зовсім не виняткова обдарування, а підвищене прагнення до реалізації, дуже сильна установка, яка веде до безперервним пошукам самого себе. Генії нерідко довго не знаходять ту область, в якій вони найбільш обдаровані.

Згідно з визначенням оксфордського словника, *геній* - це природна інтелектуальна сила надзвичайно високого типу, виняткова здатність до творчості, який вимагає уяви, оригінального мислення, винаходи або відкриття [24].

Таким чином, головним у феномені геніальності виявляється підвищений тонус, здатність концентрації, потужність життєвих сил (а початкові здатності набувають не першорядне значення). Тому не дивно, що в пошуку генетичних передумов геніальності відкриваються особливості обміну речовин, гормонального балансу, що призводять до підвищеної продуктивності.

До теперішнього часу простежується **чотири основні підходи**, які намагаються пояснити феномен геніальності [1].

1. *Патологічні теорії* пов'язують геніальність з безумством, слабоумством, «расової дегенерацією», занепадом фізіологічних функцій геніїв. Традиція ця бере початок від Аристотеля і Платона, які відзначали особливості марення великих людей. Надалі було показано, що рівень їх психічного здоров'я дійсно часто буває далеким

від норми. На думку В. Ланж-Ейхбаума, що вивчила 800 біографій відомих людей, патологічний стан підвищує емоційну сенситивність, послаблює самоконтроль, приводячи людей в стан пригніченості, що, у свою чергу, ставить їх перед необхідністю гіперкомпенсації; все це разом призводить до підвищення креативності.

2. *Психоаналітичні теорії* загострюють увагу на мотиваційних компонентах творчості, розглядаючи його в якості однієї з психологічних захистів (сублімації). Відповідно до цього підходу, творчість є компенсаторним відповіддю на психологічні або фізіологічні проблеми (Бетховен, Демосфен).

3. *Теорії якісної переваги* розглядають геніальної людини як спочатку відрізняється від інших, що володіє «креативним інтелектом» - здатністю породжувати не тільки суб'єктивно, а й об'єктивно нове.

4. *Теорії кількісної переваги* розглядають геніальність як досягнення верхньої межі здібностей, які спочатку притаманні багатьом, але зазвичай не отримують мотиваційного чи освітнього підкріплення.

Емпіричних доказів вірності якої-небудь однієї з перерахованих теорій поки не отримано, і геніальність розглядають як полідетерміноване явище.

Дослідженню геніальності, що розуміється як підвищена розумова активність, присвячені роботи видатного російського генетика В.П. Ефроїмсона, що використовує метод патографії (вивчення хвороб) великих людей минулого [24].

Розуміючи геніальність як результат взаємодії соціальних і біологічних факторів, до середовищних він відносив наступні умови:

- становлення в дитячо-підлітково-юнацький період твердих ціннісних установок (щось подібне імпринтингу);
- вибір діяльності відповідно до індивідуальних даруваннями, які є у кожної людини;
- оптимальні умови для розвитку цих дарувань, іноді активно створені навіть всупереч соціуму;
- наявність сприятливих соціальних умов (соціального замовлення, “попиту”) для самореалізації.

Значення виняткової обдарованості підвищують соціальні та інформаційні кризи, яка стимулює пошук нових ресурсів. Проте вирішальне значення в розвитку і прояві геніальності В. П. Ефроїмсон залишає за спадковістю, встановлюючи тісний зв'язок між надобдарована та особливостями фізіології людини, що приводять до екзотичних захворювань (настільки ж рідкісним, втім, як і сама геніальність).

Їм виділено п'ять найбільш стійких комплексів «синдрому» - геніальність:

1. Один з багатьох можливих механізмів виникнення і передачі потомству підвищеного інтелекту - *підвищений рівень сечової кислоти* (подагра і гіперурикемія). Подагрична стимуляція мозку може підвищувати його діяльність до рівня талановитості чи геніальності. Міждисциплінарне дослідження, присвячене ролі подагриків у світовій культурі, показало, що досить значна кількість найбільших діячів історії і культури дійсно страждали подагрою: зокрема, Олександр Македонський, Петро Перший, Шарль де Голль.

2. *Синдром Марфана, особлива форма диспропорційного гігантизму*, - результат системного дефекту сполучної тканини; успадковується домінантно, тобто по вертикальній лінії, але з дуже варіюючими проявами. При повному прояві спостерігаються: високий зріст при відносно короткому тулубі, величезні кінцівки, арахнодактілія (довгі павукоподібні пальці), вивих кришталика. Крайня худорба і деформована грудна клітка можуть супроводжуватися пороком серця і аневризмою аорти. Але при цьому важкому, рідкісному захворюванні (1: 50 000), істотно скорочує тривалість життя, має місце підвищений викид адреналіну, який підтримує високий фізичний і психічний тонус: сюди можуть бути віднесені Авраам Лінкольн, Г.-Х. Андерсен, Корній Чуковський.

3. *Тестикулярна фемінізація (синдром Морріса)* - спадкова нечутливість периферичних тканин до маскулінізуючої дії чоловічого гормону сім'яників, в результаті чого розвиток організму, що володіє чоловічим набором хромосом (46/XY) і семенниками, парадоксально йде у жіночому напрямку. Розвивається псевдогермафродит - висока, струнка, ставна, фізично сильна жінка без матки, з малим піхвою, семенниками, звичайно, не менструюють і не родить, але в іншому здатна до сексуального життя і зберігає нормальне потяг до чоловіків.

У силу безпліддя псевдогермафродитів, носіїв мутації, ця аномалія дуже рідкісна серед населення (порядку 1:65000 серед жінок). Псевдогермафродитизм повинен був би породжувати найтяжчі психічні травми, але емоційна стійкість цих хворих, їх життєлюбність, різноманітна активність, енергія, фізична та розумова, просто вражають. Наприклад, по фізичній силі, швидкості, спритності вони настільки перевершують фізіологічно нормальних дівчат і жінок, що дівчата і жінки з синдромом Морріса (легко визначаються за відсутності статевого хроматину в мазках слизової рота) підлягають виключенню з жіночих спортивних змагань. Серед найбільш відомих жінок, які страждають на цю рідкісну аномалію, швидше за все, -

Жанна д'Арк, Єлизавета Тюдор, Аврора Дюдеван (Жорж Санд), Олена Блаватська.

4. *Гіпоманіакально-депресивний психоз як стимулятор розумової діяльності.* У більшості розглянутих В. П. Ефроїмсоном осіб мали місце чіткі клінічні прояви психічного розладу у фазах депресії, відмова від їжі, мутизм, багатотижневі мовчання, знищення готових творів, самогубство, а справжні манії з безглуздою гіперактивністю майже відсутні. Розглядаючи психопатологічну стимуляцію розумової діяльності, необхідно відносити сюди лише ті випадки, коли хворі на висоті спалаху в напрямку маніакальності проявляють не безглузду метушливість, а, навпаки, підвищену працездатність, з різким, багатосезонні, а частіше і багаторічним періодом зневіри та бездіяльності між творчими підйомами. Необхідно підкреслити хибність прагнення бачити в психозі і психопатії стимул творчості в тих випадках, коли в дійсності хвороба творчості перешкоджала. Прикладами геніальних циклоїди можуть бути Байрон, Роберт Бернс, сюди ж відносять і О. С. Пушкіна.

5. *Гігантолобіє і високе чоло.* Створивши людство природний відбір прямував на збільшення голови і особливо лобових часток, що дозволяє припускати наявність певної кореляції між розміром висоти чола з інтелектом. Згідно з деякими даними, в більшості тканин транскрибується тільки 3-6% унікальної ДНК, тоді як в тканинах мозку миші транскрибується 10-13% цієї ДНК, а в мозку людини - 20%. Іншими словами, в мозку, як у жодної іншої тканини, максимально мобілізується і використовується генотип людини. При тому що частина мозку людини, яка управляє фізіологічною функцією центральної та периферичної нервових систем, становить близько третини або чверті його обсягу, тоді як 2/3-3/4 (що, звичайно, дуже неточно) виконує функцію мислення. Саме завдяки цим даним питання про значення обсягу мозку втрачає свою примітивність.

За давнім канону, висота голови дорівнює однієї сьомої довжини тіла, висота чола становить третину висоти обличчя. Антропологічна і психометрична позитивна кореляція між розмірами лоба і рівнем мислення підтверджена при вивченні серій портретів істинно великих діячів у будь-якій області. При спірності класифікації майже для будь-якої видатної особистості загальна картина виявляється досить чіткою: середня характеристика припадає десь посередині між графами «високочолі» і «дуже високочолі», тоді як гігантолобіє приблизно так само часті, як середньолобіє. Якщо подагра, гіперурикемія, гіпоманіакальний синдром, синдром Марфана розкривали механізм геніальності близько 25-70% геніїв, то огромолобіє і просто високочолі підвищують розкриваність до 100% і вище, так як багато людей мали двома факторами (при цьому

гігантолобіє не виключає пустоголовий, відзначає В. П. Ефроїмсон). До високочолих геніям відносили династію Толстих, П. А. Чаадаєва.

Отже, геніальність в значній мірі обумовлена генетичними механізмами, проявляється в надконцентрації на значимій діяльності і нерідко супроводжується порушеннями фізичного і психічного здоров'я.

Для діагностики креативності - найбільш близького геніальності явища - створено набагато менше методик, ніж для вивчення репродуктивного мислення. Загальний принцип складання тестів креативності полягає в тому, що одне завдання може знайти багато рішень; таким чином, єдино правильного результату не існує, тобто досліджується не конвергентний (що сходяться до одного рішення), а розходиться мислення. Кількість (швидкість) та оригінальність цих рішень служать показниками творчих здібностей [1].

Найбільш відомими є *Каліфорнійський тест креативності*, не адаптований до нашої культури, і тест Торранса, який може використовуватися і в нашій країні. Орієнтовані на діагностику вербальної та образної креативності, тести включають як графічні завдання (домалювати гурток до осмисленого образу), так і вербальні (наприклад, придумати якомога більше заголовків до історії про те, що в універмаг привезли рукавички, і все на ліву руку).

Проблема теорії геніальності та психодіагностики креативності, однак, не може бути до цього часу визнана вирішеною.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. У чому виявляються здібності особистості?
2. Охарактеризуйте основні види здібностей.
3. Якою є структура здібностей?
4. Якими є головні компоненти здібностей?
5. Як пов'язані між собою здібності та задатки?
6. Які психічні властивості людини сприяють розвиткові здібностей?
7. У чому виявляються якісні відмінності у здібностях людей?
8. Що є показником добрих здібностей?
9. Що зумовлює розвиток здібностей особистості?
10. Що є вирішальною умовою розвитку здібностей?

11. Що являють собою теорії інтелекту?
12. Що таке факторні теорії інтелекту?
13. Як пов'язані інтелект і особистість в різних підходах?
14. Як взаємодіють середовищні і спадкові чинники в процесі породження міжіндивідуальних варіацій інтелекту?
15. Які теорії геніальності вам відомі?
16. Що вам відомо про біосоціальні передумови геніальності?

Альтернативно-тестові завдання для самоконтролю

1. Чи згодні ви з твердженням, що швидкість виконання діяльності є показником добрих здібностей?
2. Чи згодні ви з твердженням, що показником добрих здібностей є темп опанування новою діяльністю?
3. Чи можна стверджувати, що добрі задатки завжди визначають високий рівень розвитку здібностей?
4. Чи вважаєте ви задатки обов'язковою передумовою розвитку здібностей?
5. Чи можна стверджувати, що відмінності здібностей людей мають переважно кількісний характер?
6. Чи поділяєте ви думку, що вирішальною умовою розвитку здібностей є діяльність?
7. Чи є здібності спадковими?
8. Чи вважаєте ви, що є певні властивості людини, без яких неможливий високий розвиток спеціальних здібностей?

Завдання та проблемні ситуації

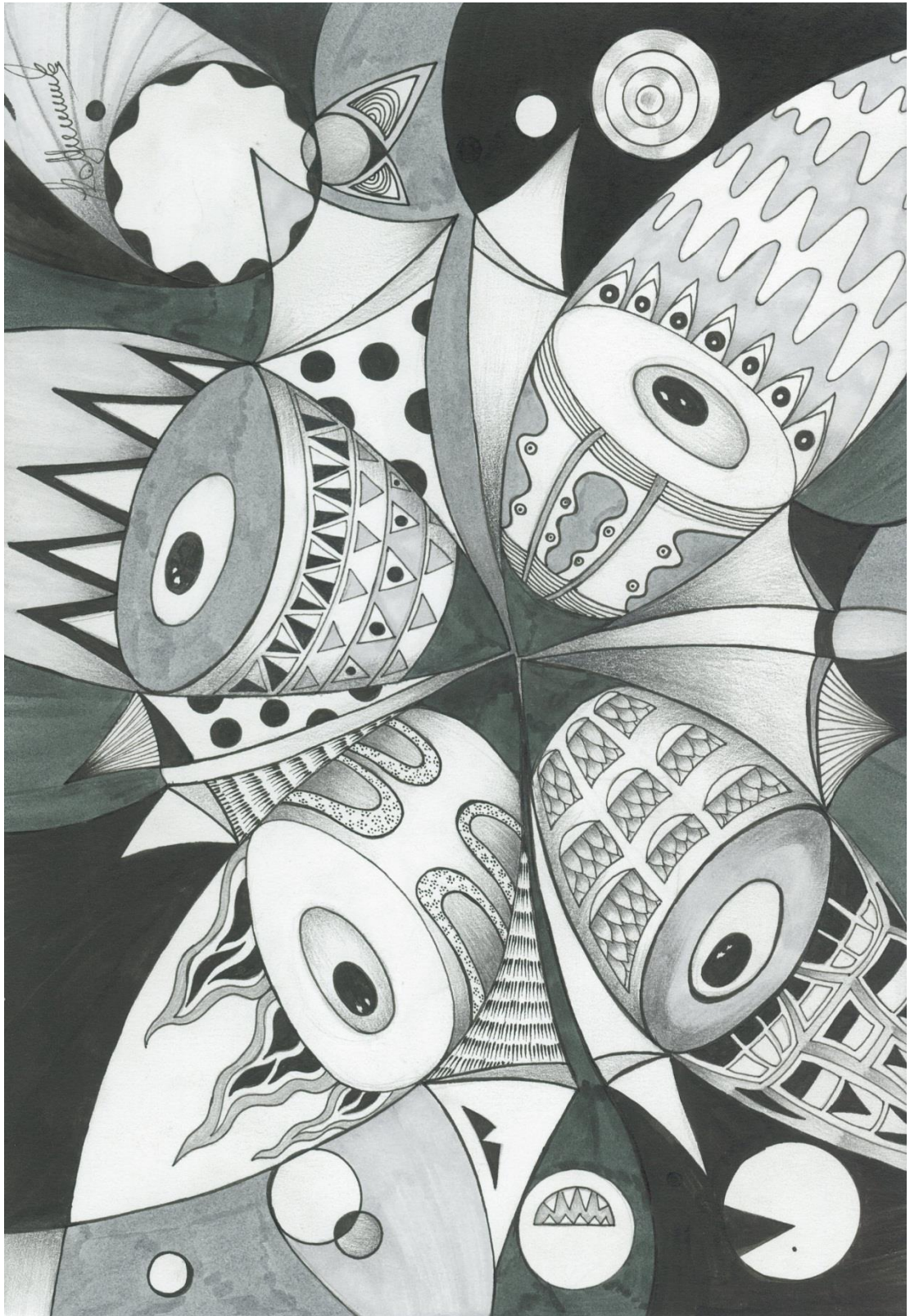
1. Доведіть, що здібності як властивість особистості є продуктом суспільного розвитку.
2. Чому не можна розглядати високий рівень розвитку знань, умінь і навичок особистості як найважливіший показник її здібностей?
3. Які психічні якості особистості є обов'язковою умовою успішного розвитку здібностей? Розкрийте та обґрунтуйте їх.
4. Чи можна фактичний успіх у певній діяльності розглядати як вияв здібностей до неї? Чому?
5. Доведіть неправомірність твердження про вроджену природу здібностей.
6. Обговоріть проблему генія і лиходійства. Наведіть емпіричні аргументи на користь різних точок зору.

7. Чим можна пояснити помилки при оцінці здібностей до певної діяльності на ранніх етапах розвитку особистості, як, наприклад, у Ейнштейна та Клеро - до математики, у Сурикова - до живопису? Обговоріть, як здатності до мистецтв можуть бути пов'язані з інтелектом.
8. Життя має багато прецедентів, коли люди, що мали добрі задатки до розвитку певних здібностей, не реалізували їх. Які причини найчастіше перешкоджають їх розвитку?
9. Що дає можливість людині нижчого рівня здібностей до певної діяльності виконувати її краще, ніж людині більш здібній? Які психічні якості особистості роблять це можливим?
10. Як співвідносяться між собою поняття таланту і розумового дефекту? Чи можна між ними виявити щось спільне?
11. Чи можливий високий рівень розвитку спеціальних здібностей в інтелектуальній сфері на фоні низького рівня розвитку загальних здібностей? Який зв'язок існує між спеціальними та загальними здібностями?
12. Обговоріть проблему геніальності і соціальної адаптації особистості.
13. Ознайомтеся з історією виникнення факторних теорій інтелекту і їх сучасним станом.

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. М., Апрель-Пресс, 2001. 745 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1 и 2. М., Педагогика, 1982.
3. Балтес П.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подходов и спадов на протяжении жизни // Психол. журн..1994. №1. Том 15. С. 60-80.
4. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П.Зинченко. СПб., Прайм-Еврознак – М., Олма-Пресс. 2003. 668 с.
5. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л., 1988.
6. Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы. Части 1 и 2. Саратов, 1990.
7. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. М., Планета детей, 1997. 325 с.
8. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Темперамент и характер // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 167-171.

9. Кочубей Б.И. Исследования по психогенетике человека // Вопр. психол. 1982. №1. -С. 134-140.
10. Крайг Г. Психология развития. Спб., Питер, 2000. 980 с.
11. Купер К. Индивидуальные различия. М., Аспект-пресс, 2000. 526 с.
12. Лейтес Н.С. Одаренные дети // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 140-147.
13. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. Москва, Смысл, 1999. 534 с.
14. Машков В.Н. Основы дифференциальной психологии. СПб., Изд-во С.-Петербургского у-та, 1998. 132 с.
15. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / С.Д. Максименко. – [2-е вид]. – Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. – 272 с.
16. Мешкова Т.А. Психогенетика. М., МГППУ, 2004. 266 с.
17. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. М., Флинта-МПСИ, 2003. 280 с.
18. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика. М., Аспект Пресс, 1999. 445 с.
19. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В.Равич-Щербо. М., Педагогика, 1988. 330 с.
20. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 59-68.
21. Современная психология / Под ред. В.Н.Дружинина. М., Инфра+, 2000.
22. Способности и склонности: комплексные исследования / Под ред. Э.А. Голубевой. М., Педагогика, 1989. 200с.
23. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 129-139.
24. Эфроимсон В.П. Предпосылки гениальности (Биосоциальные факторы повышенной умственной активности) // Человек, 1997. №№2-6 1998. №1.



РОЗДІЛ 4

ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСИМЕТРІЇ МОЗКУ, ОНТОГЕНЕТИЧНІ, ЦЕНТРАЛЬНО-НЕРВОВІ АСПЕКТИ, ЦЕНТРАЛЬНО-НЕРВОВІ МЕХАНІЗМИ

Ключові поняття теми:

акцептор дії, амбідекстри. функціональна асиметрія, спеціалізація півкуль. аферентний синтез, іпсілатеральний, контрлатеральний, латералізація, ліворукість, праворукість, хіральність, еквіпотенціальність півкуль.

4.1. Функціональні асиметрії мозку як наукова проблема

4.1.1. Історія вивчення функціональних асиметрій мозку

Упродовж відносно короткої історії досліджень людського мозку учені не раз зверталися до питань про функції різних його частин. Найяскравіше це проявилось в спробах розподілу психічних функцій людини відповідно до очевидного анатомічного поділу мозку на праву та ліву половини.

Першим, хто висловив припущення про те, що мозок не є однорідною масою і що центри різних функцій можуть бути локалізовані в різних ділянках мозку, був німецький анатом Ф. Галль [53; 54]. Він вважав, що здатність до мови локалізована в лобних частках мозку. На думку Галля, форма черепа відображає будову мозкової тканини, що лежить під ним, і особливості розвитку мозку кожної людини можуть бути визначені шляхом ретельного вивчення голь на його голові.

У наукових колах того часу (XIX століття) Галля вважали шарлатаном, оскільки достовірних підтверджень його теорії не було. Проте основна ідея про те, що різні функції контролюються різними ділянками мозку, знайшла багатьох послідовників.

У 1836 р. нікому невідомий сільський лікар Марк Дакс виступив з невеликою доповіддю на засіданні медичного суспільства в Монпельє (Франція). Ця доповідь була першим та єдиним науковим повідомленням Дакса. Впродовж своєї довгої служби в якості практикуючого лікаря Дакс бачив безліч хворих, що страждали втратою мови, – стану, що виникає в результаті ушкодження мозку та відомого фахівцям під назвою “афазія”. Це спостереження було не

новим. Ще древні греки писали про несподівано виникаючу втрату здатності говорити. Дакс зрозумів, що між втратою мови та ушкодженням однієї з півкуль мозку, мабуть, існує зв'язок. Він виявив ознаки ушкодження лівої півкулі мозку у 40 людей, що спостерігалися ним, у хворих відмічалась втрата мови, а випадків афазії при ураженні правої півкулі йому виявити не вдалося. У своїй доповіді на засіданні медичного суспільства Дакс узагальнив свої спостереження і зробив наступні висновки: кожна половина мозку контролює свої, специфічні функції; мова контролюється лівою півкулею [33].

Його доповідь не мала ніякого успіху та незабаром була забута, а через рік Дакс помер, не підозрюючи про те, що його робота передбачила одну з найцікавіших областей наукових досліджень другої половини ХХ століття.

Французький професор доктор медицини Ж. Буйоне не вірив у спеціалізацію мозкових структур та запропонував тому, хто доставить йому хворого з ушкодженням лобних часток мозку, що не супроводжується втратою мови, 500 франків, а це була значна сума.

У 1861 р. на засіданні суспільства антропологів зять Буйоне, Е. Обуртен повторив твердження про те, що центр, контролюючий мову, знаходиться в лобних частках мозку. Його слова справили дуже велике враження на молодого хірурга П. Брока, що був присутнім на засіданні. Всього за декілька днів до цього в лікарню, де працював Брок, поступив пацієнт, який багато років страждав втратою мови та правобічним паралічем (геміплегією). Брок запропонував Обуртену разом оглянути хворого. Через два дні після огляду хворий помер, а Брок отримав можливість провести посмертне дослідження мозку. Це дослідження виразно показало, що у лівій лобній долі знаходилося вогнище ушкодження. Брок продемонстрував препарат на засіданні суспільства та розповів про отримані дані. Через декілька місяців їм була зроблена ще одна доповідь, в якій він представив аналогічний першому клінічний випадок. Доповідь викликала бурхливі дебати. Критиці піддавалося не лише саме відкриття, але й термінологія, запропонована Броком. Проте, Брок продовжував відстоювати свою ідею, знаходив все нові й нові підтвердження локалізації центру мови у лівій лобній долі мозку. Ця зона отримала назву зони Брока.

Через десять років після публікації перших спостережень Брока концепція, відома в наші дні як концепція домінантності півкуль, стала основною точкою зору про міжпівкульні відносини [11; 35]. Трохи пізніше, в 1868 р. Дж. Джексон висунув ідею про “провідну” півкулю. Він вважав, що “ведучою” є ліва півкуля мозку, а правій відводилася допоміжна роль [15].

У 1870 р. німецький невролог К. Вернике зробив надзвичайно

важливе відкриття – ушкодження задньої частини скроневої долі лівої півкулі може викликати погіршення у розумінні мови. Його ім'ям відтоді називається ця зона мозку. Ще одним свідомством того, що ліва півкуля має функції, відмінні від правої, стала робота Г. Ліпмана на тему дисфункції, відомій під назвою “апраксія”. Апраксія визначається як нездатність виконувати цілеспрямовані рухи. Хворий з апраксією може у звичній ситуації виконувати звичайні дії, але продемонструвати аналогічні дії на прохання, в неординарних умовах не може [4; 34]. Ліпман наголошував, що хоча такі порушення не обумовлені загальною здатністю розуміти мову, вони пов'язані з ушкодженням лівої півкулі. Він зробив висновок, що ліва півкуля керує як мовою, так і “цілеспрямованими” рухами, але ці два процеси контролюються різними зонами лівої півкулі мозку [4].

Після цього у вивченні проблеми функціональної асиметрії мозкових функцій (латералізації) відкривалися нові напрями. Правило Брока добре пояснювало зв'язок між ураженням лівої півкулі мозку та афазією у праворуких [24; 25]. Ліворукі ж, як виявилось, утворюють дві групи: у перших центри мови розташовані у півкулі, протилежній до провідної руки (як передбачав Брок), у представників іншої групи мовні функції локалізувалися у лівій півкулі. Існування другої групи було відкрите в результаті спостереження за ліворукими хворими, у яких афазія виникла внаслідок ушкодження лівої півкулі. Ці випадки, названі перехресною афазією, були уперше описані в 1899 р. Бромвелом. Вони досить яскраво демонструють, що у плані функціональної організації ліворукість не завжди є простою протилежністю праворукості.

У вітчизняній неврології питанням функціональної асиметрії мозку були присвячені дослідження одного з основоположників цього напрямку медицини в Росії Олексія Яковича Кожевнікова (1836-1902), творця московської наукової неврологічної школи. Одна з форм кортикальної епілепсії названа його ім'ям. У його роботах також показаний зв'язок порушень мови у правшів з ураженням лівої півкулі [5;11]. Не можна не згадати й ім'я одного з видатних російських психологів – Бориса Герасимовича Ананьєва (1907-1972), який став новатором у постановці та розробці проблеми білатеральної організації мозкових функцій, уперше запропонував підхід до вивчення цього питання за принципом симетрія-асиметрія.

У наступні роки дослідження функціональної міжпівкульної асиметрії доповнилися новими відкриттями. У їх числі слід згадати про два високоспеціалізовані нейрохірургічні методи, які були розроблені у 1930-40-і роки.

На початку 30-х рр. У. Пенфілд та його колеги в Інституті неврології в Монреалі уперше застосували для лікування епілепсії

[27], стійкої до лікарського лікування, операцію видалення ділянки мозку, в якій зароджується патологічна електрична активність [38; 40]. Для того, щоб зменшити вірогідність ушкодження центрів, що контролюють мовні функції, в результаті таких операцій, необхідно було точно визначити локалізацію цих центрів. Зіткнувшись з проблемою післяопераційних ускладнень, Пенфілд та його колеги розробили методику, що дозволяє картувати ці області мозку за допомогою прямого подразнення мозку електричним струмом під час операції. При проведенні процедури картування мовних ділянок за допомогою електричного подразнення, хворий та хірург відокремлені один від одного навісом, спорудженим з хірургічних простирадл. Третя особа, що виконує роль спостерігача, сидить під навісом разом з хворим. Коли електрод прикладають до ділянки мозку, яка в нормі відповідає за мовну функцію, хворий втрачає здатність говорити. Це порушення має назву афазичної зупинки. Під час цієї процедури хворий знаходиться у свідомості. Картування займає не більше 15 хвилин.

Інший тест, названий на ім'я його автора, тестом Дж. Вада, має велике значення для вивчення розподілу функцій між півкулями [44]. Суть його полягає в тимчасовому наркозі кожної з півкуль, що викликається в різні дні до операції для того, щоб нейрохірург міг точно визначити півкулю, яка контролює мову у даного хворого. Відомо, що кожна півкуля мозку забезпечується кров'ю з сонної артерії відповідної сторони. Таким чином, амітал-натрій (снодійне) введений, наприклад, у праву сонну артерію, потрапляє у праву півкулю. Якщо препарат введений на боці півкулі, що контролює мову у хворого, то пацієнт залишається безмовним впродовж 2-5 хвилин, якщо ж на іншій стороні – мовна функція поновлюється через декілька секунд (рис. 4.1).

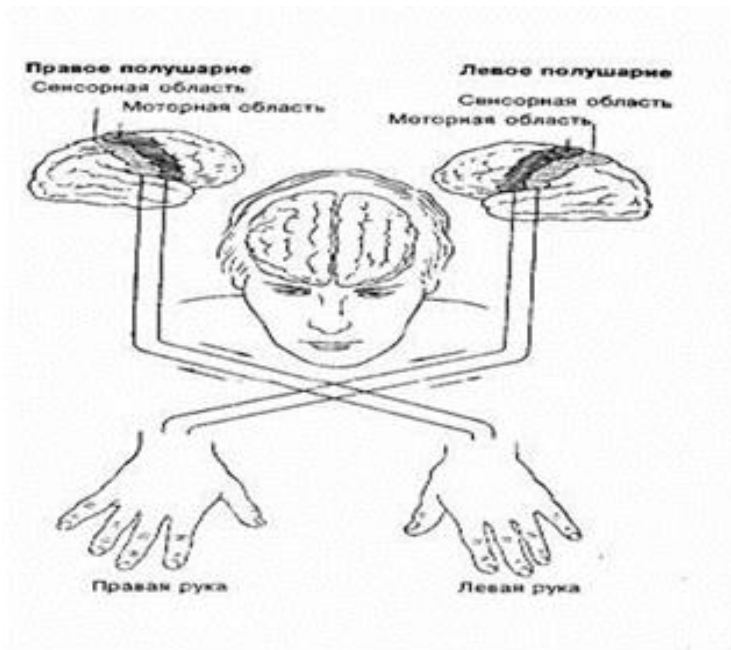


Рис.4.1. Сенсорні та моторні шляхи, що зв'язують мозок та тіло, майже повністю перехрещені. Кожна рука обслуговується головним чином протилежною (контрлатеральною) півкулею.

В результаті досліджень Дж. Вада встановив, що більш ніж у 95% праворуких, що не мали ранніх ушкоджень мозку, мова та мовні функції контролюються лівою півкулею. У інших мова контролювалася правою півкулею [126]. Всупереч правилу Брока, у більшості ліворуких також виявляли розташування мовних центрів в лівій півкулі, але їх було менше, ніж серед праворуких (близько 70%). Приблизно у 15% ліворуких мовні центри знаходилися у правій півкулі, а у тих, що залишилися (близько 15%) виявлялися ознаки двобічного контролю мови [17; 18].

З'явилися ще в ХІХ ст. судження, що заперечували другорядність, підлеглість правої півкулі, отримали своє експериментальне підтвердження при вивченні патології мозку, функцій нормального мозку та мозку тварин. Накопичення фактів привело до формулювання головної ідеї, докорінно відмінної від лівопівкульної винятковості. Кожна півкуля є ведучою (домінантною) у «своїх» функціях по забезпеченню певних психічних процесів. У 1981 р. Р. Сперрі була вручена Нобелівська премія за відкриття функціональної латералізації півкуль мозку, кожна півкуля виконує свої специфічні функції.

Отже, до середини двадцятого століття наука мала у розпорядженні досить велику кількість даних, теорій та гіпотез в області вивчення функціональної міжпівкульної асиметрії, які стали основою сучасних уявлень про взаємини між півкулями та базою для подальших досліджень. Відома гіпотеза К. Сагана (1977), згідно якої

найбільш творче створення культури - правові та етичні системи, мистецтво і музика, наука і техніка - є результатом саме спільної роботи правої та лівої півкуль. К. Саган навіть припускає, що людська культура є функцією мозолистого тіла мозку[19; 32].

4.1.2. Теорії походження функціональних асиметрій мозку

У людини, як і у багатьох тварин, більшість органів парні: дві руки, дві ноги, два ока, два вуха, дві нирки, дві півкулі мозку. Парність органів не означає їх однакове функціонування. Ми знаємо, яка рука у нас ведуча – виконує найбільш складні, тонкі операції. У більшості людей - це права рука. Ми їмо, шиемо, пишемо, малюємо правою рукою. Серед людей - правшів, що використовують праву руку для точних дій, 90%, тоді як лівші складають в середньому 10% [10; 11].

Лівші усіх рас та культур у минулому і сьогодні знаходилися в меншості серед праворукого оточення.

При вивченні питання про походження ліворукості виділяються три основні напрями: “генетичний”, “культурний” і “патологічний” [18].

Починаючи з 1871 р., коли В. Огль встановив високу частоту сімейної ліворукості, обговорюється модель генетичної детермінації ліворукості. Як постулат виступав факт спадкоємства ліворукості, а Ф.Рамалей сформулював правило про належність ліворукості до рецесивного розподілу за Менделем.

Нині найбільше поширення отримали дві генетичні моделі. Згідно з М. Аннетт [50] асиметрія мозку визначається присутністю одного гена, який був названий нею чинником “правого зрушення”. Якщо цей чинник є у особи, то вона схильна бути правшею. Якщо чинник відсутній, людина може бути або лівшею, або правшею залежно від випадкових обставин. При цьому велике значення надається ушкодженням мозку в пренатальному та ранньому постнатальному періоді, які можуть вплинути на фенотипову реалізацію чинника “правого зрушення” [19; 20].

Складніша модель була запропонована Дж. Леви і Т. Нагілак (1972). Ці учені припускають, що право- або ліворукість є функцією двох генів. Один ген з двома алелями визначає півкулю, яка контролюватиме мову та провідну руку. Алель L визначає локалізацію центрів мови у лівій півкулі та є домінантним, а алель r – локалізацію центрів мови у правій півкулі та є рецесивним. Другий ген визначає те, якою рукою керуватиме мовна півкуля - іпсилатеральною або

контрлатеральною [4]. Контрлатеральний контроль кодується доміантним алелем С, а іпсилатеральний - рецесивним алелем с. Особа з генотипом LrCC, наприклад, буде правшею з центром мови у лівій півкулі. А у особи з генотипом Lrcc центри мови будуть також в лівій півкулі, але він буде лівшею. Ця модель припускає, що право- або ліворукість конкретної людини пов'язана з характером її міжпівкульної асиметрії та типом моторного контролю.

На вірогідність не генетичної, а цитоплазматичної закодваності асиметрії вказує С. Морган (1978), висувуючи концепцію, згідно якої і мозкова латералізація, і мануальна перевага розглядаються в широкому загально біологічному аспекті [11]. Передбачається, що розвиток мозку перебуває під впливом ліво-правого градієнту, а це призводить до більш раннього та швидкого дозрівання в онтогенезі лівої півкулі, яка при цьому робить гальмівний вплив на праву, – в результаті виникає домінування лівої півкулі [11; 17].

З “генетичним” напрямом безпосередньо поєднуються дослідження, пов'язані з виявленням анатомічних, фізіологічних і морфологічних стигм дизембріогенезу, які властиві як праворукам так і ліворукам [3]. Було визначено, що у праворуких сильвієва борозна праворуч розташована вище за ліву, у той час, як у 71% ліворуких права та ліва борозни приблизно симетричні. У праворуких визначається більший діаметр внутрішньої сонної артерії ліворуч та вище тиск в ній, ніж у правій, а у ліворуких - зворотна картина. Аналогічна дисоціація виявляється при вивченні середньої мозкової артерії. Гіпотеза Н. Гершвінда і А. Галабурди (Gershwind, Galaburda, 1987) також припускає ендокринний вплив на формування відмінностей у будові мозку чоловіків та жінок [2; 3]. Відома теорія Ф. Превіка (Previc, 1991), згідно якої церебральна латералізація у людини формується при асиметричному пренатальному розвитку системи внутрішнього вуха та лабіринту.

Існує й генетико-культурна гіпотеза функціональної асиметрії. Англійський учений з Кембриджа Д. Леленд та його колеги вважають, що ліворукість є в рівній мірі генетично і культурологічно обумовленою [5].

Альтернативними “генетичним” видаються гіпотези про виникнення міжпівкульної асиметрії, що базуються на визнанні детермінуючої ролі культурних умов у формуванні право- або ліворукості. “Культурно-соціальні” концепції розглядають право- та ліворукість як наслідок соціального виховання, досвіду, умов життя [51].

Разом з представленими вище теоріями, широко розповсюджені уявлення про патологічне походження ліворукості. Крайньої точки зору дотримується П. Бекан (1973), який стверджує, що будь-який

прояв ліворукості є наслідком пологової травми. На думку А.П. Чуприкова (1975), зміна моторного домінування є одним з об'єктивних доказів вродженої енцефалопатії [54]. В підтвердження цієї теорії наводяться факти збільшення ліворуких серед близнюків, в особливостях пренатального розвитку яких припускають розвиток внутрішньоутробної гіпоксії мозку. На користь цього підходу говорять і результати проб Вада, згідно з якими ушкодження лівої півкулі на ранніх етапах онтогенезу може призвести до зміни провідної руки та домінантної за мовою півкулі.

Вивчення питання про походження ліво- та праворукості триває. Велика кількість фактів, що часом суперечать один одному, показує, що кожна з теорій функціональної міжпівкульної асиметрії мозку вимагає подальшого обґрунтування. В той же час очевидно, що основні принципи вище перелічених підходів складають базу для майбутнього системного дослідження, необхідність якого обумовлено безліччю проблем та питань, що залишилися відкритими.

4.2. Асиметрія півкуль та її прояви

4.2.1. Формування асиметрії в онтогенезі

Однією з найважливіших індивідуальних властивостей особистості є функціональна асиметрія і спеціалізація півкуль (характеристика розподілу психічних функцій між правою і лівою півкулями).

Процес становлення міжполушарної організації психічних процесів в онтогенезі або діяльності називається **латералізацією**.

Асиметрія є властивістю всього живого, виявляється по-різному – в тропізмах, напрямку загортання молекулярної спіралі і т.д. (Явище асиметрії у живому світі називається *хіральністю*). У фізіології тварин використовують поняття “лапість” (аналогічно “рукості”), і спостереження показують, що у ссавців також всі парні органи мають ту чи іншу ступінь асиметрії, існують домінуючі (ведучі) і підпорядковані кінцівки. Враховуючи раннє привчання дітей до праворукості, практичні психологи іноді пропонують орієнтуватися на критерій “ногості” для визначення ведучої півкулі.

До недавнього часу вважалося, що дві півкулі анатомічно ідентичні. Проте дослідження останніх десятиліть показали, що це не так. У 1968 році Н. Гешвінд і У.Левітські повідомили про помітних

анатомічних відмінностях між півкулями детально порівнявши посмертно мозок 100 чоловік. Така асиметрія може служити матеріальною основою функціональних відмінностей між півкулями. Мабуть, мозок анатомічно і фізіологічно з народження має деяку спеціалізацію. Це підтверджується дослідженням викликаних потенціалів у новонароджених при пред'явленні звуків мови і шумі або музичних акордах. У 9 з 10 немовлят викликані потенціали при звуках промови були значно більше в лівій півкулі, ніж у правому. При немовних звуках - у всіх немовлят переважали викликані потенціали в правій півкулі [35].

Зовсім недавно асиметрію півкуль визначали як унікальну особливість мозку людини, що виникла в антропогенезу у зв'язку з появою мови і праворуких. Зараз, однак, з таким розумінням погодитися важко.

Існує декілька теорій, що пояснюють становлення асиметрії.

Так, згідно з *концепцією еквіпотенціальності півкуль*, спочатку півкулі абсолютно ідентичні по відношенню до всіх функцій, в тому числі і мовної. На користь цього свідчать дані про високу пластичність мозку і взаємозамінність симетричних відділів мозку на ранніх етапах його розвитку.

Згідно ж *концепції прогресивної латералізації*, спеціалізація півкуль існує вже з моменту народження дитини. У праворуких вона проявляється у вигляді запрограмованої здібності нервового субстрату лівої півкулі виявляти здатність до розвитку мовної функції і одночасно визначати діяльність ведучої руки. Це підтверджується відмінностями в будові майбутніх мовних зон задовго до того як мова формується.

Формування півкуль відбувається не синхронно, а відповідає змісту навичок і вмінь, якими володіють діти. Так, наприклад, мова розвивається дуже швидко в ранньому дитинстві, і від 3 до 6 років спостерігається прискорений розвиток лівої півкулі, після чого настає уповільнення. А права півкуля в ранньому дитинстві дещо відстає у розвитку і починає наздоганяти ліву в період від 8 до 10 років; остаточне оформлення домінування відзначається до підліткового віку.

До теперішнього часу внесок спадковості і середовища у формування асиметрії ще цілком не визначений. Так, було виявлено, що асиметрія півкуль – звичайне явище не тільки у сучасної, але й у давньої людини, але і у людиноподібних мавп, причому найбільш значна вона в області скроневих часток (у лівій півкулі область між звивиною Гешля і Сільвієвій борозною зазвичай має істотно великі розміри). Нещодавно було виявлено асиметрію у новонароджених дітей і ембріонів.

Застосування методу дихотичного прослуховування дозволило визначити асиметрію вже у новонароджених, які по-різному реагують на мовну і немовну інформацію. А використання ЕЕГ показує зміну спектральних характеристик активності їх головного мозку в залежності від якості стимуляції (мова – ліва півкуля, музика – права). Фонемний аналіз мови також проводиться асиметрично вже на ранніх стадіях онтогенезу.

Таким чином, в психофізіології робиться висновок про те, що домінантність лівої півкулі по мові потенційно фіксована, тобто існує нервовий субстрат, пристосований для переробки певного типу інформації - швидкої послідовності дискретних одиниць, що і складає основу мови.

Однак анатомічна схильність ще не означає остаточної фіксованості функцій (згадаємо теорію ортогенезу). Тому що наступний досвід може визначити і ступінь асиметрії, і навіть зміну знака домінування на протилежний.

Домінантність по мові остаточно оформляється в процесі психічного розвитку людини. До теперішнього часу терміни її становлення визначаються в п'ять років, що обмежує і критичний період оволодіння мовою.

А ступінь асиметрії залежить ще й від мовного стимулювання, отриманого в цей час, що сприяє закріпленню початкової схильності до домінування.

На ранніх етапах онтогенезу існує висока ступінь реорганізації всередині півкуль і між ними, тому до п'яти років можна говорити не про еквіпотенціальність півкуль, а скоріше про підвищену чутливість до адекватної стимуляції, яка і сприяє наростанню функціональної асиметрії.

У той же час це період високої здатності до компенсації. Так, наприклад, перинатальні пошкодження, аж до повного видалення півкулі, не позначаються на оволодінні дитиною мовою (афазія виникає тільки в тому випадку, якщо порушення торкнулося субстрату вже сформованої функції). У дорослих і літніх людей хірургічне втручання та органічні ураження також можуть компенсуватися.

І оскільки все ж таки простежується чіткий зв'язок між церебральним домінуванням і домінуванням руки, то дослідження проводилися і в цій області. Походження (точніше, оформлення) ліворукості пов'язують з дією трьох груп чинників:

- *середовищних* (включаючи культурні);
- *генетичних*;
- *патологічних*.

1. Одна з перших генетичних моделей успадкування «рукості» спиралася на закон Менделя і передбачала, що ця якість визначається дією одного гена. Однак було виявлено, що майже половина дітей двох ліворуких батьків виявляються праворукими, що суперечить даної моделі.

2. Інша модель заснована на тому, що рукість є функцією двох генів, один з яких визначає локалізацію центрів мови (L – у лівій півкулі і домінує, l – у правій півкулі, рецесивний), а інший визначає, якою рукою буде управляти мовленнєва півкуля – контрлатеральною або іпсилатеральною (відповідно C і c); ця модель запропонована Дж. Леві і Т. Нагілакі.

3. І, нарешті, третя модель, запропонована англійським психологом М. Аннет, заснована на гіпотезі про існування окремого гена «правостороннього зсуву» і його рецесивного алеля. Наявність цього гена забезпечує початкову схильність людини до того, щоб у нього домінувала права рука, а центр мовлення розташовувався в лівій півкулі. Таким чином, даний ген визначає не тільки рукість, але і церебральне домінування. Остання модель найбільшою мірою охоплює факти, накопичені в галузі вивчення асиметрії

Дослідження асиметрії ще раз продемонструвало внесок генетичних факторів у онтогенетичні процеси: спадковість визначає норми варіативності; а зміст актуальної ситуації - конкретний розподіл домінування.

4.2.2. Морфо-функціональні зв'язки півкуль мозку

Як відомо, головний мозок складається з *великого* (кінцевого) мозку і *стовбура*.

Великий мозок розділяється подовжньою щілиною на дві півкулі: праву і ліву. Півкулі з'єднує міжпівкульна спайка - мозолисте тіло *corpus collosum*, до складу якого входять волокна, що зв'язують головним чином симетричні ділянки кори великих півкуль. Це найбільша спайка.

Іншими спайками великого мозку є передня і задня комісура, комісура вуздечки, комісура чотирихолмія і гіпокампова комісура.

Півкулі великого мозку покриті шаром сірої речовини - кори головного мозку (рис. 4.2).

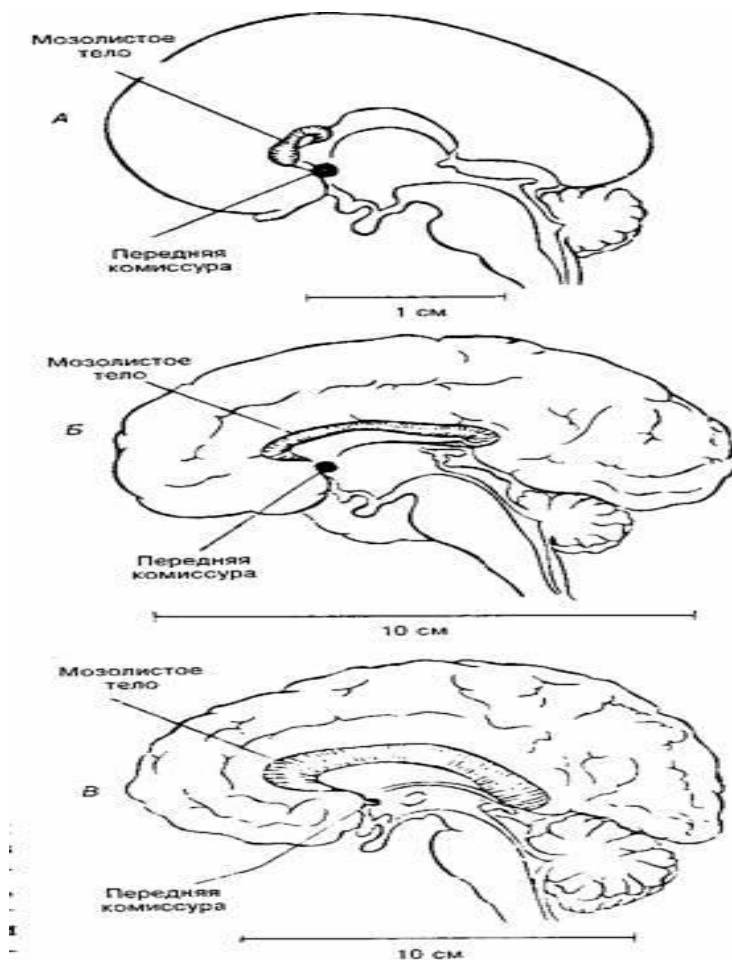


Рис. 4.2.. Мозолисте тіло і передня комісура на трьох стадіях розвитку людини

- А. Ембріональна стадія (16 тижнів)
- Б. При народженні (гестаційний вік 40 тижнів)
- В. Дорослий індивідуум

Зараз мозолисте тіло та інші комісури розглядаються в якості провідників, через які півкулі обмінюються інформацією і, можливо, “залагоджують” проблеми, пов'язані з конфліктами між незалежними елементами. Оскільки комісури є просто пучками нервових волокон, самі по собі вони не можуть нічим керувати. Але можуть служити каналами, через які здійснюється синхронізація роботи півкуль і запобігає подвоєнню зусиль або конкуренція. Ця інтеграція, можливо, здійснюється просто за рахунок того, що мозолисте тіло служить сенсорним “вікном” і забезпечує окреме і повне уявлення всіх сенсорних входів в кожній півкулі. Однак, видається більш імовірним, що в нормі через комісури передаються складніші, вже оброблені сигнали, що інформують кожна півкуля про події в іншому і, в якійсь

мірі, керуюче відповідними операціями в них. Це дозволяє цілого мозку інтегрувати спроможності окремих півкуль.

У роботах С. де Шонен і Е. Метів (De Schonen, Mathivet, 1989), Ф.Сімон з співавт. (Simon et al., 2000), Кохен і Кешон (Cohen, Cashon, 2000) на основі аналізу фізіологічних і психологічних даних, отриманих на тваринах, немовлятах і дорослих, обґрунтовується гіпотеза про випереджаючому розвитку правої півкулі в ранньому онтогенезі людини. Пізнавання особи в перші місяці життя немовляти забезпечується взаємодією двох складових: ендогенної (нейрональні зв'язки різних відділів мозку, синоптична компетенція і стабілізація, становлення міжпівкульна зв'язків) і екзогенної (середова регулярність, тобто частота з якою зустрічаються в оточенні специфічні особи в певному контексті полімодальних сигналів, обмеження зорової селективності немовлят протягом першого місяця життя, особливості їх сенситивності до низьких просторовим частотам).

Асиметрія у розвитку півкуль з випередженням у розвитку функції правої півкулі визначає не тільки впізнавання особи, але і багато особливостей когнітивних функцій на початкових етапах розвитку. Права півкуля має переваги при розрізненні патернів на основі їх конфігурації (глобальних характеристик). Ліва півкуля - при детальній оцінці (локальних характеристик). Розвиток локальних процесів починається на кілька місяців пізніше, ніж розвиток глобальної оцінки, що передбачає континуальність. Так, континуальної інформація, що забезпечує загальну, контекстуальну оцінку ситуації, характерна для правопівкульного типу обробки. (докладніше про правопівкульний перевазі в ранньому онтогенезі [44]).

На перших етапах онтогенезу відбувається безперервне образне накопичення інформації про світ для подальшої її деталізації в дискретні образи і схеми.

Спеціалізація мозку в процесі становлення мовної функції володіє значною пластичністю. Видалення кори лівої півкулі при ракової пухлини у дорослих пацієнтів призводить до тяжких незворотних мовним втрат. Однак якщо подібна операція по видаленню лівої півкулі проводилася в дитячому віці, то це майже не позначалося на розвитку мови. Стандартні тести на оцінку вербальних здібностей не виявили відмінностей у мовному розвитку дітей перенесли операцію і нормальними однолітками. Не було виявлено і відмінностей при видаленні правого чи лівого півкулі.

У ранній період життя мозок володіє величезними можливостями компенсації. Але з віком пластичність мозкової організації зменшується. Діти більш старшого віку, які перенесли операцію на

лівій півкулі, могли розмовляти, але робили багато граматичних помилок і гірше розуміли мову.

Права півкуля краще лівого розрізняє орієнтацію ліній, кривизну, багатокутники неправильних обрисів, вертикальні і горизонтальні ряди точок в точкових матрицях, просторове положення зорових сигналів, глибину стереоскопічних зображеннях, подібність або відмінність між безперервним і фрагментарним контурами. Воно демонструє перевагу і в багатьох інших завданнях, що вимагають уявного перетворення просторових відносин або інтеграції і синтезу загальної форми.

При дослідженні методом електрошоку (одностороннього впливу за медичними показаннями) на дорослих випробуваних були отримані наступні характеристики “лівопівкульного” і “правопівкульного” типу організації психічних функцій. У “лівопівкульної” людини найчастіше страждають ті види психічної діяльності, які пов'язані з образним мисленням: вона не сприймає інтонаційний склад мови, мелодії, є балакучою, має багатий словниковий запас, посилені види психічної діяльності, що лежать в основі абстрактного мислення: спостерігається схильність до класифікації. Відрізняється позитивним емоційним тонусом. “Правопівкульна” людина демонструє різке зниження мовних здібностей, класифікація порушена, пояснюється охочіше мімікою і жестами, добре розрізняють зміну інтонації. Відрізняється образним мисленням та у них частіше переважають негативні емоції [35].

У таблиці 4.1. представлено розподіл функцій між двома півкулями у досліджуваних дорослих здорових правшів.

Таблиця 4.1.

Латералізація і розподіл домінування неокортикальних функцій у правшів (О.-Й. Грюссер, Т. Зельке, Б. Цінда, 1995).

Ліва півкуля	Права півкуля
- Усне мовлення	- Метафоричний зміст мовлення
- Читання	- Почуття гумору
- Письмо	- Емоційне забарвлення мови
- Вербальне мислення	- Інтонація усного мовлення
- Ритм прози і поезії	(просодія)
- Ритм музики	- Звуковисотні відносини,
- Назва квітів	тембр і гармонія в музиці
- Класифікація кольорів	- Просторові поняття і
- Рахунок	

<ul style="list-style-type: none"> - Права частина зовнішнього простору - Інтерпретація міміки і жестів 	<ul style="list-style-type: none"> уявлення, стереоскопічний зір, обертання в просторі - Просторові координати, загальна просторова орієнтація - Геометрія, гра в шахи - Сприйняття “гештальтів” - Ліва і права частини зовнішнього простору - Розпізнавання міміки і жестів - Впізнавання облич - Емоційні реакції
---	---

Отже, “просторова” права і “ритмова” ліва півкулі володіють здібностями, що дозволяють їм робити важливий внесок у більшість видів когнітивної діяльності. Компліментарність спеціалізованих функцій двох півкуль визначає те, що моделі дійсності, конструюються нормальним мозком і якісно відмінні від простого підсумовування типів репрезентаційних стратегій, властивих кожному окремому півкулі, дають людині можливість бачити і сприймати навколишній світ у всьому його різноманітті.

4.3. Спеціалізація та домінування півкуль

4.3.1. Моторна, сенсорна та психічна асиметрія

У загальному випадку асиметрія, як правило, говорить про вади розвитку людського організму. Але тільки не тоді, коли мова йде про головний мозок [18].

У принципі, невелика асиметрія між лівою та правою частинами тіла є нормальною. Причому ліва частина зазвичай буває трішки більше. Те ж саме відноситься й до головного мозку. У нормі ліва півкуля головного мозку, відповідає за здатність до спілкування та читання, завжди трохи більше правої. Проведене американськими вченими дослідження показало, що діти з більш симетричними частками головного мозку гірше справляються з тестами на здібності до мов, тобто гірше читають та розмовляють. Причому даний висновок справедливий для всіх соціальних груп. Хоча діти з більш забезпечених сімей й мають більш розвинену мову та навички читання, велика симетрія півкуль мозку й тут дає про себе знати [17; 18].

Цікаве ще одне спостереження медиків: зв'язок між мовними здібностями та асиметрією півкуль мозку спостерігається тільки серед

праворуких дітей, для шульги ж вона носить спорадичний характер.
М. Борисова.

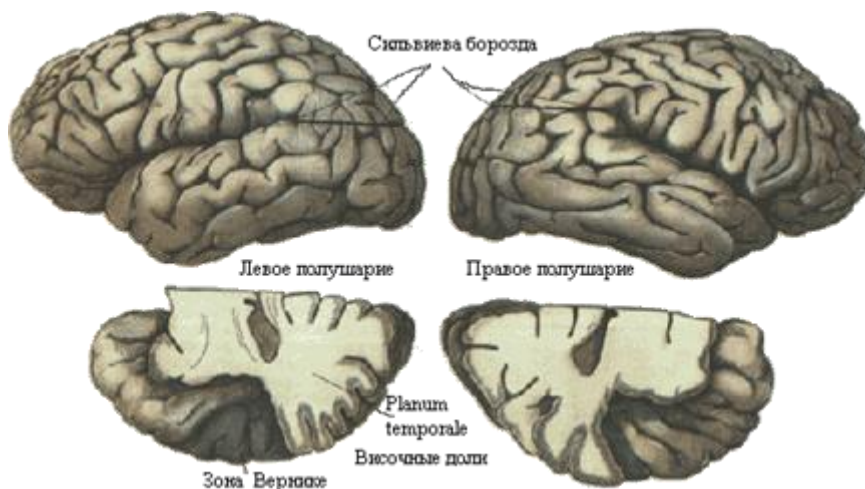


Рис. 4.3. Анатомічна асиметрія півкуль мозку. Вгорі: сильвієва борозна у правій півкулі відхиляється вгору під великим кутом. Внизу: задня частина *planum temporale* зазвичай значно більша у лівій півкулі, пов'язаній з мовними функціями.

У 1968 році в результаті детального посмертного дослідження мозку у 100 чоловік Норман Гешвінд і Уолтер Левітські повідомили про помітні анатомічні відмінності між півкулями. У 65% випадків ділянка кори скроневої доли, що перекривається із зоною Вернике та називається *planum*, була більше в лівій півкулі, у 11% випадків - у правій півкулі. У 24% випадків відмінностей між півкулями за цією ознакою виявлено не було [17]. У подальші роки була вивчена та виміряна не одна сотня інших препаратів мозку. Отримані дані в основному співпадають; приблизно в 70% випадків *planum temporale* в лівій півкулі більше (рис. 4.3). У інших дослідженнях був виявлений ще ряд проявів асиметрії, велика частина яких корелює з функціональною право- чи ліворукістю.

Подібна асиметрія може бути фізичною основою функціональних відмінностей між двома півкулями. Коли вперше з'явилися дані про міжпівкульні відмінності, деякі учені висловили припущення, що асиметрія у будові мовних зон може розвиватися внаслідок навчання мові. Проте така ж асиметрія властива й мозку людського плоду. Таким чином, анатомічна відмінність - швидше причина, ніж слідство [18].

Дані про те, що асиметрія будови мозку у новонароджених дітей відбиває функціональні відмінності, отримані при вивченні викликаних потенціалів, що виникають при появі звуків людської мови у немовлят, яким ледве виповнився тиждень. Цей метод

дозволяє вимірювати реакцію мозку на подразники. Наприклад, коли людина бачить спалах світла, в зоровій області кори майже одночасно збуджується велике число нейронів, що веде до зміни мембранних потенціалів у мільйонів нервових клітин. Величина цього викликаного потенціалу нерідко така значна, що її можуть зареєструвати електроди, прикладені до шкіри голови. Оскільки електроди реєструють також й випадкову активність мозку, для точного виміру викликаного потенціалу потрібно неодноразове пред'явлення стимулу, а також обробка отриманих даних за допомогою комп'ютера, що усереднює результати та видає криві.

Реєстрація електричної активності мозку у немовлят при звуках людської мови показала, що у 9 з 10 дітей амплітуда реакції у лівій півкулі помітно більше, ніж у правій. При немовних звуках - шумі або музичних акордах - в усіх 10 немовлят амплітуда викликаних потенціалів була вища у правій півкулі. Таким чином, наш мозок і анатомічно, і фізіологічно, мабуть, від народження підготовлений до переробки словесних сигналів. У більшості з нас частиною мозку, яка запрограмована для цієї функції, є кора лівої півкулі [17; 21; 23]. На відміну від більшості сенсорних та рухових функцій процес становлення мовної функції має значну пластичність. Наприклад, при ушкодженні мовних областей кори лівої півкулі в ранній період життя виконання її функцій беруть на себе кіркові зони правої півкулі.

У окремих випадках, коли, наприклад, уся півкуля мозку уражена пухлиною, хірургам доводиться видаляти кіркове покриття цілої півкулі. Ця процедура носить назву гемісферектомії. У дорослих після видалення правої півкулі функція мови майже не порушується. Ті ж, хто переніс операцію на лівій півкулі, страждають важкою формою афазії практично без шансів на поліпшення.

Проте якщо подібна операція здійснюється у маленьких дітей, її результати бувають абсолютно іншими. Розвиток мови у дітей з видаленою у дитячому віці лівою півкулею йде майже без всяких порушень [25; 38]. Стандартні тести по перевірці вербальної інтелектуальності не виявляють ніяких відмінностей між дітьми, що перенесли операцію, та їх нормальними однолітками. Так само немає відмінностей між результатами лівобічної та правобічної гемісферектомії.

Лише вкрай спеціалізовані тести все-таки виявляють невелику різницю. В одному з таких експериментів трьох дітей 9-10-річного віку, що перенесли гемісферектомію до того, як їм виповнилося 5 місяців, попросили дати оцінку трьом наступним пропозиціям з точки зору змістовності й прийнятності :

1. “Я сплатив гроші чоловіком”.
2. “Мені сплатила гроші жінці”.

3. “Мені сплатив гроші хлопчик”.

У двох дітей було видалено ліву півкулю, у третього - праву. Цей останній з неушкодженою лівою півкулею правильно відповів, що перша й друга пропозиції граматично неправильні, а третя цілком допустима. Два його однолітки, що перенесли операцію на лівій півкулі, не змогли розпізнати помилок, хоча здорові діти їх віку легко справляються з подібним завданням (Dennis, Whitaker, 1976).

За відносне збереження здібностей у оперованих дітей, мабуть, відповідальна пластичність мозку. У ранній період життя мозок, очевидно, має величезні можливості відносно власної перебудови для компенсації збитку, нанесеного його ділянкам. З віком, проте, пластичність зменшується. Діти більш старшого віку, що перенесли лівобічну гемісферектомію, як правило, можуть розмовляти, але роблять граматичні помилки й гірше розуміють мову [29].

Психолінгвіст Сьюзен Кертіс, вважає, що саме навчання мові грає роль пускового механізму для нормальної спеціалізації півкуль. Якщо в належний час оволодіння мовою не відбувається, “кіркова тканина, в нормі призначена для мови та пов'язаних з нею здібностей, може зазнавати функціональної атрофії”. Цей висновок ґрунтується на результатах досліджень Девіда Хьюбела і Торстена Візеля, що показали, що нейрони, що не отримували нормальних зорових вхідних сигналів, не утворюють достатнього числа зв'язків з іншими клітинами й тому стають функціонально неактивними [38]. Проте даних, які вказували б на нездатність нейронів мовних зон (у разі їх бездіяльності) встановлювати зв'язки, немає - експерименти на тваринах, подібні до дослідів Хьюбела і Візеля, не підходять для вивчення людської мови [22].

Як показують результати вивчення розщепленого мозку, ліва півкуля в основному відповідальна за мовні функції, а права керує навичками, які пов'язані з зоровим і просторовим досвідом [26; 30]. У інших дослідженнях виявляються тонкі відмінності в методах обробки інформації двома півкулями. Як вважають, ліва півкуля здійснює її переробку аналітично і послідовно, а права – одночасно і цілісно. Права півкуля схильна сприймати набори елементів, подібні до представлених на мал. 6, як цілісні конструкції, не розглядаючи окремі частини, що входять в них [17].



Рис. 4.4. Зображення, подібні до представлених тут, легко і швидко сприймаються як ціле правою півкулею.

Таким чином, кожна півкуля має свої слабкі й сильні сторони та вносить свій вклад у процес мислення та усвідомлення [18]. Для того, щоб ознайомитися з різними властивостями, ми передусім розглянемо деякі більш специфічні дані про особливості правої та лівої півкуль, а потім на ряді прикладів покажемо, як могла б здійснюватися спільна робота обох півкуль при неушкодженому мозолистому тілі [32].

Якщо на ранніх етапах вивчення асиметрії використовувалися в основному дані клінічної практики, то з появою нових методів (зокрема, методу дихотомічного прослуховування, було встановлено, що будь-яка психічна функція здійснюється завдяки спільній роботі обох півкуль, причому її анатомічний субстрат представлений двічі – у правій півкулі подібний, конкретний рівень здійснення функції, а в лівому – абстрактний, вербально-логічний.

І якщо спочатку був відзначений лише принцип домінантності для мовних функцій, то тепер говорять про різні стратегії переробки інформації:

- ліва півкуля здійснює її послідовно, аналітично;
- права - паралельно, синтетично.

Ліва півкуля зазвичай відповідає за:

- оперування вербально-знаковою інформацією;
- читання і рахування.

Права півкуля відповідає за:

- оперування образами;
- орієнтацію в просторі;
- розрізнення звуків і мелодій;
- розпізнавання складних об'єктів;
- продукування сновидінь.

Оскільки лівопівкульне мислення аналітичне, воно діє, здійснюючи ряд послідовних операцій, в результаті чого складається внутрішньо несуперечлива модель світу, яку легко закріпити в знаках і словах.

Правопівкульне мислення просторово-образне, симультанне (одномоментне) і синтетичне, що дає можливість одномоментного схоплювання різномірної інформації.

Підсумком функціонування правої півкулі є багатозначність, яка, з одного боку, є основою творчості, а з іншого – ускладнює розуміння між людьми, тому що заснована скоріше на символах, ніж на значеннях.

У чоловіків асиметрія виражена сильніше, ніж у жінок, що, мабуть, і обмежує в них можливості компенсації і здатність до навчання.

Домінування півкуль у здійсненні тієї чи іншої функції *не є фіксованим*, а залежить від змісту діяльності, при зміні якої можливе не тільки згладжування асиметрії, але навіть зміна знаку на протилежний. Воно звичайно визначає найбільш розвинену область психічного – так, у правопівкульних краще розвинені *емоції і інтуїція*, у лівопівкульних – *сприйняття і мислення*, однак і ті, і інші здатні включати різні півкулі, а саме поняття «правопівкульний» не означає, що центр мовлення обов'язково знаходиться у правій півкулі – воно лише підкреслює факт найбільшої залученості правої півкулі в обговорюваний процес.

У залежності від співвідношення домінуючих і підпорядкованих функцій *формується і структура особистості в цілому*, про що писав К.-Г. Юнг, причому підпорядкована функція часто виявляється найсильнішою. (її важче контролювати, тому що людина у відносинах зі світом звикає спиратися на інші інформаційні канали і тут виявляється беззахисною. Так, наприклад, математик-програміст, який звик взаємодіяти зі світом «лівопівкульно», може зовсім не контролювати власні емоції і легко впасти в стан закоханості або афекту).

У близнюкових парах зазвичай один з близнюків спирається на знакову інформацію, інший – на символічну; домінування визначає і зміст типових неврозів (чи виникають вони у сфері уявлень чи почуттів).

У праворуких людей під більшим контролем знаходяться м'язи правої сторони тіла, так що приховані емоції частіше можуть бути помічені на лівому профілі обличчя. Оскільки в нашій культурі переважає праворукість, зрозуміло, недолік чого відчуває більшість сучасних людей.

4.3.2. Ліворукість та її походження

Найчастіше під лівшею ми розуміємо людину, яка використовує ліву руку при мануальних діях, жестикуляції. Однак левшество включає в себе не тільки ліворукість, але і лівоногість, яка вивчена значно гірше, а також сенсорне левшество – зору і слуху.

Дані про прояв ліворукості приблизно однакові і коливаються від 4,3% до 7,3%. Цікавими є дані про статеву, вікову частоту ліворукості, про її залежність від роду діяльності.

Так, здебільшого лівшами були більше 50% дітей, що народилися з вагою менше 1 кг. Відзначається зниження вираженості частоти ліворукості при дорослішанні дітей: у віці 7-8 років ліворуких – 13,3% хлопчиків і 10% дівчаток; в 14-15 років – 4,4% і 4,1%, а в 16-17 років – 3,5% і 3,3%. В.А. Айрапетянц розглядає подібне зниження традицією перенавчання дітей у школі [1].

Багато авторів відзначають більшу вираженість ліворукості серед чоловіків. Причому левшество вважається більш частим серед трансесексуалів і гомосексуалістів, ніж серед осіб з традиційною сексуальною диференціацією.

Було визначено, що ліворукість частіше зустрічається серед артистів, художників, спортсменів ігрових видів спорту і рідше серед інженерів, але частіше зустрічається у осіб зайнятих фізичною працею. При цьому ліворуких не виявилось серед спортсменів-стрільців, баскетболістів, штангістів. Велике число шульг виявлено серед каратистів (16%) і борців (Єрмаков, 1988).

Надзвичайно цікавими є дані про різну частоту лівшів в різних регіонах землі. За даними, отриманими у вісімдесяті роки, ліворуки становили 3,2% жителів Луганська; 3,4% – Москви, 6% – Вірменії. 33,8% корінних жителів Таймиру виявилися ліворукими і тільки 10,2% – приїжджого населення. У Голландії ліворукість встановлена у 11,2%, а середній смузі Росії становить 6,7%.

Спостереження показують зростання ліворукості в період з 1900 по 1969 р. Брекенбрідж (Brackenbridge, 1981) вважає, що зростання ліворукості пов'язаний з двома причинами: перша – це поліпшення акушерської допомоги та лікарської допомоги новонародженим, що зменшує летальність дітей, народжених з мозкової патологією, яка сполучена з імовірністю ліворукості. Друга причина – зниження соціально-культурного тиску на ліворуких, яке пов'язане із зростанням розуміння причини ліворукості як біологічної особливості, а не патології або поганої звички [31].

Лівоногість виражається в домінуванні лівої ноги під правою по частоті її використання, швидкості і точності руху, довжині кроку, кращому довільному контролю при регуляції рухів. Лівоногість при ходьбі непомічену місцевості відхиляються вправо за рахунок більшої довжини кроку лівої ноги. Крива руху наближається до кола з напрямком по ходу годинникової стрілки. Правоногі відхиляються вліво і напрямком їх руху може бути описано колом, з направленням проти ходу годинникової стрілки.

Даних про лівоногість дуже мало. Дані про співвідношення лівоногості і ліворукості і їх розбіжність суперечливі. Відомо, що у дітей частота лівоногості збільшується з віком (на противагу ліворукості): у віці 7-8 років лівоногих було 10% дівчаток і 13,3% хлопчиків, у 14-15 років – 13,5 і 13,2%, а у віці 16-17 років – 27% і 19,9% відповідно [1].

Сенсорне левшество

Асиметрія органів чуття розглядається не як самостійна група, а в їх відношенні до рукості. Левшество в зорі досліджується за прицільної здібності, при цьому даної здатність частіше преважує в правому оці 62,6%, ліва асиметрія – у 30% і симетрія – у 7,4%.

Асиметрія слуху проявляється в гостроті сприйняття вербальних і невербальної інформації, локалізації джерела звуку, латералізації суб'єктивного слухового образу. Метод визначення асиметрії слухового сприйняття був описаний вище при аналізі дихотомічного прослуховування. Левшество в слуху зустрічається значно частіше, ніж ліворукість. Ліворукість часто поєднується з праворукістю у дітей і у дорослих. Лівоухість може бути єдиною ознакою левшества в правому профілі асиметрії.

Моторні та сенсорні прояви ліворукості інтегруються в цілісну систему особливостей психічної організації лівші. Незважаючи на те, що в людському суспільстві завжди існували лівші, проте організація соціального суспільства була орієнтована на світ правшів. Т.А. Доброхотова і М.М. Брагіна справедливо помічають, що "... уклад життя, звичаї (військові вітання, рукостискання), навчання дітей, умови праці та побуту, правила поведінки спортивних змагань і т.д. склалися за єдиним зразком. У тому сенсі, що стихійно врахованими виявилися праві асиметрії людини. Такий світ зручний для правшів" [31, с. 19].

Лівші повинні пристосовуватися до правого світу, але лівобічний тип біологічної організації залишається для них природним, часто вступаючи в конфлікт з правою організацією. Причому в мовній культурі закріплено розуміння "правий" в значенні "правильний",

“правдивий, чесний” а “лівий” – “неправильний”, “незаконний”, “нечесний”. У подібному розумінні левшество як показник чогось поганого відбивається невивченість лівшів з точки зору особливостей їхньої психічної організації.

Протиставлення праве – ліве, простежується у багатьох міфах і символах людської історії. Так, у християнській культурі символіка правого, отже, вірного, відображена в Євангелії від Матвія, коли благословення Господа, дарується тим, хто по праву сторону від нього, а прокляття, тим, хто по ліву. Жителі Танзанії співвідносять праве з чоловічою силою, розумом, прохолодою, а ліве - з жінкою, слабкістю, спекою і дурістю.

Подібний характер протиставлення правого і лівого у різних народів пов'язаний з універсальністю праворуких. Світ, що створюється людьми, орієнтований для правшів. Це правий світ. Багато знаряддя праці спеціалізовані для правшів (ножі, ножиці, спортивне спорядження, наприклад, парашут, кільце якого знаходиться справа, швейна машинка, верстати та інше), простір життя переважно орієнтовано для правшів - ручки дверей, вимикачі, замки, головні об'єкти життєзабезпечення - всі служать праворуких людям, дає можливість швидше орієнтуватися, ефективно виконувати дії. Ми часто навіть не помічає асиметрії будови нашого світу, тому що ми або правші, або навчилися жити в правому світі лівші.

Інша точка зору на левшество полягає в тому, що вони мають однакові з правшами психічні особливості, соціальні можливості і досягнення. Зіставлення правшів і лівшів за основними показниками пізнавальних здібностей не виявила значущих відмінностей. Проте така оцінка правомірна тільки для частини лівшів. Особливості психічної організації лівш найбільш яскраво проявляються в ситуаціях підвищеного навантаження, в стресових умовах. Відзначаються помилки сприйняття у вигляді дзеркального відображення, просторові ілюзії, що може призвести і призводить до аварійних ситуацій у льотчиків [35].

Існують докази, що лівші мають переваги в розвитку інтелектуальних здібностей, емоційному розвитку, краще адаптуються до кліматичних умов. У ліворуких чоловіків і жінок була виявлена велика креативна здатність, вони були більш емоційні, ніж правші, у них яскравіше виражені художні здібності, просторові здібності [31].

Лівшами були багато геніальних людей, відомих в історії. Серед них: Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Пабло Пікассо, Олександр Македонський, Юлій Цезар, Карл Великий, Наполеон, Жанна д'Арк, Льюїс Керролл, М.Лесков, що видають вчені І.Павлов, Максвелл, Пуанкаре, Пол Маккартні (“Бітлз”) і президент США Біл Клінтон. Багато з них писали лівою рукою і дзеркально.

Очевидний великий розкид думок, концепцій про психічні можливості ліворуких. Можливо таке положення пов'язане з більш різкою вираженістю відмінностей серед лівшів: чи геніальність, обдарованість або дефіцит у психічній організації. У літературі є дані про більшу, ніж серед здорових частоту ліворукості у дітей з неврозами і хворих з конституціональною психопатією [33]. Однак, показано велику різноманітність профілів асиметрії у лівшів, що може обумовлювати особливості їх психічної організації.

Але іноді ліворукість приносить людині незручності, однак вона може мати різне походження, і тому виховання і навчання ліворуких дітей має ґрунтуватися на даних нейропсихологічного обстеження.

4.3.3. Амбідекстри

Церебральне домінування і домінування руки (вуха, ока) пов'язані зазвичай контрлатеральними відносинами (*тобто при ведучій правій руці за мову відповідає ліва півкуля*).

Але іноді вони полягають і в іпсилатеральних відносинах (розташовані на одній стороні тіла). Не існує й абсолютного домінування - у кожної людини спостерігається індивідуальне поєднання церебрального домінування, домінування руки, ноги, ока і вуха. Зустрічаються люди, які в рівній мірі володіють правою і лівою рукою – їх називають **амбідекстрами**.

4.3.4. Дві півкулі – один мозок

Церебральне домінування за функціями - це не стан, а процес, який здійснюється протягом всього життя людини.

Вивчення специфічних півкульних функцій у хворих з розщепленим мозком дозволяє дещо дізнатися про роль кожної з півкуль в інтактному мозку. Крім того, проводяться експериментальні дослідження півкульних функцій у здорових людей. Як вважають, в експериментах з тахістоскопом на здорових випробовуваних швидша реакція на сигнали, що йдуть від лівої частини зорового поля, показує, що права півкуля краще оснащена для переробки представленого матеріалу, а швидша реакція на сигнали від правої частини зорового поля говорить про перевагу лівої півкулі [19,23,34]. Інший тест, якому часто піддають здорових випробовуваних, – це бінауральний слуховий тест, коли в обидва вуха одночасно поступають різні слухові подразники, а випробовуваних просять повідомити, що вони чують. Якщо точніше повідомлення торкається інформації, що поступила в

ліве вухо, це рахують ознакою переваги правої півкулі у переробці цих сигналів, та навпаки [26; 32; 37].

Результати подібних досліджень показують, що ліва півкуля, мабуть, має деякі переваги при сприйнятті звуків мови, навіть при пред'явленні в перевернутій послідовності [23]. Висновки про будь-які переваги правої півкулі менш визначені.

Проте надійність таких результатів викликає сумніви: при повторному тестуванні одного й того ж випробовуваного вони не завжди виходять однаковими. Наприклад, у людей зі встановленою раніше перевагою правого вуха при сприйнятті бінауральної мови, що пред'являється, через тиждень може виявитися перевага лівого вуха у таких же тестах.

Як можна пояснити подібну мінливість? Джері Леві, відомий фахівець в області півкульних функцій, вважає, що "активація тієї чи іншої півкулі залежить не від її реальних здібностей або навіть не від використаної нею у даному випадку стратегії переробки інформації, а швидше від того, що, на його думку, вона може зробити" (Levy, 1976) [6]. Інакше кажучи, людина з неушкодженими зв'язками між двома півкулями при необхідності вирішити якесь завдання вибирає певну стратегію [19; 22]. Він може, наприклад, сконцентрувати свою увагу на звуках, що поступають у те або інше вухо, або обрати стратегію, що має за основу зорові образи, а не просто на переробку вербальної інформації. Наприклад, щоб запам'ятати пару слів "кабан-валіза", можна кілька разів повторити їх в думці (активація лівої півкулі), а можна подумки уявити собі свиню, що несе валізу (активація правої півкулі) [12; 16].

Дві мозкові півкулі дійсно мають спеціалізовані функції, але в інтактному мозку вони працюють разом, обумовлюючи вражаючу пристосованість людини і його незвичайні здібності до рішення завдань [16; 36; 37]. У зв'язку з особливим інтересом до функцій різних півкуль у деяких нейробіологів виникло питання, чи немає якихось анатомічних або фізіологічних відмінностей між півкулями, які дозволяли б пояснити їх спеціалізацію [41; 46]. До недавнього часу вважалося, що дві півкулі анатомічно ідентичні. Проте дослідження, проведені в останні два десятиліття, показали, що це не зовсім так.

4.4. Патологія і функціональна асиметрія мозку

4.4.1. Афазія

Хворий лежить на столі, він у свідомості, і в його сонну артерію з одного боку шиї вставлена невелика трубка. Лікар просить його підняти вгору обидві руки і почати рахувати трійками у зворотному напрямку, починаючи від ста (100, 97, 94 ...). Потім в артерію вводиться речовина амітал-натрій, що наркотизує. Вона доходить до тієї півкулі мозку, якій доставляє кров ця артерія. Через декілька секунд рука, протилежна до тієї сторони тіла, куди була зроблена ін'єкція, падає без руху. Потім хворий перестає рахувати. Якщо півкуля, яка піддалася наркозу та сама, що контролює мову, пацієнт втрачає здатність говорити на декілька хвилин. Якщо ж ні, він знову почне рахувати через декілька секунд й зможе вести розмову, хоча половина його мозку буде наркотизована. Цей метод, що називається тестом Вада, дозволяє нейрохірургам визначити, яка півкуля мозку контролює мову у хворого, якого чекає операція на мозку. Маючи в розпорядженні таку інформацію, хірург намагається діяти так, щоб не пошкодити цю область мозку.

Результати тесту показують, що у більш ніж 95% усіх праворуких людей, що не мали в ранньому віці травм або уражень мозку, мова і мова контролюються лівою півкулею, а у інших 5% -правою. Велика частина ліворуких - близько 70% - також мають мовні зони в лівій півкулі. У половини з інших ліворуких (близько 15%) мова контролюється однією правою півкулею, а у іншій половини (15%) – обома [24].

Коли тесту Вада піддавалися хворі, що перенесли, як було відомо, ушкодження лівої півкулі в ранній період життя, виявилось, що права півкуля у них або повністю контролює, або бере участь в контролі над мовою у 70% ліворуких хворих і 19% праворуких. Права півкуля у цих хворих придбала здатність керувати мовою і компенсувала таким чином збиток, заподіяний в ранньому віці лівій півкулі. Такого роду зрушення ясно свідчать про пластичність мозку в ранньому дитинстві. Вже більше століття учені знають про те, що у більшості людей мова контролюється лівою півкулею [6; 7]. У 1836 році нікому не відомий французький лікар Марк Дакс прочитав на засіданні медичного суспільства в Монпельє коротку доповідь, в якій описував 40 чоловік з числа своїх хворих, що страждали порушеннями мови. У усіх без виключення виявлялися ознаки ушкодження лівої півкулі. Повідомлення Дакса, незважаючи на усю значність представлених в нім даних, пройшло непоміченим – можливо, тому, що воно виходило від безвісного практикуючого лікаря, що працював за межами Парижу. Через тридцять років Поль Брока представив Анатомічному суспільству в Парижі опис клінічної історії хворого, який втратив здатність говорити, але міг проте нормально читати і писати, а також розуміти усе, що йому говорили. Брока вважав, що причиною

порушення мови було ураження лобової долі лівої півкулі. Ця особлива ділянка, що прилегла до рухової зони кори й керує м'язами обличчя, мови, щелеп і глотки, дістала назву зони Брока [13; 14; 22]. А порушення мовних функцій внаслідок ураження цієї зони дістало назви афазії Брока.

Жертви афазії іншого типу вимовляють добре артикульовані звуки, з яких вони будують граматично правильні, але абсолютно безглузді фрази : *“I think that there's an awful lot of mung, but I think I've a lot of net and turned in a little wheat duhvayden”*. (Buckingham, Kertesz, 1974). Цей вид афазії - афазія Верніке - виникає при ушкодженні верхньо-задньої ділянки лівої скроневої долі, названої зоною Верніке, що була вперше описана 1874 році Карлом Верніке.

Афазія – це просто порушення мови, але вона може приймати різні форми (див. таблицю 4.2) [21]. Вона може бути пов'язана з порушенням артикуляції мовних звуків, з нездатністю до побудови осмисленої мови, навіть якщо вимовляння звуків не порушене, або нездатністю розуміти усну мову. Вивчення добре описаних видів афазії допомогло виявити ділянки мозку, специфічно відповідальні за ті або інші компоненти мовного спілкування. В результаті картування зон Брока, Верніке та інших ділянок мозку, вказаних у таблиці 4.2, нейробіологи змогли побудувати модель, що відбиває процес генерування і переробки мови мозком [41].

Таблиця 4.2.

Види афазії (no Springer, Deutsch, 1981, зі змінами)

Назва	Симптоми	Пошкоджена область мозку
Афазія Брока	Утруднення в рухових актах вимовляння слів; розуміння мови, читання і лист не порушені; хворий усвідомлює свій дефект	Лобова доля лівої півкулі, особливо зона Брока
Афазія Брока	Розуміння мови сильно порушене; звуки хворий вимовляє нормально, мова бігла, але дивна або безглузда, в ній багато неіснуючих слів; ритм і інтонації мови, а також граматичні форми збережені; читання і письмо порушені; хворий не усвідомлює безглуздя своєї мови	Волокнисті тракти, що сполучають зони Верніке та Брока

Провідникова афазія	Мова бігла, але частково безглузда; хворі можуть проявляти деяку здатність до розуміння прочитаного; не в змозі правильно повторювати фрази	Задня частина першої скроневої звивини, або зона Верніке
Словесна глухота	Розуміння усної мови порушене; розуміння письмової мови залишається нормальним; усна мова і письмо не порушені	Область, що зв'язує зону Верніке із слуховим входом
Анемічна афазія	Нездатність згадати те або інше слово, ім'я людини або назву предмета; розуміння мови і усна мова в межах норми	Кутова звивина (місце з'єднання скроневої, тім'яної і потиличної долей), ліва півкуля
Глобальна афазія	Важкі порушення усіх функцій, пов'язаних з використанням мови	Велике пошкодження лівої півкулі

Згідно цієї моделі, основний нервовий субстрат, що визначає побудову усної мови – її форму і смисловий зміст, – знаходиться в полі Верніке [43; 47]. Нервові волокна, що утворюють так званий дугоподібний пучок, сполучають це поле із зоною Брока (рис. 4.7). Тут під впливом імпульсів, що приходять, будується детальна і координована програма вокалізу - як повинні діяти м'язи вуст, язика та глотки. Ця програма потім передається прилеглий ділянці рухової кори, яка керує ділянкою обличчя й активує відповідні м'язи.

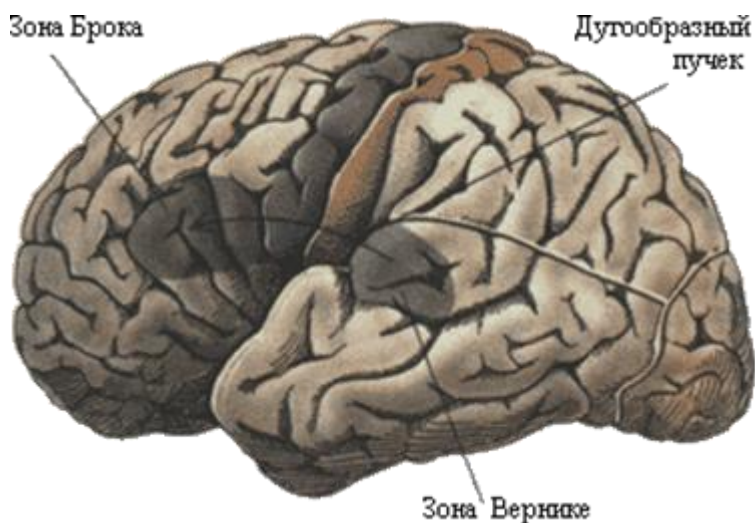


Рис. 4.7. Зони лівої півкулі, що беруть участь у формуванні мови та її сприйнятті.

Зона Верніке та зона Брока пов'язані волокнистим трактом - так званім дугоподібним пучком [37; 39; 45]. Він показаний стрілкою, оскільки зовні не видний.

Зона Верніке має велике значення і для розуміння мови. Звучання слова сприймається первинною слуховою корою, але перероблені нею сигнали повинні пройти через прилеглу зону Верніке, щоб звуки були представлені мовою.

У тих випадках, коли слова сприймаються не на слух, а очима, тобто при читанні, інформація, мабуть, передається з первинної зорової кори в кутову звивину, де вхідні зорові сигнали якимсь чином зв'язуються зі звуковими. Потім відбувається переробка звукової форми слова в його сенс, начебто воно було сприйняте на слух. Оскільки усна мова виникла в процесі еволюції людини задовго до письмової, а діти починають говорити і розуміти мову раніше, ніж навчаються читати й писати, гіпотеза, згідно якої розуміння письмової мови має звукову основу, здається правдоподібною [48; 49].

Хоча загальна модель, що пояснює, як мозок генерує і сприймає мову, узгоджується з симптомами, характерними для афазій Брока і Верніке, далеко не всі згодні з тим, що вона дійсно відбиває нормальну роботу мозку, пов'язану з використанням мови. Багато фахівців, що вивчають нервову систему (наприклад, Caplan, 1981; Klein, 1978), вважають, що в цій функції бере участь щонайменше вся ліва півкуля, а може бути, і ряд інших відділів мозку. Ще багато років тому Хьюлінгс Джексон попереджав, що “локалізувати ділянку, відповідальну за порушення мови, й локалізувати мовні функції - це абсолютно різні речі” [52].

Недавні дослідження із застосуванням прямої електростимуляції мозку у хворих під час нейрохірургічних операцій підтверджують, що до формування мови має відношення значна частина кори. При роздратуванні багатьох ділянок в областях кори, пов'язаних з промовою, погіршується здатність до читання, а стимуляція окремих пунктів у лобних, скроневих і тім'яних долях призводить до того, що порушується здатність говорити й розуміти усну мову [50].

У хворих, що володіли двома мовами, при електростимуляції ділянок мозку, розташованих в центрі мовної області, порушувалася здатність говорити на обох мовах, тоді як при роздратуванні деяких периферичних ділянок цієї області “випадав” лише якась одна з двох мов. Оскільки у людей, що говорять на двох мовах, при розвитку

афазії зазвичай виникають затруднення з обома мовами, можна думати, що організація відповідних мозкових механізмів в основі своїй однакова [28; 35]. Виключення можуть складати ті випадки, коли в одній мові використовується буквений алфавіт, а в іншому – ієрогліфи або символи, що відображають предмети і поняття, а не звуки (ієрогліфічна мова – це, наприклад, китайський). Відмінності в здібності до читання, що проявляються після ушкоджень мозку, вказують на те, що в цьому випадку мозкові механізми можуть бути організовані по-різному.

Патологічні процеси можуть бути пов'язані з міжпівкульною асиметрією функцій головного мозку принаймні двома способами: патологія може мати безпосереднє відношення до дисфункції однієї з півкуль, тобто порушення однієї (або більше) його здібностей; а може бути пов'язана з характером міжпівкульної асиметрії, відмінним від нормального. При виникненні патологічного процесу мають місце обидва види дисфункцій.

Серед різних наслідків пошкоджень мозку можна виділити деякі дисфункції, що найкраще піддаються визначенню і діагностуванню.

4.4.2. Агнозія

Агнозія означає “нездатність впізнавати”. Виділяють наступні види агнозій: *зорова*, *слухова агнозія* і *астереогнозія* або нездатність впізнавати знайомі предмети за допомогою дотику або обмацування.

Особливою формою зорової агнозії є прозопагнозія – агнозія на обличчя. Зорові агнозії виникають при двосторонніх пошкодженнях тім'яно-потиличних часток мозку різної етіології або при пошкодженні цих часток в лівому (домінантному) півкулі.

Слухові агнозії з'являються при ураженні областей скроневої частки в лівому (домінантному) півкулі. Астереогнозія виникає зазвичай внаслідок ураження областей тім'яної частки, розташованих по сусідству з сомато-сенсорними проекційними зонами, які ймовірно є відповідальними за придбання та збереження тактильно-кінестетичної пам'яті.

Заслуговує окремого опису синдром ігнорування або одностороння просторова агнозія, частіше виникає при ураженні тім'яних або тім'яно-потиличних областей правої півкулі. При наявності даного синдрому хворий демонструє лівобічну геміанопсію – тобто буквально “полусліпоту”, при якій пацієнт не бачить жодних предметів зліва від точки фіксації погляду.

4.4.3. Апраксія

Апраксія визначається як нездатність здійснювати певні довільні рухи за відсутності паралічу або втрати чутливості. Апраксію можна розглядати як наслідок руйнування програми, або “пам'яті”, в якій записана послідовність рухів, необхідна для здійснення якої-небудь дії.

Кінетична апраксія – нездатність виконати добре знайоме рух, пов'язана з пошкодженням премоторної області лобових часток. Можливо правосторонній і лівосторонній поразку.

Ідеомоторна апраксія зазвичай обумовлена порушеннями тім'яної області лівого (домінантного) півкулі, але поведінкові ефекти ушкодження є, мабуть, білатеральним. Пацієнти не в змозі виконати складно організовані дії по інструкції, хоча в інших ситуаціях можуть здійснити подібні дії спонтанно.

Ідеаційна апраксія включає нездатність сформувати відповідну послідовність рухів або правильно використовувати предмети. Виникає при пошкодженні тім'яної частки лівої (домінантної) півкулі або мозолистого тіла.

Конструкційна апраксія характеризується втратою здатності відтворювати геометричні фігури при їх малюванні чи складанні. Це розлад не розглядається як чисто рухове.

Існує кілька теоретичних моделей, що пояснюють зв'язок між латералізацією і розладами психіки:

1. Модель латералізаційного дефіциту вважає, що окремі форми психічних захворювань пов'язані з дефіцитом в одній з півкуль.

2. Модель способу пізнання розглядає певні форми психічних захворювань як результат нетипового способу обробки інформації, який виникає з неоптимального використання пов'язаних з півкулями функцій. Відповідно до цієї моделі в півкулях немає дефіциту, як такого; хвороба є наслідком неадекватного залучення півкуль.

3. Модель взаємодії пов'язує психопатологію з проблемою взаємодії між півкулями, а не з дефіцитом в якому-небудь з них. Відповідно до цієї моделі розлади обумовлені недоліком обміну інформацією між двома половинами мозку.

Г. Бомон і С. Даймонд [50] запропонували оригінальний підхід для аналізу співвідношень між організацією мозку і психічними захворюваннями. Дані посмертного дослідження мозку показують значне збільшення розмірів мозолистого тіла при хронічній шизофренії. Бомон і Даймонд припустили, що це збільшення є компенсацією порушень зв'язки між півкулями. Для перевірки своєї гіпотези вони використовували тахістоскопічно пред'явлені стимули (літери, однозначні числа, абстрактні форми), латералізація одної

півкулі, і в завдання випробовуваних входило ідентифікувати запропоновані стимули. У такій ситуації хворі на шизофренію справлялися із завданням так само, як і здорові піддослідні.

Коли ж два стимули пред'являли одночасно і завдання змінили так, що потрібно було вирішити, однакові стимули чи ні, між хворими шизофренією і контрольною групою піддослідних були виявлені відмінності. Найбільші відмінності були виявлені, коли стимули, що становлять пару, пред'являлися різним півкулях. Бомон і Даймонд стверджують, що труднощі, які відчувають хворі на шизофренію при вирішенні завдань, що зачіпають обидві півкулі, є результатом дефекту зв'язку між двома сторонами, величина якого більше, ніж можна пояснити, виходячи з припущення про наявність порушень всередині кожного півкулі.

Латералізація функцій мозку, функціональні асиметрії півкуль мозку - це реальні факти, які сприяють глибшому розумінню роботи мозку як єдиного цілого, підтверджують об'єктивність уявлень про нерозривний зв'язок людської психіки з мозковими механізмами.

Уявлення про асиметрію психічних функцій вимагає подальших детальних досліджень.

Представлені факти, концепції, результати досліджень розвиток асиметрії психічних функцій людини, тісно пов'язаної з розвитком латералізації мозку, свідчать про очевидну необхідність організації системи навчання, виховання, умов праці та побуту з облік особливостей психічної організації людей. У більшій мірі це стосується лівшів, що живуть у світі правшів.

4.5. Методи дослідження функціональних асиметрій мозку

У цілому всі використовувані для вивчення ФАМ методи можна розділити на дві категорії:

1) *експериментально-психологічні методи:*

- не вимагають спеціальної апаратури, спрямовані на аналіз переваг (моторних і сенсорних) при виконанні тих чи інших поведінкових актів;

- засновані на використанні різної апаратури (тахістоскопов, магнітофонів, динамометрів, пристроїв для реєстрації часу реакції, теплінгу тощо);

2) *фізіологічні методи,* засновані на реєстрації різних біоелектричних показників асиметрії:

- дихотичне і тахістоскопічне обстеження;

- реєстрація змін біоелектричної активності мозку;
- вимір сили кровотоку і температури областей мозку, включених до виконання тієї чи іншої діяльності;
- позитронно-емісійна томографія (PET);
- метод функціонального магнітного резонансу (MRI).

Якщо перша категорія методів оцінює ФАМ побічно, то друга дозволяє її безпосередньо реєструвати. В останні роки друга категорія розширюється у зв'язку з розвитком методів дослідження мозкового кровотоку і так званих методів нейровізуалізації (fMRI, PET та ін.).

4.5.1. Психологічні методи дослідження функціональних асиметрій мозку

Довгий час в якості показника, що відображає функціональну асиметрію мозку, використовувався показник мануального переваги. Подібний підхід явно недостатній. Для більш повного уявлення про індивідуальний характер розподілу функцій між лівою і правою півкулями мозку бажано у кожного випробуваного оцінювати ліво-праве співвідношення всіх аналізаторних систем (як моторних, так і сенсорних).

Поєднання різних типів асиметрії не випадкові, вони характеризують роботу мозку як єдиного парного органу. В значній мірі задані генетично ці поєднання відносяться до базальних характеристикам будівлі та функціонування мозку людини. Існує закономірний зв'язок між характером розподілу функцій аналізаторів між лівим і правим півкулею і особливостями протікання різних психічних функцій і станів [34].

Було введено поняття “індивідуальний профіль асиметрії”[34] або “профіль латеральної організації” (ПЛО) мозку, що означає право-ліве співвідношення функцій основних систем аналізаторів: рухової, слуховий і зорової. Це поняття дозволяє оцінити індивідуальні відмінності в парній роботі півкуль головного мозку.

Індивідуальний профіль асиметрії - властиве даній людині поєднання моторних і сенсорних ознак, що відображають включеність у активність тієї чи іншої сторони тіла. Профіль функціональної асиметрії - сукупний показник, що відображає оцінку комплексу латеральних ознак в сенсорній і моторній сферах [36].

Існують різноманітні способи визначення індивідуального профілю асиметрії, жоден з яких не є загальноприйнятим [36]. Більшість дослідників при відборі методів оцінки функціональної асиметрії, як правило, ґрунтуються на таких принципах:

- 1) використання трьох типів асиметрій - рухової, слухоречевої,

зорової;

2) оцінка ступеня вираженості асиметрії;

3) визнання різного ступеня значимості типів асиметрій - мануальна асиметрія є базовим показником.

У значно меншою мірою використовуються методи оцінки інших видів асиметрії (тактильної, смакової, нюхової), що пояснюється недостатньою розробленістю цих методів.

Для оцінки індивідуального профілю асиметрії може бути використаний наступний набір тестів.

А. Оцінка моторної асиметрії

1. *Самооцінка* обстежуваних за допомогою опитувальника Аннетт (1970).

Відповіді на запропоновані питання, що стосуються виконання окремих звичних дій, дозволяють виявити ступінь домінування правої (лівої) руки. Опитувальник також включає питання про провідну нозі.

2. *Моторні проби*, при яких визначається провідна рука: - "переплетення пальців кистей" - на прохання випробуваний швидко переплітає пальці; провідною рукою вважається та, великий палець якої виявляється зверху; - "схрещування рук або поза Наполеона" - провідної вважається та рука, лікоть якої виявляється зверху; "тест на аплодування" - при аплодуванні більш активна рука, вчиняють ударні рухи про долоню не ведучої руки [38]. Визначення провідної ноги - проба "нога на ногу"

3. *Динамометрія* - вимірювання сили кисті кожної руки за допомогою ручного динамометра. Вимірювання проводиться тричі: три рази поспіль визначається сила спочатку правою (або лівою) руки, а потім іншої руки. Обчислюється середнє значення сили для кожної руки. Провідною вважається рука, що перевершує іншу за силою більше, ніж на 2 кг; різниця в силі менше 2 кг не враховується [34]. Потім розраховується коефіцієнт асиметрії.

4. *Темпінг-тест* - оцінка темпу, ритму і стійкості рухів. Можливе використання різних методик: бланкової (аркуш паперу, розділений на 4 частини), випробовуваний повинен олівцем ставити крапки послідовно в 4 частинах аркуша протягом певного проміжку часу (15-30 с); з використанням механічного лічильника, а також комп'ютерний варіант методики. Фіксується число ударів, зроблених правої (Nпр) і лівої (Nлев) рукою. Розраховується коефіцієнт асиметрії за такою формулою: $K_{ас} = [(N_{пр} - N_{лев}) / (N_{пр} + N_{лев})] \times 100$.

Б. Оцінка слухової і слухоречевої асиметрії

1. Для визначення латералізації слухоречевої функції використовується метод дихотичного прослуховування з визначенням "коефіцієнта правого вуха" (КПУ). Дихотична стимуляція може здійснюватися за допомогою стереофонічного магнітофона: через

наушники в обидва вуха одночасно по роздільним каналам пред'являлися два набори вербальних стимулів (слова). Слова подавалися серіями. У перерві між серіями випробовуваний повинен був згадати стимули і відтворити їх на папері. На двох доріжках магнітної стрічки записано 16 серій з 4 пар односкладових слів; інтервали між словами - 0,5 с, між серіями - 20 с. В експерименті після прослуховування 8 серій наушники мінялися місцями. Кпу визначався за формулою: $K_{пу} = [(E_{п} - E_{л}) / (E_{п} + E_{л})] \times 100$, де Кпу - коефіцієнт правого вуха, $E_{п}$ і $E_{л}$ - загальне число слів, правильно відтворених з правого і лівого вуха. Позитивне значення Кпу вказує на переважання правого вуха - лівої півкулі - в сприйнятті мовного матеріалу; значення $-5 < K_{пу} < +5$ вважаються симетричними [34].

2. Прислухатися до цокання годинника.

3. Питання в опитувальнику Аннетт.

В. Оцінка зорової асиметрії

Для визначення ведучого ока використовуються наступні тести:

1. *Проба Розенбаха*. Випробовуваний тримає вертикально у витягнутій руці олівець і фіксує його поглядом на певній точці (краще по відношенню до будь-якої вертикальної лінії), віддаленої на 3-4 м, обидва ока при цьому відкриті. Потім випробовуваний поперемінно закриває один і інше око. Провідним вважається очей, при закритті якого олівець зміщується у бік [36].

2. *Тест "карта з дірою"*. У аркуші щільного паперу вирізується отвір 1x1 см. Тримаючи цю карту на невеликій відстані від очей, досліджує розглядає предмети; розглядання зазвичай здійснюється провідним оком [50].

3. *Самооцінка* досліджуваного - відповідь на питання про те, яким оком він прицілюється. Таке питання міститься в опитувальнику Аннетт (1970).

4.5.2. Фізіологічні методи дослідження функціональних асиметрій мозку

Застосування нейропсихологічних тестів для обстеження хворих з односторонньою нейромозговою патологією дають важливі відомості про стратегії обробки матеріалу і когнітивних стилів, що забезпечуються структурами правої і лівої півкулі. Останні дані сучасних досліджень свідчать про те, що когнітивні можливості людини обумовлені не тільки індивідуальним життєвим досвідом (освітою, вихованням, культурним оточенням і т.д.), але і особливої асиметричною організацією структур, що забезпечують ту або іншу психічну діяльність. Докладний огляд стану проблеми можна знайти в

роботі К. Тревартена (Trevarten, 1984).

Феноменологія функціональної асиметрії людини за останні десятиліття значно розширилася за рахунок опису різних проявів, раніше не враховувалися. Розбір проблеми асиметрії взагалі (не тільки мозкової) можна знайти в монографії М.М. Брагиной і Т.А. Доброхотовой [34]. Автори розглядають функціональну асиметрію мозку як приватний - хоча і найбільш істотний - випадок загальної проблеми функціональних асиметрій. Основною ідеєю книги є положення про те, що функціональні асиметрії опосередковуються просторово-тимчасовими факторами, і саме їх організація визначає цілісну нервово-психічну діяльність людини. Автори роблять спробу систематизувати всі описані функціональні асиметрії з цих позицій. Окремо описується моторна, сенсорна і психічна асиметрія у правшів і лівшів. Детально розбираються дані неврологічної та психіатричної клінік, зміни функціональних асиметрій в онтогенезі. Висувається ідея "про загальні для праворукої більшості людства, закономірності просторово-часової організації. Суть її, як впливає з розбору фактичного матеріалу, полягає в сполученні правої півкулі мозку (правого простору) - з майбутнім часом" [11, с. 7].

Для визначення профілю латеральної організації моторних функцій (праворукості і ліворукості) використовується Проба Аннет з застосуванням діагностичного пристрою, який являє собою підставку з двома рядами отворів по 10 штук. Випробуваний повинен переставляти дерев'яні палички з отворів одного ряду в інший п'ятикратно правою рукою і п'ятикратно лівою. Враховується час у секундах. Далі визначаються середні арифметичні значення отриманих результатів для лівої і правої руки і коефіцієнт мануальної асиметрії за формулою:

$$\text{КМА} = \text{ТсрП} / \text{ТсрЛ}$$

де:

Тср П - середнє значення часу для правої руки;

Тср Л - середнє значення часу для лівої руки.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. У чому проявляється функціональна асиметрія півкуль головного мозку?
2. Які методи використовують для визначення церебрального домінування?
3. У чому полягає основна задача білатеральної регуляції?

4. Як ви розумієте термін “домінування”?
5. Які теорії домінування вам відомі?

Завдання та проблемні ситуації

1. Складіть типовий “середній” психологічний портрет правші і лівші. Зверніть увагу на відмінності їх емоційного світу.

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Айрапетянц В.А. Функциональная организация мозга леворуких детей. //Леворукость, антропоизометрия и латеральная адаптация. М. 1985.
2. Амунц В.В. К вопросу об асимметрии структурной организации мозга у мужчин и женщин. В кн.: Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. М., Научный мир, 2004, с. 214-218.
3. Аршавский В. Различия, которые нас объединяют. (Этюды о популяционных механизмах межполушарной асимметрии). Рига, РС “Eksperiments”, 2001.
4. Аршавский В.В., Ротенберг В.С. Некоторые электрофизиологические характеристики функциональной межполушарной асимметрии. // Ж. высш. нервн. деятельности. 1989, т. 39, 1, с. 44.
5. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Всеволожская Н.М. Руководство по неврологии раннего детского возраста. - К.— Здоров'я, 1980. - 528 с.
6. Балонов Л.Я., Деглин В.Л., Кауфман Д.А. и др. Функциональная специализация и особенности нервной организации доминантного и недоминантного полушария // Тр.Моск.НИИ психиатрии МЗ РСФСР. 1976. т.78.с.22
7. Бианки В.Л. Воеводенкова М.А. Влияние поэтапного расщепления мозга на межполушарную аналитико-синтетическую деятельность и однополушарное доминирование // Журн. высш. нервн. деят. - 1971. – 21 - С. 231.
8. Бианки В.Л.. Асимметрия мозга животных. Л. 1985.
9. Бианки В.Л.. Механизмы парного мозга. Л. 1989.
10. Благовещенская Н.С., Мухамеджанов Н.З. Вкус и его нарушения при заболеваниях уха и мозга. -М.: Медицина, 1985. - 157 с.
11. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии еловека. - М.: Медицина, 1998. - 240 с.

12. Брагинская Ю.В. Функциональная асимметрия мозга и латерализация индивидуального пространства // Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М. – 1989. – 22 с.
13. Болезни нервной системы. Руководство для врачей в 2-х т. Т.1 / Под ред. Н.Н. Яхно, Д.Р. Штульмана. - М.: Медицина, 2001. - 744 с.
14. Боголепова И.Н., Малофеева Л.И. Структурная асимметрия корковых формаций мозга человека. М., Издательство РУДН, 2003, 155 с.
15. Боголепова И.Н., Малофеева Л.Н. Цитоархитектонические критерии структурной асимметрии корковых формаций мозга человека // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии, М., 2003, С. 41-45.
16. Болотовский Б.М., Левин М.Л., Миллер М.А., Суворов В.Е. Фарадей - Максвелл - Герц - Хевистайд. О согласованности функциональных специализаций мозга. Нижний Новгород, Препринт, N 327, 1992.
17. Блум Ф. Мозг, разум и поведение. - М.: Мир, 1988. - 246, с.
18. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстендтер Л. Мозг, разум, поведение. Асимметрия мозга. / Пер. с англ. - М.: Мир, 1983. - 256 с.
19. Буклина С.Б. Мозолистое тело, межполушарное взаимодействие и функции правого полушария мозга // Журнал неврологии и психиатрии. – 2004.- № 5. – С. 8-14.
20. Вартамян Г.А., Клементьев Б.И. Химическая симметрия и асимметрия головного мозга. - М.: Медицина 1991. - 190 с.
21. Визель Т.Г. Нейролингвистический анализ атипичных форм афазии (системный интегративный подход). Автореф. Докт. дисс., М., 2002.
22. Визель Т.Г. Эволюция высших психических функций // Независимый психиатрический журнал.- 1996.-№ 2.-С.19-25.
23. Вольф Н.В. Функциональная организация процессов полушарной обработки речевой информации. Автореф. дис. ...докт. мед. наук. Новосибирск, 1997. 34 с.
24. Вольф Н.В., Разумникова О.М. Половой деморфизм функциональной организации мозга при обработке речевой информации / В кн.: Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. - М.: Научный мир, 2004. - 386-410.
25. Гасимов Ф.И. Особенности вербальных и невербальных (зрительно-пространственных) функций при различных типах межполушарной асимметрии мозга: Канд. дисс. - М., 1992. - 171 с.

26. Глазман Ж.М., Ковязина М.С., Ермолаев Д.В. Роль правого и левого полушарий в эмоциональной оценке зрительных стимулов // Физиология человека. 2000. Т. 26. № 4. С. 25-29.
27. Гимранов Р.Ф., Курдюкова Е.Н. Межполушарная асимметрия организации эмоций у здоровых испытуемых и больных эпилепсией // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии: Сб. материалов Второй Всероссийской науч. конф. - М. - 2003. - С. 85.
28. Горошко Е. И. Функциональная асимметрия мозга, язык, пол: Аналитический обзор: Монография. - М.; Х.: ИД "ИНЖЭК", 2005. - 279 с.
29. Гусев Е.И., Камчатнов П.Р. Пластичность нервной системы. // Журн. неврол. и психиат. - 2004. - Т. 104 - №3 - 75-76.
30. Добровольская Н.В. Роль правого и левого полушарий в восприятии глубины пространства // Физиология человека. – 1996. – Т. 22, № 6. – С. 131-133.
31. Дейтч, В. Левый мозг, правый мозг / В. Дейтч. – М.: Мир, 1976 – 224 с.42. Добровольская Н.В., Меерсон Я.А. Индивидуальные различия в восприятии пространства. В кн.: Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий. - Москва-Оренбург, 2000. - 202-207.
32. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н.. Левши. М. 1994.
33. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Функциональная асимметрия и психопатология очаговых поражений мозга. - М.: Медицина, 1977. - 360 с.
34. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Методологическое значение принципа симметрии в изучении функциональной организации мозга / Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. - М.: Научный мир, 2004. - 15-79.
35. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Асимметричный мозг - асимметричное сознание. // Ж., высш. нервн. деятельности. 1993, т. 43,2, с. 256.
36. Леутин В.П. Функциональная асимметрия мозга и адаптация / В кн.: Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. - М.: Научный мир, 2004. - 481 - 522.
37. Леуш С.С., Чупріков А.П., Кононець О.П. Актуальні аспекти функціональної міжпівкульної асиметрії// Укр. мед. часопис. - 2007.-2(58). - С 101 - 107.
38. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М.: Академический проект, 2000. - 505 с.
39. Нервові хвороби / С.М. Віничук , С.Г. Дубенко, Є.Л. Мачерет та ін..- К.: Здоров'я, 2001.-696 с.

40. Николаева Е.И., Гладких Н.В. Что асимметрично в функциях мозга? // ЭКО. 2003. № 3. С. 179-188.
41. Пучинская Л. М. Демоны правого полушария // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30-38.
42. Руководство по функциональной межполушарной асимметрии / В.Ф. Фокин, И.Н. Боголепова, Б. Гутник и др. — М.: Научный мир. 2009. — 836 с.
43. Русалова М.Н. Функциональная асимметрия мозга: эмоции // Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. Под ред. Боголепова Н.Н., Фокина В.Ф. М. Научный мир. -2004. С.322-348.
44. Сергиенко Е.А., Дозорцева А.В. Функциональная асимметрия мозга. / В кн.: Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. - М: Научный мир, 2004. - 219-257.
45. Скоромец А.А., Скоромец А.П., Скоромец Т.А. Нервные болезни. Учебное пособие. - М.: МЕДпресс - информ, 2007. - 559 с.
46. Симерницкая Э.Г. Доминантность полушарий. - М.: Изд-во МГУ, 1978. - 95 с.
47. Фокин В.Ф. Динамические свойства функциональной межполушарной асимметрии // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии: Сб. материалов Второй Всероссийской науч. конф. - М. - 2003. - 322-323.
48. Чермит К.Д. Гармоническая пара «симметрия-асимметрия» в организме человека как фундаментальная основа адаптации // Автореф.дисс...докт.биол.наук – Краснодар. – 2004. - 49 с.
49. Amstrong A., Oldham J.A. A comparison of dominant and non dominant hand strengths // Journal of Hand Surgery (British). - 1999. - Vol. 24 (4).-P. 421-425.
50. Annett M. Handedness and cerebral dominance: the right shift theory // Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences. - 1998. - Vol. 10 (4).-P. 459-469.
51. Gruzelier J.// Hemisphere asymmetries of functions in psychopathology./ Ed. J. Gruzelier. P. Flor Henry - Amsterdam, 1979. - P. 149 - 168.
52. Levy J. Cerebral asymmetry and the psychology of man: Brain and Psychology. -N.Y., 1980. - P . 183-191.
53. Steinmetz H, Jancke L, Kleinchmidt A. et al. Sex but no hand difference in the isthmus of the corpus collosum // Neurology. - 1992. - Vol. 42 (4).-P. 749-752.
54. Hellige J. B. Hemispheric asymmetry: What's right and what's left? Harvard: Harvard Press, 2001. 256 p.
55. www.psyworld.ru/students/.../teorii_proischogeniya_assimetrii.htm

56. www.cerebral-asymmetry.narod.ru/Gavoronkova.htm



РОЗДІЛ 5

МЕХАНІЗМИ ПСИХОМОТОРНОГО ВТІЛЕННЯ ЗАДУМІВ

Ключові поняття теми:

ідеомоторика, сенсорика, функції дії, регуляція рухів, регуляція дій, регуляція вчинку, сенсорні корекції, спритність, функціональні органи, почування, образ, думка, символ

Відкриті психологією, соціологією і педагогікою наукові факти та їх теоретичний аналіз узагальнено у концепціях самоактуалізації, саморозвитку, саморозгортання і, врешті, самореалізації особистості тощо. Системні ідеї цих концепцій описують активність людини у вигляді: *послідовних змін станів*, які відбуваються закономірним порядком; сукупності *послідовних дій і засобів*, спрямованих на досягнення певного наслідку; технологічного процесу – частини якогось виробництва, яка *складається з дій*, спрямованих на зміну *стану продукту*, що виробляється тощо.

Виникає запитання: який людський психофізіологічний орган обслуговує емоцій, почуттів, думок, образів, рухів, пам'яті? Їх обслуговує психомоторика.

Психомоторика - механізм, система, функція, які, зливаючись у цілісність, *утворюють психофізіологічні органи людини*.

5.1. Єдність думки і живого руху

Психомоторика - це орган людини, а не тіла. Але протягом майже всієї історії людства психомоторика та її функції залишаються і нині здебільшого засобом створення другої природи людини - культури. Зокрема, і таких предметів, які є носіями духовних надбань людства, - живописних полотен, скульптур, архітектури, техніки, технологій тощо. З посиленням уваги до вивчення процесів *практичної активності людини набуває все виразніших прикмет психомоторика - засіб у творчому процесі. Лише в дії індивідуальність людини стає дійсною*. Те, що людина зробила, створила, вчинила, є її характерною ознакою - її мірою.

Ідея про універсальність структурно-анатомічних функцій людського тіла переконливо доведена Р. Декартом: психе і тіло людини - дві особливі субстанції, дві незмінні основи людини.

Що ж ми маємо? 1. Безтілесну душу. Тіло - місце, де перебуває психе. 2. Бездушне тіло: що психе накаже, те тіло й робить; вони різні і навіть до акту «з'єднання» існують окремо одне від одного. З того часу парадигма Р. Декарта [] оволоділа умами не лише філософів, а й психологів майже всіх. Ось що значить сила авторитету. Цьому повірили всі, крім Б. Спінози [].

На відміну від Р. Декарта, захопленого методом аналізу, Б. Спіноза підійшов до цієї проблеми з нового боку - користувався принципом цілісності і всюди відшукував її знаки - гармонію. Аналіз без синтезу властивостей у цілісність він не визнавав. Тіло без душі - мертво.

Жива людина не просто одухотворене тіло, вона - вершина розвитку природи. Через людину природа не тільки мислить сама себе. Найголовніше те, що людина – це засіб, яким природа гармонізує себе та перетворює на досконаліші форми.

Звідси випливає: мислення як властивість душі і живий рух як властивість тіла - це не дві різні субстанції (за Р. Декартом), а два атрибути, тобто дві властивості людини, психе і мислячому тілу. Отже, в живому русі з одного боку - мислення і з другого - рух людини, злиті в єдність.

Майже через два з половиною століття І. М. Сеченов [] назвав цю цілісність психе і тіла психомоторикою. Він зазначив, що життєвими потребами (дискомфортом) зумовлюється виникнення бажань - думки, яка й спричинює рух. І підкреслив: бажання буде тоді мотивом - дієвою думкою або метою, а рух – дією, засобом досягнення мети, коли людина здійснює рухи.

Живий, доцільний рух відбувається слідом за бажанням, разом з відомостями про уявні наслідки цього руху. Без бажання або імпульсу - думки - рух взагалі безглуздий. І. М. Сеченов висловив гіпотезу, що підтверджена тепер експериментально і покладена в основу теорії психічної регуляції рухів: у рухах дітей коріняться елементи думки.

Особливістю людських рухів і дій, як ми вже знаємо, є їх свідомий і цілеспрямований характер. *Діючи, людина пізнає світ, а пізнаючи його, теж діє.* Багато елементарних форм рухів рук, ніг, голови і тулуба, а також комбінованих систем рухових дій людина заучує в дитинстві.

Історично склалося так, що живі рухи людини, рухові дії, психомоторна творчість і її механізми - психомоторика - випали з поля зору психології. Для багатьох цілком «зрозуміло»: рухи - суто механічне явище, і вони за рубежами психології, обмеженої внутрішнім світом суб'єктивних фактів.

Вираз, що психомоторика = думка + рух, помилкове. Бо все починається з рухів. Живий рух - головний регулятор нашої енергетики. Позбавляти людину рухової активності значить провокувати виникнення у неї феномена «сплутаної енергії», простіше кажучи, приректи її на загибель.

Будова мислячого тіла людини унікальна. Психомоторика не має в собі бар'єрів, що відокремлюють людину від світу речей, а навпаки, її універсальність дає змогу зрозуміти мислення як:

- 1) функцію зовнішньої, предметної дії;
- 2) спосіб дії мислячого тіла;
- 3) бездіяльне живе тіло вже не є мислячим, тоді воно звичайне тіло.

Отже, психомоторні процеси об'єднують в єдину і неподільну цілісність із: мислячого тіла; предмета дій; психомоторних процесів, що забезпечують обмін енергією та інформацією між мислячим тілом і предметом.

Людина, діючи над предметом, одухотворяє його, наділяє своїми властивостями - втілює у нього стан власної психе, олюднює предмет. Але предмет виявляє і зворотню дію на людину. Предмет стає активним і збуджує в людині дивне явище: сприяє відкриттю здатності до дій.

У кожному предметі міститься майже нескінченна кількість якостей. Це - істина. Людина, діючи з предметом, відкриває його властивості. А відкриваючи для себе ці властивості, перетворює свої задатки на дійові стани - здатності - на умови кращих наступних дій.

У процесі дії людина створює здатності не тільки знати властивості предметного світу, а - і це найголовніше - використовувати їх силу в перетворенні того самого предмета чи речовини в нові форми, щоб задовольняти суто людські потреби. Дією вона втілює свої здатності у предмети, щоб вони набули цінності, виробляє блага. Це два - прямий і зворотний - процеси психомоторики.

Думка із живих рухів: а) виростає; б) розвивається; в) у процесі руху думка втілюється у предметах, процесах, явищах; г) набуває у цьому самому процесі досконалості і, нарешті; д) стає міркою у створенні предметів і явищ - мірою людини.

Живий рух і мислення - сторони активності людини: перша - зовнішня, друга - внутрішня. Мисляче тіло, здатне будувати траєкторію свого руху в часі й просторі відповідно до складності предмета.

Неспритний рух - форма помилкового осмислення. Точний і спритний рух - індикатор відповідності логіки рухів логіці думки та почуттів.

Психомоторні процеси об'єднують у єдину та неподільну цілісну систему “*мисляче тіло і предмет*”. Що тоді – “і”?

Психомоторні процеси - третій її компонент, що забезпечує обмін енергією та інформацією одного мислячого тіла й іншого - предмета. Людина, діючи з предметом, одухотворяє його, наділяє своїми властивостями, опредметнює його, втілюючи в ньому стан власної психе, олюднює предмет. Але цей предмет справляє на людину зворотну дію.

Предмет збуджує в ній дивне явище: відкриваючи свої властивості, створює в людині відповідні здібності. А що ж поєднує Я і не-Я? Дія - засіб обопільного відкриття у предметі - його властивості, а в Я - здатностей.

Як це зрозуміти? Кожен предмет має в собі майже нескінченну кількість якостей. Це - істина. Людина, діючи з предметом, відкриває його властивості. А відкриваючи ці властивості, перетворює свої задатки на дійові стани - здібності. Обидва - прямий та зворотний процеси психомоторики зображуються схемою. Людина, діючи з предметом, занурюється в такий ланцюжок перебігу психомоторних функцій:

властивість предмета - функція - орган - робота - творчість

Головна ж властивість живого руху: людина не просто рухається, виконує дії, вона рухаючись: 1) оволодіває простором дії; 2) підкоряє собі час; 3) долає зовнішні і внутрішні сили, що чинять опір живим рухам і діям, утворюють задачі і проблеми.

Фізичне тіло рухається відповідно до законів механіки. *Живим рухом людина вирішує задачі або проблеми. Розв'язкою задачі живий рух істотно відрізняється, з одного боку, від суто механічного руху, а з другого - від простої реакції (дія - завжди акція, спрямована на майбутнє).*

Судіть самі. Щоб побудувати правильні рухи, треба: 1) підкорити волі найскладнішу біомеханіку власного тіла; 2) зробити своє тіло слухняним; 3) відповідними рухами вести своє тіло до мети. Незважаючи на всю складність рухових задач, нас вражають майстерним виконанням рухових дій юнаки і дівчата в балеті, цирку, спорті. Особливо на стадіонах і в спортивних залах, коли вони у

змаганнях установлюють світові рекорди, не передбачені навіть найсміливішими прогнозами.

Отже, чим більше sprитних психомоторних дій виконує людина, тим досконалішим є її мислення, тим більше відповідних предметів, явищ, думок, почуттів і образів міститься в її душі.

Але ж іще півтора століття тому І. М. Сеченов довів: психомоторика - це неподільний зв'язок рухів душевних і тілесних (прямих і зворотних). Йому б зробити ще один крок уперед і сказати: психомоторика - це орган людини, і проблеми з'ясувались би, багато що стало б на свої місця.

У чому відмінність психомоторики - органа людини - від органів тіла?

5.1.1. Універсальність психомоторики

Психомоторика працює поза тілом, з природою і ноосферою:

1) як засобу для “зовнішніх робіт”, завдяки якому а) людина-виконавець ліпить раковину (як ластівка ліпить гніздо з власної жуйки); б) людина-ерудит насолоджується збиранням гармонійно побудованих предметів і явищ; в) творець, долаючи дискомфорт, робить відкриття, винаходи, створює художні образи того, чого ще дійсно не існувало;

2) створення інформації (сировину для інформації людина бере поза тілом, а переробляє її механізмами психе: виконавець на почуття відгукується стереотипом, ерудит-споживач - образом-почуттям, творець почуття перетворює в думку);

3) гармонізації самої себе (людина наближається до власної гармонії: виконавець - до спокійної, нечутливої совісті; ерудит - до енциклопедичної пам'яті, коли дістає задоволення вже не від самої гармонії, а від впізнавання її: “так, бачили-чули, читали, їли, мали... - ми і це!..”; творець відчуває свою спорідненість з проявом природи і творить, як сама природа).

Психомоторика - орган людини, механізм її дій. Психомоторика здійснює психічну регуляцію живих рухів, дій і вчинків, вона - дзеркало мислення, почуттів і уяви. Отже, якщо психомоторика дисгармонійна, недосконала або розхитана, то людина стає аварійною.

Психомоторика працює, коли виникає взаємодія в системі мисляче тіло - предмет. Мисляче тіло людини здатне до нескінченності дій (які не можна передбачити заздалегідь) і до тілесно запрограмованих інстинктів.

Що це означає? Психомоторика - робочий орган, єдність рухів з образом, думкою, почуттями - еталонами, мірками, відповідно до яких

регулюються рухи. Точність мислення, глибина почуттів і дійсність уяви - точність рухів.

На відміну від технічних вимірювальних еталонів людина створює сенсорні, перцептивні, мнемічні - почуттєві еталони, а метрика технічних і живих еталонів однакова. Досить людині надати своєму чуттєвому змісту міру і число, і тоді вона, вимірюючи рухи, значно підвищує їх точність.

Основними проявами психомоторики є такі класи рухів і дій:

- *рухи* підтримки й зміни положення тіла людини у просторі;
- *стани і пози нашого тіла* - це граціозність фігури, постава, апломб і стійкість додержання вертикальної лінії (від голови до п'ят), і навпаки - кривляка, позер, удавальник тощо;
- *локомоції* - рухи, пов'язані з переміщенням людиною власного тіла: їх особливості виявляються в ходінні, бігу, стрибках, плаванні тощо; сюди входять і балістичні рухи: ловіння і схоплювання предмета, який летить або переміщується, силові і ударні рухи, метання предметів з установкою на влучність, дальність тощо;
- *виразні рухи* обличчя, всього тіла (міміка і пантоміміка)
- *інстинктивні або реактивні* безпосередні прояви емоцій і почуттів, семантичні рухи - носії смислу, знаків, значення, які людина передає іншим людям, наприклад, хореографічні рухи або ті, що імітують дії з відсутніми предметами;
- *робочі рухи* і дії, які є засобами праці і становлять основу професійної майстерності, забезпечують ефективність праці, економію витрат сили і сприяють досконалій реалізації задумів людини. Кількість цих рухів і дій майже безмежна: і тих, що вже відомі й засвоєні, і тих, які знайдуть.

Ось чому психомоторика людини універсальна, всеосяжна і різнобічна. За її допомогою людина спроможна вирішувати життєво важливі задачі. Бо справжнє буття людини - це її дія, дієвість, а не залежність від обставин.

Щоб краще зрозуміти універсальність живого руху, порівняємо функціонування психомоторики і машини - неживого тіла.

Механізми психомоторики щоразу будуються під час рухової дії. Механізми машини незмінні і запрограмовані на раз і назавжди визначені траєкторії руху деталей. Живий рух здатний на стільки форм траєкторій у просторі, скільки існує у природі форм предметів, з якими людина взаємодіє.

Форма руху машини визначена конструкцією її будови, структурно і функціонально, вона діє за схемою своєї будови і тільки так, а не інакше. Живий рух, навпаки, визначається формою предмета, з яким діє людина.

Завдяки універсальності функцій мисляче тіло активно буде траєкторію свого руху відповідно до форми оточуючих його тіл із складними конфігураціями і просторовими координатами. Якщо психомоторика стикається з перешкодою, яку не подолає, то людина зупиняється для роздуму, тобто перебудови схеми дії.

У ситуації зіткнення фізичне тіло руйнує себе або перешкоду. Можливість узгоджувати форму руху мислячого тіла, тобто рухової дії, з формою іншого предмета свідчить про те, що структурно-анатомічна будова психомоторики не запрограмована до якогось одного або кількох способів дій, і саме тому людина здатна до будь-якої за складністю рухової дії.

Ідея про універсальність структурно-анатомічних функцій людського тіла висловлена ще Арістотелем. Його висновок: рука людини – засіб для багатьох інструментів. Б. Спіноза [] довів, що спосіб дії мислячого тіла визначається не ним самим, самовільно, а воно активно будує свій рух, дію відповідно до форми (образу, ідеї, схеми) іншого предмета. Г. Гегель [] називає людську руку “одухотвореним ковалем людського щастя”. Рука є те, що людина робить, адже в ній як у діяльному органі свого самовтілення людина існує як “одухотворене начало”, що формує її долю.

Діючи, людина здатна: а) спостерігати за своєю дією; б) контролювати її зсередини себе; в) обертати її продукт у власну сутність - систему здатностей. Під час дії людина веде діалог сама з собою, будує і перебудовує реальний плин рухів згідно з бажаним. Мислячи, ми діємо; діючи, мислимо.

Психомоторика - майже єдиний засіб, знаряддя людини, завдяки якому вона втручається в довкілля, змінювати його, створюючи нові предмети і явища власними силами - «золотими руками». Звідси випливає: психомоторна дія - дійовий механізм розвитку психе й тіла. Адже, діючи, людина мислить, а мислячи – діє, навіть не торкається руками предмета.

5.1.2. Будова психомоторики

Психомоторика - жива система. До її складу входять такі відносно самостійні, але спеціалізовані складові: 1) ідеомоторика; 2) сенсомоторні процеси; 3) довільні моторні процеси - дії.

Ідеомоторні процеси виникають під час уявлення бажаних рухів і дій або лише за наявності однієї думки про них. Ідеомоторний означає те, що образ, почуття або думка передаються назовні засобами моторики. Хоча процеси ідеомоторики не завжди помітні і

виявляються тільки спеціальними приладами, все-таки їх роль у житті людини важко переоцінити.

Чому? Вони здійснюють важливі функції психомоторики - готують і налагоджують майбутній рух, забезпечують втілення і регулюють виконання.

Сенсомоторні процеси забезпечують ту чи іншу швидкість, точність і доцільність реагування (воно - реакція - не є дією або не вирішує задачу, а тільки змінює ситуацію) на впливи, що надходять до людини ззовні і вимагають відповідного захисту себе від небезпеки; регулювання сили зовнішніх впливів у технічних системах або для збереження життя.

Довільні моторні процеси психомоторики характеризують людину, визначаючи її вміння діяти, естетичність і майстерність її рухів, а також здатність до психомоторної творчості.

Згадайте ваші почування, якщо ви стояли на краю прірви або на балконі десятого чи двадцять шостого поверху. Хіба не правда, що якась сила, до того ж цілком реальна сила, тягла вас униз? Реальність цієї сили безперечна. Те саме ви переживаєте, коли йдете вздовж потяга, який рухається: вас так і тягне під колеса (коли ви стоїте, ефект не такий відчутний: тілу треба подолати власну інерцію, тобто витратити більшу енергію).

Боротьба з цією силою “тяги” - справді важке для вас випробування, і тут не до жартів. До речі, не такі вже й рідкісні випадки, коли люди не можуть впоратися з ситуацією, яка вважається простою, і падають з круч, балконів, потрапляють під колеса потяга.

Як це відбувається? Коли ви стоїте над прірвою або йдете вздовж потяга, який рухається, виникає образ і думка, що ви впадете вниз, потрапити під колеса. Цей образ падіння мимовільний, не залежить прямо від вас, від вашої свідомості. Якщо синтез образу почуттів і думки працює нормально, миттєво оцінюється ситуація (почуття небезпеки) і включається воля (коректор психомоторики), вольова думка придушить уявний образ (падіння під колеса або з висоти), перебудовуючи образ і почуття безпеки на нову думку про необхідність триматися подалі від фатальної смуги.

Ви сидите в кінотеатрі, а на екрані автомобіль мчить карколомними віражами гірської дороги або човен бореться в океані з величезними хвилями. Якщо це знято не збоку (середнім або дальнім планом), а крупно, тобто так, ніби ви бачите все це на власні очі, то ви відхиляєтеся під час поворотів машини або вчепитесь руками в бильця крісла, коли човен летить вниз, або втягуєте голову в плечі, коли на неї набігає хвиля.

Ви дивитесь на стадіоні футбол. Якщо перед вами не просто важка робота з біганиною або перекиданням м'яча навмання, а справжня,

красива гра (створення гармонійного предмета споглядання і уболівання), - ви заражаєтеся тим, що відбувається на полі.

Що означає заражаєтеся? Ви входите в контакт з грою і стаєте на деякий час часткою її процесу. І коли гравець обводить суперника, ви разом з ним (у нього ви перевтілюєтеся і дієте разом) повторюєте всі його рухи, і коли він б'є, ви б'єте по м'ячу разом з ним. І якщо він добивається успіху або коли його спіткає невдача і він її переживає, ви радієте і переживаєте разом з ним. Не лише в психе, а й усім тілом.

Ви зустрічаєте людину, яка вам приємна, подобається, дорога. Звернули увагу, що вас так і тягне до неї. Причому тягне до контакту не умовного - вас тягне буквально потриматися за неї, (так само з неприємною людиною - ви фізично намагаєтесь уникнути контакту, ухиляєтесь, чините опір у разі зближення, переходите на протилежний бік вулиці, знаходите привід, щоб не опинитися в одному з нею місці.) Доброму знайомому ви із задоволенням подаєте руку, з другом обнімаєтесь, з рідними і любимими - цілуєтесь.

Почуття виражені живими рухами.

Усе це - ідеомоторика. Образ, уяви і думка - неподільна на частини цілісність. Дія - це продовження процесу образу і думки. Отож, впасти під колеса навіть природніше, ніж примусити себе утриматися від цього кроку.

Хто ж падає з висоти, над ким панує ідеомоторика - механізм уяви?

1. Люди з мізерним енергопотенціалом. Енергії так мало, що нічим контролювати уяву, нічим зупинити згубну для себе думку. Ідеомоторний же образ і думка виникають спонтанно в тумані мізерної енергії, стають доміантними керують діями. Домінанта тягне на себе останні краплі енергії; ось чому вольовому, гальмуючому дію процесу народитися ні з чого.

2. Люди, гранично занурені в себе, що живуть у світі марень та ілюзій. Ви вже зрозуміли, що це самоув'язнення вимушене: бракує сил жити у світі реального. Отож, знову першопричина в ущербній енергії. Мрійник нібито тут, з нами, він нібито такий, як усі. Але це не так: усі його справи вершить уява. Світ реальний для нього нудний, бляклий, досадний, оскільки час від часу наїжджає на його штучний світ уяви, як асфальтовий коток.

Але це випробування його не бентежить і не лякає; його психе недоторканна, вона живе у своєму вигаданому світі, у якомусь четвертому вимірі, що їй наші дріб'язкові труди і турботи. Примарні прекрасні образи тісняться в психе мрійника, легко переливаючись один в одного плинуть...

Про те, щоб хоча б один образ, одне почуття перетворилися на думку і втілюється у предмет, не може бути й мови! Бракує енергії. І

зненацька - екстремальна ситуація; підкреслимо - спонтанно утворена екстремальна ситуація: наш мрійник опиняється над прірвою. Мисляче тіло реагує дії поза свідомістю: решток енергії створює з образу думку про падіння.

Зупинити цю думку нічим, вона відразу перебігає в дію, і наш мрійник лише в останню мить ніби прокидається від сну і усвідомлює те, що вже відбувається. Перетворення уявного образу або почуття на думку спричинює почуттєвий вибух, який спалює всю енергію без залишку; навіть якби енергія й уціліла, людині навряд чи вдалося б вижити. Недарма люди кажуть: ще до того, як розбився, він помер у польоті від розриву серця.

3. Люди, гранично зосереджені на важких роздумах. Наприклад, на довгому математичному розрахунку, на вирахуванні шахового варіанта, на пошуку в банку пам'яті відповіді на запитання, на обмірковуванні чогось невідомого тощо. Уся енергія використовується на утримання домінанти міркувань: думка про можливе падіння поряд з нею мізерно мала, так що люди_ на навіть не помічає її; але на відміну від домінанти, що реалізується у знаки і символи, ця маленька думка реалізується в дію - і математик, зовсім не усвідомлюючи, як це відбулося, опиняється під колесами.

Уявний образ - регулятор моторної дії формується лише у разі зниженої енергії. Якщо людина в оптимальному стані, то синтез образу, думки і почуттів включить волю поза свідомістю, так що вона тільки відмітить між іншим: ти дивися, як тягне під колеса.

Між трьома варіантами ідеомоторних рухів розходжень немає. Отож, чим менше енергії, тим нижча наша здатність бачити світ у реальну величину і правильно оцінювати все в докільні й у нас усередині. Неконтрольована свобода уяви з першою нагодою породжує процес самознищення. Природа побудована мудро: вона зберігає те, що влаштовано гармонійно і здатне розвиватися; ущербність відкидається без співчуття.

До речі, коли відбирають людей для роботи на висоті, їх перевіряють не на почуття страху висоти (хоча ті, хто здійснюють добір, думають саме так), а на величину енергії. Адже людина з високим рівнем енергії відразу - і легко - руйнує образ і думку про можливість упасти і працює на висоті, як ми з вами в себе вдома.

5.1.3. Будова регуляторів психомоторної дії

З чого складається психомоторна дія? Дія - *живий морфологічний орган. Людина, діючи, розгортає рухи в часі у системі координат*

ХУЗ. Тобто, цей морфологічний орган не існує повністю в кожний конкретний момент.

Перше в цьому органі, - тіло, друге - предмет дії, а третє - почування - відображення тіла та предмета разом у живому русі. Тіло - орган відображення, предмет - джерело відчуттів, а почування - продукти синтезу образу і мотиву дії. Єдність системи тіло - предмет почування існує до того часу, поки здійснюється вирішення задачі. Задача вирішена і зникають почування, система рухів згортається у звичну стійку фігуру тіла.

Цілі реалізуються за допомогою засобів. Система засобів охоплює все те, що своєю силою спричинює рух у механізмі праксису, перехід від одного стану до іншого, перетворення його на інший, виникнення нових властивостей і забезпечує безперервний розвиток.

Про важливість поняття цілісності говорив І. М. Сеченов: “Предметом психології є цілісні акти, які обов'язково включають у свою структуру поряд зі “свідомими компонентами” зовнішнє подразнення (сигнал) і руховий м'язовий компонент”.

Проблема зародження думки, почуттів та уяви є проблемою походження і розвитку чутливості та відчуттів, сприймання та мислення. Рух людського тіла й мислення в діях людини - це одне й те саме.

Живий рух є не стільки переміщення у просторі, часі та в силовому полі своєї дії, скільки оволодіння своїми почуттями, думками, поняттям цього простору, часу, силового поля, рухів, процес підпорядкування їх своїй наперед заданій меті.

Якщо проаналізувати види психомоторних дій - від елементарних до найскладніших (системи дій), то з'ясуємо, що вони визначаються: 1) задачею; 2) смыслом рухів, який треба досягнути; 3) цінністю продукту дій, передбаченого уявою.

Людина саморушна, самодіюча та здатна до саморозвитку під час самовтілення психомоторикою. Більш того, живі рухи людина скоріш за все творить, ніж будує. Вона автор проекту, архітектор, який працює разом зі скульптором в одній особі. Аналогія творця, архітектора та скульптора далека від дійсності. Живі рухи людини значно складніші. Тіло атлета – жива скульптура і мистецьких твір природи.

Людина виробляє в тренуванні із своєї тілесності вільні красиві рухи - художній твір, виявляється назовні лише в утіленому, під час дії вона тільки і вільна, свободна для творчості.

Дія людини - її дійсне буття. У процесі дії індивідуальність людини виявляється, вдосконалюється і виражається зовні в

продуктах, створених її діянням. Дія людини - генетично вихідна одиниця визрівання праксису.

Живі рухи і дії - майже єдина форма життєдіяльності, за допомогою якої людина не лише взаємодіє з довкіллям, а й активно його змінює в бажаному напрямі. Рух і мислення з плином часу не залишаються в якихось застиглих формах. За О.О. Ухтомським [60], дія - єдиний психофізіологічний орган, що має почуттєву біодинамічну тканину. З плином часу і зростанням темпів розвитку він змінюється у суттєвих характеристиках.

Психомоторна дія розглядається як сукупність і послідовність розумових і моторних операцій, що забезпечують вирішення психомоторної задачі.

5.1.4. Види регуляції живих рухів і дій

Фізіологічна регуляція рухів. Вона здійснюється у системі організм - середовище енергозабезпеченням, метаболізмом, функціонуванням органів чуття у діях тощо. Під фізіологічною регуляцією розуміють зміни в організмі, викликані подразниками, до яких він змушений пластично пристосовуватись, змінюючи свій стан. А фізіологічна активність активно впливає на довкілля, перебудовує його відповідно до своєї мети. А процеси регуляції - адаптація і пристосування - доповнюються процесами переборення, перебудови, відновлення сенсорної інформації.

Енергетична регуляція. Вона - відповідь на механічні (біодинамічні) впливи на сенсорну м'язову систему; ця сила породжує однакову або більшу за величиною і зворотну за напрямом протидію. Наприклад, такого виду регуляції можна спостерігати на колінному рефлексі; у складних варіантах - це відштовхування в багатьох локомоціях, і особливо під час виконання рухів балістичного типу (перехід від замаху до кидання м'яча, удари тощо).

Інформаційна регуляція. Тут домінуючу роль відіграє образ - організатор і координатор активності. Відтворення образу в рухах відбувається через включення в роботу програм, які спричинюють зміни і розрядку енергії м'язової системи. Це - рухи стискання (або розтягування) динамометра для визначення сили тієї чи іншої групи м'язів, у складному випадку - піднімання важких предметів тощо, рухи, коли щось тягнуть і штовхають, де ініціатором активності є намір, образ майбутнього. Тут розрядка енергії перевищує енергію сигналу, який включає цей тип регулювання.

Інформаційно-енергетична регуляція, змішана. Серед багатьох дій важко знайти чисті форми регуляції. Більшість психомоторних дій

будуються на змішаній регуляції. У цих діях вони узгоджуються: інформаційна регуляція здійснює корекцію рухів, а енергетична - регуляцію елементів рухів зовнішніми силами, енергії на механізмі її рекуперації м'язовими синергіями.

Біодинамічна регуляція рухів і дій. Біодинамічні процеси, що відбуваються паралельно з рухами, пов'язані з процесами регуляції і саморегуляції. Але на відміну від фізіологічних, біодинамічні процеси доступні для реєстрації і наступного точного аналізу процесу виконання дії.

Дослідженнями М.О. Бернштейна [] знайдено в рухах людини глибший зміст, ніж у зовнішньому виді психомоторної дії. Живі рухи людини - індикатори станів, інтимних процесів регуляції і контролю рухів. Живі рухи мають особливу властивість - здатність до розвитку та інволюції.

Задача управління рухами не вирішується лише імпульсами зсередини тіла, а вирішується на основі оцінки аферентації, що надходить ззовні - від рухів. На основі оцінки вносяться сенсорні корекції - поправки в рухи.

Принцип сенсорних корекцій - це регуляції (управління) зворотного зв'язку: рухи регулюються величиною їх відхилення від запрограмованого. "Почування" відіграє роль їх регуляторів, викликає їх зміну, напрям і силу.

Сутність імпульсивності біодинамічної регуляції у здатності у кожен десятку частку секунди сприймати імпульси ззовні і надсилати їх до м'язів. Інтервал порівняння: 1) образу рухів зі «свіжим слідом» - образом пам'яті; 2) образу рухів з думкою, що випереджає дійсний рух, становить 0,1 с. Ця частота 8-16 Гц збігається з альфа ритмом електричної активності мозку. Така частота є порогом під час розрізнення звуків і злиття світлових подразників. Думка ж працює зі швидкістю близько 10 операцій на секунду.

У системі біомеханічної регуляції тіло - система кінематичних ланцюгів з великою кількістю ступенів волі рухів у межах тіла. Воно стає не одноманітним механізмом, а множиною машин і механізмів, які калейдоскопічне змінюють одні одних, пристосовуючись до умов роботи в кожному моменті дії.

Механізм дії - об'єднання ланцюгів тіла - створює універсальну регуляцію рухів: 1) будовою і функцією органів рухів - кінематичними ланцюгами; 2) умовами дії, її задачею і предметом, на який вона спрямована; 3) правильним управлінням м'язовою

системою, без тертя і гальмувань - інтерференцій, що руйнують регуляцію рухів або предмет дії.

Якісна психомоторна дія відрізняється від неякісної ступенем *засвоєння, автоматизацією, усвідомленням і доцільністю рухів*. Свобода рухів - свідчення їх гармонійності. Вони відбуваються, як вимагає природа тіла: вільно, без стискування, поза впливом чужої волі, невимушено і без опору. Свобода рухів - це не свавілля людини, а *свобода рухів у дії*.

Отже, психомоторна дія у стані гармонії задовольняє дві умови: 1) максимум використання енергетично-інформаційного потенціалу; 2) будова дії, склад елементів і зв'язок між ними: гармонійні - спільномірні.

Поняття про динамічно усталену систему рухів розробив М. О. Бернштейн [6]. Організм знаходить форми рухів, коли найменше відхилення від правильної траєкторії відразу викликає реактивні, протилежно спрямовані сили, що прагнуть повернути орган на залишену ним траєкторію. Це саморегуляція за принципом зворотного зв'язку: відхилення автоматично організує протидію, щоб нормалізувати вирішення рухової задачі.

Чим вища чутливість сенсорних систем, тим швидше і точніше помічається відхилення і з меншою витратою енергії здійснюється корекція. У динамічно усталеній системі рухів протягом великих відрізків простору і часу немає потреби гасити реактивні сили і відхилення. Рухи виходять потужними і точними, швидкими, що має значення для багатьох професій.

Фізіологічні механізми динамічно усталеної дії є її стабілізаторами. Вони набувають спеціалізації і оснащені уміннями стосовно умов дії; якщо умови змінюються, то дія втрачає цілісність і руйнується. Внутрішня "чорнова" робота механізму психомоторики майже не відображається у свідомості, і людина навіть не підозрює, що і як там здійснюється.

Вона усвідомлює лише активні м'язові зусилля і смислові корекції для прискорення або уповільнення рухів, аби зробити не так, застосувати іншу схему тощо. Динаміка сил відображається скупко і загально: людина відчуває дію, як приємне або неприємне, але "щось таке".

Приємне переживання дії свідчить, що активних м'язових зусиль людина витрачає саме стільки, скільки треба, дія виконується динамічно, стійко, легко, пластично, координовано; все це справляє враження, ніби рухи відбуваються самі собою, без втручання зсередини або ззовні.

Константність сприйняття дії - теж фактор її стабілізації. Регуляція "захищається" тим, що константність вилучає з образу надлишкову

сенсорну інформацію, а у разі її нестачі людина заповнює інформаційний вакуум, домислює невідоме. Зберігає цілісність, долає сенсорний хаос у дії.

У дії людина роздвоюється і протистоїть своїм рухам як зовнішньому собі, і як предмету, який сама для себе створює, *вирішує задачу в двобічному енергетично-інформаційному зв'язку*. Дія - прояв єдності протилежного, у якій кожна із сторін обумовлює другу. Вони взаємно відображаються одна в одній: образ будує систему рухів і навпаки, рухи створюють образ, суб'єкт перетворюється на об'єкт і зворотно в діалогічному зв'язку, обміні енергією та інформацією, у гармонізації системи рухів.

5.1.5. Порівняння, оцінки та судження - діалоги в дії

Людина в дії “роздвоюється”: одна її частина здійснює регуляцію рухів, а друга спостерігає за правильністю дії і забезпечує випереджаючі рухи у дії; цю активність, слідуючи за М. М. Бахтіним [4], назвемо *діалогічною активністю* – порівняння, оцінки та судження відповідності бажаного і дійсного у дії.

Порівняння та оцінки під час мікрорегуляції рухів. У живому людському русі існує попередня настройка і випередження їх думкою. Передбачення руху неможливе без моторної уяви його траєкторії у просторі, ритму, зусиль, швидкості тощо. Якщо рух відбувається відповідно до наміру і природи живого руху, то дійове мислення - стеження за вирішенням задачі.

За вузької порогової зони мікрорегуляція рухів розгортається на результаті порівнянь і оцінок інформації від рухів, що відбуваються, і до інтервалу часу вперед на 0,04-0,12 с, а також інтервалу часу збереження “свіжого сліду” пам'яті. Ці корекції спостерігаються у психомоторних діях з установкою на: а) екстраполяцію чергової фази рухів; б) врахування “свіжого сліду” пам'яті для тонкої регуляції рухів з мікронною точністю.

Отже, “погляд у майбутнє”, створення “моделі майбутнього” здійснюється співіснуванням двох протилежних енергії та інформації: один – із минулого – *системою апперцепцій*, які безперервним потоком перетікають із минулого у теперішнє, - образ майбутньої дії, інші утворюється синтезом з *образом ситуації* – задачі дії, “модель прийдешнього” насиченого енергією та інформацією *системи антиципацій*.

Разом вони визначають ясне і чітке усвідомлення людиною сприйняття *ситуації дії, активність уваги, синтезуючу активність розсуду і розумових дій*, які визначають вибіркового характер психічної

регуляції її поведінки.

У момент готовності здійснюється перехід від спокою до дії, від активної роботи *системи антиципацій*, схем мислення, що готують програму регуляції рухів, до самої регуляції у процесі дії. Неузгодженість бажаного і дійсного відображається чуттєвими сигналами різниці (Δw). І, що більша (Δw), а фізіологічних змінах - то сильніший дискомфорт зумовлює *діалоги – взаємини між бажаним і дійсним під час виконання дії*.

У дії людина “роздвоюється”, “від’єднує” себе від рухів, дивиться на них нібито збоку, протистоїть їм, як чужій силі: відокремлення, боротьба з силами, пошук способу впорядкування тощо, діалог з власними рухами.

Смисл образу рухів - їх безпосереднього регулятора, у створенні його тією ж дією; образ - форма рухів, продукт дії і ставлення до цієї дії.

Під час дії рухами утворюються пози тіла, «ліпляться» у дивовижні форми простору, ритмів у часі, утворюючи цілісну кінетичну мелодію. Рух існує стільки, скільки триває тіло-рух.

Образ майбутніх рухів виступає як особливий предмет, створений згідно з вимогами задачі, які його викликало. А якщо до цього додати, що рухи регулюються почуваннями, думкою, почуттями та символами, то регуляція становить задачу неймовірної складності. Але, незважаючи на це, люди виучуються регулювати рухи з мікронною точністю і створювати дивовижні форми речей, на що нездатні машини.

Апперцепції – синтез минулого і сучасного в образі дії. Вони – чуттєво-інтуїтивна і дискурсивно-логічна форма досвіду людини, який впливає на сприймання нею предметів і явищ – інше-Я. У практиці людини органічно сполучаються її види:

- ***апперцепція розуму*** - виводить людину за межі досвіду і сприйнятого викриває “приховане” від людини, активна, дійова, конструктивна;

- ***апперцепція розсуду***, визначає відмінність сприйнятого образу предмета поза межами пам’яті, конструює нову цілісність, мислить її як “новий” предмет сприймання;

- ***апперцепція праксису*** – здійснювання єдності досвіду, вияву його у продуктах дій – образах, почуттях думках - похідних апперцепції розсуду.

Отже, двобічній побудові образу дією і створення дією образу належить провідна роль у психічному розвитку належить *антиципаціям*, включених у діалогічні взаємовідносини з живими

рухами. Вони - чуттєво-інтуїтивне передбачення майбутніх ситуацій, які відкривають можливість своєчасних і відповідних їй дії. Оскільки образ передбачуваної дії часто формується залежно від ситуації і обмежується лімітом часу, то він майже одразу, без пауз на розмірковування, втілюється у систему рухів. В інших обставинах утворення образу і його втілення розділений паузами, достатніми для опрацювання мети і образу в сприятливих умовах.

Отже, антиципації - передбачення майбутнього, прогнози:

1) антиципація мети майбутнього дії, з розробленням програми наміру, починаючи від тривалості в мікроінтервалах часу до декількох годин і днів;

2) антиципація тонічної і позотонічної регуляції рухів злиті в єдиний процес і покладання мети, і її втіленням: у міру відхилення рухів від оптимальної траєкторії за механізмом зворотного зв'язку твориться корекція силовим імпульсом повертає рухи на покинуту ними траєкторію.

3) антиципація втілення мети - заздалегідь розроблена програма наміру втілюється в рухи, а у поточному рухові автоматично вони настроюються на кожен чергову його фазу, забезпечуючи йому оптимальне втілення;

Антиципація на чуттєво-інтуїтивному регулюванні рухів. Цей вид антиципації належить і до психомоторної активності, бо тісно пов'язаний з активністю нервово-м'язової системи, зокрема, з ідеомоторними актами. Вони здатна випереджати рух на деякий час і прокладати йому шлях до мети. Людина цей процес переживає як передбачення, здогад, заздалегідь складене чуттєве судження. Утворені образи, безпосередньо без контролю свідомості переходить у рух.

Функції *субсенсорної антиципації* відшукувати задачі поза полем свідомості – дискомфорту. Вона на недостатніх підставах для висновку - просто вказує: задача тут; і людина створює гіпотези і приймає рішення діяти так, а не так; доповнює інформацією образ рухів і підсилює уяву; вбачає нове в очевидному всім – неймовірне: в гармонійному, дисгармонійне, у відомому – невідоме тощо; діє симультанно, об'єднуючи різні види інформації в цілісність.

Субсенсорні антиципації ще мало вивчені. Але те, що вони існують і роблять (позитивний чи негативний) вплив на психічну регуляцію рухів, змушують уважно ставитися до перебудови рухів ще початку наступної їх фази. Вони помітні в регуляції в статичних і особливо динамічних позах тіла, але працюють на неусвідомлене, дозволяють зосередити всю увагу на вирішенні тактичних і стратегічних задач психомоторної дії.

Сенсомоторна антиципація істотно впливає на характер підготовчих операцій до очікуваних дій. Продуктивність антиципації виражається в елементарному просторово-часовому виявленні, розрізненні й випередженні впливу стимулу. Така антиципація особливо помітно виявляється в простих і складних реакціях на рухомий об'єкт, у задачах перцептивного спостереження та психомоторних діях, що потребують зорово-психомоторної координації. Але цими процесами мислення не вичерпується.

М.О. Бернштейн [6] знайшов мікрорегуляції рухів на врахуванні наперед відхилень, тобто *прелімінарні регуляції*. Вони конче необхідні у потужних балістичних рухах і локомоціях людини, які залучають в активність майже всю моторну систему тіла, а внесення корекцій практично зводиться до мінімуму: причина того - короткочасність і потужність рухів.

Антиципація образів припускає використання "структурних" схем, що зберігаються в оперативній і довгостроковій пам'яті. Вони створюють специфічне панорамне передбачення ситуацій. Людина її переживає як просторово-часову безперервність середовища, у якій вона діятиме в найближчому майбутньому. Орієнтація здійснюється на сприймання і на те, що міститься у глибині того, що має відбутися у рухах.

Антиципація розумової регуляції - це якісно нова форма передбачення - дискурсивно-логічна. До неї відносять: *об'ємне узагальнення, класифікацію ситуацій, завчасне планування дій, та очікування наслідків подій.*

Процес антиципації значно ускладнюється в груповій дії, що потребує високої точності синхронізації мислення багатьох осіб. Продуктивність цих дій визначає, , створення концептуальних моделей спільних дій, з одного, а з іншого боку - використання смислової сигналізації у втіленні наміру.

Порівняння та оцінки виконаної дії з наміром. Порівняння і оцінки складають діалогічні взаємини: 1) між образом і дією; 2) однорідних дій - визначають їх схожість, розбіжність, ступінь подібності; 3) порівняння однієї дії, що виконується в різних станах, - відношення протилежних сторін дії; 4) цілісної дії з її елементами; а також 5) порівняння і оцінки елементів дії.

Порівняння і оцінки характерні не тільки дій, а й образів, думок і почуттів. Під час порівняння вони стають предметом думки - судженнями. Коло діалогічних відносин ще збільшиться у процесі виконання дії, а функція думки зведеться до регуляції, контролю, прийняття рішення і корекції дії.

Порівняння та оцінки дії з її гармонійним станом. Діалогічні відносини дії з її ідеалом - гармонією, складні; адже оригінали

системи рухів - стан гармонії - створюються протягом тривалого часу. Свідомі порівняння і оцінки неповні і неспроможні проникнути в сутність дії. Це зробить застосування поняття "гармонія рухів". Діалог у дії програмує зв'язки елементів психіки, психомоторики, і не очікуючи осяяння - розвитку.

На діалозі порівняння і оцінки співіснують форми відображення: минулих образів пам'яті, плінного - почуттєвого; майбутніх - уявних конструкцій дії, які контролюються свідомими намірами. Розгортаються порівняння і оцінки: *під час мікрорегуляції рухів*, які відбуваються протягом сотих і десятих часток секунди; *виконаної дії з попереднім наміром* - визначаються хвилинами і годинами; *порівняння і оцінки рівня розвитку дії з її ідеалом* - гармонією, що засвоїти в найближчий час, а й на місяці і роки вперед.

Отже, дія містить: а) період підготовки; б) процеси психічного, фізіологічного та біодинамічного регулювання під час її виконання; в) період порівнянь і оцінок, зокрема, у процесі мікрорегуляції рухів, виконаної дії з наміром і стратегічним порівнянням оцінки сучасного стану дії з її ідеалом.

5.2. Механізми регуляції психомоторної дії

5.2.1. Регулятори психомоторики

Механізм роботи мислення і живого руху надзвичайно складний.

Чому? Орган руху і орган пізнання зосереджені в одній і тій самій конструкції мислячого тіла. Коли ви, наприклад, біжите, виконуєте живі рухи, то в дії беруть участь майже всі 600 м'язів, 200 кісток рухаються одна відносно одної - працює увесь опорно-руховий апарат. Усе тіло має понад 100 ступенів свободи.

Наприклад, циркуль має лише один ступінь свободи; вказівний палець вашої руки, як і трамвай, - теж один, два - автомашина. Якщо їм надати ще й третій ступінь свободи, то вони перестануть бути керованими системами. Далі. Уся рука з пальцями до лопатки має 22 ступені свободи - невичерпний банк для можливих траєкторій руху.

Уявіть собі, яка робота мислення, почуттів та уяви потрібна для гармонізації і синхронізації цього величезного оркестру психомоторики: щоб цей оркестр грав без збоїв і затримки. Або, наприклад, при письмі рухи виписують красиві літери і це приносить радість.

Отже, думка про здатність людини до майже нескінченної кількості систем рухів спростовує міф про незмінність рухів у дії. Рухи не виробляються, закарбовуються і локалізуються у мозку

завдяки багаторазовому повторенню, тривалому вправлянню, а навпаки – *рухи кожен раз вибудовуються залежно від задачі, вирішуваної рухами.*

Отже, одна і та сама психомоторна дія залежно від: а) передбачення її результату або продукту, що майже те саме; б) смислу психомоторної задачі – спрямовується і коригується принаймні п'ятьма відносно самостійними регуляторами.

Комплекс регуляторів психомоторної дії можна уявити, користуючись такою схемою:

Символ
Думка
Образ дія - система рухів - продукт
Почуття
Почування

Функції дії – мікроетап розвитку, засіб розвитку, естетичне явище як тілесне благо і засіб дозвілля. А що ж відображають поняття “регулятор” і “продукт дії”? Цими поняттями ми вже користувалися, але не давали їм психологічного визначення. Будь-який регулятор, як і регулятор рухів у дії – пристрій підтримки: а) незмінність параметрів процесу вирішення рухової задачі; б) або зміни його за законами; в) або спрямовує розвиток психомоторної дії у бажаному напрямі.

Отже, *символ і думка* – регулятори, утворювані на матеріалі знакових систем – засобів спілкування між людьми з культурною спадщиною. За допомогою символів і думок людина користується чужим досвідом, збагачуючи свій. *Почування, почуття, образ, думка* – власний досвід вирішення психомоторних задач. Ці регулятори вносять в дію порядок, систему. Тут людина користується здебільшого почуттям гармонії, узгоджуючи дії складових нашої «машини», так би мовити, виконує “чорнову” роботу. Регулювання дії здійснюється так, щоб задачу вирішити, а мету – досягти.

Почування, почуття, образ, думка – регулятори тактичного призначення. Вони визначають засоби вирішення задачі, форми боротьби з руйнівними впливами, що виникають у дії.

Символ і думка – регулятори стратегічного призначення, спрямовують розвиток психомоторної дії в діапазоні незграбність – гармонійність і ведуть до вершини її досконалості.

Але це не значить, що між ними існує суперечність. У правильно побудованому процесі засвоєння психомоторної дії вони разом забезпечують стратегічний успіх, одну лінію розвитку.

Який смисл вкладатимемо у поняття “продукт дії”? Розглянемо на прикладах. Ходьба, біг, стрибки і подібні їм локомоції є способами дій мислячого тіла людини. А продукт дії: пройдена відстань, залишена позаду, подоланий простір або швидкість пересування. Простір, на

який перенесемо вантаж, кинутий м'яч або якийсь інший предмет; висота, на яку піднята штанга над головою тощо, зміни в довкіллі.

Продуктами дії будуть і тонкі зміни всередині тіла людини. Стани теж безпосередньо відображаються у способі дії, у змісті вирішеної задачі - у мисленні. Мислення неможливо вважати продуктом дії, воно само існує як дія. Продукт дії міститься не в ній самій, а в предметі, створеному людиною. А вона разом з дією і створює себе своїми силами. Продуктом мислення є думка, хід думок - шлях, яким воно пройшло, знаходячи прихований смисл.

До списку продукту дії входять: а) стани органів чуттів - *сенсibilізація і синестезія т сенситивність*; б) послідовні рухові образи - метаболічні «хвости» обміну енергії і речовин, стійкість залежить, як ви вже знаєте, від оперативної енергії людини; в) ремінісценції образів рухів та інтуїція; г) позитивний перенос якостей і способів виконання дій; д) мінімальні зміни у всій психомоториці, які ведуть її розвиток до досконалості.

А шлях від незграбності до гармонійності рухів - це водночас і піднесення до рівня роботи творця, який працює з речовиною природи і вкладає в неї свою душу. Продукт його дій - друга природа людини - культура. Живий рух - це думка, реалізована в дії. Зверніть увагу: на першому місці стоїть думка; з неї все починається. Навіть тоді, коли людина страждає від свавільного байдикування. І тоді, коли її мисляче тіло працює з повним навантаженням. Але людина цього не помічає, бо в живому русі думка і дія практично злиті в єдність. Міркуючи, ви дієте, а коли дієте - мислите.

Щоб ясніше уявити собі механізм психомоторики, розглянемо її функції у творчому процесі. Для творчого акту необхідні: 1) *суб'єкт дії* - людина, той, хто діє; 2) *природні речовини* (матеріали або знакові системи) - предмети дій, що перетворюють речовину на бажані форми або смисли; 3) *продукт дій* - створене у процесі дій.

Значить, ідеться про діяча і дію. Не про дію взагалі, а про дію, яку діяч не виконує заради самої дії (Сізіфова праця), а навпаки, про дію, коли творець вершить і згодом виникають великі діла. Діяч діє тут навмисне, з наміром, оскільки дія - умова створення нового предмета, втілення, ентелехія мети.

Щоб намір втілити, діячу треба діяти максимально точно. Рука скульптора оживляє мармур - він дихає, стає прозорим, руйнує нашу самотність. Тією самою рукою з бездушного інструмента викликаються звуки, повні життя і пристрастей, примушують плакати, очищають душу, вчать доброти. Рухи видатної балерини - уроки естетики, а спортсмена - мужності.

Але досить однієї однісінької помилки, неточності руху руки скульптора, і мармур гасне, припиняє «світитись», вмирає його життя,

і глядач оцінює тільки мертвий камінь. Досить скрипалеві один раз сфальшивити - і слухач миттєво, як за чудодійним велінням, повертається із своєї уяви до концертної зали, де все сіреньке і похмуре.

Хто бував на змаганнях легкоатлетів, той часто бачив, як спортсмен, метнувши списа, раптом хапається за плече, руку або попереk і вже не бере участі в боротьбі - травма. Метальники гранати навіть у кидку самі собі переламують кістки, а не лише травмують м'язи.

Що ламає кістки? Звичайна точка зору: кістку ламає сила. Нічого подібного! Їх ламає дисгармонія рухів. Наскільки такі дії далекі від гармонійності і безглузді, стане зрозумілим із такого порівняння: ви уявіть собі скрипалю, який на кожному концерті ламає свою скрипку! Адже гармонія і точність рухів у скрипалю - і в кожній діючій психомоторній людини - повинна бути однаково досконалою.

Удалася дія - вона цільність, а в рухах виникає нова властивість - гармонія. Якщо ж вона вдалася не зовсім, значить її гармонія десь зруйнована. Звідти і йде інформація про негаразди, «закріпачення» або інтерференції, гальма, які вклинюються у струнку систему і руйнують рухи.

У дії, яка вдалася, мисляче тіло набуває самостійності, саме знаходить свою гармонію, виконуючи рухи в оптимальному режимі. Виходить: розум безсилий проти мислячого тіла? Узагалі це так. Тіло, правда, не наполягає на своєму пріоритеті, але спробуйте його примусити зробити те, чого воно не вміє. Поставлене на межу дозволеного йому природою, у ситуацію краю, тіло взагалі відмовиться слухати розум, а у стані крайньої втоми, скільки не наказуй своїм рукам, вони однаково будуть нездатні до виконання роботи.

До речі, своєрідну неслухняність мисляче тіло проявляє і в разі, коли рухи гармонії і виконуються в оптимальному режимі. По лінії найменшого собі опору. Тут рухи плинуть нібито самі по собі, саморегулюються. Вони здійснюються, плинуть нібито як по маслу, без внутрішнього опору або «тертя». Втручання в їх плинність зайве, а значить, і шкідливе.

Гармонія рухів - продукт дії. Вона сприймається нашим внутрішнім «приймачем» - душею, і тільки зустріч з дисгармонією здатна «вимкнути» насолоду рухами і співпереживання глядача. Отож, досить однієї помилки, неточного руху - і вона «вимкнулася», а позитивні почуття змінили свій знак на протилежний: вдовolenня на огиду. Цього досить, щоб приймач замовк, адже він налаштований на сприйняття гармонії.

А хто ж “передавач” цих гармоній? Творець, людина, яка діє точно, у предметі відтворює живими рухами стан своєї душі - гармонію. Він вкладає свою душу у продукт своєї праці.

Тепер вже неважко визначити і головні віхи шляху від незграбного до гармонійного руху, тобто до психомоторної творчості. Робота над собою - психомоторика. Робота психомоторними діями над предметом. Творчий акт, створення самодостатнього і оригінального предмета.

Ось чому будь-яка праця передбачає розвиток і того, хто творить - регуляторів дій, і створюваного - продукту дій.

5.2.2. Регуляція рухів почуваннями

Почування - *самого себе, свого мислячого тіла* - виникає у взаємодії *Я й не-Я*. Синтез субсенсорних і сенсорних утворень, синтезуючись у цілісність, утворюють *зміст почувань*. Вони взаємно проникають одне в інше, утворюючи неподільну цілісність – єдність протилежного. У цій взаємодії на межі контакту двох взаємодіючих сторін утворюється “дещо” – *чуттєва даність*.

Рецептори за почуванням розділяються на три групи: інтерорецептори, тангорецептори, дистантні. Кожна група рецепторів спеціалізується на прийманні інформації і створює оболонку у сфері свідомості:

- інтерорецептори - внутрішній простір тіла в межах його анатомічної будови;
- тангорецептори - визначають межу внутрішнього й зовнішнього простору, тобто те, що розділяє наше Я і не-Я;
- дистантні рецептори - простір схеми тіла й простір дій, який ми відображаємо.

Інтерорецептори (*ті, що самі себе почувають*) розташовані усередині тіла (соми), тангорецептори - органи зору й слуху - на поверхні тіла. Кожна з груп рецепторів має свої межі сприйняття. За часом вони обмежені актуально сучасним, у просторі - відстанню досягання енергії та інформації, але всі вони працюють у безперервному режимі, відображаючи всі внутрішні й зовнішні події.

У людини змісти чуттєво-інтуїтивної сфери психіки не підлягає прямому контролю свідомості і оперуванні перебігом психічних процесів: вони у взаємодії людини з довкіллям утворюються

внутрішні регулятори, здатні поза свідомістю спрямовувати і лагодити активність людини.

Чуттєва даність – особливий психічний стан сенсорного відображення самої себе, інтуїтивне передчуття невідомих властивостей, сповнене таємниць, чогось загадкового, незбагненого.

Почування “дещо” свідчить: людина зустрілась з чимось *невідомим у відомому* – особливим переживанням, що супроводжується вдоволенням чи не вдоволенням. Людина втомлена, невідомого боїться й намагається уникнути зустрічі з ним, і навпаки, людина в оптимальному стані здатна серед відомого знаходити невідоме, яке її вабить до себе, захоплює, викликає вдоволення.

Але це не означає, що відображення, що перебувають у цій сфері, пасивні. Його функції позначаються на відчуттях, сприйнятті - і особливо - в апперцепції, в явищах “мимовільної волі”, чи в “невідступних прагненнях”, інтуїції, інтенції тощо. Поряд з цими проявами, підсвідоме бере участь у творчих процесах, вирішує задачі збереження цілісності організму і адаптації до змінних умов життя.

Розуміння субсенсорного в психології вельми нестійке, панує різноголосся. І все ж-таки його зводять до кількох домінуючих точок зору, зокрема, воно: має мінімальний ступінь свідомості; «мозковий автоматизм» -- підсвідоме як фізіологічне явище; механізм психологічного енергетизму, тобто тлумачення субсенсорного як психічного факту, що перебуває під порогом свідомості.

Ми ж розглядаємо почування як сукупність психічних явищ, що:

- а) зберігають прижиттєвий досвід,
- б) сприяють підтримці активності мудрості тіла та інстинктів,
- в) інтуїтивним способом вирішують життєві і практичні задачі.

У чому його сила? Наявність *почування-образу* - передумова виникнення елементів думки: людина стає спроможною виконувати розумові операції з образом, перетворюючи його відповідно до мети, поза практичною дією. Завдяки їй, образ набуває самостійності: він стає образом пам'яті й зберігається як живий досвід.

Почування - зачаток регулятора рухів дії, умова її створення; воно - зародок: а) почуттів, б) образу рухів думки, почуттів та уяви, в) мотиву дії (пізнавальної, моральної, естетичної тощо). діючій людині воно підказує: приємне треба підтримувати й продовжувати, а неприємного - уникати. Почуття мають тенденцію перетворюватися на образ рухів думки або почуттів. Згодом виникає нове утворення - *почування-образ*.

Про силу субсенсорики ми знаємо ще дуже і дуже мало. Але дослідження пам'яті привели до висновку, що у людини немає забування, і кожне переживання чи психічний факт назавжди залишає свій слід в психіці людини. Назвою «слід» позначимо тенденцію

відображеного проявлятися в тих формах дій і поведінки, діяльності, в яких вони започаткувалися у пам'яті як живий досвід.

Почування - особливе відображення станів власного тіла включає інформацію про тонус, оперативний спокій чи перебування у діяльному стані. Варто зупинитися на змісті найскладнішому з усіх образів регуляторів на образі психомоторній дії, під час якої працюють всі 600 м'язів людини, а дія забезпечується з опорою на скелет з його 200 кістками. До його складу входять такі змісти.

Достатність енергетичного забезпечення готовності до дії, що визначає швидкість переробки інформації, якість попереднього настроювання мислення, почуттів та уяви їх рухів під час дії і про сенсibilізацію органів чуттів. Відображається положення тіла в полі тяжіння Землі, викликана ним напруга м'язів.

За умови стомлення і перевтоми, знижується м'якість і пластичність дій розуму і розсуду. Це створює загальну розладнаність, дисгармонію роботи їх синергії, порушується постава і поза, система цих дій докорінно перебудовується. На тлі стомлення створюється у психомоториці особливий клас сенсорних корекцій - корекції стомлених рухів, що можуть стати істотними їх ознаками й у не стомленому ще стані. Перебудовується і зміст сприйняття: предметність рухів виходить з-під контролю, корекції чи спізнюються виявляються занадто слабкими; майже неможливо змінити ритм, перешикувати його. Ось чому *самопочуття - від комфорту до стомлення - індикатори готовності до дії*.

Щоб навчитися плавати, треба лізти у воду. Чому? Навчитися плавати, лише спостерігаючи рухи плавця, не можна. Учатися за підручником - нічого не досягнеш. Учатися плавати на суші, опановуючи форми рухів, подібних плавальним, - результат той самий. Людина, опинившись на глибокій воді, неминуче тоне.

Отже, пильне спостереження за рухами іншої людини, навченість на суші рухам ніг і рук, як виявляється, мало що значить. Окрім навіть найточнішого уявлення дії, треба мати ще "дещо" у "темному м'язовому почуття". А про це "дещо" можна дізнатися, лише діючи.

Нікому це "дещо" не дається з першого разу. Людина пробує відшукати ключ, зв'язок, місце з'єднання, спосіб гармонізації середовища, щоб попливти, поїхати, пройти по канату. І ось зненацька це «дещо» з'явилося. І людина вже володіє ситуацією. Виникає сталий діловий зв'язок, взаємодія, узгодженість дій: людина відчуває себе, як риба у воді. Це "дещо" і є почуванням Виникає почування у взаємодії тіла і предмета, а потім вони втілюються одне в одне, перетворюючись на цілісність.

Це "дещо" розташовується в місці контакту двох взаємодіючих сторін. Яскравість і точність почування ("дещо") залежить від

щільності прилягання одного до другого. Це, у свою чергу, залежить від стану тіла і душі - пристроїв, які забезпечують це узгодження.

Почування - зачаток регулятора рухів дії, умова її розвитку. Почування - зародок: а) почуттів; б) образу рухів; в) мотиву дії.

Людині діючій почуття підказують: приємне треба підтримувати і продовжувати, а неприємного в рухах треба уникати. У виникненні почуттів треба бачити перехід від імпульсивних рухів - реакції на подразнення до дії, акції, до свідомого вирішення задачі.

Підкреслимо: у *початку дії* ініціатива її виконання йде від людини і нею вона оцінюється, а *реакція* - провокація руху ззовні.

Почуття перетворюються на образ рухів. Згодом виникає нове утворення - *почування-образ*. У чому його сила? Наявність *почування-образу* - передумова виникнення елементів думки: людина стає спроможною виконувати мисленне оперування з образом, перетворюючи його відповідно до мети, поза практичною дією, у розумовому плані. Завдяки цьому образ рухів набуває самостійності: він стає образом і зберігається як живий досвід.

Отже образ відокремлюється від почування і стає суверенним, відображає стан тіла людини, а інша частина почувань - систему рухів. Аналогічні перетворення відбуваються і з третім компонентом: *почуванням-мотивом* дії. Відокремлюючись від почувань, мотив вилучається із неусвідомлених потягів, підтриманих позитивними почуттями. Причому зміст почування-мотиву спочатку безпредметний: людину спонукає до продовження дій бажання вдовольнити себе руховою активністю, подолати внутрішній дискомфорт. З часом мотив сповниться розумовим, моральним та естетичним змістом - усвідомленою потребою...

Ще раз повернемося до почування. Ми вже знаємо: воно - відображення стану системи рухів: психофізіологічного органу. З чого він складається? Склад системи рухів людина відчуває, але не знає його змісту і будови. Ми з вами маємо перевагу - і назвемо джерела інформації почування.

Зміст почування рухів можна порівняти з географічною (чи мозаїчною) картою. У новачка, певно, тут поки що багато білих плям (їх буде усувати вдосконалення) і не зовсім точно розташовані материки. Ми вже назвали ці джерела: їх сім. Це чотири види сил - гравітації, інерції, реактивні (сили віддачі), активні м'язові сили під час рухів. Два види простору - схема тіла рухів і простір дії - від початку до завершення. І час живого руху.

Знання цих джерел дасть змогу людині їх засвоювати, впізнавати в почуванні, а отже, і регулювати відповідно до свого наміру. Вона навіть може кожному з фізичних властивостей рухів перетворити на

відносно самостійну цілісність - предмет сприйняття і розуміння - відповідну здатність.

Кожний із семи материків людина може знайти у своїх рухах і назвати, дати йому ім'я, аби оволодіти ним, стати господарем цієї території. Зазирнути в цей атлас нікому не дано. Для цього є лише один спосіб - вирішити задачу, яка вимагає точності регуляції тієї чи іншої з названих властивостей, або материка у почуванні.

5.2.3. Регуляція рухів предметом

Розглянемо особливості цієї регуляції рухів на прикладах.

Уявіть собі: ви, новачок, стаєте в футбольні ворота, по яких починають бити м'ячем. А якщо ви там стояли, то уявіть свої дії. Як ви діяли в ситуації, коли треба ввіймати м'яч. Щоб ваші дії були успішними, у вашому розпорядженні - від моменту удару до зупинки м'яча - повинно бути не менше 0,35 с (без переміщення у просторі воріт). Досвідченому любителю треба буде для цього 0,25 с, а майстру - 0,15 с.

Ознайомившись з показниками часу, які потрібні для успішних дій, фізіолог скаже: це неможливо! Оскільки розрізняльна здатність мозку людини - 10 операцій за секунду, тобто по 0,1 с на одну розумову операцію! Адже воротар повинен у цей короткий проміжок часу здійснити значно більше операцій: а) побачити м'яч; б) прийняти вихідну позу; в) простягти руки в напрямку м'яча; г) розрахувати приблизну силу удару, її погасити і, нарешті; д) схопити м'яч руками.

У найбільш грубому наближенні - 5 складних операцій дуже тонких і точних розрахунків часу, вимірювання простору, випередження думкою польоту м'яча, стеження за його змінною траєкторією тощо. Мозку треба витратити, у крайньому разі, 0,5 с, аби відреагувати. А воротар бере м'ячі... Причому, так трапляється, що й "мертві" м'ячі - в упор, страшною сили. І - всупереч своїй фізіології - йде з поля "сухим"...

Ще один приклад регуляції рухів предметом. Але вже не через динамічну ситуацію, де щомиті вона змінюється і вимагає перебудови рухів, а через статичну, тобто, треба провести не лише попередні розрахунки побудови рухів, а й, спираючись на образ, точно діяти, вирішити задачу. Це гра в більярд. З точки зору фізіології майстер гри в більярд не може, як би не старався, потрапити кулею в лузу. За цю заяву майстер гри підніме фізіолога на сміх. Навряд чи і ви в це повірите, якщо ви й не пробували самі, то, принаймні, бачили, як більярдисти попадають кулею в лузу, до того ж не один раз і не випадково, а багато разів підряд.

А проте докази фізіолога досить обґрунтовані. Фізіолог має рацію. Судіть самі, чи можна це справді зробити. Задача перед більярдистом, проста; наприклад, треба забити в лузу кулю, розташовану від неї на відстані в 1 метр. Як відомо, розмір лузи перебільшує діаметр кулі на один міліметр. Нескладний розрахунок показує: помилка в точності рухів руки під час удару не повинна перевищувати *одну кутову секунду*.

Одну кутову секунду! У той же час розрізняльна здатність ока на порядок нижча, воно не розрізняє предмети, розмір яких не менше кутової хвилини. Ось вам і диво! У випадку гри у більярд око за своїми можливостями розрахунків і оцінки майбутніх рухів - справді безпорадне. А якщо врахувати втрати точності рухів руки від незручного положення тулуба, в замаху під час удару, помилка в оцінці напрямку і величини сили, прикладена до кулі, руху кия тощо - то завдання видається людині нерозв'язним.

А куля - у лузі. І друга. І третя... Хто ж у цих ситуаціях дійові особи і виконавці? Предмет, розташований поза нами: м'яч, куля. Траєкторії пересування у просторі (напрямок, швидкість, сила) предмета. А гра в більярд здійснюється за межею сучасного, минуле лише умова, а не регулятор дій.

Вони разом, у цілісності - *образ ситуації*. Образ ситуації - це і мотив, імпульс, який спонукає до дії. До того ж, умови ситуації варіативні і дуже важко або майже неможливо заучити заздалегідь схеми рухів і дій на всі випадки. Отже, за допомогою навички важко вирішувати продуктивно такого типу задачі. *Оскільки навичка - дія, у якій рухи виконуються автоматично, завжди з фіксованими формами і способом повторення, набутими у процесі вирішення попередніх задач.*

Навичка - минулий досвід. У непередбачених умовах психомоторної дії ситуація за посередництвом образу майбутніх рухів організує і регулює рухи відповідно до мети. Образ рухів у дії, як і всі інші образи, підпорядковується всім законам, притаманним образу: *предметності* - результатом співвіднесення сприйняття з властивостями оригіналу, *цілісності, структурності, усвідомленості, константності і метричності* - продукту вимірювальної функції м'язів як органа пізнання.

Завдяки вимірювальній функції м'язів зорганізується пошукова активність, регуляція і оцінка рухів у час дії.

5.2.4. Регуляція рухів образом

Порівняно недавно стала зрозумілою проблема виникнення чутливості, відчуттів, образу, душі - світової загадки – і вона вирішуватиметься вивченням живого руху людини. Розв'язувати і проблему мислення - теж у живому русі людини.

Відчуття, сприйняття, уявлення, образ, ідея, інформація та інші назви відображеного змісту в людині самі собою ні про що не говорять. Усі ці феномени є не що інше, як продукти одного і того самого - живого руху людини і роботи душі. *Психе ж - це образ світу* (мозаїчна його картина), *який ми розбудовуємо у собі* (або вигадуємо), щоб: 1) жити із задоволенням; 2) уникати страждань; 3) привести цей світ до стану комфорту.

Наша психе не розташована у просторі нашого тіла. Вас це повинно переконати (принаймні, підштовхнути, замислитися), що психе охоплює величезну територію в часі і просторі. Територію, освоєну щупальцями (за І. М. Сеченовим) - мисленням, почуттями, уявою, діями, які живить енергія - здатність до дії. У кожному з нас живе незліченна кількість образів: вони не лише зберігаються у пам'яті з написом «до запитання», а й найголовніше, виконують функції регуляторів рухів, дій, поведінки.

Зупинимося лише на образах: 1) ситуації; 2) пам'яті; 3) образі уяви.

Образ ситуації виникає у безпосередньому контакті з довкіллям, яким треба оволодіти. *Образ пам'яті* - відтворення минулих вражень із засіків пам'яті у предметну дію. А третій - *образ уяви* - це продукт перебудови образів для створення нових рухів, відповідних наявній ситуації.

Психомоторна дія - джерело зародження елементів власної думки. *Психомоторна дія - перша школа мислення*. Чому ми на цьому особливо наголошуємо? Адже можна користуватися і чужими думками, діяти за чужими схемами, інструкціями, вказівками, і жити із задоволенням. Але треба вчитися самостійно мислити. Людина, яка навчилася мислити ще в дитинстві, пройшла добру школу мислення у психомоториці, вміє не лише засвоювати власний і чужий досвід, а робить усе набагато краще, ніж звичайні споживачі; власні думки продуктивно втілює у свою справу.

Вона творець, бо навчилася: 1) слухати себе: зосереджувати увагу на явищах у собі та поза собою, створювати власну картину світу і себе в ній; 2) розуміти себе: спостерігати і аналізувати факти внутрішнього і зовнішнього світу, порівнювати їх між собою і робити висновки - створювати думки; 3) приймати рішення: узагальнювати результати аналізу і порівнянь, дошукуватися причин тих чи інших явищ і діяти так, а не інакше.

Порядок цих операцій не випадковий. Він продиктований логікою мислення і технологією створення думки. Пізнанням і самовиявом людини. Особливий наголос на створенні власної думки ми робимо бо тут ідеться про механізм психомоторики і важливо не пропустити момент, коли він природно розвивається.

Механізм психомоторики розвивається роботою:

- над собою через розвиток психомоторних дій, зміцнення пізнавальних, моральних та естетичних почуттів, активних з в дитинства;

- з матеріалами культури людства і вирішенням задач, у яких на розумові операції припадає не лише відтворення набутого, а й створення того, чого ще не існувало, нового і самодостатнього.

Доцільно побудована робота розвиває механізми психомоторики. А творчість, видимих меж не має. А що ми пізнаємо в собі? Почування, почуття і образи? Свій внутрішній світ шляхом самозаглиблення у нього і самоаналізу? Почування, почуття, образи і думки - відображення довкілля.

Отже, пізнаючи себе, пізнаєте і довкілля створюєте в собі образ світу..

Мета відображення - точність відображеного. Мета творчості - оригінальність, самодостатність створеного предмета або відкриття таємниці у світі. Але творчість без точності, зрозуміло, не існує.

Значить, *тільки у психомоторній дії акти втілення себе дійсні.* Ось чому самопізнання - це не просто процес самозаглиблення і розкладання себе на складові частини. Пізнати себе - це задача, яку не можна доручити нікому, це робота, яку кожний мусить виконувати сам.

Як це робити, ви вже знаєте. Нагадаємо: треба вміти: а) слухати себе; б) розуміти себе в дії; в) приймати рішення діяти так, а не інакше. Якщо навіть ви досконало навчитеся за допомогою мови переповідати себе, розкривати свій внутрішній світ, то це нічого не змінить у вас самих. Якщо ви словами намалюєте живописну картину себе, то це буде лише модель світу, існуюча усередині вас.

А щоб ваша словесна модель стала абсолютно точною - один до одного, то ви повинні не просто *переповісти себе, а втілити свої почування, образи і почуття у слова*, у ланцюг конкретних мовних актів. Але таке неможливо зробити, реально ми одержимо лише приблизну модель себе. Ось чому в кожному живе неповторна психе.

Робота над собою через психомоторику виражається такими критеріями: точністю рухів у дії; якістю створених предметів.

Мета дій: дитинство - *точність рухів, дій*; отрочество - *якість вироблених предметів*; юність - *естетичність, гармонійність*

створюваних предметів; дорослість - оригінальність, самодостатність творінь.

Отже, дитинство - визрівання психомоторики самої по собі, отрочтво - психомоторне наслідування кращим зразкам культури; юність – втілення себе психомоторними діями, ентелехія здобутків психе й тіла у продукти праці; дорослість - психомоторна творчість - одухотворення або укладання психе в неживу речовину природи - робота майстра.

Для розуміння смислу роботи над собою не завадить згадати тезу Протагора: “Людина - міра всіх речей...” От же, має сенс не те, що людина розповідає про себе, а *те, що вона зробила власними силами – себе здійснила*. Зроблене людиною і треба вивчати, узнати, з ким маємо справу...

У зробленому предметі, створеній речі людина виявляє зовні своє істинне буття, а у продуктах дій - свою сутність. А якщо продовжити думку, то стане ще зрозумілішою сутність символу - *міра людини*, як і наголошує Протагор: “... міра речей, які існують тому, що вони існують; і речей неіснуючих тому, що вони не існують...”.

Що це означає? Людина - міра існуючих речей, нею зроблених. Тут робиться акцент і на те, якими можуть бути ті речі, які ще не існують. Якими ж вони будуть? Відповідні мірі людини, за зразком якої вони будуть створені. Якщо предмет добре зроблений, то що ми скажемо про людину? Зрозуміло, це добра людина, гармонійна.

Дисгармонійна людина за своєю міркою (дисгармонійною) виробляє і вироблятиме спотворені речі. На більше вона не здатна, доки не відновить у собі природний свій стан - гармонійний. Людина - творець створює щоразу тільки досконалі речі.

Точність образу - внутрішнього світу - перевіряється точністю рухів дії - відповідності втіленого попередньому наміру. Точність почуттів тією самою дією. Хибний образ породжує і незграбну дію. Негативне почуття - спотворену дію, яка замість блага коїть зло. Недорозвинена психомоторика спотворює який завгодно точний образ, найдосконаліше почуття і величезну енергію - зводить в ніщо, сировину переробляє на брак.

Точність дії - індикатор досконалості образу і почуття рухів дії. Зроблений предмет відповідає наміру. Цілісний образ рухів породжує дію, яка вся світиться красою, доцільністю. Коли почуття набрало сили, то це значить, знайдено контакт з властивостями рухів: часом рухів, пропорцією, гармонією, з ними встановлені відношення.

Які? Ми про них поки що не говоримо - позитивні чи негативні, головне - зв'язок існує і ми впливаємо на хід подій у рухах: вони стають керованими; людина володіє собою - пізнала себе, точно діє над предметом.

5.2.5. Регуляція дії думкою

Думка, взята окремо від предмета, фіксує пізнане і засвоєне, стає розумною дійовою, коли працює регулятором: а) дій розумових і психомоторних; б) вчинків, створюючи моральні чи матеріальні цінності; в) механічної роботи і творчості.

Думка і її смисл розвиваються, втілюючись у предмети і явища, створених людиною, і набувають функцій: а) смислу; б) властивостей мети; в) засобу праці, тобто перетворюються на акт, а людина розумно діє, творить.

Думка - це продукт вирішеної задачі; відображення ходів мислення у просторі невідомого; схема минулих дій з образом, почуттями і предметом.

Отже, думка - це: 1) інформаційна структура дії охоплює її своїм змістом; 2) енергетична структура дії, що відображає стан гармонійності, пропорції, ритму, які притаманні вирішенню задачі; 3) схема майбутньої дії, її прогностична модель.

Де виникає думка? Там, де зароджуються образ і почуття, - на межі відомого і невідомого, безпосередньо у системі "живий рух – предмет". У місці, де пізнавальні почуття фіксують неупорядкованість; естетичні - наявність елементів дисгармонійного; а моральні почуття - засікають і оцінюють дію - виконану і майбутню - за критеріями "гармонія-дисгармонія".

Для успішного використання змісту понять - системи суджень про дію, виражену дискурсивно-логічними засобами - текстом, потрібно зробити ряд перетворень наукового поняття. Завдяки цьому перетворенню воно впровадиться в дію, туди, звідки вилучили науковим дослідженням.

Перетворення думок, започаткованих у науковому понятті - дискурсивно-логічному відображенні на регулятор дій і вчинків людини забезпечується - послідовним перекладом:

- 1) поняття - системи суджень на логічну схему дії над предметом;
- 2) логічну схему - у значеннєву будову рухів думки, почуттів та уяви;
- 3) значеннєву структуру її рухів - в образ предмета дії;
- 4) образ предмета - у матеріальну конструкцію пізнавальними, моральними або естетичними діями;
- 5) реалізація образу як наміру зробити так, а не інакше.

У процесі перетворення поняття на чуттєво-інтуїтивний регулятор дії виявляється діяльна сторона розуму людини. Разом з цим процесом, за умови спеціально заданої задачі здійснюється і створення або уточнення дискурсивно-логічних конструкцій свідомості:

- 1) із змісту чуттєвого відображення;
- 2) викристалізовується образ предмета дії;
- 3) когнітивна схема предмета дій утворюється із синтезу образу дії та її мети як образу бажаного майбутнього;
- 4) узагальнення чуттєво-інтуїтивних регуляторів утворює логічну схему предмета дії - систему суджень;
- 5) поняття дії утворюється згортанням системи суджень, що відображають суть предмета дії.

Отже, психічне відображення - це регулятор двостороннього перетворення чуттєво-інтуїтивного змісту і зворотний - втілення психічного факту в енергію і структуру рухів. Описування чуттєво-інтуїтивного та дискурсивно-логічного відображення - це розшифрування, "перекладання" мовою науки вилучену для аналізу первинну інформацію - почування людиною предметної сторони її дій. Відображення продуктів активності людини обов'язково несе у собі всі теоретичні моменти, розкриваючи суть дії. Опис завжди здійснюється системно, інакше він стане вільним від гіпотез і теоретичних елементів, тобто перетвориться на звичайне оповідання про події, що спостерігалися, - безстороннім текстом.

Повернемося до психомоторної дії людини. Талановита людина вирішує задачі оригінально, геній - найскладніші проблеми - просто. Як людина створює думки з відчуттів, як відображає ходи думки в лабіринтах вирішення задачі? А перетворює матеріал почувань на думку так:

- 1) одягає свою думку - вирішену задачу - в одягу слова або знімає з неї шапку-невидимку, думка стає видимою і відчутною, зрозумілою;
- 2) знаходить аналог думки, завдяки чому думка не лише відображає шлях, а й стає дієвою - наприклад, клубком ниток Аріадни, який врятував життя Персею;
- 3) пропонує технологію користування думками - так само, як радив Дедал: розмотуй клубок, ідучи до Мінотавра, та зворотний шлях покаже нитка-думка.

Ось чому кожна людина користується і чужими думками. Своя ж думка зароджується у двох зустрічних процесах, які вплетені в живу тканину рухів з предметом. Тут ідеться лише про психомоторних дій, творчих дій (підтримуючі і руйнівні дії до цього не мають ніякого стосунку).

У дії з предметом змінюється той, хто діє, - людина, і те, над чим вона діє - предметом, змінюючи його форму або властивості. Виходить, людина одночасно вирішує відносно самотійні задачі: 1) створення предмета; 2) зворотний вплив створюваного предмета на її творця.

Людина, створюючи предмет, у той же час створює і себе. Створення предмета - процес усвідомлений: має мету, засоби і умови, які ведуть до створення бажаного предмета. Зворотний вплив предмета на діяча - процес неусвідомлений. Це неминуче і закономірно.

Втілення своїх удатностей у форму або властивості предмета - перший процес; другий, зворотний - відкриття властивостей і сутності створюваного, а в собі - започаткування розвитку вдатностей. Воно відбувається в напрямку від людини в структуру предмета, а другий процес - *відкриття*, навпаки, тоді, коли людина добуває з предмета невідоме і створює думку про нього. Ми ж розділяємо ці два процеси лише умовно, з метою дослідження: а насправді вони неподільні і цілісні, як і сама дія.

Ентелехія - втілені удатності й енергія у предмет, який ми виробляємо, - це перетворення здобутків психе у його властивості. Діючи, ми перетворюємо і свої психічні стани (гармонії або дисгармонії), почуття і образи, підсилені думкою, у властивості предмета.

Ось чому людина здатна із бездушного музичного інструмента викликати звуки, сповнені життя і пристрастей; ось чому під рукою скульптора оживає мармур, починає дихати, набуває властивостей живої істоти.

5.2.6. Регуляція дій символом

Символ - словесна модель породження дії і поведінки людини(О.Ф.Лосєв [36]). Символ заряджений майже нескінченною енергією та інформацією. Символ не лише відображає (це добре робиться і словом, і поняттям та іншими знаковими системами) предмети і явища, а й несе у собі згорнутими всі можливі конкретизації проявів того, що символізує.

Цим символ відкриває людині багатозначну смислову перспективу предметів і явищ у діях. Дає людині ключ для впливу на довкілля з метою перебудови у досконаліші і гармонійні форми. Сила символу приваблює, захоплює і породжує втілення сенсу складовими:

1) *образом*, який сполучає в собі переживання творця і риси, взяті та перетворені у ньому з багатьох людей або подій;

2) *каналом зв'язку* між думкою і почуттям предмета, що пізнається; *перетворення* думки про предмет або явище в дещо відмінне від них - в ідею;

3) *ідеєю* - смислом і закликом до дій у бажаному напрямі;

4) *закликом*, який починається з прослуховування стану психе, де звучить у далеких її глибинах кінетична музика наступних дій, шлях до нових мелодій і ще не народжених можливостей;

5) *кодом* пробудження музики психе, а в ній міститься, як у зерні, майбутнє, нове поняття.

Привабливість символу в особливості образу, почуттєвому започатковані потяг до *порівняння різних образів, яке він нам несе, з життям*. Наслідок порівняння виражається не прямо (словами або формами матеріальних конструкцій), а тільки відчувається людиною, припускається як таємниця. Символ примушує думати про таємницю - задачу і породжує прагнення збагнути її потаємний смисл. Він вимагає активності, його треба пережити. Необхідно почути символічний смисл, а психомоторикою його втілити.

Символ впливає не стільки на почуття і уяву людини (читача або глядача), скільки на її мислення та проникливість, він дає натяк на можливість, яка існує потенційно, але ще не має чіткого вираження. Він - багатозначна мовна цілісність. Означає для автора - одне, для читача - друге, третє - для глядача, і кожен із них намагатиметься зрозуміти у ньому щось інше, своє. Символ не рухає мислення, почуття та уяву різних людей в одному раз і назавжди заданому напрямі: він - простір руху в нескінченність.

А чому це так? Символ - особлива, опосередкована форма відображення: у ньому ніколи предмети не називаються власними іменами. Навпаки, *символ подає нашим почуттям відображення предметів у завуальованій формі (вони першими захоплюються енергією із символу): одні сторони докладно розкриває, а інші, теж невідомі - покриває завісою, знижує контрастність зображеного і робить його таємницею*. Символ дає людині завдання: у його будові треба знайти *задачу дії*. В той же час символ - маяк, освітлює майбутнє і задає спосіб вирішення закодованої в собі задачі.

Символ - принцип побудови дії та вчинку.

Хоча символи і абстрактні, проте містять у собі почуттєвий матеріал, відомий кожному. Згрупований він таким чином, що стає придатним для створення кожною людиною образу, насиченого нескінченними смислами.

Звідки його породжуючі сили? Символ звертається до людини багатозначністю смислів і образів. Метафорою, складним образом чи алегорією. На що символ впливає? Насамперед, на наші почуття, які захоплює під свою владу, переконує людину не логікою, як це робить

звичайне поняття, чи на засадах дискурсивного мислення, а натхненням, яке виникає під час зустрічі із символом.

Натхнення ж пробуджує здогадку про притаєний смисл. Ця здогадка - *розгадана загадка задана символом*, сприймається людиною як осяяння психе світлом, яке висвічує план і процес вирішення задачі. Значить, символ включає активність механізму інтуїції, зводить людину з таємницею. Перетворюючи невідоме на відоме, вирішуючи задачу, людина знову стикається віч-на-віч із новими загадками. Процес цей нескінченний, оскільки людина користується символом: чим більше вона діє з ним, тим точніший результат - система думок, переданих символом, про предмет.

Що ж відбувається, коли людина перетворює незрозумілий смисл на форму думки? Почуттєвий зміст символу перебігає у форму образу, а він вивершується до рівня ідеї - думки, яка закликає до подальших міркувань і дій. Людина, захоплена силою ідеї предмета, явища, процесу тощо опосередковано їх відображає і мислить, з'являються нескінченні смисли, які доступні людині для інтерпретації, розкриває у символах притаєні відповіді на численні питання. Не лише міркує, але й діє, розгортаючи символ у предметний зміст або створюваний предмет.

Символ - це і джерело насолоди для психе, і установка мислення, і вихователь почуттів, чим і спрямовує характер, спосіб дій до майбутнього.

Отже, символ учить нас у знакових або почуттєвих образах бачити і впізнавати прихований глибокий смисл, у підвалинах якого лежить невидиме оком і невимовне словом.

А чому вчить? Наводити думку і мислення на те, що предмети, явища нашого оточення пов'язані між собою іншими, поза розумовими зв'язками, одна річ може слугувати образом другої; і всі вони повідомляти людині про зв'язки, недосяжні логічного пізнання.

Другий приклад - математичний. Це добування квадратного кореня із чисел 2 і 3. Математичних дії - нескінченна кількість, але точного результату не досягти, оскільки тут ідеться про нескінченність і символу, і кількості дій. І головне: чим більше дій, тим точніше вирішення задачі. Відтак, кожна дія приносить з собою дещо нове - точність результату.

Потенційна нескінченність обмежується необхідною мірою точності. У символі задача дій не дається в повній формулі, а лише задана, тобто задачу треба знайти - і усвідомити, щоб користуватися діями для її вирішення.

Чому так? Структура символу спрямовує організацію психе так, щоб людина стала спроможною крізь поодинокі явища бачити цілісний образ предмета. Створені геніями і талантами символи

сприймаються почуваннями, потім - перетворювати на ідею, потім - зрозуміти; нарешті, відчутти в собі й у природі. Чому? *Всі символи вже живуть у кожному з нас і в атмосфері, в якій ми діємо і дихаємо. Ми, на жаль, про них не знаємо.*

Між іншим, ми впізнаємо предмети і явища завжди за їх символами, вони з'являються перед нами. Та мало людей усвідомлює силу символів.

У сфері психіки разом зі свідомими існують **чуттєво-інтуїтивні регулятори** активності людини: *послідовні образи* – так звані метаболічні та інформаційно-енергетичні хвости від впливів на органи чуттів стають регуляторами рухів думки, почуттів та уяви; *наслідування* – образів, дій, поведінці; *інтенції* – спрямованості людини на предмети, які задовольняють потреби в енергії або інформації; *інтуїції* – механізм розв'язання задач і проблем поза дискурсивним аналізом, спираючись на почуття гармонії, код золотого перерізу, «висловлення» почуттів та уяви, які усвідомили гармонію в предметі, і знайшли спільну міру.

Образи, думки і почуття стають розумним, переростаючи на регулятори дій і вчинків за умови розгортання знань у свідомості людини. Дискурсивно-логічні регулятори слова, поняття і символи утворюються із чуттєво-інтуїтивних конструкцій, відображених людиною:

- *чуттєве відображення* перетворюється на образ предмета;
- *образ предмета* на його смислову схему і дій над ним відповідно до мети;
- *смилова схема* предмета і дій над ним на логічну схему предмета;
- *логічна схема* дії на поняття – згорнуту систему суджень про сутність предмета;
- *поняття* – утворюється згортанням системи суджень, що відображають сутність предмета дій, а останнє – в елемент *концепції* або *теорії*.

Теоретична частина психомоторної – є подвійним відображенням, або відображення відображеного. Воно втілюється у структурі понять і символічних мовних конструкціях – **текстах**, який містить у собі **найменування, описування та зображення** предметів і явищ, що вивчаються в освітніх закладах. Завдання зображення предмета в тім, щоб за допомогою **слова** найменувати предмети і їх властивості, **поняттями** визначити відношення властивостями, та звести їх у систему наукового знання – **текст підручників – тканину, утворену зі сплетіння думок, почуттів та уяви.**

Чуттєво-інтуїтивне відображення – пов'язане з дією органічно, і щоб ним могли інші люди скористуватися, треба здійснити його зворотню трансформацію від стану знакових систем – до чуттєвих знань про себе, предмети дій, про довкілля, до вигляду зручному для практичного користування.

Наукові *поняття* – згорнута система суджень, що відображають сутність предмета, а щоб утворити *логічну схему* предмета, треба розгорнути поняття в систему суджень, які щось підтверджують і чи щось заперечують.

Утворення *когнітивна схеми дій з предметом передбачає розумове* поєднання уявлення про сутність предмета та мети його перетворення чи застосування; *образ предмета* – загальний розумовий абрис його форм і регулятивних функцій; *чуттєве відображення* – продукт дій розумових чи психомоторних над пізнанням чи оволодінням його властивостями.

Регулятори дієві лише за оптимального енергопотенціалу: в стані втоми образ-код гармонії руйнується, почуття - помиляються, уява, неконтрольована моральними почуттями, призводять людину до аморальних дій. До позасвідомих регуляторів належить ремінісценція, інтерференції, які підлягають нормуванню і контролюванню.

Отже, психічне відображення це – двобічний обмін енергією та інформацією у системі Я – праксис - не-Я. Регулятори здійснюють утілення психічного факту в енергію і структури рухів думки, образів та почуттів на знакові або матеріальні конструкції. Будь-який регулятор - пристрій, що підтримує: а) незмінність процесу вирішення задачі (пізнавальної, моральної, естетичної); б) або змінює цей процес за певними законами; в) спрямовує розвиток дії в бажаному напрямку.

Регулятор живий пристрій (сукупність пристроїв), що підтримує незмінність процесів або станів, змінює їх за певними законами – відповідно до еталону, мірки чи взірця; регулятор є нормою дії, правилом, що визначає напрям розвитку психічного явища, вносить планомірність або виправляє помилки під час дії.

Регулятор – функціональний орган людини, її здатність, а положення про те, що інформація виконує в діях людини функції: а) відображення і б) регулятора, є для теорії психічної регуляції законом. Образ – це еталон регулятор дії. Почуття – це регулятор інтуїтивного прийняття рішення. Думка – це семантична модель дії.

Поглиблене вивчення психіки, діяльності і психічних станів людини у навчальному процесі через сенс підручників і навчальних посібників передбачає уточнення понятійного апарату, у якому набувають творчої сили лінгвістичні здібності користування поняттями *регуляція, інформація, дія*. З цієї точки зору психіка визначається як своєрідний множина здібностей - перетворювачів

інформації, за допомогою яких людина: а) відображає властивості і структуру предметів і явищ довкілля, і що є предметом регуляції; б) проектує рухи думки, почуттів, уяви та інші психічні явища; в) регулює дій і активність у середовищі її буття.

У теорії психічного відображення існує положення, що мірою адекватності інформації про систему рухів думки, почуттів та уяви, дій і є відповідність результатів дії меті або бажанню, побудованих на основі цієї інформації. Важливим для розуміння лінгвістичних здібностей як регуляція інформацією є і твердження, що інформація:

а) позначення (образ, почуття, думка) змісту, отриманого з довкілля;

б) міра усунення невизначеності відображеного предмета (подолання перцептивних доповнень, викривлень, порожнеч у образі тощо);

в) регулювання й оцінювання дії та її продуктів: результати дії передбачаються ще до її початку на основі прогностичної інформації.

Регулятор - живий пристрій (сукупність пристроїв), що підтримує незмінність якихось психічних явищ або станів, змінює їх за певними законами - відповідно до еталону, мірки чи взірця; регулятор є нормою дії, правилом, що визначає напрям розвитку психічного явища, вносить планомірність або виправляє помилки під час дії; **регулятор - функціональний орган - здібність**, завдячуючи якій інформація здійснює в діях людини функції: а) відображення і б) регулятора властивостей і структури предметів і явищ, в) втілення образів, почуттів і думок на підставі інформації про них.

Підходячи до регуляції розвитку лінгвістичних здатностей з кількісної точки зору, скажемо, *роль психічної регуляції в обмеженні розмаїтості впливів чи реакцій протидій на ці впливи*. Обмеження розмаїтості має і якісний (оцінка дії та її продукту) аспект. Регулятор обмежує розмаїтість впливів і усуває не довірливі впливи, а тільки ті, котрі несприятливі для **комфортного стану людини – провідної умови творчості**.

Регулююча система людини - її здатність: 1) сприймати розмаїтість впливів з середини тіла або з довкілля; 2) зменшувати розмаїтість шляхом усунення або «погашення» шкідливих впливів; 3) мати у собі більшу розмаїтість порівнянну з розмаїтістю шкідливих впливів, що нею усуваються.

Однак, це не означає, що інформація, яку має людина, завжди безпосередньо пов'язана з актуальною її діяльністю. Первинним джерелом інформації є почування – система чуттєвої інформації від дій, що доступна для сприйняття і практичної дії людини у **Я – праксис - не-Я**. З предметом людина пов'язана двосторонньою чуттєвим зв'язком і він ширший, ніж однобічний, доступний

сприйняттю, спостереженню.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Які функції виконує психомоторика в діяльності і житті людини?
2. Що включає в себе будова психомоторики?
3. Які можливості відкриває людині її ідеомоторика?
4. У чому виявляється сенсомоторна культура людини?
5. Чому психомоторика - орган людини, а не організму?
6. Чому психомоторика - функціональний орган рухів?
7. Як здійснюється пізнання світу через психомоторику?
8. Які критерії гармонії тіла і рухів людини?
9. Які функції виконує м'язова система, крім рухів?
10. Як і чому в рухах людини кореняться елементи думки?
11. Які фізичні властивості рухів найбільш усвідомлювані?
12. Як влаштована регуляція рухів, дій і вчинків людини?
13. Схарактеризуйте склад почування і його функції в регуляції рухів.
14. Чому предмет, процес і явище стають регуляторами рухів?
15. Як пов'язані між собою точність образу і спритність рухів?
16. Що треба зробити, щоб перейти від регуляції рухів образом до регуляції їх думкою?

Альтернативно-тестові завдання для самоконтролю

1. Чи згодні ви з тим, що психомоторика - засіб для механічної роботи?
2. Чи згодні ви з тим, що психомоторика працює незалежно від свідомості?
3. Чи можна сказати, що ідеомоторика - засіб розвитку мислення?
4. Чи згодні ви з тим, що сенсомоторна культура людини - основа її професії?
5. Чи згодні ви з думкою, що психомоторика - орган людини, а не організму?

6. Як ви думаєте, чому психомоторна дія - функціональний орган людини?
7. Як ви вважаєте, чи можливо пізнання невідчутних властивостей світу психомоторикою?
8. Чи можна вважати відхилення розмірів тіла від природних пропорцій патологією?
9. Чи згодні ви з тим, що завдяки м'язовій системі людина володіє можливістю оцінювати тривалість часу в тисячних частках секунди, протяжність простору - в мікронах?
10. Чи можна навчитися лічбі, користуючись осмисленням психомоторної дії?
11. Яким механізмом здійснюється оцінка швидкості рухів?
12. Чи можна, тренуючись у розвитку регуляції рухів і розвитку сили, бути готовим до вчинку?
13. Чим можна замінити почування, щоб зберегти його функції в регуляції рухів?
14. Як ви вважаєте, в якому випадку буде більш продуктивний розвиток - коли дія предметна чи коли вона побудована на повторенні?
15. Як ви вважаєте, чи існує залежність точності образу і спритності руху від потенціалу енергії людини?
16. Чи згодні ви з тим, що одна й та сама дія може бути успішною при використанні людиною багатьох регуляторів рухів?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Декарт Р. Избр. произв.- М., 1950.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. - М., 1966. - 349 с.
3. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. – Харьков, Фолио 1996.- 414 с.
4. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. – Харьков, Фолио 1996.- 464 с.
5. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини. - К 1997 - 192 с.
6. Клименко В.В. Механізми творчості. //Загальна психологія під ред. акад. С.Д.Максименка, – Вінниця., “Нова книга”, 2004. С. 596 – 701.
7. Костюк Г. С. Образ и его отношение к объекту // Философские

- вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии - М , Изд-во АН СССР, 1963. - С. 531-535.
8. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі.: [В 2 т.] Т.1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – К.: Форум. 2002.
 9. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2013. – 592 с.
 10. Сеченов И. М. Элементы мысли // Избр. произвед.: физиология и психология.- М., 1952.- Т. 1.- С. 272-427.
 11. Спиноза Б. Избр. произв.- М., 1957.
 12. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. - Тбилиси, 1961. - 210 с.
 13. Ухтомский А.А. Учение о доминанте. // Собр. соч., т.1. - Л., 1950. - 330 с.



РОЗДІЛ 6

ПСИХІЧНІ СТАНИ І ЕНЕРГОПОТЕНЦІАЛ – СИСТЕМНІ ВЛАСТИВОСТІ ЛЮДИНИ

Ключові поняття теми:

види енергії, види станів, відображення невідчутного, відображення неіснуючого, енергопотенціал, натхнення, порівняння і оцінки, психічні стани, системна властивість.

Якщо побудувати шкалу праксичної активності, ряд градуйованих станів у діапазоні “*стан натхнення – апраксія*”. До числа втрат праксису людини відносять астенічні її стани “акінетична апраксія” - нездатність виконувати довільні рухи; “ідеомоторна апраксія” - нездатність виконувати окремих складних рух; “амнестична апраксія” - нездатність виконувати послідовні дії за чиїм-небудь проханням; “конструктивної апраксії” - нездатність малювати або конструювати предмети з різних елементів; зустрічаються й прояви “практогнозії” - поєднання апраксії і агнозії – порушення процесів упізнавання предметів; і стан “мислительної агнозії” - хибне упізнавання або розуміння предметів чи символів.

Пояснити питання розподілу психічних станів допомагає застосування принципу дихотомії. Поділ поняття психічний стан людини на дві протилежні частини вирізняють два межові стани: “*натхнення*” й “*психічна астенія*”. Вони повною мірою вичерпують об'єм поняття “психічний стан”, що поділене на дві частини. Якщо поняття “психічний стан” розкрити через поділ його на стани, що межують між собою, то залишається частина поняття, що містить у собі частку “а” - відсутність або недостатність чогось.

Стенічні та астенічні стани протилежні й перебігають один в один, перетворюючись на інший йому протилежний психічний стан. Змінювання станів здоров'я від повного здоров'я до тяжкої хвороби – і навпаки. За загальними ознаками ми маємо: 1) стенічні стани, що активізують людину, підсилюють її енергію, спонукаючи до активності; 2) астенічні стани, притаманні людям із виснаженими силами психічних функцій, безсиллям, слабкістю, загальною ослабленістю психе й тіла.

Я і не-Я - полюси життя людини - протилежності, які ходять завжди парою, а не сторони ворогуючої взаємодії: полюси

перетворюються один на одного за допомогою відкриття і втілення здатностей людини. Процес вирішення задачі - стан психічного резонансу або натхнення, відомий кожному, хто хоча б один раз вирішив, захоплюючи душу, задачу.

6.1. Натхнення – інтелектуальний стан людини

Натхнення - потяг до духовності. До перетворення живого на духовне, подолання засобами психомоторики дискомфорту від невідомого. Дії заради створення комфорту й гармонії, а також відкриття в задачі прихованих джерел енергії за межами пізнаного – у трансцендентному.

Помітили? Йдеться про комфорт, золоту середину психічного навантаження людини - і малої, і старої. А комфорт - приємний стан самопочуття, стан рівноваги між внутрішнім і зовнішнім середовищами, стан оптимального життя. І навіть наше немовля відшукує умови забезпечення собі комфорту.

Підкреслимо: комфорт - рівновага протилежностей, а не спокою. Діяльної рівноваги. Як це не парадоксально, але малюк із першого дня свого життя самостійно здатен регулювати свій психічний стан. Цим процесом поки що керує мудрість тіла, яка знає межі двох полюсів: один - діяльний, коли дитина рухами своїх ручок і ніжок витрачає енергію (щоб вона відновилася з прибутком), і насолоджується цією роботою; другий - комфорт відпочинку, малюк “перетравлює” психомоторну й почуттєву інформацію від предметного світу і насолоджується припливом енергії.

А чи схожі ці переживання на почуття натхнення? На перший погляд, ці стани цілком схожі. Але якщо придивитися пильніше, то всі вони - лише способи звільнення від напруження, створеного прагненням будь-що вдовольнити своє бажання. Забуваються вони швидко: на зміну одним бажанням приходять інші, у пам'яті про них залишається не почуття, а інформація. Вони відрізняються ще й тим, що щось відбувається, але нічого не змінюється. Територія знань і смислів буття людини залишається без змін.

Натхнення - це стан енергетичного піднесення, яке одразу висвітлює сутність проблеми, забезпечує оптимальне її вирішення і завершується миттєвим опануванням невідомим. Воно - це незабутні (хоча й не завжди усвідомлювані) миті нашого життя. Щоразу вони виняткові, у них є і правило: здатність до натхнення визначається потенціалом енергії людини.

Що ж таке натхнення? Натхнення - утворення в Я і не-Я психічного резонансу енергетичної хвилі, спалах у той момент, коли

хвиля енергії здіймається до максимуму. Відбувається ніби вибух. Він осяює те, що до цього часу в темряві - *трансцендентне*. Людина опиняється на висоті, про яку й не здогадувалась. І легко вирішує задачі, які ще вчора - непосильні їй.

Висновок: 1) натхнення не буває безпредметним, воно пов'язане з вирішенням задачі або проблеми; 2) отже, тільки енергія задачі або проблеми через психічний резонанс дає імпульс, і синусоїда енергетичної хвилі підіймається до максимальну висоту.

Зрозуміло, перша хвиля енергії у своїй найвищій точці народжує спалах - вона не котиться далі, ніби нічого не відбулося. Спалах розриває синусоїду хвилі енергії, і вона уже в новій якості, гіперболічно здіймається до нескінченності. Очевидно, межі можливостей людини у звичайному розумінні перестають існувати. У хвилини натхнення для неї не існує ні часу, ні обставин, ні напруження. Ніщо не завадить, ніщо її не зупинить.

Де ж людина опиняється після спаду натхнення? На «дні» синусоїди енергетичної хвилі. І не з порожніми руками! У неї у руках вирішена задача, яку вона збагнула, перетворила невідоме на відоме, яке, здавалося, перебувало до цього часу на недосяжній висоті. Тепер справа за малим - вирішену задачу треба асимілювати, навчитися користуватися новим поняттям - джерелом додаткової енергії, цілком достатньої, щоб повернути синусоїді форму та висоту.

Натхнення солодке. Хто його пережив хоча б один раз, цього не забуде. Але чекати натхнення, ловити його, якщо не відчувати дискомфорт задачі, - безперспективне заняття. Навіть якщо у вас достатньо енергії. Потрібна нова задача або проблема (хто на якому рівні працює) енергоємна настільки, щоб подолати інерцію та сталість синусоїди й примусити її sprужинити так, аби людина знову пробила стелю між відомим та невідомим.

Отже, натхнення - це процес. Зрозуміло, воно доступне лише тим людям, у яких працює поетична психе. Повторюємо, те, що виконавець або ерудит вважає натхненням - це умиротворення, можливість жити без страху наступної хвилини, години, дня. Те, що споживач вважає натхненням, - це комфорт, відчуття себе квіткою природи.

Згадайте поведінку Архімеда в екстремальнішій ситуації, коли впали Сіракузи під навалою римлян. Він працював у садку, розв'язуючи важливу задачу: креслив на піску геометричні фігури і повністю поглинув у процес. І коли вояка-римлянин підняв меч над його головою... Мудрець його зажадав: "Тільки не зіпсуй моїх креслень..."

Творча людина щаслива, коли вона діє на межі власних можливостей - зазнає натхнення. Чи здатен виконавець, схильний

лише до рутинної роботи, переживати так само стан натхнення, як і творець? Звичайно. Якщо енергія творчої людини виснажена, умиротворення для неї - подарунок долі. Але варто її енергії ледь-ледь відновитися й нагромадитися, як вона відчує неспокій: у душі виникне напруження, почуття сильно закрученої пружини, прагнення до творчої дії. Від заспокоєння не лишається й сліду. Озираючись, вона думає: так що це зі мною таке сталося? Можливо, я занедужала? Або щось із головою?

Творча людина дискомфорту не боїться, вона розслаблена. Позитивну інформацію отримує ззовні, але споживче натхнення переживає у собі. За рахунок чого? Нагромадженням енергії. Вона почуває те саме блаженство, ту саму ейфорію від переживання: щось нове визріває в ній, прибуває енергія, повертається втрачена душею територія ноосфери, її натхнення - радісне передчуття завтрашньої дії.

Як довго творча людина задовольняється цим натхненням? Щойно механізм творчості прийде в робочий стан, найслабкіший дискомфорт своїм «уколом» будить його. І, навіть не встигнувши протерти як слід очі, він починає діяти - вирішувати задачі, які захопили його в полон.

Дрібну задачу творець вирішує мимохідь - ніби комара ляснув. Чи отримає він винагороду - переживання натхнення? Ні. Задоволення - можливо. Завдання масштабніше - й енергоємну - він вирішує довго, неабияк попотіє над нею. У фіналі творець не стає щасливим - адже він так багато вклав енергії рутинну роботу, що йому немає чим наповнювати почуття.

Звідси висновок: щоб спалахнуло натхнення у процесі творчості, необхідна задача, щоб до неї залучити весь наявний потенціал, і в кінці роботи енергії стане більше, ніж на початку дії. Щоб досягнути переживання натхнення, відповімо на запитання:

1) що це за дія - процес вирішення задачі, яка залучає до роботи всю наявну енергію людини?

2) із яких джерел надходить енергія, компенсуючи витрати, а й забезпечуючи її приріст?

3) у яких ємностях акумулюється придбана енергія?

Перше запитання найпростіше, відповідь на нього вам уже відома, але для тих, хто міркує (і згадує) поволі, нагадаємо: знову йдеться про механізм натхнення у розв'язанні задачі. Натхнення «охоплює людину цілком»; і тільки завдяки йому вона однією дією, приступом упорається з творчою роботою, на яку за іншого режиму роботи витрачаються місяці, а то й роки, а результат однаково менш переконливий. Чому? Натхнення гарантує найвищу якість роботи, чого неможливо досягти рутинними діями, завдяки пролитою під час роботи поту.

Порада: неодмінно обміркуйте цю проблему. Спробуйте це пережити. Спробуйте уявити процес натхнення, коли весь світ і все ваше життя потрапляють у фокус, в одну точку, й не залишається для вас нічого - ні минулого, ні майбутнього, ні навіть сьогодні; ні вас самого! Ні навіть предмета, із яким ви працюєте! - тільки дія. Весь світ, сфокусований на дії. Ось - стан вашого справжнього буття. Це – дія, прaxis!

З яких джерел надходить енергія та як здобувається її приріст у прaxisі? Відповісти на це запитання вам навряд чи вдасться. Але якщо ви поміркуєте (хоча б кілька днів), заглиблюючись у кожне слово запитання, а потім порівняєте свою відповідь із нашою - ви одразу зрозумієте концепцію. Вона є: або 1) знанням, або 2) самопізнання, або 3) засобом творчості.

Тепер відповідь. Оскільки натхнення - це процес, під час якого поетична психе людини відкрита в нескінченність, то в невідомому містяться джерела енергії: 1) вибух натхнення руйнує стереотипи і відкриває «поклади» енергії та інформації - плоди творчої роботи; 2) обжинки (збирання плодів); 3) розподіл плодів по засіках - робота розсуду.

Перше - стан натхнення, проломом у трансцендентному - робота розуму; друге - опанування нової території – робота розсуду; третє - наведення на ній ладу – робота інтуїції під контролем почуття гармонії.

Вибух натхнення зливає відоме й невідоме - нас із предметом. Що руйнується? Стереотип. Усе примарне, відоме розривається на дві частини: відоме, й, справді, невідоме. Ще один крок у роботі думки - і в невідомому відкривається задача – джерела енергії. Крізь утворений пролом у *трансцендентному* ми зливаємося з предметом і обробляємо за власною міркою (ми поки що не говоримо про її якість - гармонійна вона чи гармонія її порушена) його енергії.

6.1.1. Післядія натхнення - джерело енергії

Через пролом у трансцендентному - невідомому відкрилася нова територія не лише знань і смислів буття, невідоме перетворилось на відоме, межу якого ми поки що не бачимо, але відчуваємо: на обрії промайне ще потужніше нове невідоме.

Стоячи перед проломом і, оглядаючи нову відкриту територію, ми раптом усвідомлюємо, що відчуваємо себе вільними! (Повторюємо: справжню свободу ми переживаємо тільки у стані натхнення; саме переживання, почування її нам не дається, *бо у натхненні між нами і*

предметом немає віддалення - ми одне, а якщо немає дистанції - немає й почуття).

У проломі невідомого, не-Я (Медузи-горгони) нам відкривається ділянка з величезною кількістю інформації і джерел енергії. Починається друга енергетична хвиля. Але в цю мить ми навіть не намагаємось її аналізувати. Ми живемо почуттям свободи, почуттям нової території. Ці почуття наповнюють нас енергією, роздувають нас енергією - і ми щасливі.

Свобода - це стан душі, коли ми зруйнували стереотип мислення, дій або звички і віддалися плину творчого процесу. Отже, свобода - процес.

Нове невідоме, відкрите вирішенням задачі, після того, як хвиля енергії почуттів ушухла – стало новим джерело енергії.

Це відбувається, як тільки *почуття* перетворюються міркуванням на думку, як ви розумієте, вона стає стереотипом – ним ми і помічаємо, огорожуємо межі нової *території з покладами енергії і знань*. Ми отримуємо можливість усвідомити нову інформацію. А оскільки цю інформацію створили ми самі, то вона відкриває нам шлях до колосальної енергії - ось, де витoki третьої енергетичної хвилі!

Якщо подивимося на цей процес збоку, то виявимо обов'язкову післядію натхнення; немовби хвіст комети, ядром якої - процес вирішення задачі, а свобода - наслідок. У середині нас свобода - спокій. Нам комфортно; наша енергія, врівноважена з нашою територією - ламати стереотипи, шукати щось поза нами немає потреби. Але для збереження комфорту потрібно витратити енергію і нову інформацію.

Найпростіше й найприємніше - дати лад відкритому і вже власному господарству. Дії розуму поглинуть весь надлишок енергії - і комфорт збережеться. Весь час, доки триває процес, ми - щасливі, переживаємо спокій.

Спокій - це стан психе, коли вона створює або відновлює втрачену власну гармонію.

Натхнення, свобода та спокій - це не три окремі процеси, це три складові одного процесу народжені процесом вирішення задачі або проблеми. Процес формується у свободу й завершується спокоєм. Усі три - це післядія, тільки результат натхнення. Для натхнення потрібні: 1) задача або проблема, рівновелика психе, для свого вирішення вимагає вас усього, причому до вас ставляться жорсткі вимоги; 2) ваші механізми в гармонійному стані; 3) стан енергії - оптимальний.

Якщо ж стани: 1) спокою або 2) свободи або 3) натхнення виникають самі по собі і в довільному порядку - це лише ерзаци.

Спокій тут як продукт медитації або дрімотного розслаблення після відвідання лазні; свобода - як реакція на алкогольний або наркотичний вплив; або ще простіше: “нікому не винен, все є, а завтра тільки від мене залежить”; натхнення як відчуття навалючої сили зсередини психе, як безпричинна ейфорія: “який чудовий цей світ!”. Що народжується в результаті подолання напруження? Нічого не народжується!

Натхнення - *акумуляція енергії та інформації видобутої із тайників задачі*. В яких ємностях акумулюється енергія, вилучена із задачі під час натхнення? Це дуже важливе питання. Якщо не акумулювати енергію натхнення, вона перегорить - і залишиться лише інформаційний і енергетичний нейтральний слід у пам'яті.

Із заміником натхнення саме так і відбувається. Зі справжнім натхненням - ніколи. Воно заповнює ємності: 1) акумулюється в ємності організму, розширяючи простір для ще крутішої вершини енергетичної хвилі почуттів; 2) у новій території, яку ми відкрили і підкорили (створили предмет); 3) у нашій психе і тілі – потужності механізму праксису.

І якщо енергетичну хвилю натхнення виконавця нерозумними витратами погасити, примусити забути весь світ, у якому жив, то у творця – вона невідкладно зовнішнім впливом, і сприяє вирішенню нових задач і проблем. І часу - теж. Як би життя не топтало творця, не розбещувало його - він непереможний. Щоб потенціал творця підняти з руїн, відновити його, не треба спеціально накачувати його енергією. Вистачило б у нього трохи енергії, щоб підняти віко - витрачена енергія повертається з прибутком - й треба зусилля роздивитися, де ти є.

Дослідження натхнення - цього дивовижного механізму - породили величезну літературу, але відповіді на запитання: “Що? Як й заради чого це робиться?” - досі немає!

Другий варіант народження вирішення задачі, відомий всім. Людина крок за кроком, користуючись логікою, починає розуміти у невідомому відоме, сутність невідомого, передбачає остаточну формулу чи закон процесу, який намагається відкрити, а митець і майстер, зрозуміло, художній образ чи виготовлений предмет.

Нове поняття, створений предмет, відкрите явище тощо, стають джерелами додаткової енергії, цілком достатньої, щоб повернути синусоїді плинущої енергії форму і висоту. Процес творчості - незабутні миттєвості життя.

Стан натхнення у творчій роботі. Він характеризується: а) захопленістю невідомим, його привабливістю, збудженням психофізіологічних механізмів, які здатні розв'язувати задачі; б) активністю всіх психічних процесів, піднесення творчих сил,

проникненням у проблемну ситуацію - осяяння, передчуттям відкриття сутності предмета, розумінням пригоди явища і знайденим рішенням.



Рис.6.1. Загальна схема регуляції творчої роботи, яка функціонує в режимі позитивного зворотного зв'язку. Я впливає на не-Я, стає енергетичним підсилювачем активності психічної системи, що зміцнює константний статус людини і вона функціонує в антиентропійному режимі.

Процес творчості здійснюється в режимі позитивних зворотних зв'язків, який збільшує енергію, утворює оптимальний стан діяча під час вирішення задачі; обумовлює пришвидшення мислення, почуттів та уяви; мобілізує резерви психомоторики людини і продукує стани натхнення, катарсису.

У стані натхнення беруть участь всі складові інтелекту - розсуд, розум та інтуїція. Результати досліджень дають підстави розширити поділ станів механізму творчості, які здійснені інтуїцією мислителів давнини. Поділ на розум і розсуд намітився в Арістотеля [] (пасивний і активний розум), М. Кузанського [] (розмірковування та інтелект), Дж. Бруно (розум та інтелект). Розрізнення розуму і розсудку найчіткіше проведено у І. Канта [] та Г. Гегеля []. Інтелект – регулятор асиміляції й акомодатії організму і середовища за Ж.П'яже [].

За І. Кантом, *розум і розсуд* (нім. *vernunft i verstand*) - складові психіки людини. За допомогою розсуду людина впорядковує хаотичні факти й утворює цілісність, вносить порядок у сприйняте: проте, упорядковуючи їх, вона не виходить за межі наявного сприйняття поняття. Розумом аналізує та оцінює дані органів чуття та надбання розсуду, а також дії самого себе. Він допомагає людині робити відкриття, винаходи та створювати художні образи.

Лише єдність властивостей розуму, розсуду та інтуїції утворюють стани механізму, що описуються формулами.

Комбінаторика складових психофізіологічних механізмів праксису утворює типи людей:

1) *розумову людину*, в якій домінують: почуття - мислення - уява; почуття - уява - мислення;

2) *інтуїтивно діючу людину*: уява - мислення - почуття, уява - почуття - мислення;

3) *розсудливу людину*, у якої домінують: мислення - почуття - уява, мислення - уява - почуття.

Розумова людина, щоб опанувати предметом, повинна бути обізнаною з фактами, які характеризують їх. Перехід від живого відображення предмета до утворення поняття про них, від фактів до висновків про їх зв'язки і відношення відбувається розумовими і практичними операціями. Всяка розумова дія - пошук відповіді на якесь питання, що його інакше не з'ясувати. У кожній такій дії, незалежно від того, на відкриття чого вона спрямована, ми на ці предмети впливаємо: змінюємо, доповнюємо, надаємо нових властивостей тощо.

Розумові дії виконують притаманні їй операції, зокрема:

- *аналіз предмета* - мисленне розчленування, виділення шуканих ознак чи властивостей;

- *абстрагування* - виокремлення одних ознак і властивостей від інших;

- *конкретизація* - звернення абстрактного до реально існуючого предмета, яке підтверджує втілене і приведенне до відповідності з образом цього предмета у психіці людини тощо.

Завдячуючи розумовим діям людина висуває нові гіпотези, які виходять за межі попередніх чуттєво-інтуїтивних та дискурсивно-логічних знань. Разом з тим розуму притаманна спонтанна сила, що не залежить від досвіду: невідоме те, чого не бракувало в досвіді.

Розсудові дії - є спосіб інтелектуальної активності за раніше знайденими схемами і шаблонами, без проникнення до змісту упорядкованих образів, почуттів та думок. Людина, яка опанувала діями розсуду, користується операціями:

- *синтезу* - об'єднання відшуканих і виділення в ньому шуканих частин, елементів, ознак чи властивостей в єдине ціле, яке так або інакше відповідає меті дослідження чи практичній дії;

- *узагальнення відображеного* - продовження і поглиблення синтезу властивостей, структури елементів тощо, спочатку поверхневих, а згодом - глибинних явищ психіки й свідомості;

- *судженнями* - ствердженнями або запереченнями існування властивостей у предметі - мозаїчної картини предмета і ставлення до неї, яку відображено.

Порівняння - привілеї інтуїтивної людини, здатної до двох видів дій аналізу й синтезу, що відкриваються у предметах живим відображенням, - універсальним засобом праксису. Воно спрямоване на встановлення схожості і відмінності ознак, властивостей предметів чи явищ. Порівняння виявляє їх кількісні та якісні характеристики, класифікує, упорядковує та оцінює зміст.

Порівняти не означає зіставити "одне" з "іншим" з метою виявлення можливих між ними відношень, а збагнути єдність різноманітного. Одне те, що дійсно існує – предмет, а "інше" - *задум*

гармонійного виробу, до втілення якого в матеріал прагне людина. Отже, без порівняння нічого не можна зрозуміти, а тим паче - створити оригінальне і самодостатнє...

Психофізіологічний механізм праксису регулюється позитивними зворотними зв'язками енергії чи інформації, переходить у режим підсилювання загального стану не лише до межі, що лімітує її можливості, а й виводить її в нові, напруженіші стани і діє як тренування і вправляння в її розвиткові. Основні властивості цього механізму:

- він не є елітарним психічним явищем, існує в практично здоровій людині, вмикається внутрішніми спонуками, розгортанням генетичної програми;

- складові механізму розвиваються гетерохронію і в різні темпи;

- механізм не має віку; починає працювати у 13-річному віці; перебуває в різних станах: у "сплячому режимі", вимикається з активності втому й перевтомою; а в оптимальному енергетичному стані - незалежно від віку (від юнака до старика) прокидається для творчості;

- утворюється інтеграцією складових у цілісність, працює самостійно, у пропорційно розвиненому вони підсилюють одна одну;

- розвивається у процесах втілення образів, почуттів та думок у матеріальні конструкції;

- механізм універсальний; йому байдуже, який матеріал перетворює: на "вході" - дисгармонія (задача - згусток потенційної енергії та інформації), на "виході" - вирішена задача - думка, створена гармонійна предметність;

- вищу насолоду, натхнення діями людина переживає не від результату роботи, а від процесів відкриттів, винаходів та створення образів, якими створюються предмети, знакові системи: наукові думки, художній образ тощо.

Психічний стан у рутинній роботі. Визначимо розбіжності механізмах їх регуляції цієї роботи і творчості: рутинна робота здійснюється в режимі від'ємного зворотного зв'язку, творчість - у режимі позитивного зворотного зв'язку; перший - ентропійний процес, який характеризує стан організму людини і є мірою внутрішньої невпорядкованості і розсіювання енергії; другий - антиентропійний при всіх процесах, які відбуваються в замкнених системах організму, виявляються у необоротних процесах і нагромадженні енергії у робочих системах організму.



Рис.6.2. Загальна схема регуляції системи, яка функціонує в режимі від'ємного зворотного зв'язку. Психічна система рутинної праці регулюється

механізмами від'ємних зворотних зв'язків енергії чи інформації, є приладом утворення протилежного стану системи, який виступає у ролі фізіологічного обмежувача її активності, утримування гомеостазу організму і гарантує підтримання її лімітів. Я впливає на не-Я, як обмежувач, і зберігає константність людини.

Робота, яка ґрунтується на рутині, монотонна, щоденна, однакова за змістом, шаблонна. Вона – звична, здійснюється переважно навичками і з великими зусиллями піддається змінам. Людина до цього звикає і втрачає почуття нового, боїться змін, покійно підкорюється віджилим правилам і стереотипам поведінки та манерам дій. Повсякденність і незмінність утворює в людині постійне *почуття нудності, дискомфорту, відчуженості від предмета праці*. Ці втрати дають перенесення і на всі інші види взаємин між людьми.

Психофізіологічний механізм рутинної роботи здійснюється у режимі від'ємного зворотного зв'язку, саморегулюється, тонко і точно пристосовується до умов; обмежує впливи, що руйнують її психофізіологічних норми; попереджує її вихід за межі природних станів, зберігаючи цілісність і гармонійний стан.

У звичайних умовах життя, ймовірно, обидва режими роботи гармонійно взаємодіють. Під час переходу від регулювання системи від'ємним зворотним зв'язком на режим позитивного зворотного зв'язку завжди означає перехід на більш високу активність людини. Це свідчить про те, що будь-яка робота потенційно здатна переходити режим активності притаманної творчого процесу; людина стає здатною переживати стан натхнення й катарсис.

Так, наприклад, сильне почуттєве потрясіння переключає режим роботи з від'ємного зворотному зв'язку, який лімітує активність системи “Я - не-Я”, на режим позитивних зворотних зв'язків і вона перемикається на більш високу активність, ніж у спокійному стані. Творчість відбувається з більшою, ніж звичним, за напруженістю діями.

Психічний стан неспання – продовження часу активності людини без сну. До нього відносяться *стани дозвілля, пильнування, марення* тощо.

Психічні стани і зони здоров'я. Визначимо психічних станів людини через здатність психофізіологічних органів і систем організму протистояти впливам (дряпанню) і зберігати свою цілісність і гармонію життя. Зокрема, за Авіценною розрізняють п'ять зон здоров'я:

- 1) тіло гранично здорове – стан найкращий - *стенічний*;
- 2) тіло здорове, але не до краю - *оптимальний*;
- 3) тіло й не здорове, й не хворе - *стан норми* - деяка середня кількість і якість стану психе й тіла, вимагає приведення до оптимуму;

4) тіло хворе, але швидко набирає сил: від стомлення - короткочасне зниження функцій від надмірної роботи – *стан апатичний*; втоми - знижена працездатність, для відновлення і відбудови витраченого потрібен час - *астенічний*; від перевтоми - стан на межі норми та патології – *стан психастенічний*.

5) тіло хворе, але не до межі.

6) тіло хворе до межі.

Ми любимо цифру “7” - ви це помітили - і може бути тому не можемо не відзначити, що є й сьомий стан, про що Авіценна знав, але не згадав про нього, оскільки воно не входить у компетенцію медицини: тіло, що опинилося по той бік ризику між життям і смертю. Розшифруємо цей стан тіла: енергопотенціал убав до такого низької вартості, що вже не здатний підтримувати - форму й регенерацію тканин, виходить, смерть невідворотна.

Стан оптимальний - людини творець. Ідеал атлета. Ідеал будь-якої людини. Очевидно, саме такі були олімпійські чемпіони давніх греків: вони ставали зразком не тільки тому, що були першими в силі, спритності й швидкості; вони були здатні вирішувати проблеми - і вирішували їх! Якби не так, їхні імена були б забуті після наступної олімпіади, але їх передавали з поколіннями.

А деякі з них - наприклад, імена Сократа, Платона Арістотеля й інших геніїв людства, - залишаються ідеалом і сьогодні.

Стан норми; людина, у якого механізм творчості працює, але має з трошки зниженим ККД. Він не оптимум - чогось бракує; виходить, вона не може абсолютно точно визначити свої координати й свої масштаб. Але енергопотенціал у неї оптимальний, і це дає шанс на хвилини натхнення, коли вона усю себе повертає в стан оптимуму.

Нагадаємо: натхнення - знак повної волі, виходить, і психомоторика в ці хвилини перебуває в оптимумі. А як же зі збитковою критичністю? Свобода звільняє творця від всіх стереотипів.

Але адже він не може працювати без мірки? Звичайно. Що ж тепер його міра? Гармонія. Звідки він її бере? Шукає в собі. І не тільки у хвилини натхнення, він сам - гармонія. І може з повним правом заявити: Я є гармонія. Тобто в стані творця.

Праксису людини притаманний природний спосіб саморегуляції – можливість самостійно повертатися у попередній, порушений будь-якими руйнівними впливами, психічний стан. Окрім цього, самостійно вибирати і переходити в нові стани, необхідні для нормального функціонування, попереджувати можливі порушення свого стану руйнівними впливами.

У системі “Я і не-Я” зовнішній вплив викликає активність *негативного зворотного зв'язку* - протидію рівною силою і напрямом.

Зрівноважує систему, підтримуючи гомеостаз стану Я, зберігає його самодостатність. Цей спосіб внутрішньої взаємодії сприяє придбанню здатності системи самостійно підвищувати свою *організацію*. Саморегуляція на негативному зворотному зв'язку характерна і для *рутинної роботи*. У рутинній роботі виявляються дві в протилежні способи регулювання психічних станів: відновлювати “старі”, попередні стани, підшукувати і переходити в інший стан.

Творчій роботі властивий *позитивний зворотний зв'язок* у механізмі праксису і він працює як підсилювач або генератор енергії та інформації, що надходить від не-Я і цим самим сприяє розвитку психіки. Стан організації механізму праксису спонтанно розв'язує задачі: 1) виконує задані доцільні рухи по збиранню, обробці та перетворенню енергії та інформації на інші види зручні у користування; 2) спеціально добирає предметну інформацію, яка надходить від не-Я, і зберігати, акумулювати в образах і почуттях; 3) використовує упорядковані образи і почуття та інформацію для регулювання своїх дій та вчинків.

Компенсована норма. Він близький до норми! Але вона неповноцінна, а компенсована. Тому людина здатна на творче поривання - на один раз. Людина, що не може повторити свій зліт, а вже перевершити - куди там. Творці одноденки. Чому? Саме характерне їхня становище (що і пояснює все інше) - це хронічне стомлення. Звичне (адже звички друга над першою натура), не усвідомлюване - і накладає свою печатку й на світогляд, і на всі дії.

Це людина почуттів, у “сплячому” стані царівна, що може прокинутися тільки під кінець життя, а може не прокинутися ніколи. Але щоб вона прокинулася, щоб з'явився цей шанс, необхідно змінити спосіб життя й підняти свій енергопотенціал до оптимального. Інше ... а інше прийде саме собою!

Балансування на межі утоми й стомлення. Воно саме характерне для нашого часу, щільність рутинної роботи, занять настільки велика, що енергопотенціал не встигає відновитися, тому психомоторику нема чим наповнити. Ослаблена думка не може рухатися, і навіть вона зустрілася гармонійним твором - думка не може його охопити. Про критичність і зовсім говорити не доводиться; людина астенично виконує чужу програму, працює із чужого голосу, навіть не намагаючись прислухатися до голосу власному - несила.

Установлена кимсь дисципліна заміняє їй критичність. Немає критичності - блоковані механізми мислення, почуттів й уяви – розвиток зупиняється, тому робота, навчання - джерела негативних емоцій, які зменшують і без того обмежену його енергію, непомітно сповзає у зони, у якій його стомлення стає вже хронічним. Тобто хворобою.

Але от випадок: спортсмен травмувався й змушений перейти на ощадливий режим, - виконувати в п'ять, у десять разів менше роботи. Травма зажила; він виступає на змаганнях не для перемоги (з його чи тренуваністю!), а просто для заліку, - а результати один вище другого, перемога за перемогою. Що трапилося. Він думає: а що було б; якщо б я нормально - по програмі - тренувався?.. І на наступний період намагається щосили. І форсування навантаження блокує мудрість тіла. І все програє.

Стан компетенції медицини. Це людина емоцій. Хронічне стомлення не дає їй підняти голову, позбавляє всякої перспективи. Вона вирішує в житті тільки одне завдання - самозбереження. Тому і її критичність зайнята не відшуканням дискомфорту – задачі, поза - поза неї все дискомфортне, а шукає острівців комфорту усередині себе.

Стан патології. Медицина займається цим тільки тому, що не має права відмахнутися. Хронічна перевтома в тому числі й від перенесених важких хвороб вичерпала енергопотенціал; організм балансує на межі життя й смерті: людина існує, але не живе. Її психомоторика - реактивна: критичність - вся вміщується в слово лікаря...

У цьому стані будь-які ліки марні, ніяке харчування, ніякий відпочинок не відновлять сил. Але є останній шанс! Єдина соломинка, за якої можна схопити, щоб виплисти - психомоторика. Живий рух. Втілення енергії у вироблення здатностей у собі – і поза собою гармонійних предметів. Нехай енергії залишилися незначні крихти - не шкодувати їх!

Бо існує і діє закон природи: втілення живої енергії викликає її відновлення зі збільшенням, крапля за краплею, крапля за краплею. Це не просто енергія - це життя! Чим більше у вас буде енергії - тим більше ми зможемо втілювати - щоб одержувати ще більше. Уже кілька разів ми писали, але повторимо ще раз: поки людина жива - у неї немає безнадійних станів.

Отже, ви зрозуміли, якщо людина абсолютно вірить собі, вірить у себе, то вона перебуває тільки в стані оптимуму: і зрідка - під час вибухів натхнення - коли вона у стані “здорова до межі”. Тоді їй не потрібні зовнішні опори - будь-яку опору він знайде в собі. Це й не дивно: людина творець шукає причину своїх не успіхів у собі, людина недосконала - зовні. Їй не доводяться міркувати про сенс життя й зітхати про щастя - адже кожен її день, перейме зміст і рутинна дія стане джерелом насолоди.

Хочете знати, як він ставиться до спорту?

Спорт для неї - потреба, оскільки є джерелом насолоди для тіла, загартування - для душі, поживи для розуму. Якщо ж при заняттях щось із цієї тріади ви недоодержуєте, виходить, або хтось живе за

рахунок недоторканої енергії, або ви занадто квапитеся - і спотворюєте свою психомоторику, або ви довірливі, покладаючись на чужу критичність...

Що з цього випливає? А перші три стани здоров'я стенічні за класифікацією Авіценни - науку та практику не цікавлять, залишені напризволяще: відтак вони - предмети психології. Останні три стани здоров'я - астенічні - компетенція закладів охорони здоров'я.

6.2. Енергопотенціал - здатність до дії

Дитина народилася. Ким вона є і що вона має?

Потужні інстинкти, задатки та величезний енергопотенціал, тобто умови розвитку. Потенціали немовляти полягає у такому:

1) не маючи у собі ніякого готового механізму дій (як у автомата або у тварини), здатне до нескінченності дій у згоді з усякою формою предметів;

2) має у собі зародок потенціал праксису - універсального засобу, що слугуватиме їй за будь-яких обставин;

3) має вікову структуру, яка розгортається в координатах часу життя;

4) здатний змінювати структуру мети дій, і робити відкриття, винаходи і створювати художні образи – працювати з трансцендентним, непізнаним.

Отже, людина від природи - творець, приречена створювати те, чого ще не існувало.

Поняття “енергія” і “енергопотенціал” поки що залишаються за межами психології і тим більше її практики. Ще Аристотель [] у трактаті “Про душу” ввів поняття “енергія” і “ентелехія” в науковий ужиток. Його точка зору не втратила значення і сьогодні. Енергія людини вважається вихідним матеріалом для дії. Енергія присутня на початку процесу дії людини. Дія відбувається завдяки енергії, яка є в людині, а також у природі або ноосфері.

Енергія (грец. ἐνρλητα - загальна міра руху при всіх процесах і видах взаємодій) - необхідна умова розвитку, переходу від можливості дії, уявлення про неї - до дійсності, втілення образів, почуттів і думок. У людини наявні види енергії: базова або основна, оперативна енергія. Вона здатна привласнювати енергії довкілля та ноосфери.

Поняття «ентелехія» (грец. ἐντὲλέχεια – закінчений, завершений, перебуваю у стані повної завершеності, здійсненність. Вона не лише внутрішня мета руху, його формуюче, діяльне начало і спрямовує регулює процеси обміну в організмі) – актуальна дійсність у предметі,

яка перетворилась із стану потенції – *на системну властивість створеного предмета.*

Запитайте в будь-кого: без чого неможливе життя людини, і вам дадуть відповідь: а) без повітря; б) без води; в) без їжі. А все інше ніби в затінку - бажане, але необов'язкове. Проте очевидне ще не є ознакою того, що є насправді. І, як не прикро порушувати тріаду (дихання, питво, їжа), але якщо треба дати відповідь на це запитання, то ми б зазначили: без їжі людина житиме десятки днів, а без рухів довго не протягне. Хоч і вважається, що їжа найважливіша, насправді це не так.

Саме живий людський рух є головним регулятором нашої енергетики. Позбавити людину рухів означає спровокувати виникнення в організмі феномена хаотичної енергії. Простіше кажучи - приректи її на загибель. Отже, правильна відповідь: життя людини неможливе без: а) споживання; б) обміну енергією та інформацією; в) живого руху.

Живий психомоторний рух, який: 1) є механізмом генерації енергії; 2) творить нашу уяву, почуття й мислення; 3) є мірою здатності діяти у просторі й часі - до творчості. Без енергії нам не обійтися - щоб думати і діяти потрібна енергія. Чим її більше, тим впевненіше ми відчуваємось й розмірковуємо. Якщо її зовсім мало - думка помиляється, і ми діємо неточно, оскільки уява позбавлена критичності - здатності оцінювати дійсність, і думки заводять нас не туди, куди треба.

Маючи оптимальний потенціал енергії, людина не хворіє зовсім, створює собі яскраве життя залюбки, її відшукують задачі і змушують себе вирішувати. Така людина готова відважно прямувати в темряву невідомого за знаннями, почуттями, уявними образами, випробовуючи потужність свого мислення. А якщо оперативної енергії ще більше, то стає можливим життя не тільки залюбки, але й готовність до творчості всупереч обставинам.

Енергія, як і інформація, сприймається не завжди усвідомлено. Залежно від кількості, насиченості й щільності, зовнішня енергія зменшує дефіцит нашої оперативної енергії чи нагромаджує її з надлишком. Уміле користування зовнішньою енергією означає, що людина одержує прибуток енергії, тобто таку її кількість, яка перевищує витрати.

За цих умов людина є призбирувачем енергії та її акумулятором. Чим оперативної енергії більше, тим довше й продуктивніше вона працює без ознак втоми і тим більше, перевтоми. Бо енергія - умова творчості, на що і спрямовується учень у навчально-виховних технологіях. А енергопотенціал - величина здатності до дії (пізнавальної, розумової, моральної, естетичної, творчої).

Енергія – “пальне” людини. Мало енергії - людина постійно хворіє, піклується тим, щоб якось жити, навіть існувати, її духовний світ малий, сірий, і нудний, механізм почуттів не працює, “відмовляється” виконувати свої функції. Багато енергії - вона не хворіє зовсім, живе в різнобарвному і цікавому для неї світі; її, як нікого, знаходять задачі, і вона готова завжди крокувати назустріч невідомому, таємничому; здатна в очевидному вбачати для всіх неймовірне.

Нашу енергію неможливо побачити, помацати пальцями.

6.2.1. Базовий енергопотенціал людини - задаток природи

Арістотель свого часу визначав енергію як здатність до дії. Якщо звести всі визначення до загального знаменника, то отримаємо формулу: *енергія - це матеріальна основа спроможності: жити, діяти, робити відкриття, винаходи і створювати художні образи великої сили.*

Можна втратити всю оперативну енергію - і не померти. Якщо в тілі залишилася тільки базова енергія, воно існує, але не живе. Смерть настає не в той момент, коли виснажується основна енергія, а на деякій проміжній стадії, коли розпад клітин випереджає народження нових. За раціональної витрати оперативна енергія не тільки повністю відновлюється, а й прирощується, спонтанно нагромаджується у тканинах як речовина. Енергія позитивно впливає на дієздатність людини, а значить, і на основну здатність до творчої роботи. З нашою енергією така сама ситуація: вона виявляється лише у вигляді життя, в активній формі дій, хвилювання почуттів, коли вони зустрічають опір.

Енергія - необхідна передумова розвитку, переходу від можливості дії, її уяви до дійсності, втілення образів, почуттів та думок. Треба розрізняти в людини наявність видів енергії: 1) базового або основного; 2) оперативної енергії; 3) енергії довкілля та ноосфери.

Нижній шар - базова енергія, - задаток для дії, яким людину обдарувала природа, дістався нам від народження. Він забезпечує життя клітини, життя органів та систем - наше життя як таке. Ним користується тіло, а не ми, та він зменшується через хвороби, хибний образ життя та вікове погіршення метаболізму. Новонароджена дитина отримує від природи великий потенціал енергії, що перевищити його у житті майже неможливо. І цей максимум залишається до старості. Проте за лічені роки його виснажують.

Отже, ми вважаємо енергію новонародженої дитини за максимум. Ви розумієте, що в кожній дитини своя величина потенціалу енергії.

Основна енергія - заряд тіла, який ми отримуємо від народження, у генотипі.

6.2.2. Оперативна енергія

Оперативна енергія - набута енергія, яку ми можемо витратити, діючи розумом чи практично - моторикою. Коли дитина тільки народилася - оперативної енергії вона зовсім не має.

А де його взяти? Вона повинна його самостійно заробляти рухами ручок, ніжок, тулуба за допомогою дорослих, які одразу ж починають робити дитині масаж і фізичні вправи.

Отже, верхній шар - оперативний - набувається нашими рухами, діями, почуттями й думками. Величина його залежить тільки від нас. Якщо знати закони його зростання і користуватися ними - наші можливості майже необмежені. Оперативна енергія - ґрунт для проростання творчості. Саме він наповнює життям механізм творчої роботи. Поняттям “оперативний потенціал” охоплюють наступні принципи.

1. *Енергопотенціал матеріальний*, про живу енергію ми можемо говорити як про речовину, а про енергію - як про кількість речовини.

Приклад. Візьмемо поліно; таке ж (по вазі) кількість вугілля й таке ж - урану. Маса у всіх одна, але потенціал енергії зіставимо тільки в перших двох. Адже дерево може дати лише невелика кількість тепла, зате вугілля - яскраве полум'я. Але й він прогорить швидко, а уран дасть тепла в мільйон разів більше, і - на багато років. Зверніть увагу: потенціали енергії людей емоцій і людей почуттів, обмежені й порівнянні; енергії творця відкритий у нескінченність.

2. *Енергопотенціал плинний*, він або прибуває, або убуває.

Величина оперативної енергії постійно змінюється. Плинність енергії - властивість, яка дає змогу тілу встановлювати (підтримувати) гармонійну рівновагу з довкіллям. Значить, плинність енергії - це одна з обов'язкових умов досягнення комфорту. Саме плинність енергії забезпечує нам розвиток і розумовий, і тілесний. Завдяки плинності оперативна енергія автономна й здатна не лише до самовідновлення, а й до майже безмежного зростання. Завдяки хвилевому руху оперативна енергія - стала, має необмежені ємності, легко бере й віддає енергію.

Природні механізми забезпечення енергією працюють за формулою: “*втілення - відновлення – нагромадження*” енергії. Процес нагромадження енергії відбувається завдяки умовам життя.

Вже новонароджена дитина прагне «заробляти» енергію рухами, а природа їй за це “*платить*” насолодою - “*м'язовою радістю*” за

здійснену рухову та психомоторну активність. Це стосується не лише малюка, а й дорослих, які можуть так само нагромаджувати свою енергію для потреб життя і праксису. За словом “заробляти” стоїть наукова проблема.

У кожній людині існують механізми обміну енергії:

1) *втілення енергії*, який підлягає довільному регулюванню. Ми примушуємо дитину працювати, підганяємо її або вона сама себе виснажує, борючись, наприклад, за високе оцінювання тощо;

2) *відновлення енергії* працює поза контролем нашої волі - довільно. Продуктивність його роботи залежить від: а) кількості й швидкості втілення енергії; б) наявної оперативної енергії; в) психофізіологічного стану, позитивний почуттєвий тонус людини - умова швидкості відновлення й повернення до стану “свіжості”;

3) *нагромадження енергії* так само, як і попередній механізм регулюється лише опосередковано - тривалістю відпочинку й базовою енергією.

Головними чинниками, що сприяють оптимальному обміну енергією є: 1) помірна робота; 2) час відпочинку; 3) вихідна кількість енергії - чим вона більша, тим швидше відновлюється й нагромаджується понад величину вкладеної в предмет енергії.

Але нагромадження енергії - утворення її прибутку починається лише після повного відновлення попередньо використаної. Тоді людина набирає в себе більше енергії, ніж витратила. Отже, витрачаючи енергію, ми здатні цією ж роботою її придбавати і нагромаджувати у великій кількості.

Дитина, підкоряючись закону обміну енергії та інформації, прагне не лише відновлювати її до попередньої кількості, за законами живого руху й руху думки, а й нагромаджувати її з надлишком.

3. *Енергопотенціал кумулятивний*: він має тенденцію локалізуватись у робочих органах тіла. Кумулятивна енергія має тенденцію зосереджувати у діючих органах і системах тіла енергію про запас. У людини розумової праці - це мозок, у людини фізичної праці - це м'язи, у ненажери й гурмана - шлунок. Тіло акумулює енергію передусім для життя, а вже потім - для роботи. Де росте мозоля? - там, де шкіра випробовує постійний тиск. Так і з енергією.

Енергія дитини спрямовується на саморозвиток, енергія виконавця - на самозбереження, споживача-ерудита - на життя заради задоволення, дилетанта - пошуку дисгармонійного в довкіллі; мудреців, геніїв і талантів - на забезпечення енергією творчого процесу, на розвиток матриці мислення, почуттів і уяви. Скрізь енергія йде на саморозвиток. Бо визрівання - це процес реалізації програми життя.

Розвиток - це процес реалізації попередньо закладеної програми.

Розвиток нічого не має загального із творчістю: вона завжди - творення нового. Він входить як складений елемент у творчість, але не шукайте елементів праксису в розвитку - їх там немає.. Яким психофізіологічним органом людина трудиться - у ньому й акумулюється енергія. Творча людина береться за лопату - і працює успішно. Землекоп міркує - і ми переконуємось, що це мудра людина. Правда, буває інакше.

4. *Енергопотенціал універсальний*, він дає життя й тілу, і психомоториці, і критичності людини (синтезу дій мислення, почуттів та уяви). Універсальний і має не одну, а багато спеціальностей, виконує не одну, а багато функцій. Ось його основні функції: 1) підтримання життя, обміну, захисту тощо; 2) наповнення психомоторики (енергія - кров психомоторики); 3) забезпечення роботи мислення, почуттів і уяви. Усе це в одночасне.

Напрошується проста схема: чим вищий потенціал енергії - тим продуктивніше працює психомоторика, тим краща критичність людини і тим більший у неї потенціал праксису.

Описаний процес - рідкісний випадок. Це - норма, так працює тіло й психе творчої людини. Людина, у якої нормальне дитинство (коли психомоторика встигла вільно й повністю розвинути) і сприятливе отрочество (коли сформувався свій особистий, самостійний погляд на світ - основа критичності). Якби у цієї людини не вичерпувалась оперативна енергія, - все напрацьоване залишалось при ній (згадайте: все своє ношу з собою!). Вона здатна цілком відновитися до попереднього стану. Це - норма, але й рідкість. Тож, часто ми зустрічаємося з нерозвинутою психомоторикою (у цьому разі людина нездатна самостійно мислити, що й компенсує стереотипами та чужим знанням) і примітивною критичністю (коли в оцінюванні явищ користується не мірною шкалою, а її полюсами "так", "ні").

Є два засоби наповнити енергією нерозвинену психомоторику. Перший розрахований на перспективу, де панують різноманітні дії, вправи й методики, що сприяють відновленню втраченої енергії й нагромадженню її з надлишком. Другий - негайний, коли «наповнення» порожніх енергетичних ємностей досягається прийомом алкоголю, вживання наркотиків, стимуляторів і допінгів тощо.

5. *Енергопотенціал акумулюється в інформації*, але не в усякій, а тільки у створеній талантами, геніями й мудрецами. Особливо це стосується слів, понять та символів.

Золоте правило теорії інформації - під час передачі вона втрачається: на виході менше, ніж на вході, а енергія - витрачається й розпорошується. З обміном енергії та інформації у людини - так само і навпаки: наприкінці дії її більше, ніж на початку. Тоді діє

золоте правило енергопотенціалу - розширеному відтворенню енергії її нагромадженню майже меж немає.

Наш світ, заповнений словесними конструкціями - текстами: вони навколо нас і всередині нас. Вони звучать, читаються, щосекунди нескінченною стрічкою ллються через мозок. Слово, поняття, символ - це завжди реакція на потребу, позначка потреби. Будь-яке слово виконує функції: *заряду*, енергетичного згустку, що утворився при створенні цього слова, тобто, це - немовби заведена пружина; позначення *образу*, це - ключ до енергетичної пружини; *коду*, який несе смисл, у ньому зосереджений досвід користування цим словом, тобто, це - керівництво до дій і вчинків.

Отже, будь-яке слово не тільки енергоємне, а й насичене енергією. І тільки від нас самих залежить, який ККД від слова ми дістанемо. Кожний скористується енергетикою тільки тих слів (понять, символів), що він освоїв, що стали його засобом (інструментом мислення, почуттів і уяви - керівництвом до дій), частиною його суті. Інші слова для нас енергетично нейтральні - вони звуки і більш нічого.

Поняття (згусток думок) - інформаційне утворення: система суджень про предмет; утворити поняття - згорнути у нього судження; визначити поняття - розгорнути його системою суджень.

Символ (синтез думок, почуттів та образів) - інформаційно-енергетичне утворення, що конструює і породжує в людини нескінченну низку виявів предмета й регулює дії та вчинки.

Сенс слова ускладнюється по східцях:

1) слово-шум - це мильна бульбашка, і стільки ж у ній вкладено енергії;

2) слово-назва несе в собі стільки енергії, скільки її витрачено під час створення цього слова;

3) слово-поняття - це ніби снігова (енергетична) куля, виліплена творчою людиною: чим більше її катають по снігу, тим більшою вона стає;

4) слово-символ - містить у собі те, у що акумулювалась енергія, - це атомний реактор із невичерпною енергією та інформацією.

6. *Енергопотенціал космічний*: він пов'язаний з енергіями космосу.

7. *Енергопотенціал визначає кількість здоров'я людини.*

Кількість енергії перебуває в межах «золотого перерізу»: базовий - 0,382, а оперативний 0,618 - за оптимального стану людини і навпаки - базовий - 0,618, а оперативний 0,382 - стан людини з виснаженою енергією. Отже, цілісність механізму творчості треба захищати, інакше він припинить працювати. Щоб правильно жити й діяти, треба

точно виконувати закон природи: *чим більше витрачаю енергії, тим більше вона зростає і тим довше тримається її кількість.*

Процес нагромадження енергії за сприятливих умов життя й доцільного виховання нескінченний: ми живемо в енергетичному полі, невіддільні від світової енергії: її ми можемо заробити в необмеженій кількості. Щоб правильно жити й діяти, треба точно виконувати закон природи: чим більше людина витрачає енергії на роботу, тим більшу її кількість вона придбає від процесу і довше втримає.

Отже, психічний стан людини залежить від оперативної енергії. Він - її системна енергетична якість, визначена через наявний її потенціал, тотожна з активністю буттям і відрізняє один стан від одного більшою чи меншою кількістю енергії – мірою психічного стану. Людина, втрачаючи енергію, перестає бути тим, чим вона є, а придбання її не залежно від свідомості переходить в більш сприятливий стан.

Перед кожною людиною завжди стоїть задача - знайти: тривалої підтримки оптимального психічного стану душі й тіла; засоби для його розвитку; міри робочого навантаження для здобуття максимального ефекту за мінімальних витрат часу та енергії; умови збереження творчості на роки.

Для деталізації психічних станів людини, скористуємося шкалою Мооса для визначення його якостей твердих матеріалів, зокрема, у мінералогії для визначення твердості мінералів. Критерії твердості - здатність одного мінералу “дряпати” інший - залишати слід від взаємодії. Чим твердіший мінерал, тим більше число йому надається. У шкалі Мооса твердість тальку оцінюється 1, алмазу - 10. Алмаз “дряпає” всі інші речовини (і природні, і штучні), а також сам себе, що й відкриває можливість перетворення алмазу на діамант - рукотворні предмети. Неважко зрозуміти, що вимірювання є і досить розвинутим методом кількісного дослідження.

Аби краще зрозуміти творчий ресурс - енергію людини, звернемося до міфів про “Шагрєневу шкіру” і “Фенікса” та поняття “катарсису”. Ці легенди прийшла до нас із пітьми віків. Сутність її полягає ось у чому: щоразу, чогось бажаючи (бажання - це думка, яка породжує дію або вчинок), ми витрачаємо частину себе; отже, чим більше бажань і дій, тим швидше вкорочується наше життя.

Протилежна логіка: чим розміреніше й неактивно ми живемо, тим більше у нас шансів прожити довго. Цей образ із життєвої мудрості - типовий випадок, коли видиме сприймається за дійсне. Тут за точку відліку береться юнацький вік - час найбурхливіших і нестримних бажань. Чим більше собі “дозволив” у юності, тим менше залишається на решту життя.

Якщо цю схему розгорнути ширше - від народження до смерті - вона стає ще переконливішою. Починаючи свій шлях практично з нічого, людина розвивається, набуває енергії, досягає розквіту в юнацькі роки, а потім повільно «скочується» вниз, щоб у немічній старості перетворитися практично на ніщо.

“Перший крок дитини - це перший крок до смерті” - хибна думка. Щоправда, уявлення про життя, як “витрачання” себе, має суперечності. Воно суперечить другому закону термодинаміки. У такому разі незрозуміло, звідки береться неймовірна енергія росту. Дитина їсть багато, і все ж енергії їжі недостатньо, щоб задовольнити і компенсувати ріст. Цю суперечність ми бачимо сьогодні, а раніше не помічали.

Суперечність сутності бажань. З принципу шагренової шкіри випливає, що треба уникати бажань, сильних почуттів, потужних дій. Проте тільки діючи, витрачаючи енергію, ми себе зберігаємо. Але за таких умов: витрати оперативної енергії повинні перевищувати нижню межу того, що дозволено природою, і ризиковано черпати її з базової, непорушної енергії. Отже, наше завдання: так використовувати свою енергію, так коригувати її нагромадження, щоб оперативна енергія постійно зростала.

Енергія у різному віці по-різному витрачається. Новонародженому вона забезпечує ріст; юнаку - здатність до дій і вчинків, які повинні перетворювати довкілля і його самого, старому - мудрість. Розумове зусилля таке саме енергоємне, як і почуття молодої людини. Висота, на яку злітає юнак у пориві натхнення, доступна і літній людині, яка, не поспішаючи, піднімається на вершину енергетичної хвилі сходінками розуму. Зрозуміло, наша літня людина повинна бути практично здорова.

На противагу “шагреновій шкірі” давні греки створили міф про “Фенікса”. Фенікс щоразу згоряв і відроджувався з попелу, щоб знову згоріти і знову стати молодим. Який смисл у цьому вічному двигуні, зрозуміти неважко. Під час розв'язку задачі енергія вкладається: чим складніша задача (прихована таємниця - енергія, інформація, нова речовина тощо), тим більше енергії розв'язана задача нам віддає. З прибутком.

Власна енергія задачі, яку ви вирішили, й натхнення під час її вирішення, відновлює вкладену енергію не лише до попередньої кількості, а й спонтанно, незалежно від свідомості, створює прибуток енергії. Вона - нагорода природи за здійснене, умова готовності до продуктивніших дій.

Адже натхнення - спалах енергії у ту мить, коли її хвиля здіймається до максимуму. Відбувається ніби ядерний вибух. Він і осяює, що за межею відомого.

Енергія зовнішня. Довкілля та предмети культури - це джерела, із яких ми черпаємо її у необмежених кількостях. Ми черпаємо енергію, хоча не завжди це усвідомлюємо (скажімо, нам часто незрозуміло, чому нас тягне до лісу, на луки, до річки, картинної галереї, театру тощо) із природи, творів мистецтва, спілкування з людьми.

Енергія, так само як і інформація, сприймається нами не завжди усвідомлено. Залежно від кількості й насиченості, зовнішня енергія усуває дефіцит нашої оперативної енергії або нагромаджує її з прибутком. Уміле користування зовнішньою енергією означає, що людина отримує прибуток, приріст енергії, таку її кількість, яка перевищує її витрати.

Людина - збирач і акумулятор енергії. Чим енергії більше, тим тривало й продуктивно вона працює, не втомлюючись і не перевтомлюючись.

Розглянемо на прикладі цю таємничу силу енергії. Ось два спортсмени. Вони різко відрізняються за своїми психомоторними даними, але мають однакові результати: тести стверджують, що їхні сили неоднакові. У чому ж секрет “слабшого”, який став переможцем?

Справді, енергопотенціал (сила, яку так люблять «накачувати» спортсмени) - це не найголовніше. Значно важливіше - розвинути здатність гармонійно розподіляти власну енергію. Але ще важливіше - здатність економічно, надійно, вигідно її використовувати.

Однаковий результат на тренуванні двох спортсменів і перемога нібито слабшого на змаганнях переконують, що переможець опанував себе, його енергія працювала за законами гармонії психомоторної дії, побудована згідно з наміром, метою. Він приборкав коня - і той йому вірно служить. Другого носив незагнуданий кінь (і скидав!) - його некерована енергія.

Для упорядкування енергії ми маємо прекрасний механізм перетворення - почуття гармонії. Ці почуття - своєрідний фільтр, який добирає ту інформацію, яка організовує дії у гармонійну цілісність й живить людину необхідною для досягнення мети енергією.

Енергія - це здатність матерії рухатися і робити механічну роботу, тобто змінювати *щось*. Усе отримує енергію і всі її витрачають. Енергію, запасену в запас, називають енергопотенціалом. Джерела нашого енергії - довкілля у всіх його проявах. Будь яка форма матерії містить у собі енергію, і від нас самих залежить, якою мірою ми нею користуємося. Вважається, що основне джерело енергії - продукти харчування. Але це не так.

Зайва вага - це не запас енергії. Це баласт. Більш тяжкий, чим кілограми, що його виражають: позбутися від баласту, спалити його, енергії незрівнянно треба більше, ніж її міститься в нагромадженнях.

Інше джерело енергії - сонячна промениста енергія (фотосинтез, синтез вітаміну D і т.п.). Блакить неба, зелень лісу, свіжість вітерцю - усе це упорядковує нашу внутрішню гармонію, раціонально перерозподіляє енергію - забезпечує приплив сил, свіжості. Вода здійснює терморегуляцію: душ Шарко заспокоює, холодна вода збуджує, гідромасаж робить на неї тренувальний вплив.

А як багате енергетичними можливостями повітря! Знаменитий озон соснових борів лікує рани. Іонізація гірського повітря причетна до довголіття. Індійські йоги, правильно дихаючи, вибирають з повітря особливу енергетичну субстанцію, так звану прану; учені зафіксувало її приток в організм, хоча поки що не в силах пояснити сутність цього цілющого процесу.

Висновки

Наш енергетичний потенціал відміряний діапазоном, де початок відліку - нуль - це мертве тіло, а кінець - це величина здатності даного сивого тіла до максимальної дії, натхнення.

Можна втратити весь оперативний потенціал енергії — і не вмерти. Якщо в тілі залишився тільки основний потенціал енергія - воно існує, але не живе.

Смерть настає не в момент, коли виснажитьесь весь потенціал енергії, а на якійсь проміжній стадії, коли розпад кліток випереджає народження нових. Природна смерть. Як ви пам'ятаєте, після її - за рахунок залишків потенціалу енергії - ще якийсь час ростуть волосся й нігті.

При розумній витраті оперативний потенціал енергії не тільки повністю відновлюється, але й прирощується, накопичуючись у тканинах у вигляді речовини. Воно позитивно впливає на підвищення працездатності й здоров'я, а значить - опосередковано - і на основний потенціал енергії.

Враховуючи це, розглянемо стани здоров'я за Авіценною і застосуємо до них шкалу твердості як аналог "твердості" психічних станів.

Ми дослідили критерії психічних станів і залежність їх від енергопотенціалу, способи збереження та розвиток людини. Виділено критерії психічних станів:

- *якісна системна характеристика людини, параметр її життя;*
- *системна енергетична якість;*
- *психічний стан людини у тріаді: гармонія - норма - патологія;*
- *єдність енергетичних і системних якостей — міра здоров'я людини*

- здатність до творчості - елемент особистості й умова розвитку;

- стан гармонійної взаємодії психіки й тіла (соми) визначає продуктивності роботи; дієве, творче ставлення (не споглядальне) до праці й життя.

Отже, психічний стан - системна якість особистості залежить від кількості оперативної енергії. Він і системна енергетична якість, визначена через наявний її потенціал, тотожна з активністю буттям, відрізняє один стан від одного більшою чи меншою кількістю енергії і є мірою психічного стану. Людина, втрачаючи енергію, перестає бути тим, чим вона є, а придбання її не залежно від свідомості переходить в більш сприятливий стан.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання для самостійної роботи

1. Чим відрізняються активність, діяльність і творчість?
2. Чим відрізняються одна від одної основні теорії творчості?
3. Яка залежність між будовою і функцією психіки у створенні механізму творчості?
4. Чим відрізняються продукти роботи від продуктів творчості?
5. Чому чутливість - зародок механізму творчості?
6. Чому енергопотенціал людини визначає її спроможність до дії?
7. Що входить у поняття "енергія"?
8. Від чого залежить величина базової енергії людини?
9. Оперативний енергопотенціал. Як його можна прирощувати, збільшуючи здатність до дії?
10. Звідки людина може брати зовнішню енергію?
11. Чому перманентні стани визначають рівень здоров'я людини?
12. Як можна регулювати оперативні стани людини?
13. У чому сутність оцінки предметів і явищ і як оцінка залежить від стану людини?
14. Чому психомоторика - орган творчості?
15. Як працює механізм відображення невідчутного в предметах і явищах?
16. Як працює механізм відображення неіснуючого в природі, суспільстві?
17. Для чого потрібний синтез механізмів відображення, проектування і втілення продуктів творчості?
18. У чому психологічний сенс натхнення як творчого стану?

Альтернативно-тестові завдання для самоконтролю

1. Чи згодні ви з думкою, що розвиток і творчість мають один і той самий механізм?
2. У чому полягають недоліки наведених основних теорій творчості?
3. Чи згодні ви із структурою і функцією механізму творчості, чи вона - божественне натхнення?
4. Якими ще можуть бути явища, які можна порівняти до продуктів творчості?
5. Що ще, окрім чутливості, може стати зародком механізму творчості, чи він - надбання обраних Богом?
6. Енергопотенціал - спроможність до дії.
7. Яким чином можна користуватися енергією зовнішнього середовища?
8. Чи можна регулювати оперативні стани?
9. Як ви вважаєте, чим, якими одиницями людина оцінює предмети і явища поза собою?
10. Як працює механізм відображення невідчутного і при цьому досягає високої точності?
11. Як працює механізм відображення неіснуючого і чим людина користується, створюючи образ майбутнього?
12. Чи згодні ви з тим, що для синтезу механізмів відображення в цілісність потрібна інша система утворення?
13. Чи можна штучно створити стан натхнення, подібний до стану творчості?

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика. -К.: Редакція "Бюлетеня ВАК України", 2000. - 302 с.
2. Брушлинский А. В. Продуктивное мышление и проблемное обучение. - М.,1983.
3. Гальперин П. Я., Котик Н. Р. К психологии творческого мышления //Вопр. психологии. - 1982. - № 5.
4. Загальна психологія / За ред. С. Д. Максименка. - К.: Форум, 2000.
5. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. -М., 1988.
6. Клименко В. В. Психологические тесты таланта. - Харьков: Фолио, 1996.

7. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. - Харьков: Фолио, 1996.
8. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини. - К., 1997.
9. Клименко В. В. Психологія наукової творчості. - К.: Аверс, 1998.
10. Максименко С .Д. Развитие психіки в онтогенезі: [В 2 т.], Т. 1. Тсо-ретико-методологічні проблеми генетичної психології. - К.: Форум, 2002.
11. Максименко С. Д. Развитие психіки в онтогенезі: [В 2 т.], Т. 2. Моделювання психологічних новоутворень. - К.: Форум, 2002
12. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972.
13. Немов Р. С. Психология. - М.: Просвещение, 1995.
14. Общая психология / Под ред. С. Д. Максименко. - М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1999.
15. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. - М.: Просвещение, 1996.
16. Петухов В. В. Психология мышления: Учеб.-метод, пособис-М., 1987.
17. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. - М., 1977.
18. Пономарев Я. А. Психология творчества. - М.: Наука, 1976.
19. Психологія /Під ред. Г. С. Костюка. - К.: Рад. школа, 1968.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.- М.: Просвещение, 1995.

21. Тихомиров О. К. Психология мышления. - М., 1984.
22. Холодная М. А. Интегральные структуры понятийного мышления. - Томск: Изд-во Томск, ун-та, 1983.
23. Эсаулов А. Ф. Психология решения задач. - М.: Высш. школа, 1972.
24. Эсаулов А.Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979.
25. Якиманская М. С. Знание и мышление школьника. - М., 1985.

РОЗДІЛ 7

ОСОБИСТІТЬ І ПРОФЕСІЯ: ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО ПІДХОДУ У ДОПРОФЕСІЙНІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Ключові поняття теми:

допрофесійна підготовка, довузівська підготовка, неперервна освіта, принципи неперервної освіти, професіограма, професійно значущі якості, професійне самовизначення, профільна допрофесійна підготовка, профорієнтація, профінформація, профконсультація, професійний добір, психограма, синергетика.

Взаємодія особистості з професією пронизує всі рівні індивідуальності - починаючи з духовно-світоглядної сфери, інтересів і цілей людини, зачіпаючи риси особистості та здібності і спираючись на природні задатки. Тому гармонізація відносин між професійними вимогами і якостями людини є актуальною проблемою диференційної психології.

Диференційно-психологічні знання в основному спрямовані на виділення професійно значущих ознак - характеристик індивідуальності, які мають значення для успішності протікання тієї чи іншої діяльності.

Професія, професійна діяльність традиційно займають чільне місце серед життєвих цінностей особистості. А вибір професії можна вважати успішним і виправданим тоді, коли є надія, що в процесі трудової діяльності буде успішно відбуватися подальший розвиток особистості.

Під час навчання у випускних класах молоді люди оцінюють наявні досягнення, планують напрямок і шляхи саморозвитку. Період навчання у вищому навчальному закладі вважається найважливішим етапом у професійному становленні особистості – етап обрання професійного напрямку навчання або праці.

Розвиток людства набуває щораз динамічнішого характеру. Зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. Як зазначає академік В. Кремень [1], у разі звичної, традиційної освіти навчити людину на все життя неможливо не лише в гарній школі, а й найкращому університеті. Тому що здобуті в навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в

житті, і навпаки, з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним, тобто втратить конкурентоспроможність

Навчити учня самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя можна тільки в системі неперервної освіти.

7.1. Принцип неперервності освіти в системі допрофесійної та професійної підготовки фахівців

Розвиток і становлення державності України, гуманізація і демократизація всіх сфер життя суспільства, розширення міжнародних зв'язків та інформаційного поля, вступ України в цивілізовану співдружність вимагає перебудови і подальшого удосконалення системи освіти в країні. Одним із основних завдань у цій галузі, як зазначає Державна національна програма “Освіта”, є завершення перебудови і подальший розвиток системи неперервної освіти. Вона покликана зберегти соціальний і культурний генофонд країни, забезпечити майбутнє нації і держави. “Сьогодні інтелект стає головною продуктивною силою, основою творчого розвитку, духовної культури суспільства – формування його інтелектуального потенціалу, покликана бути одним із найважливіших факторів економічного і соціального розвитку держави, забезпечувати необхідні передумови кардинального перетворення продуктивних сил України”, – зазначено у Державній Національній програмі “Освіта”.

Освіта - основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є найбільш масштабною і людиномісткою сферою українського суспільства, визначальним чинником його політичної, соціально-економічної, культурної й наукової організації. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний і економічний потенціал народу, виховує патріота і громадянина України.

Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Освіта і наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій.

Державна політика щодо неперервної освіти здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти впродовж життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін.

Ефективність функціонування будь-якої системи, в тому числі і неперервної освіти, залежить від оптимальності її структури,

підсистем і структурних ланок та зв'язку між ними. Одними з основних підсистем системи неперервної освіти є загальноосвітня і вища школи, які мають свою достатньо узагальнену мету, зміст і спрямованість педагогічного процесу. Кожна із цих підсистем вдосконалюється автономно. Це не завжди сприяє посиленню цілісності системи неперервної освіти, не завжди забезпечується наступність між загальноосвітньою школою і вищим навчальним закладом.

Президент Академії педагогічних наук України В.Г. Кремень зазначає, що нині, коли воля і свідомість людей визначають перетворення у суспільстві, у новому ракурсі постають критерії суспільного прогресу, що зумовлює соціальний запит на високий рівень освіченості, культури, професіоналізму фахівців. Він підкреслює, що низький професійний і загальнокультурний рівень значної частини населення, особливо молоді, не тільки впливає на конкурентоспроможність країни на світовому ринку, а й на рівень соціальної стабільності. Тому саме освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України [1].

Різні аспекти функціонування системи неперервної освіти, вдосконалення навчального процесу в старшій загальноосвітній і вищій школі в останньому десятиріччі досліджувались у працях А.М. Алексюка, С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.І. Бондаря, Я.І. Бурлаки, М.В. Вергасова, В.А. Вихруша, В.М. Галузинського, С.У. Гончаренка, Н.П. Гудзика, А.І. Дьоміна, М.Б. Євтуха, І.А. Зязюна, В.А. Козакова, В.П. Кравця, І.Я. Лернера, А.М. Матюшкіна, Н.Г. Ничкало, Д.Ф. Ніколенко, О.С. Падалки, В.Ф. Паламарчук, П.І. Підкасистого, І.П. Підласого, Б.М. Ступарика, М.М. Фіцули, І.Ф. Харламова та ін. Так, проблеми цілеспрямованої підготовки старшокласників (у ліцеях) до вступу у вищий навчальний заклад розглядали – В.І. Костенко [2], П.І. Сікорський [2], А.В. Фурман, на підготовчих відділеннях вищого навчального закладу – С.А. Кашин, І.І. Кондратюк, Н.М. Ципюк [4]. Проблеми вибору випускниками шкіл, абітурієнтами спеціальності і ланки “школа – вищий навчальний заклад” розглядали В.В. Заліщук, Л.М. Мамаєв, В.Г. Таран. Довузівську підготовку студентів у системі неперервної педагогічної освіти досліджувала В.П. Федяєва [5]; підготовку старшокласників до навчання на факультеті фізичного виховання – А. В. Огнистий [6]; активізацію пізнавальної діяльності слухачів підготовчого відділення, зорієнтованих на здобуття педагогічної

професії – Л.Л. Райко [7]; адаптацію студентів перших курсів – В.С. Штифурак [8].

При цьому, аналіз літератури свідчить, що проблеми допрофесійної підготовки учнів старшої школи до вступу у вищий заклад освіти відповідного спрямування досліджувалися недостатньо.

Разом з тим, неперервність освіти, зокрема професійної, стає однією з найважливіших тенденцій сучасної філософії освіти. В.С. Лутай [9] підкреслює, що “філософія освіти виконує функцію проміжної ланки у взаємодії двох найважливіших і найскладніших частин людської культури – філософії і освіти. Незважаючи на певні успіхи сучасної системи освіти, остання в цілому перебуває в кризовому стані. З одного боку, загострення екологічної і ряду інших сучасних глобальних проблем, що загрожують загибеллю усьому людству, свідчить про нездатність цієї системи виховати у людей такий тип світогляду, який би задовольняв загальнолюдські інтереси щодо вирішення глобальних проблем. З другого – продовжується і загострюється відчуження офіційно діючої системи освіти від індивідуальних інтересів більшості людей, від їх безпосередніх переживань. Все це говорить про необхідність докорінної реформи усієї системи освіти, її філософських основ. Тому одним із основних завдань сучасної філософії освіти є розроблення методології виходу її і всього людства з кризового стану, що пов’язано і з кращим розв’язанням тих найважливіших суперечностей, які виникають у педагогічній діяльності” [10].

Як відзначають соціологи, у недалекому майбутньому буде потрібна лише половина тих, хто сьогодні зайнятий у різних галузях господарства, але з вдвічі вищим рівнем кваліфікації. Водночас, цікаво відзначити, що за даними соціологічних досліджень, у ранговій послідовності пріоритетності соціальних цінностей якісна освіта знаходиться лише на восьмому місці. Саме тому кожна людина повинна взяти на себе відповідальність за рівень своєї кваліфікації і освіти. Тільки найсучасніша освіта може забезпечити і більші можливості для професійного зростання, а найкращою гарантією зайнятості сьогодні є знання, які дають змогу людині швидко оволодіти тим, чого вимагає професійна діяльність.

М.М. Солдатенко підкреслює, що орієнтація підростаючого покоління на неперервність освіти – процес багатоплановий. Він передбачає удосконалення всіх ділянок роботи сучасної школи, перегляду деяких традиційних уявлень на функцію вимог, характер взаємодії учнів та вчителів тощо [11]. Ось чому останнім часом досить інтенсивно обговорюється проблема неперервності освіти. При цьому під неперервною освітою іноді розуміють просте доповнення базової освіти, різноманітні форми навчання, підвищення кваліфікації,

перепідготовку, які здійснюють протягом всього трудового життя людини, тобто мають на увазі освіту для дорослих. Але ж принцип неперервності, на думку М.М. Солдатенка, має більш глибоке значення, він передбачає якісно інший тип взаємодії особистості і суспільства протягом усього життя людини [12].

Освіта протягом життя людини стає ключовим чинником конкурентоспроможності індивіду і суспільства в цілому. Саме це дало можливість ЮНЕСКО розробити та прийняти Концепцію ступеневої підготовки фахівців і виступити з міжнародною ініціативою “Освіта для всіх”, яка була проголошена ЮНЕСКО разом з організаторами-партнерами у 1990 році під час конференції в Таїланді, а у 1997 році прийняти велику програму “Освіта для всіх протягом усього життя”. Саме таку програму велика сімка найбільш розвинених країн визначила як основний стратегічний засіб боротьби з безробіттям.

Важливою проблемою, при цьому, як зазначає М.В. Попов [13], є проблема інтенсифікації отримання і переробки наукової та технічної інформації з метою її впровадження в навчальний процес. Тут відбувається певна переорієнтація від кількісного підходу щодо використання такої інформації до якісного, суттєвого підходу, який реалізувати неможливо без широкого використання всіх форм інтеграції знань та інтеграції викладання .

На думку О.В.Чалого, поява наприкінці 80-х років ХХ-го ст. нового наукового напрямку – синергетики, створило надійні засади для посилення інтеграційних тенденцій у науці й освіті. Вчений наголошує, що зв'язок синергетики з різними галузями науки і техніки не означає, що вона використовує зовсім різнорідні поняття, навпаки, вона спирається на загальні дидактичні “перші принципи”, що об'єднують ці галузі знань. Крім того, успіхи синергетики пов'язані з використанням нових “перших принципів”.

Одним з таких нових принципів, сформульованих О.В.Чалим, є “принцип узагальненого дарвінізму”, згідно з яким нові структури в органічному і неорганічному світі виникають внаслідок колективних процесів, їх взаємодії та відбору тих з них, що мають найбільший час релаксації, тобто є найтривалішими. Саме вони визначають еволюцію системи, яка мала з самого початку дуже багато різних ступенів свободи, але в якій через колективну взаємодію різних коливань виділяються лише кілька параметрів порядку. В цьому полягає зміст принципу підпорядкування, що значною мірою визначає перебіг більшості синергетичних процесів [14].

Н.М. Лавриченко [15] підкреслює, що усвідомлення динамізму як нової якості суспільної системи спричинило те, що інституцію освіти, яку раніше розглядали насамперед як механізм фіксації та

передавання новим генераціям надбань суспільного досвіду, почали розуміти як механізм суспільної адаптації до швидкоплинних і швидкозмінних умов життя, як міст у культуру завтрашнього дня. Ці зміни у статусі та функціях сучасної системи освіти спричинюють перегляд співвідношення її цілей та завдань як на рівні суспільства загалом, так і на рівні особистості.

Згідно з European Lifelong Learning Initiative (ELLI), освіта на протязі усього життя включає всі види навчання – від початкового до вищого, вона є неперервним процесом, який стимулює людей і дає змогу їм оволодівати потрібними знаннями, цінностями, навичками, що вимагаються протягом їхнього життя. Зазначимо, що така неперервна освіта:

- сприяє підвищенню кваліфікації індивіда протягом всього періоду його життя (компетентність, знання, навички, здібності, досвід, здатність до контактів, відношення і цінності);
- включає навчання в самих різних галузях життя як формальні, так і неформальні види освітньої активності;
- відображає неперервний процес розвитку індивіду (тому вона не є ні разовою, ні короткочасною);
- забезпечує людину можливостями, які дають змогу їй жити у світі, що постійно змінюється.

Вперше “концепція неперервної освіти” була представлена на форумі ЮНЕСКО (1965) видатним теоретиком П. Ленграндом і викликала великий теоретичний і практичний інтерес [16]. У запропонованому П. Ленграндом трактуванні неперервної освіти втілена гуманістична ідея: у центр всіх освітніх перетворень висувається людина, якій необхідно створити умови для повного розкриття її здібностей протягом усього життя. Існує така думка, що поштовхом для створення теорії неперервної освіти і освітнього суспільства є глобальна концепція “єдності світу”, згідно з якою усі структурні складові людської цивілізації взаємопов’язані і взаємозумовлені. При цьому людина є головною цінністю і точкою заломлення всіх процесів, які відбуваються у світі.

Як підкреслює А.М.Сердюк [17], усвідомлення людством найнагальніших проблем призвело до постановки на порядок денний світового співтовариства питання щодо переходу на шлях сталого розвитку, що задовольняє потреби сучасності, не ставлячи під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти їх потреби. У центрі такого розвитку стоїть людина, якій необхідно:

- прожити життя, підтримуючи добрий стан здоров’я;
- здобути освіту;
- мати доступ до засобів існування, що забезпечують гідний життєвий рівень

Смисл і ціль освіти, вважає І. А. Зязюн, – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. Таким чином освіта на державному рівні створює умови для розвитку-саморозвитку, виховання-самовиховання, навчання-самонавчання всіх і кожного. Під освітою розуміють процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ “живої” і “неживої” природи. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості, і в ідеалі її призначення – щастя людини [18].

Першоджерела неперервної освіти деякі дослідники знаходять ще в Аристотеля, Сократа, Платона, Сенеки, Конфуція. Н.Г. Грама зазначає, що концепції неперервної освіти беруть свої витoki із загального поняття неперервності, ідеї навчання протягом всього життя, яку пропагував ще Я.А. Коменський. Виходячи з принципу історизму, Грама Н.Г. виділяє: період теоретичних розробок неперервної освіти (Гуммель Х., Петерсон Р.), які створили систему післяшкільного навчання дорослих з метою ліквідації прогалин у знаннях; період становлення концепції неперервної освіти (60 – 70-і роки), який відзначався посиленою розробкою її в межах цілого ряду міжнародних організацій і, особливо інтенсивно, під егідою ЮНЕСКО. Треба зазначити, що у цей період неперервна освіта розглядалася вже не тільки як галузь навчання дорослих, а й як вся система народної освіти в умовах науково-технічного прогресу та суспільно-економічних змін. Представники педагогіки того періоду (І. Кідд, Р. Ленгранд) вбачали в концепції неперервної освіти організаційний принцип реформи всіх освітянських систем і вихід із кризових явищ, викликаних бурхливим темпом соціальних перетворень та науково-технічним прогресом. У зміст поняття “неперервна освіта” включалися не лише всі форми організованого навчання та виховання, воно трактувалося не просто як компенсаційне, що коригує недоліки шкільного навчання, а передусім як неперервне навчання дорослих на трьох рівнях: низькому (основа якого – початкова школа), середньому (на основі середньої школи), і вищому (на базі вищої освіти), а в разі необхідності – задоволення культурних, “за інтересами”, потреб – поза всяким рівнем [19]. Третій період у розвитку концепції неперервної освіти (70-ті роки та сучасність) характеризується спробами досягнути більш однозначного тлумачення її суті, засобу поліпшення “якості життя”, що дає змогу особистості адаптуватися до існуючих умов життя, сприяє її мобільності, допомагає пристосуватись до безробіття, інфляції, конкуренції тощо [20].

Зазначимо, що основою для теоретичного, а потім практичного розвитку концепції неперервної освіти стало дослідження Р. Даве, який визначив 25 принципів неперервної освіти [21]: освіта протягом всього життя людини; розуміння освітньої системи як цілісної, яка включає дошкільне виховання, основну, послідовну, повторну, паралельну освіту, яка об'єднує, інтегрує всі рівні освіти і її форми; включення у систему просвіти, крім навчальних закладів і центрів допідготовки, формальних, неформальних і позаінститутських форм освіти; горизонтальна інтеграція: дім – сусіди – місцева соціальна сфера – суспільство – світ праці – засоби масової інформації – рекреаційні, культурні, релігійні організації тощо; зв'язок між предметами, що вивчають; зв'язок між різними аспектами розвитку людини (фізичний, моральний, інтелектуальний тощо) на окремих етапах життя; вертикальна інтеграція: зв'язок між окремими етапами освіти – дошкільною, шкільною, позашкільною; між різними рівнями і предметами всередині самих етапів; між різними соціальними ролями, що реалізуються людиною на окремих етапах життєвого шляху; між різними якостями розвитку людини (якості, що проявляються у певному часі, такі як фізичний, моральний, інтелектуальний розвиток тощо); універсальність і демократичність освіти; можливість створення альтернативних структур для отримання освіти; узгодження загальної і професійної освіти; акцент на самоуправління; акцент на самоосвіту, самовиховання, самооцінку; індивідуалізація навчання; навчання в умовах різних поколінь (у сім'ї, суспільстві); розширення світосприйняття; полідисциплінарність знань, їх якості; гнучкість і різноманітність змісту, засобів і методик, часу і місця навчання; динамічний підхід до знань – здатність до асиміляції нових досягнень науки; удосконалення вмінь вчитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов і атмосфери для навчання; реалізація творчого і інноваційного підходів; полегшення зміни соціальних ролей у різні періоди життя; пізнання і розвиток власної системи цінностей; підтримка і покращання якості індивідуального і колективного життя шляхом особистісного, соціального і професійного розвитку; розвиток суспільства, яке виховує і навчає; вчитися для того, щоб “бути” і “ставати” кимось; системність принципів для всього освітнього процесу.

Означені теоретичні положення були покладені в основу реформування національних систем освіти у світі (США, Японія, Німеччина, Великобританія, Канада, країни “третього світу” і Східної Європи). Російські дослідники і практики відзначають, що в них ще відсутня загальнонаціональна концепція неперервної освіти, а є лише напрями розвитку. Вони вважають, що шлях до реформування системи освіти лежить через інноваційну практику [22].

Аналізуючи поняття неперервної освіти, М.М. Солдатенко зазначає, що “в цьому випадку поняття “освіта” розширюється настільки, що губиться його зміст в плані особливого соціального явища. “Відкритий” характер школи, відсутність організованого впливу на особистість, необмежена тривалість у часі, органічна залежність від умов життя і виробництва – характерні риси неперервної освіти” [23]. Тобто освіта в цьому випадку губить свій “просвітницький” характер і стає формою практичної діяльності людини. Вважають, що неперервну освіту можна розглядати також з п’яти сторін [24]:

- довічного процесу набуття знань;
- постійного оновлення його змісту;
- єдністю підготовки до життя і самого життя;
- перманентного характеру зміни в освіті;
- неперервного процесу перетворення освіти в самоосвіту.

Відповідно до цього визначають її основні компоненти:

- заклади дошкільного виховання;
- середні і вищі професійні заклади освіти з відривом від виробництва;
- середні і вищі професійні заклади освіти без відриву від виробництва;
- університети, інститути професійної підготовки і перепідготовки;
- клубні організації, які займаються освітньою підготовкою;
- засоби масових комунікацій, які використовуються для освітніх цілей;
- самоосвіта.

Водночас відзначається, що означені компоненти ще не повною мірою відповідають поняттю системи, оскільки достатньо слабо пов’язані між собою.

Цікавою є думка польського дослідника Франтишека Шльосека, який зазначає, що “зміни в освіті значною мірою викликані цивілізаційними змінами. Проте існує зворотна залежність, коли суспільні, економічні, технічні і культурні зміни є результатом якісних змін в системі навчання і виховання”. Він відзначив, що “у Польщі прийняття реформаторських рішень щодо системи освіти – це в основному результат суспільно-господарських змін, які спостерігалися в нашому суспільстві в останньому десятиріччі. Частково зміни в освіті були викликані і розвитком педагогічної теорії, яка не впливає автоматично на навчальну діяльність, але сприяє її змінам” [25].

Міжнародний аспект розвитку неперервної професійної освіти ґрунтовно розкрито у роботі Н.Г. Ничкало [26], де зазначається, що у

міжнародних програмах неперервної освіти важливу увагу приділено освітньому фундаменту професійної освіти, зокрема, системам “допочаткової і початкової освіти”, підвищенню їх якості та внутрішньої ефективності на підставі розробки і впровадження навчальних програм і методик, які зорієнтовані на розвиток особистості учня, його гуманістичних і громадянських цінностей, етики і базових навичок.

Вищі заклади освіти, на наш погляд, є органічною складовою системи неперервної професійної освіти, яка визначає головний вектор підготовки професіонала. Саме тому важливого значення для організації допрофесійної підготовки учнів, як складової неперервної професійної освіти, на наш погляд, мають дидактичні умови підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, проаналізовані А.О. Лігоцьким [27]: базова підготовка має відповідати меті та завданням підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів, вона повинна сприяти створенню умов для формування творчої особистості сучасного фахівця, наділеного широким науково-професійним світоглядом, підготовленого до суспільного життя. Науково-технічний прогрес поставив проблему формування конкретних функцій і призначення спеціаліста у будь-якій галузі суспільної праці, що забезпечується його професійною підготовкою, способом мислення, які сприяють розвитку пізнавальної самостійності, виробленню їх вмій на високому рівні узагальнення, здатності використовувати знання в нових ситуаціях і включати їх до системи розширення меж пізнання. Фундаментальна підготовка дає змогу студентам визначати напрями науково-технічного процесу; реалізувати найсучасніші ідеї які виникають на межі наук; досить легко орієнтуватися в науковій інформації, що постійно змінюється; перебудувати свою діяльність відповідно до новітніх досягнень технічного прогресу та вимог ринку праці, дає можливість випускнику добре орієнтуватися у своїй системі виробництва, формує у нього професійну мобільність, яка полягає в спроможності швидко опанувати нові професії, а також задовольняти потреби у постійному підвищенні рівня освіти; забезпечення внутрішніх зв'язків спеціальностей і спеціалізацій. Критерії реалізації внутрішніх зв'язків сприяють логічному структуруванню навчального матеріалу для підготовки фахівців. Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни формують необхідну теоретичну основу для оволодіння базовими знаннями, дають змогу з'ясувати загальні закономірності.

Сформульовані критерії формування інтегрованої системи різнорівневої підготовки фахівців у вищій школі можна використати для системного аналізу актуальних проблем організації допрофесійної

підготовки учнівської молоді, її успішної адаптації і інтеграції у навчальний процес вищого закладу освіти.

Треба зазначити, що за останні роки в Україні з'явилася значна кількість університетів різного профілю. Протягом століть освіта і роль університетів у своїх основних рисах не змінювались. Освіта була разовою, кінцевим періодом в житті людини, а сам інститут освіти знаходився під захистом суспільства. До того ж, такий його статус не підлягав сумніву. У багатьох випадках навчальні заклади, і особливо університети, жили своїм особливим життям, ізольовано від зовнішнього світу. Водночас, сучасні вимоги до освіти ставлять перед університетами і іншими освітянськими установами нові завдання. Статус університету накладає значні вимоги до діяльності професорсько-викладацького складу, забезпечення як методичною, так і матеріальною базою навчального процесу, підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою, створення умов для їх інтелектуального, культурного і духовного розвитку. Водночас, як відзначають західні дослідники, традиційна роль університетів помітно звужується. Люди, які отримали підготовку в конкретних галузях професійної діяльності, повинні відповідати умовам підприємництва, постійно оновлювати знання і підвищувати компетентність. Американська дослідниця Кіра Янсон зазначає, що у багатьох випадках за час активної професійної діяльності людині потрібно поновити професійну освіту три або чотири рази [28].

На наш погляд, інноваційна педагогічна практика справді може “підтримати” теоретичні дослідження у галузі неперервної освіти, особливо це стосується системи неперервної професійної освіти, актуальною проблемою якої залишається професійний добір учнівської молоді у вищі заклади освіти, кваліфікована допомога, особливо талановитій її частині, у визначенні майбутньої професійної діяльності. Саме тому при провідних університетах в усіх країнах, як правило, створюються середні заклади освіти, у яких здійснюється допрофесійна підготовка (на наш погляд, її краще називати допрофесійною підготовкою учнівської молоді). І.А. Зязюн [29]: пише, що незалежно від різноманітності типів шкіл вони виконують три важливі суспільно-державні задачі

- школа в державі намагається бути єдиним відтворенням цілісного досвіду народу, що сприяє забезпеченню дітям рівних стартових можливостей і контролю різниці у соціальному становищі дітей. У такій школі діти у вихідному розвитку рівні і виховуються мовою однієї культури;

- школа долає відчуженість людини від праці. Навчання – один з видів діяльності, який дає змогу долучити молоде покоління до

трудового життя. Школа має бути зорієнтованою на суспільство творців духовних і матеріальних цінностей і розумного споживання;

- школа передає учням цілісне знання, яке стоїть на фундаменті культури і науки і дає особистості відповідальну свободу думки. Базові знання (гуманітарні, природничі, фізико-математичні за змістом і різнопланові за характером) дають можливість розвинути світогляд і національну самосвідомість, сприяють духовно-моральному становленню людини. Випускник школи оволодіває системою образів, символів і сенсів і сприяє підвищенню загального освітнього рівня населення, відродженню інтелектуального потенціалу держави.

С.А. Тангян зазначає [30], що школа нині повинна забезпечувати одержання такої загальноосвітньої підготовки, яка б включала і зближувала між собою гуманітарну, природничу і технічну культуру і передбачала широке висвітлення основних галузей діяльності людини і більш детальне ознайомлення з однією з них. Таким чином середня школа буде готувати школярів до вступу у вищу школу і водночас до включення у трудове життя з обраної галузі.

Спрямованість України на входження у європейський освітній простір потребує, на думку С.О. Сисоевої, розвитку системи неперервної професійної освіти на гуманістичних засадах, підвищення якості підготовки фахівців, їх конкурентоспроможності і мобільності, що спонукає до суттєвого збільшення обсягів, необхідних фахівцю, знань, умінь і навичок при незмінних строках його підготовки (у деяких випадках навіть менших) [31]. Така суперечність призводить до необхідності розв'язання проблеми щодо організації навчального процесу у закладах професійної освіти, спрямованості його на розвиток таких особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця, які сприяють його творчій, самостійній діяльності, успішній адаптації в нових соціально-економічних умовах. Аналіз міжнародного досвіду, як зазначає С.О. Сисоева, показує, що успіх реформування освітніх систем і їх розвиток в умовах соціально-економічних перетворень сьогодення визначається двома провідними тенденціями: гуманізацією і технологізацією освітньої діяльності. Технологічність освітнього процесу виступає нині показником його якості. Тому дослідниця вважає, що актуальними проблемами педагогіки професійної освіти є: визначення концептуальних підходів до розробки психолого-педагогічних засад технологій навчання у професійній школі; розробка і теоретичне обґрунтування змісту і структури особистісно-орієнтованих педагогічних технологій; виявлення психолого-педагогічних умов ефективного функціонування педагогічних технологій в умовах неперервної професійної освіти.

На думку Згуровського, навколишній світ – це значною мірою створений людиною світ техніки та наукових досягнень. Комп'ютер та Інтернет, розшифрований геном людини, успіхи медицини, санітарії, гігієни, фармації змінили людське буття. Все це не тільки поліпшило якість життя, а й збільшило його тривалість у півтора рази порівняно з ХІХ ст. Людина-творець зараз, на межі тисячоліть, як ніколи раніше, відчуває дедалі зростаючу відповідальність за долю світу, за наслідки (інколи негативні) розвитку цивілізації, за її майбутнє [32].

Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти, на думку С.О. Сисоєвої, повинна спиратися на: визнання людини як особистості та найвищої цінності суспільства, задоволення її освітніх, професійних потреб, розвиток природних обдарувань; органічний зв'язок професійної освіти з національною культурою, історією, традиціями українського народу; демократизацію освіти, перехід до державно-громадської системи управління, її варіативність; відповідність рівня професійної освіти світовому рівню; необхідність забезпечення академічної і професійної мобільності фахівця; встановлення нових форм державно-громадського контролю за якістю підготовки фахівців [33].

Сьогодні в Україні з'являються освітні заклади, в яких освітня діяльність реалізується шляхом створення неперервної системи навчання, яка включає систему довузівської, вузівської та післявузівської підготовки. При цьому довузівське навчання, зокрема, може здійснюватися у експериментально-педагогічному комплексі, де навчаються та виховуються діти дошкільного віку та у школі юних менеджерів, яка є навчальним закладом для дітей і підлітків від 6 до 16 років і існує паралельно з загальноосвітньою школою: школа юних менеджерів уже у своїй назві відображає професійне спрямування: підготовка спеціалістів економічного профілю через інтеграцію економічних та гуманітарних дисциплін. Така програма навчання розрахована на 11 років [34].

В Україні авторським колективом (В.М. Данюк, С.В. Степаненко, В.М. Петюх та інші) запропонована концепція неперервної освіти з економіки, за якою економіку доцільно вивчати як базову дисципліну в основній і старшій школі, у навчальних закладах і в закладах післядипломної підготовки, а основи ринкової економіки – у вузах для невиробничої сфери. Концепція передбачає викладання економіки з восьмого класу і до другого курсу вузу, що включає економічну активність людини, її участь у суспільному виробництві, зміни її ролі й місця в суспільстві, розвиток і спонукальні мотиви діяльності [35].

Д.Ф. Крюкова зазначає, що педагогічний досвід новаторів, які вивчають фундаментальні проблеми освіти (І.А. Зязюн, Б.П. Беспалько, С.У. Гончаренко, В.І. Загвязінський, Н.Г. Ничкало, А.В.

Мудрик та інші) підтверджує ефективність неперервної освіти і свідчить, що починати “готувати” висококваліфікованого спеціаліста потрібно з шкільної лави. Тому навчання і виховання учнів, яке спрямоване на підвищення рівня розвитку їх знань, здібностей, трудових і професійно-творчих настанов є важливим завданням удосконалення всієї системи освіти [36].

Водночас, П.І. Сікорський зазначає [37], що хоча реформа освітньої системи в Україні частково проведена, але ще збереглися опорні елементи попередньої системи, які репродуцують деякі негативні результати, серед яких, зокрема, дослідник виділяє такі: сільські учні порівняно зі своїми міськими ровесниками поставлені не в однакові умови (школи нових типів відкриваються переважно в містах); освіта не набула системного вигляду, в якій би кожен учень навчався і розвивався у заданому йому природньому ритмі; зростає розрив між рівнем підготовки випускників середніх шкіл і вимогами вищих навчальних закладів (спонтанні школи нового типу не рятують ситуацію).

Разом з тим, сьогодні в Польщі виник Європейський проект польської системи професійної орієнтації (EPPSOZ), який спрямований на створення системи шкільної і професійної інформації та орієнтації, а також професійного консультування й узгоджується з рекомендаціями комісії Європейського Союзу та напрямками розвитку в країнах спільноти і значною мірою сприяє особистісному розвитку і професійному становленню молоді [38].

Запропонована польська система орієнтації, яка починається з першого класу початкової школи, до закінчення школи буде функціонувати як у шкільній системі, так і в психолого-педагогічних консультаціях з виділеними спеціалізованими консультаціями, так званими Центрами професійної інформації та орієнтації (CIOZ). Учні можуть отримати додаткову допомогу психолога або професійного консультанта під час підготовки свого “проекту життя”, а також професійну консультацію в Центрах шкільної і професійної інформації та орієнтації й психолого-педагогічних консультаціях. Планована система шкільної та професійної орієнтації – це система вільна від будь-яких наказів, спрямована на надання допомоги, порад і підтримки. Учень становить суб’єкт свого професійного майбуття.

Водночас Ф. Шльосек зазначає [39], що “впровадження реформи в Польщі розпочалося 1 вересня 1999 року. Основним завданням цієї реформи є навчання і виховання людини, яка б зуміла добре функціонувати в щораз більш складній реальності. Йдеться про зближення змісту шкільного навчання і виховання з практикою суспільного і фахового життя. Це вимагатиме від школи і вчителя іншого стилю співпраці з учнем, стилю, який був би скерований на

потреби учня. Однією з найістотніших потреб кожної молодої людини є необхідність виховання у неї таких профахових і фахових вмінь, котрі б дали їй можливість успішно конкурувати на ринку праці. Саме це і стало основним чинником, який спонукав до того, що відбулися зміни в системі професійної освіти Польщі” Оскільки середній строк існування підприємства значно коротший, ніж період професійної активності людини, виникає необхідність для більшості людей протягом своєї професійної діяльності кілька разів перекваліфіковуватися. Крім того, динаміка технічно-технологічного прогресу теж вимагає постійного вдосконалення.

Грунтовний аналіз Я. Камінецького свідчить, що ще на початку ХХ ст. мережа консультативних професійних пунктів активно функціонувала в Європі, психотехнічні [40] послуги користувалися популярністю серед молоді та дорослих, у Німеччині у кожному 20-тисячному містечку був свій психотехнічний Інститут і професійний консультативний пункт для вибору професій. Найбільшу популярність серед громадян Австрії здобув Психотехнічний інститут у Відні. В Австрії майже не було посади, на якій би працювали службовці чи робітники, які не пройшли через фільтр психофізичних і соціологічних досліджень у цьому інституті. [41]. В Америці ще на початку ХХ ст. Г. Мюстерберг теоретично обґрунтував суть психотехніки і зробив спробу довести, що піднесення продуктивності праці багато в чому залежить від того, як працівники психічно налаштовані до тієї чи іншої праці, що відповідні види праці можуть виконувати тільки певні особи.

Ми повністю погоджуємося з думкою видатного лікаря сучасності М.М.Амосова, що головний напрямок щодо формування особистості – використання можливостей освіти. Саме вона за допомогою своїх засобів розвиває інтелект і підвищує рівень компетентності людини в будь-якій сфері діяльності, але особливо це стосується медичного фаху. Тренування кори головного мозку в молодому віці дозволяє підсилити структурні основи інтелекту та змінити його здібності, а не тільки поповнити пам’ять новими знаннями [42].

Освіта, будучи за своєю природою творчо-пізнавально-діяльнісною, постійно сприяє орієнтації молодої людини на самореалізацію, на фахове зростання. Саме тому, неперервності професійної освіти сприяє введення в Україні системи ступеневої освіти, яка покликана забезпечувати постійне підвищення кваліфікації кадрів, поглиблення і розширення професійних знань, умінь за спеціальністю, одержання освітньо-професійних і освітньо-наукових ступенів. Ю. Жидецький, І. Ковальчук, В. Онищенко підкреслюють, що ступеневість передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність

цільових функцій усіх ланок, що становлять сутність ступеневої професійної освіти [43].

Ефективне впровадження ступеневої професійної освіти неможливо без уважного врахування можливостей допрофесійної підготовки, системи професійної орієнтації та професійного консультування в цілому. Досвід Польщі яскраво вказує на важливість і необхідність означених етапів.

I. Вільш [44], аналізуючи актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного консультування у Польщі зазначає, що в останні десятиліття ХХ століття на європейському континенті відбуваються глибокі зміни; у Західній Європі проходять інтеграційні процеси, а в Центральній і Східній Європі відбуваються трансформації устроїв, суттю яких є процеси глибоких політичних, економічних і суспільних перемін. Трансформація суспільного устрою вимагає реорганізації стратегії економічного розвитку. Дослідниця відзначає, що до початку трансформації суспільного устрою професійну орієнтацію розуміли як цілісну діяльність, спрямовану на вибір професії, який здійснювали як особи, котрі мали вибрати професію, так і всі інші, хто брав участь у цьому процесі. Паралельно у Польщі вживалися терміни: “професійна орієнтація” або “підготовка до вибору професії”. Так, до завдань професійної орієнтації польський дослідник С. Шаєк відносить такі [45]:

- якнайширше ознайомлення дітей і молоді з різними видами професійних груп і шкіл та вищих навчальних закладів, які готують до здобуття даної професії, а також з необхідними в даній професії рисами особистості управлінського динамічного типу (зацікавлення, нахили) та інструментального типу (здібності, вміння, знання);

- формування бажаної соціальної мотивації та ставлення до професії;

- ознайомлення з потребами ринку праці працівників для різних професійних груп і в конкретних професіях;

- створення можливостей для співставлення зацікавлень, нахилів, здібностей і конкретних професій;

- знайомство з тенденціями розвитку професій і змін, які відбуваються в змісті і структурі праці в цих професіях під впливом науково-технічної революції;

- заохочення до співставлення наявних фізіолого-психічних і медичних умов з вимогами, які висуваються щодо них у сфері обраної професії;

- допомога в реальній оцінці професійної придатності та самовизначення;

- усвідомлення необхідності раціонально планувати своє майбутнє, професійний шлях і вироблення переконання про

необхідність узгоджувати особисті професійні плани з потребами суспільства.

Польські дослідники підкреслюють, що сучасна соціально-економічна ситуація в Польщі вимагає реалізації концепції неперервної освіти, зокрема, потребує добру організовану діяльність в галузі професійної орієнтації і професійного консультування не тільки для молоді, а й для дорослих. Так, польська дослідниця В. Рахальська [46] сформулювала постулати, які стосуються майбутньої системи професійної орієнтації:

- професійна орієнтація – це тривала виховна діяльність, яка полегшує людині вибір професії та напряму навчання, а також перехід від школи до професійної діяльності;

- підготовка учня до вибору професії повинна стати інтегральною частиною широкої виховної діяльності, що виражається в допомозі молоді будувати найбільш перспективні, реальні життєві плани;

- виховна робота повинна плануватися і здійснюватися таким чином, щоб молода людина з об'єкта виховання перетворювалася на суб'єкт виховання;

- діяльність у галузі професійної орієнтації повинна охоплювати весь період професійного розвитку людини, особливо враховуючи період допрофесійної підготовки;

- правильна реалізація професійної орієнтації повинна робити акцент не лише на матеріальному аспекті професії, але також на таких аспектах, як суспільний та пов'язаний із вдосконаленням особистості;

- підготовка до вибору професії повинна сприяти такому вибору, який, відповідаючи індивідуальним очікуванням і можливостям особистості, буде приносити користь суспільству;

- професійне рішення має бути таким процесом, при якому наступні етапи наближали би людину до найбільш відповідної для неї професії шляхом прийняття наступних щораз серйозних і довготривалих рішень;

- для того щоб прийняте рішення щодо вибору професії було не тільки самостійним, але й наближеним до реальності та базувалося на знаннях про себе та обрану професію, необхідно створити можливість для ознайомлення молоді з різними видами праці.

Таким чином, польські вчені і практики віддають належне допрофесійній підготовці молоді у системі неперервної освіти. Водночас, як зазначає І. Вільш, нині відсутня єдина загальнопольська система інформації, яка б задовольняла потреби системи професійної орієнтації та професійного консультування, і якою могла б користуватися не лише безпосередньо зацікавлена молодь і дорослі люди, вчителі, а й працедавці та інші організатори зі сфери соціального життя та економіки [47]. Запропоноване Ф. Шльосеком

розв'язання проблеми напрямлене значною мірою на інтеграцію польської системи навчання у європейський освітній простір. [48].

Треба відзначити, що традиції, які стосувалися уваги до подальшого професійного самовизначення, були притаманні й Україні. Ще у 30-х роках ХХ ст., як зазначає Я. Камінецький, важливу роль у житті української молоді в Галичині відіграла “Порадня для вибору звання”, що була заснована у лютому 1933 р. при Головній управі Товариства “Рідна школа”. Ідея створення психотехнічної Порадні для української молоді у Галичині була не новою. Ще у 1930 р. Українське технічне товариство утворило психотехнічний комітет, завданням якого передбачалася підготовча робота, спрямована на створення психотехнічної Порадні [49]. У співпраці з Товариством “Рідна школа” було проведено певну підготовчу роботу: у Львові відкрито психотехнічні курси для ознайомлення вчителів із досвідом та методикою професійного порадиництва. Психотехнічна Порадня мала управу, перше завдання якої – розгортання профорієнтаційної роботи. При Порадні працювали чотири секції: педагогічна, економічно-статистична, лікарська, фахового шкільництва. Для встановлення тісних зв'язків зі школами та з батьками учнів працівники Порадні готували реферати про професійне порадиництво та школи.

Цікаво відзначити, що Порадня орієнтувалася на потреби ринку праці, знала реальне становище місцевого господарства, напрями його розвитку. Під час надання порад скеровували молодь до тих професій, що гарантували працю у майбутньому. У роботі Порадні враховувалося, що певною фаховою підготовкою займалися окремі школи, тому розроблялися рекомендації щодо пошуку відповідного навчального закладу, умов прийому, його розташування тощо.

Г.Є. Гребенюк зазначає, що під неперервною професійною освітою слід розуміти систематичну, цілеспрямовану діяльність з одержання і удосконалення знань, умінь і навичок як у всіх видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти. Система неперервної освіти є найбільш загальним поняттям і включає у себе виховні заклади від шкіл, ліцеїв і різних навчальних закладів професійно-технічної освіти до технологічних університетів та інститутів, факультетів підвищення кваліфікації [50]

У 60-ті роки були визначені основні принципи, властиві для неперервної освіти [51].

Принцип цілеспрямованості у навчанні і вихованні носять, головним чином, методичний характер і використовується для обґрунтування меж системи неперервної освіти. Зазначений принцип впливає на хід освітньої діяльності у межах професійних навчальних закладів, формування форм додаткової освіти та профілізації, що

призводить до розмивання кордонів між особисто освітою, з одного боку, і більш загальними процесами суспільного і економічного характеру (боротьба з безробіттям, перекваліфікація, працевлаштування) і так званою неорганізованою освітою особистості (протягом усього його свідомого життя) – з іншого.

Принцип індивідуальності професійного навчання враховує як неповторний характер кожної особистості, так і необхідність максимального розвитку розумового потенціалу кожної людини. Це потребує відповідно не тільки особливого підходу і методів навчання, а й відповідного змісту освіти для кожної професії. Такий принцип не треба плутати з індивідуальним підходом до навчання, який допускає спеціальний вплив на певного учня. Саме цей вплив є найефективнішим для його навчання і виховання.

Принцип неперервності. З цим принципом пов'язані різні трактування поняття неперервності професійної освіти, що спонукає до розгляду питань, пов'язаних зі змістом освіти. Так, польські спеціалісти З. Людкевич та Ю. Путужицькі пишуть, що “безперервна освіта полягає не стільки у процесі навчання, який не закінчується, скільки у такій зміні завдань і цілей окремих елементів навчальної системи, які могли б спонукати до максимального результату неперервної освіти, яка була б значно більшою, ніж сума результатів, досягнутих окремими елементами освіти. Якщо ця умова буде виконуватися, то тоді можна сказати, що у системі освіти реалізований принцип неперервності.”

Принцип системності. При розгляді різних аспектів концепції неперервної освіти, як правило, використовують систему неперервної освіти. Практичною реалізацією цієї концепції має бути не просто подальше удосконалення роботи окремих типів освітніх закладів (училище, ліцей, коледж, університет), а створення саме системи неперервної освіти, головним організаційним принципом і основою побудови якої має стати системний підхід.

В.С. Ледньов, таким чином сформулював зміст довільної галузі освіти – це головні змістовні, структурні компоненти, а також її педагогічні функції [52]. Спеціальна освіта, згідно з опрацьованими раніше поняттями, може характеризуватися головними компонентами – теоретичною та практичною підготовкою, а також навчальним проектуванням. Перетин трьох вказаних сфер спеціальної освіти виявляється в існуванні компонентів, які відносяться водночас до двох з них. Йдеться про те, що лабораторно-практичні заняття і предметні навчальні практикуми можуть розглядатися і як компоненти теоретичної, і як – практичної освіти.

Як підкреслює М.З. Згуровський [53], освіта – дієвий інструмент виховання духовності і культури. А головне – основний контингент,

на який впливає освіта, - це молодь. Сучасне молоде покоління особливо вразливе. Адже воно живе під час соціальної революції. Тому система професійної освіти країни має допомагати їм. Її необхідно чітко зорієнтувати на формування нової сучасної генерації – науково-технічної інтелігенції, спрямованої в майбутнє. Ці люди вже протягом найближчих десятиліть почнуть перебирати на себе всю сукупність проблем і цілей, що їх суспільство має розв'язати, аби посісти гідне місце в світовій цивілізації, як і належить великій європейській державі.

Інтегрування української професійної освіти в загальноєвропейський чи світовий контекст розпочинається з усвідомлення засад і принципів сучасної ступеневої професійної освіти та пошуку шляхів її практичної реалізації. Цьому мають сприяти науково-педагогічні дослідження різноманітних аспектів сучасної ступеневої професійної освіти. Ю. Жидецький, І. Ковальчук, В. Онищенко [54] підкреслюють, що сучасна система ступеневої професійної освіти відноситься до сфери інноваційної і починає впроваджуватися у всіх закладах професійної освіти. Її впровадження має забезпечити розвиток духовно-розумових, творчо-вольових, творчо-пізнавальних та активно-діяльнісних здатностей нашої молоді. Ми повністю погоджуємося з тим, що ступеневість передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, що становлять сутність ступеневої професійної освіти. Ступеневість у такому аспекті поєднує одночасно внутрішню диференційованість і відносну самостійність ланок. Складові ступеневої професійної освіти створюють необхідну умову того, щоб кожний із ступенів виконував певну функцію у складі цілого. Ступеневість створює передумову можливого доповнення і поглиблення професійної підготовки, забезпечує принципову можливість переходу до нової якості, а також можливість творчої інтенсифікації цих переходів [55]. Таким чином, допрофесійна підготовка учнів у ліцеях певного спрямування виступає як ланка єдиного цілого – неперервної професійної освітньої системи, а одним з її найважливіших завдань є забезпечення організаційно-педагогічної прогностичності і реальне забезпечення плавності переходу до навчально-освітнього процесу вищого закладу освіти. Таким чином, ми вважаємо правомірним розглядати допрофесійну підготовку учнів у ліцеях як невід'ємну складову системи неперервної професійної освіти.

7.1.1. Особливості вищої школи на сучасному етапі розвитку

Крім того, сучасний етап розвитку вищої школи характеризується пошуком нових шляхів реалізації потенціалу творчого співробітництва викладачів та студентів, до якого також мають бути підготовлені абітурієнти, майбутні студенти. “Навчальний процес в університеті, – констатує М.І. Шкіль, – організовується на підставі сучасних технологій активного навчання, використання нових інформаційних технологій, орієнтується на формування утвореної, гармонійно розвиненої особистості, яка постійно поновлює свої знання, має високу професійну компетентність і мобільність, швидко адаптується в нових умовах розвитку освіти” [56]. Успішний розвиток такого навчального процесу, вчений вважає, можливий лише в тому випадку, коли вищий навчальний заклад буде комплектуватися підготовленими до такого навчання абітурієнтами, які є однією з головних умов майбутньої реформи.

“У навчальному процесі вищої школи, – стверджує С.А. Архангельський, – все більший розвиток буде отримувати дослідницька діяльність студентів і творчий процес розв’язання ними науково-навчальних завдань». Навчання буде поєднуватись з дослідженням, з вирішенням науково-навчальних і виробничих завдань. Буде змінюватись, на думку вченого, сама теорія навчання у вищій школі. “Все більше стане необхідною така теорія навчання, яка б виконала функцію розвідки, пошуку, виявлення нових засобів і навчальних форм” [57]. Основою практичної реалізації такої теорії має стати самостійна навчальна і творча діяльність студентів. “Метою глибокого оновлення освіти є формування творчої особистості, яку може формувати лише творчий педагог. У стимулюванні й розвитку педагогічної творчості криється невичерпне джерело ідей, нових технологій, що дають імпульс для розвитку педагогічної діяльності”, – відзначив М.Д. Ярмаченко [58].

Досліджуючи ефективність навчального процесу у вищих навчальних закладах через систему типових завдань, які доводиться розв’язувати випускникові, Н.Ф. Тализіна виділяє наступні три види означених завдань: зумовлені науково-технічним прогресом, потребами суспільства, держави, а також специфікою професії, тобто регіонально-галузеві. У кожному з них вона вбачає творчий дослідницький компонент [59]. Аналогічні вимоги до самостійної творчої активності студентів, як до одного з основних показників якості їх професійної підготовки, висувають і інші дослідники. Так, І.І. Сичітов звертає увагу на перспективність формування такої системи знань, яка б дала змогу випускникові вирішувати не тільки типові завдання, але й знаходити ефективні власні, творчі, нетривіальні рішення [60]. Освіту в старшій школі тепер потрібно спрямовувати, стверджують автори, не тільки на придбання

особистістю певної суми знань, досвіду минулого, хоча все це потрібно і важливо “скільки на різнобічний розвиток, вияв свідомих можливостей і якостей людини як творця” [61].

Досить часто через невідповідність абітурієнтів до навчального процесу у вищих навчальних закладах знижується ефективність навчання студентів, особливо на перших курсах. Так, аналізуючи ефективність системи технічної освіти у вищих навчальних закладах, Н.Г. Печенюк вважає, що традиційні методи навчання у вищій школі не призводять до задовільних результатів у формуванні активності і не завжди стимулюють самостійність і творчість. На думку автора, тільки 25% – 30% студентів самостійно і творчо вирішують проблемні завдання, у своїх дипломних роботах [62].

Одночасно з пред'явленням підвищених вимог до підготовки випускників школи до навчання у вищих навчальних закладах, висловлюються думки і про недостатню їх підготовленість, пояснюючи це неспроможністю системи загальноосвітньої школи розв'язати цю проблему. Ця невідповідність випускників шкіл, які поступили у вищі навчальні заклади, переноситься і на перші курси, знижуючи ефективність навчального процесу. За останні 15 років рівень інтелектуальної активності і здібностей до навчання значно підвищився, і свідчить, що учні старших класів шкіл і студенти вищої школи можуть займатись на більш високих, творчих рівнях. Це розуміє і більшість педагогів, але система, що склалась в загальноосвітніх школах, в тому числі і нового типу, не завжди дає змогу успішно вирішити цю проблему, оскільки, як справедливо зазначає М.Д. Ярмаченко, “...творчу особистість може сформувати тільки творчо працюючий вчитель” [63].

Таким чином, вища школа повинна кардинально покращити відбір на навчання найбільш підготовленої молоді різних соціальних груп, розвивати і удосконалювати довготермінові форми професійної підготовки студентів. Такий досвід вже мають багато вищих навчальних закладів країни, які курирують школи [64], сприяють організації роботи в спеціалізованих класах з поглибленим вивченням окремих предметів, систематично проводять шкільні олімпіади, дні відкритих дверей. Наприклад, при Київському університеті діє фізико-математична школа-інтернат, яка поповнюється за рахунок обдарованих з фізики та математики старшокласників [65], в основному з сільської місцевості та невеликих міст.

7.1.2. Організація допрофесійної та професійної підготовки фахівців

Проблеми профорієнтації та допрофесійної підготовки майбутніх спеціалістів нині стають актуальними проблемами психолого-педагогічної науки і практики, оскільки від їх вирішення значною мірою залежить і якість вищої освіти фахівця. Якість вищої освіти, як зазначає Н.Г. Ничкало, значною мірою визначається оновленням змісту навчання в системі неперервної професійної освіти, кооперуванням вищих закладів освіти і виробництва у підготовці кадрів нової генерації [66].

Проблема підготовки учнівської молоді до свідомого вибору професії розглядалася багатьма відомими вченими, а тому великого значення для її вирішення мають положення психології особистості і психології праці, сформульовані відомими психологами України, Росії і зарубіжжя (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, І.Д. Бех, Є. Гінзберг, К.М. Гуревич, Є.О. Климов, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, Т.В. Кудрявцев, С.Д. Максименко, А. Маслоу, Є.О. Мілерян, В.О. Моляко, В.М. М'ясищев, П.С. Перепелиця, К.К. Платонов, Д. С'юпер, Б.М. Теплов, Б.О. Федоришин, С. Фукуяма, Й. Холланд, В.В. Чебишева та інші).

Зазначимо, що термін “допрофесійна підготовка” дістав поширення у зв'язку з рекомендаціями ЮНЕСКО і міжнародної конференції праці (1965) з професійно-технічної освіти і підготовки, згідно з якими рівень трудового навчання в загальноосвітніх школах визначається як допрофесійний. С.У. Гончаренко [67] визначає допрофесійну підготовку як загальнотрудову підготовку політехнічного і профорієнтаційного характеру учнів загальноосвітніх шкіл, компонент наступної професійної освіти (підготовки у навчальному закладі як спеціаліста різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей господарства, науки, культури). Крім того, С.У. Гончаренко підкреслює, що допрофесійна підготовка має інтегративний характер і здійснюється у процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності учнів. Саме тому такої актуальності набувають нині теоретичні проблеми самовизначення особистості у майбутній професії, інноваційні форми організації профорієнтаційної роботи та довузівської підготовки, зміст допрофесійної освіти, психологічні аспекти розвитку особистості в допрофесійній підготовці, особливості виховної роботи в закладах допрофесійної освіти.

Разом з терміном “допрофесійна підготовка” вживаються терміни “профільна допрофесійна підготовка”, “довузівська підготовка”. Так, наприклад, Г.О. Балл і П.С. Перепелиця вважають, що складовими підготовки молоді до обрання професії мають бути, з одного боку, система профорієнтаційної роботи, а з другого – особлива допрофесійна підготовка, що передбачає включення учня у діяльність,

природним продовженням якої буде професійне навчання з певного фаху. Ясно, що ці складові мають бути тісно пов'язані одна з одною [68].

Головними цілями організації профільної допрофесійної підготовки дослідники вбачають:

- у наданні кожному учневі можливості обрати той напрям підготовки, який найкраще відповідає його спрямованості й можливостям, впевнитися у доцільності такого вибору (або, в разі необхідності, змінити його) і згодом його конкретизувати;

- у допомозі учневі в оволодінні тими знаннями, вміннями, які становитимуть базу професійного навчання в обраній сфері, а також у стимулюванні розвитку якостей особистості, важливих для професіонала цієї сфери;

- у підвищенні мотивації навчання і зменшенні навантаження учнів – і об'єктивно “виміряного” і особливо, суб'єктивно сприйнятого: адже відомо, що праця найбільш втомлює, коли вона не люба людині.

При цьому вони спираються на класифікацію професій, за Є.О. Климовим, у якій виділяється п'ять груп професій, що ґрунтуються відповідно на зв'язках “людина – людина”, “людина – природа”, “людина – техніка”, “людина – знак”, “людина – художній образ”. Визначений профіль залежно від конкретних потреб і умов можна змінювати, узагальнювати або конкретизувати, розвивати і удосконалювати. Повсякчас народжуються нові профілі, і це є цілком закономірним [69].

Г.С. Костюк підкреслював, що “головна лінія вдосконалення трудової підготовки учнів визначається її сполученням із засвоєнням ними основ наук, всебічним насиченням їхнього виробничого навчання й праці інтелектуальним змістом, вихованням у них тих якостей, які необхідні їм як майбутнім активним діячам технічного прогресу нашої країни” [70].

Водночас, сказане не виключає того, що профільна трудова підготовка має бути виправдана і за умов, коли спеціалізацію із загальноосвітніх предметів не впроваджено, а учні набувають необхідних для даного профілю теоретичних знань у межах самої трудової підготовки. Тут можна послатися на успішний досвід такої підготовки (з виробничо-технічних профілів) на базі навчально-виробничих комбінатів, так само як і на досвід підготовки (в галузі мистецтва, військової справи, конструкторської творчості), що проводиться на базі факультативів, гуртків, платних форм навчання тощо. Як правило, профільна підготовка сприяє впевненому й обґрунтованому вибору професії (яка може іноді і не збігатися з характером підготовки) [71].

Під довузівською підготовкою, як правило, розуміють всі види і форми підготовки учнів – майбутніх абітурієнтів до вступу у вищі навчальні заклади освіти, хоча, на наш погляд, допрофесійна підготовка, що включається деякими дослідниками у систему довузівської, найбільш повно відповідає меті підготовки учнів до свідомого вибору професійного шляху [72].

Так, В.М. Зоц [73] зазначає, що у різних середніх закладах освіти зміст довузівської підготовки може відрізнятися, але ефективність її залежить від реалізації певних принципів. Для допрофесійної підготовки майбутнього вчителя вона визначає чотири принципи, в основу класифікації яких покладено якості особистості, які є суттєвими для особистості педагога (рефлексія, емпатія, організованість, відповідальність). Щоб створити умови для формування цих якостей, навчально-виховний процес у середньому закладі освіти необхідно будувати на таких принципах: принцип мотивації, який передбачає формування в учнів ставлення до людини як найвищої цінності, інтересу до пізнання людської особистості, усвідомлення педагогічної діяльності не тільки як професійної, а й як духовної місії; принцип самовизначення, який передбачає створення в системі довузівської професійно-педагогічної підготовки насиченого творчого середовища (естетичне, технічне, спортивне), в якому кожен учень повинен самовизначитися через пізнання своїх особливостей, задатків, можливостей і прагнень; принцип саморозвитку, який передбачає, що зміст навчання має включати спеціальні заняття, спрямовані на самопізнання і побудову програм саморозвитку. Цей принцип забезпечує також високий ступінь самостійності у навчанні і його творчий характер; принцип відповідальності, який передбачає самоорганізацію вчителем своєї діяльності і відповідальність за неї.

У працях В.І. Бондаря, Г.Є. Гребенюка, В.А. Казакова, В.І. Лозової, А.О. Ліготського, Н.Г. Ничкало, В.А. Семиченко та інших на прикладі різних педагогічних систем розкрито шляхи підвищення ефективності педагогічного процесу у професійних закладах освіти за умови забезпечення його цілісності. Підкреслюється, що глобально-цілісне розуміння освітньої сфери та її підсистем має суттєве значення для розв'язання складного комплексу проблем неперервної професійної освіти.

Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі, як зазначає В.Г. Кремень, відбуваються у контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених як широким розповсюдженням нових освітніх технологій, заснованих на використанні можливостей сучасної комп'ютерної техніки, так і суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини [74]. Ці та інші чинники зумовлюють певний динамізм в

освітянському просторі нашої країни, змушують школу змінювати свої орієнтири в освіті. Якщо раніше вважалося, що школа готує учнів до життя, а головне завдання педагогічного колективу полягало в озброєнні своїх вихованців знаннями, вміннями і навичками, то нині, як відзначає О.Ф. Явоненко, озброєння учня сучасними знаннями виступає лише як засіб розгортання духовного і інтелектуального потенціалу особистості школяра [75]. Реалізуючи свій внутрішній потенціал, молода людина закладає майбутнє, навіть, якщо не може передбачити далекі перспективи цього процесу. Розвинута потреба особистості до самореалізації актуалізує пошук у напрямі професійного самовизначення.

С.У. Гончаренко визначає професійне самовизначення як процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Він зазначає, що професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста [76].

О.Ф. Явоненко підкреслює, що професійне самовизначення, як складний багатокomпонентний процес, здійснюється протягом певного періоду життя, який найчастіше припадає на шкільні роки. З цим дослідником погоджується О.Л. Туріна, яка вважає, що реальна ситуація вибору професії детермінована особливостями професійного самовизначення, суттєвою особливістю якого в учнів старших класів є вік, у якому здійснюється вибір професії, бо змінюється рівень інформованості молодої людини, і в цей період провідним видом діяльності, крім навчання, стає навчально-професійна праця, що дає можливість виконувати незначні професійні обов'язки [77]. О.Л. Туріна пропонує модель професійного самовизначення, яка виконує такі функції: пізнавальну, управлінську, освітню і соціальну.

У своєму дисертаційному дослідженні Б.О. Федоришин вважає, що вік старших школярів є періодом завершення всіх тих психологічних новоутворень, що закладались у підлітковому віці. Об'єктивні і суб'єктивні умови життєдіяльності людини у старшому підлітковому віці ставлять її на поріг переходу до самостійного життя. Необхідність у професійному самовизначенні відбивається у старшому підлітковому і юнацькому віці людини на її потребах, ставленнях, інтересах, емоційному стані, і через це формується певна внутрішня позиція особистості, яка відображається у готовності до профорієнтаційної діяльності. Зростає потреба у набутті цілеспрямованого досвіду (профорієнтаційного спрямування) для побудови свого життєвого плану. Але відсутність сприятливих умов для реалізації профорієнтаційної готовності особистості або підміна

адекватних даній особистості умов її профорієнтаційної діяльності умовами профорієнтаційного ведення особистості у заданому зовні на пряму призводять або до гальмування активної профорієнтаційної позиції особистості (перекладання розв'язання своїх власних проблем на інших осіб), або до перекручення особистісної профорієнтаційної позиції (замість самостійного вирішення проблеми – дотримання агітаційного покликання безвідносно до оцінки своєї професійної придатності і можливостей своєї професійної самореалізації). І в тому, і в іншому випадках значно зростає ймовірність помилкового обрання професії дезорієнтованою таким чином особистістю з наступними важкими наслідками як для неї самої, так і для суспільства [78].

Про необхідність професійного самовизначення молодого людини і ролі школи у цьому процесі підкреслював ще А. Волошин. М. Копачко, досліджуючи педагогічну спадщину А. Волошина, звертає увагу, що особливо цінним є його ідеї щодо професійного самовизначення. А. Волошин зазначав, що підготовка учнів до життя, до майбутньої професії пов'язана з сприйняттям особистості як високоосвіченої, культурної, інтелігентної людини. Школа, за переконанням А. Волошина, – це частина суспільного, народного, державного й людського організму. Школа “має вскіплювати молоді пересвідчення, що од успіху (розвитку) и од добробуту горожанов (громадян) залежить успіх (розвиток) и добробут державної цілості”. Отже, процес повинен бути підпорядкований меті виховання морально свідомого громадянина, який чітко знає свої майбутні професійні перспективи. Людина не зможе стати щасливою, якщо не знайде свого покликання, не буде займатися своєю улюбленою справою. “Чтобi чоловік знав і хотів повинності свої к обществу честно исполняти, для того соціяльна педагогія од школи требує чтобi приготовляла ко званю (професійне покликання), до праці” [79].

Дослідник педагогічної спадщини А. Волошина професор В. Гомоннай відзначає, що особливо велику увагу приділяв А. Волошин у своїй концепції питанням підготовки учителя до профорієнтаційної діяльності. Він вважав, що вивчення і формування сфери мотивації вибору професії починається з вивчення професійного середовища, в якому зростає учень, а отже – з соціальних умов розвитку особистості майбутнього трудівника. А. Волошин підкреслював, що здійснення профорієнтації чи в особі вчителя-предметника, чи в особі класного керівника передбачає тонке розуміння особистості дитини, знання її характеру, типу нервової системи, її здібностей та інтересів. “Ніякий матеріал не набере виховуючої сили через метод, лише тогда набере сили метод... коли вихователь в науку вложить свою душу. Через серце маємо йти ко розуму – се головний принцип”. У працях А. Волошина звучить ідея, що співзвучна гуманному ставленню до

дитини. “Якщо понижаємо дитину, задавляємо оцінювання самого себе, сим уменшаємо охоту у неї у роботі, викликаємо противний настрій, спиняємо розвиток дитини... Се гріх против дитини”. Головним механізмом реалізації психолого-педагогічних знань учителя, що зумовлює досягнення ним вершин педагогічної творчості, “ключем ко дитинської душі, головним средством приобритеня інтуїції є: любов к ученику” [80].

Саме тому ми вважаємо, що з метою активного професійного самовизначення учнів нагальним завданням сучасних середніх закладів освіти (шкіл, ліцеїв, коледжів, колегіумів, гімназій) є створення умов для розкриття потенційних можливостей учнів, їх інтелектуального розвитку, ствердження себе як особистості. Водночас, як зазначає Д.Ф. Крюкова, педагоги шкіл, професійно-технічних училищ, коледжів і вищих навчальних закладів освіти все гостріше відчують зараз недолики в оволодінні учнями знаннями, в розвитку їх розумових дій, мислення, морально-трудових звичок і навичок самоконтролю. Дослідниця підкреслює, що аналіз літературних джерел і педагогічної практики свідчить, що форми, методи і засоби, які застосовуються у традиційному навчально-виховному процесі, незадовільно розв’язують головне завдання навчання: розвиток активності, самостійності і відповідальності учнів як майбутніх фахівців [81].

Одним з найважливіших завдань допрофесійної підготовки підростаючого покоління Н.І. Філіпенко вважає інтелектуальний розвиток учнів [82]. Однак при вирішенні означеної проблеми виникають такі труднощі. Перша – полягає у тому, що весь зміст освіти нині націлений на структуру знань, а розумова діяльність учнів обмежена репродуктивним рівнем. Друга – стосується змісту інтелектуальної допрофесійної підготовки молоді. Третя – стосується природи інтуїції, таких інтелектуальних прийомів, за допомогою яких можна одержати певні висновки, не застосовуючи усіх необхідних міркувань та аргументів. Четверта – пов’язана зі ставленням учнів до знань і можливостями стимулювання відповідних прагнень. Слушним є зауваження Н.І. Філіпенко й про те, що основна мета допрофесійної підготовки молоді полягає у тому, щоб зробити результати навчання корисними у майбутньому. Тут визначаються два шляхи використання набутих знань. Один – застосування набутих знань до розв’язання завдань, подібних до тих, які вже учні добре засвоїли. Другий – перенос принципів та відношень. Саме цей тип переносу є основою інтелектуальної допрофесійної підготовки молоді, оскільки він забезпечує неперервне розширення і поглиблення знань учнів за допомогою використання різноманітних прийомів інтелектуальної діяльності, що засвоюються у процесі мовнорозумової взаємодії.

У системі допрофесійної підготовки учнівської молоді повинен починатися складний і багатогранний процес – формування творчої особистості майбутнього фахівця. І.А. Зязюн підкреслює, що розвиток особистості в процесі освіти кожному викладачеві слід розглядати як суттєвий аспект її фундаменталізації [83]. Тому створення шкіл нового типу, де старшокласники в більшості зорієнтувалися, а деякі і визначилися у виборі майбутньої професії, дає можливість, як відзначає Н.Г. Недодатко, не тільки для практичної реалізації програми підготовки спеціаліста, а й розвитку його творчих рис, потягу до дослідницької діяльності [84].

С.О. Сисоєва [85] виділяє основні принципи педагогіки творчості: принцип взаємозумовленості освіти й творчого розвитку особистості та принцип самоорганізації. Останній принцип має особливе значення для організації допрофесійної підготовки учнів, тому що орієнтує педагога на внутрішній вплив, на узгодження розвитку учнів з власними тенденціями розвитку, а також на необхідність “збуджувати” і ініціювати творчу активність, враховуючи при цьому, що управління повинно бути непомітним, мінімальним по своєму зовнішньому впливу і здійснюватися опосередкованими методами. У такому випадку можна говорити не про управління, а про процеси самоуправління.

Одним з пріоритетних завдань закладів допрофесійної підготовки, як зазначає Н.В. Нудьга, – створення атмосфери, яка б сприяла успішному саморуху особистості у подальшому професійному становленні. В свою чергу успіх такого становлення зумовлюється внутрішньою готовністю учня проникнутися духом закладу: його традиціями, цінностями, стилем життя. Саме тому динаміка включення учнів у процес допрофесійної підготовки багато в чому визначається якістю адаптації. Особливого значення набуває мотиваційно-особистісний аспект адаптації. Він пов’язаний з формуванням в учнів позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей. Так, наприклад, дослідник доводить, що структура мотивів ліцеїста, яка закладається в період навчання, стає стрижнем особистості майбутнього студента і спеціаліста [86].

Треба відзначити, що професійна спрямованість молоді значною мірою залежить від рівня сформованості професійних інтересів. Вивчаючи цю проблему, З.В. Огороднійчук і А.В. Савоста дійшли висновку, що становлення професійних інтересів проходить свій складний і ланцюговий шлях. Як і всякий інтерес, він виникає спочатку як споглядальницький, ситуативний, пасивний психічний стан і лише при певних умовах він може стати повноцінним професійним інтересом. Ці дослідники поділили професійні інтереси на три рівні сформованості, критеріями слугували характер активності

в межах діяльності та особливості структури професійних інтересів. Вони виділили пасивний, дійовий і власне професійний інтерес [87].

На наш погляд, слушним є зауваження, що рівень власне професійного інтересу не завжди є сталим психічним утворенням, в якому в певних зв'язках знаходяться інтелектуальна, емоційна і волева активність (по відношенню до певної професійної діяльності). Праця – це складне суспільне явище, яке охоплює не лише об'єкт, а й умови праці, необхідність даної місцевості в ній, трудові взаємовідносини з іншими людьми. Ці всі сторони мають знаходити відображення в структурі власне професійного інтересу, який є комплексом інтересів до різних сторін професійної діяльності.

Значної уваги в процесі допрофесійної підготовки учнів потребує розвиток і формування професійно значущих якостей. Під професійно значущими якостями, як правило, розуміють окремі динамічні риси особистості, її психічні та психомоторні властивості (які виражаються рівнем розвитку відповідних психічних та психомоторних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам до людини певної професії і сприяють успішному оволодінню означеною професією

В.Л. Марищук зазначає, що треба виходити з того, що професійно значущі якості не тільки опосередковано характеризують певні здібності, а й органічно входять у їх структуру, розвиваються у процесі навчання і навчально-професійної діяльності. Він підкреслює, що складні взаємозв'язки професійно значущих якостей як компонента здібностей можуть значною мірою змінювати їх характер і ступінь прояву [88].

Гуманістична парадигма освіти на перше місце висуває потреби і інтереси особистості. Це потребує розробки ефективних засобів для діагностики інтересів і індивідуальних якостей особистості учня, дослідження психології механізмів професійного самовизначення людини. Змінюються сьогодні і акценти у суспільному і особистісному розумінні ролі праці. А. Александров підкреслює, що праця в умовах ринкових відносин стає засобом виживання, соціального самоствердження, творчого самовираження особистості [89].

На переконання М.М.Амосова, головне завдання процесу виховання полягає в тому, що необхідно якомога раніше виявити нахили і здібності учнів та намагатися регулювати їх розвиток так, щоб провести адаптацію до майбутніх умов існування в суспільстві [90]

Результати теоретичного аналізу показують, що у психолого-педагогічній літературі і практиці найбільша увага традиційно приділялася допрофесійній підготовці вчителя, організаційним формам професійно-педагогічної орієнтації школярів: факультет

майбутнього вчителя, школа юного педагога, педагогічні гуртки та семінари, педагогічні класи, які з часом перетворилися на педагогічні ліцеї. Допрофесійна підготовка на інші спеціальності, як правило, проводилася у межах шкільної профорієнтації або у межах навчально-виробничих комплексів. Останнім часом з'являються праці, які присвячені допрофесійній підготовці на економічні, технічні спеціальності, спеціальності хіміко-біологічного профілю, з кулінарії, та швейного виробництва у закладах нового типу – ліцеях. Н.М. Суховеева зазначає, що саме ліцеї як середні загальноосвітні заклади підвищеного рівня потребують особливої науково-аналітичної та організаційно-методичної уваги серед інших навчальних закладів, що здійснюють допрофесійну підготовку учнів. На відміну від гімназій, в історії вітчизняної школи відсутній досвід діяльності таких закладів – в дореволюційній Росії ліцеї забезпечували дворянській молоді виключно вищу освіту [91].

Аналізуючи проблему взаємодії в межах навчального процесу довузівської, вузівської та післявузівської підготовки, Т.О. Пономаренко, В.М. Вакуленко вважають, що вищий заклад освіти повинен реалізовувати таку соціальну функцію, як профорієнтаційну, з діагностики і відбору дітей для навчання за спеціальними програмами відповідно до віку та спрямованості виявлених здібностей [92]. Таким чином, допрофесійна підготовка учнів, як зазначають дослідники, має бути у колі найважливіших завдань вищого закладу освіти.

У структурі професійної орієнтації Б.О. Федоришин визначає три основні складові, що вичерпують собою її функціональний зміст: профінформацію, профконсультацію і професійний добір. Професійна орієнтація визначається дослідником як науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення, в центрі якої – особистість учня як цілісна і одночасно дискретна психологічна система, що відбивається у побудові функціональної структури професійної орієнтації, спрямованої на розвиток самосвідомості особистості “корегування її ставлень, інтересів” мотиваційної сфери, когнітивних потреб і одночасно на виявлення і оцінку її професійно значущих психологічних якостей (зокрема, психічних функцій і здібностей); функціональна структура професійної орієнтації складається з трьох елементів, що є необхідними і достатніми для функціонування системи професійної орієнтації як виховної, діагностичної і дорадчої – профінформація, профконсультація і профдобір [93].

Професійна інформація визначається Б.О. Федоришином як психолого-педагогічна система формування в особистості активної профорієнтаційної позиції, що відповідає об'єктивним і суб'єктивним

умовам здійснення особистістю вільного і усвідомленого професійного самовизначення; профінформаційна діяльність учня базується на відповідній педагогічній інтерпретації професіографічного матеріалу, що спрямовується на розкриття профорієнтаційних психограм різних видів професійної діяльності, на розкриття і самооцінку учнем психологічної структури власної особистості в проекції на професійну діяльність, на засвоєння певних знань учнем про суб'єктивні і об'єктивні умови професійного самовизначення і самореалізацію особистості в майбутній професійній діяльності учня; критеріальною основою розробки форм, змісту і методів профінформаційної роботи є її відповідність когнітивним потребам особистості, її потребам у самопізнанні, самооцінці та активній пізнавальній діяльності.

Професійна консультація визначається Б.О. Федоришиним як система психологічного вивчення особистості учня з метою надання йому науково обгрунтованих порад з оптимальних для нього напрямів і засобів професійного самовизначення; предметом професійної консультації є виявлення й оцінка професійно значущих якостей особистості учня, його загальних і спеціальних здібностей, схильностей; аналіз і диференційна оцінка індивідуальних особливостей особистості з наступною інтегральною оцінкою її цілісної структури спрямовується на проекцію досліджуваної особистості в сферу професійної діяльності (“примірювання” до професії) [94]. Отже в центрі профконсультації знаходиться особистість у всій складності її індивідуальних психологічних особливостей.

Професійний добір за Б.О. Федоришиним – система роботи, спрямована на надання допомоги учневі у визначенні і доборі конкретної професії на основі виявлення й оцінки його загальних і спеціальних здібностей, здатностей, інтересів, потреб і об'єктивних умов професійної підготовки і працевлаштування. Профдобір як структурний компонент профорієнтації актуалізується тоді, коли профінформаційна робота з учнем не призвела до позитивних наслідків.

Велику увагу проблемі профорієнтації приділяв ще Г.С. Костюк, який писав, що “запорукою успіху професійної орієнтації є розуміння складності її завдань, добра підготовка до їх виконання, тактовність порад, які залишають місце для власного вибору професії кожною особистістю, не знімають з неї відповідальності за вибір свого життєвого шляху, допомагають розв'язувати ті суперечності, що виникають при цьому, не підривають у людини віри в свої сили і водночас допомагають позбутися хибної їх переоцінки” [91].

Психолого-педагогічні дослідження показують, що перехід учнів загальноосвітньої школи до будь-якого вищого закладу освіти супроводжується труднощами адаптації, що мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Л.Г. Глоба відзначає, що об'єктивні труднощі зумовлені зовнішнім середовищем і умовами вищого закладу освіти. Суб'єктивні – притаманні кожному студентові, як окремій особистості, і він може подолати їх опираючись на життєвий досвід, ціннісні орієнтації, цільові установки, допомогу викладачів тощо [96]. На наш погляд, саме в процесі допрофесійної підготовки учнівської молоді відкриваються можливості до нівелювання негативних тенденцій при переході учня у статус студента. Тому допрофесійна підготовка повинна не тільки сприяти свідомому вибору професії, формуванню стійких мотивів вибору подальшої професійної діяльності, формуванню й розвитку необхідних особистісних якостей, оволодінню початковими професійними знаннями, уміннями й навичками на основі фундаменту середньої освіти, а й сприяти оволодінню уміннями, які скорочують час адаптації у вищому закладі освіти. Ми вважаємо це одним з найважливіших завдань допрофесійної підготовки як ланки неперервної професійної освіти.

Теоретичне осмислення психолого-педагогічної літератури дає підстави для висновку, що системний підхід до аналізу педагогічних явищ, процесів навчання, виховання, розвитку учнів є найбільш плідним. М.Ю. Красовицький зазначає, що під цілісною системою розуміють таку сукупність закономірно побудованих, динамічно пов'язаних компонентів, взаємодія яких породжує нову (системну) якість [97]. Зазначений дослідник вважає, що, наприклад, для виховної системи школи системоутворюючим фактором, що визначає і цементує виховну систему школи, є конкретизовані цілі і завдання.

Ми вважаємо, що цілі і завдання є системоутворюючим фактором будь-якої педагогічної системи, а особливим завданням будь-якого освітнього процесу і, допрофесійної підготовки, зокрема, є визначення кінцевої і проміжних цілей навчання. В.А. Семиченко підкреслює, що мета навчання є базовою складовою довільної навчальної системи. Саме вона розкриває проміжні і кінцеві результати функціонування, задає напрям та інтегрує діяльність окремих структурних ланок цієї системи, конкретних виконавців [98].

Коли головною цінністю держави проголошена особистість, то співвідношення цих цінностей, на наш погляд, повинно мати такий вигляд [99]:

1. *Пріоритетна*: розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Середній заклад освіти, де здійснюється допрофесійна підготовка учнів, має створювати умови для актуалізації і підвищення

індивідуального потенціалу кожного учня, надання йому допомоги в соціалізації, залученні до загальнолюдських, національних цінностей, в оволодінні нормами гуманістичної, високomorальної поведінки, в розвитку та реалізації творчих можливостей.

2. *Допрофесіоналізація*, тобто підготовка до повноцінного включення у професійно-рольові відносини. Середній заклад освіти, де здійснюється допрофесійна підготовка учнів, повинен допомогти учню усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі й функції професійної діяльності, прийоми творчої адаптації до навчання у вищому закладі освіти відповідного профілю.

Китайська дослідниця Уюньтна зазначає, що у вирішенні проблем всебічного розвитку особистості слід уникати таких двох помилок. По-перше, такий розвиток означає всебічний розвиток духовних якостей дитини, гармонійний розвиток особистості. Ні в якому разі це не розвиток з усіх предметів, що викладаються в школі, який не тільки не обов'язковий, а й неможливий. Розумові можливості і здібності кожної людини різні, і різниця виявляється у різних галузях. Всебічний розвиток не може й не повинен передбачати розвиток в кожній галузі. По-друге, духовний розвиток впливає головним чином на становлення людини. Стосовно молодшої і середньої школи, найважливішим є створення фундаменту, тобто навчити дитину бути людиною, прищепити прагнення до знань, до здорового способу життя, навчити сприймати красу навколишнього світу. Це довготривалий процес накопичення та внутрішнього осмислення, засвоєння зовнішніх вимог. Експерименти китайських дослідників довели, що уявлення, думки про себе та утвердження самосвідомості є передумовами активного розвитку дитини. Куй Шушен з цього приводу писав: “Класна кімната – це зал, де навчають, а навчальні матеріали – це предмети, що вивчаються. Тільки тоді, коли учень стане справжнім господарем аудиторії, процесу навчання, всієї школи, він може в майбутньому стати господарем суспільства” [100].

Значний інтерес для нашого дослідження становлять методологічні підвалини гуманістично зорієнтованого проектування і здійснення профільної допрофесійної підготовки школярів, які розроблені і обґрунтовані Г.О. Баллом і П.С. Перепелицею, а саме [101]:

- діалектичний взаємозв'язок педагогічного керування і самокерування, здійснюваного учнем;
- діалектика всезагального, особливого та індивідуального.

При побудові моделі, що слугує педагогічною метою, першій з названих ланок відповідає врахування загальних рис гармонійно розвиненої особистості; другій – рис, детермінованих певним напрямом допрофесійної підготовки; третій – рис конкретного

індивіда. Діалектику, про яку йдеться, вдало враховано у дослідженні В.В. Рибалки [102], де запропонована автором загальна тривимірна модель творчої особистості конкретизується відповідно до спрямованості допрофесійної підготовки (зокрема, у моделі творчої особистості науково-технічного профілю), а при застосуванні в педагогічному процесі співвідноситься з індивідуальними особливостями кожного учня.

Як вважав М.Амосов, довільна модель – це різні ступені спрощення. Але важливо не перейти межі втрати якості, що властива системі. При цьому метод моделей як основа довільної теорії сьогодні вже не потребує захисту [103].

Значний інтерес представляють також моделі творчої особистості, які запропоновані В.І. Андрєєвим [104] С.О. Сисоєвою [105] На наш погляд, означені моделі можуть слугувати орієнтирами при розвитку творчих рис школярів у процесі допрофесійної підготовки, а також для діагностики ефективності щодо їх розвитку.

Досвід підказує, що профільну допрофесійну підготовку варто розпочинати з 12 років [106] Це вік, коли (внаслідок біологічного дозрівання) суттєво посилюється прагнення підлітка почувати себе дорослим, а отже, для нього стає актуальнішою підготовка до майбутніх етапів життя, до праці. У моделі Г.О. Балла і П.С. Перепелиці передбачаються два етапи допрофесійної підготовки: широкопрофільний (у середніх класах) і вузькопрофільний або передпрофесійний (у старших класах). Широкопрофільний етап має тривати два-три роки. Мета даного етапу – передусім профорієнтаційна. Згідно з профорієнтаційною метою підготовка за будь-яким профілем має на даному етапі охоплювати досить широкий діапазон різних професійних діяльностей, що вже з самого початку створює ситуацію вибору тієї, до якої в підлітка виникає найбільше уподобань [40].

Другий (допрофесійний) етап має починатися приблизно з 15 років і тривати щонайменше два роки в 10-11 класах. Зміст цього етапу визначається тим, що вже здійснене трудове навчання (і, бажано, скоординоване з ним спеціалізоване загальноосвітнє) створює передумови для того, аби профіль звужувався, охоплюючи менший обсяг професій, а підготовка поглиблювалася, переходячи згодом у професійну в школі (за наявності необхідних умов) або за її межами.

Враховуючи те, що розвиток особистості відбувається в процесі діяльності, що розгортається в конкретних умовах, П.І. Шевченко зазначає, що свої зусилля педагогічний колектив середнього закладу освіти, який орієнтується на здійснення допрофесійної підготовки учнів, має спрямовувати насамперед на створення такої сукупності умов, які будуть максимально сприяти корекції та подальшому

розвитку будь-яких здібностей кожної дитини [107]. Виходячи з цих вимог, П.І. Шевченко формулює принципи організації навчально-виховного процесу в педагогічній гімназії: комфортність учнів завдяки забезпеченню індивідуально-профільного навчання, виховання, розвитку; забезпечення учням можливості працювати на уроці як комплексно, так і в індивідуальному темпі; рівномірність розподілу навчального навантаження на різні центри і системи нервово-психічної діяльності учнів на уроці, протягом дня, тижня, семестру, навчального року; диференціація навчання, яка забезпечується:

а) поділом на профільні класи та на підгрупи при проведенні профільних уроків;

б) максимальним врахуванням індивідуальних особливостей учнів на уроках;

в) раціональним використанням годин, які виділяються на індивідуальні групові заняття і консультації, факультативи, курси за вибором.

Значної уваги в процесі допрофесійної підготовки учнів потребує також реалізація принципу диференціації та індивідуалізації навчання. П.І. Сікорський підкреслює, що диференціація навчання логічно виникає з необхідності врахування індивідуальних можливостей учнів у класно-урочній системі знань. Індивідуальні особливості учнів визначають характер освітнього і процесуального компонентів навчання [108].

В.А. Бодров, Б.З. Вульфів, Е.А. Климов, Є.Ю. Пряжнікова [109] суттєвою умовою становлення професіонала вважають здатність до саморефлексії, тобто до спроможності орієнтуватися не тільки на результат своєї праці і на шляхи його досягнення, а й на самого себе як суб'єкта діяльності. Б.З. Вульфів підкреслює, що вищим проявом самоаналізу стає роздум не про саму роботу, а про себе у роботі, суд совісті, коли піддається сумніву власна правота, чесно аналізуються прорахунки і помилки, провина за які не перекладається виключно на інших людей чи обставини, які б несприятливі вони не були [110].

Г.І. Кримська, Г.В. Ложкін, В.В. Панчук підкреслюють, що фахова саморефлексія є важливим фактором неперервної освіти майбутнього фахівця. Аналізуючи фахову саморефлексію педагога, дослідники підкреслюють, що вона передбачає оцінку ним себе як професіонала і, у свою чергу, залежить від таких чинників, як: адекватність оцінки рівня свого професіоналізму; адекватність оцінки своїх фахово-особистісних якостей; адекватність оцінки своєї діяльності, діяльності колег та учнів (студентів); адекватність уявлення про фаховий ідеал; адекватність оцінки перспектив своєї фахової динаміки [111].

Аналізуючи шляхи вирішення проблеми допрофесійної підготовки майбутнього вчителя, В.В. Присакар зосереджує увагу на необхідності особистісно-діяльнісного підходу, що передбачає чітке уявлення про багатоступеневу структуру особистості майбутнього педагога ще до його вступу на навчання у педагогічний вищий навчальний заклад. Дослідниця виділяє три складові компоненти особистості вчителя: (моральні якості, професійна придатність, спеціальні знання і вміння) і відзначає, що не завжди вони враховуються при формуванні контингенту студентів педвузу [112]. Ми поділяємо думку дослідниці, як показує практика, переважна більшість молоді робить свій вибір на підставі споглядально-емпіричних знань щодо своєї майбутньої професії, що сформувалися під впливом її соціальної престижності, або ідеалізованих, віддалених від дійсності уявлень. Важливого значення у сучасних умовах входження України в Європейський простір набуває формування загальнолюдських якостей майбутнього фахівця і, зокрема, його толерантності. Як відзначається у Декларації принципів толерантності, схваленій Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її двадцять восьмій сесії в Парижі 16 листопада 1995 року (Стаття 3. Соціальні аспекти), толерантність необхідна у взаєминах між окремими особами, в сім'ї та громаді. У школах, університетах та осередках неформальної освіти, удома і на роботі необхідно формувати атмосферу толерантності, стосунки відкритості, уважність один до одного та почуття солідарності. Засоби комунікації здатні відіграти конструктивну роль у сприянні вільному та відкритому діалогу та спілкуванню, роз'ясненню ваги толерантності та загроз, що їх несе байдужість до проявів нетолерантності з боку груп та ідеологій [113].

В.С. Лутай зазначає, що сучасна епоха постійно вимагає того, щоб діяльність кожної людини чи довільної групи людей відповідала певним вищим духовним загальнолюдським та антропокосмічним цінностям і інтересам. Але це можливе тільки за умови, якщо єдина для всіх країн основа формування нового типу духовної культури буде існувати в багатьох своїх унікальних проявах [114].

Допрофесійна підготовка має розпочати адаптацію учня до діяльності відповідного типу і сприяти його майбутньому становленню як професіонала. Широке запровадження такої підготовки з урахуванням запитів і здібностей учнів, а також потреб суспільства і вимогам ринку – відповідає як індивідуальним, так і суспільним інтересам. На наш погляд, важливе значення мають аргументи, які наводять Г.О. Балл і П.С. Перепелиця на користь допрофесійної підготовки учнівської молоді, зокрема такі: по-перше, можливість цілеспрямованої підготовки до праці за професіями

певного, психологічно найпридатнішого для даної людини, типу за умов, коли обрання якоїсь конкретної з цих професій і тим паче прилучення до неї є ще справою майбутнього (особливо це стосується складних професій, передусім тих, які потребують вищої освіти); по-друге, можливість суттєво зміцнити взаємозв'язок трудового навчання з вивченням загальноосвітніх предметів, підносячи тим самим на вищий щабель обидва напрями освітньої діяльності [115]. Цінним є зауваження означених дослідників, що ефективна допрофесійна підготовка аж ніяк не зводиться до засвоєння суттєвих для певної професії (або групи професій) відомостей, навичок і вмінь. Треба дбати про формування психологічної готовності до професії, про сприяння становленню особистості школяра як майбутнього професіонала.

Ефективність допрофесійної підготовки учнів значною мірою визначається психолого-педагогічною і фаховою компетентністю вчителів. Функція вчителя у справі професійної орієнтації, за переконаннями А. Волошина, полягає у здійсненні “селекції талантів”, для того щоб кожна людина знайшла “дане їй Богом” професійне покликання, “чтобы в людському життю кожна одиниця на такому полію занять працювала, яке обіцяє ей найбільшого успіху” [116]. виховання шанобливого ставлення до праці, вважав Августин Волошин, є органічною складовою виховання патріотичних почуттів, а зрештою – невід'ємною часткою формування національної самосвідомості.

П.С. Перепелиця зазначає, що етап допрофесійної підготовки є виключно важливою ланкою до сучасної професії. На цьому етапі відбувається остаточне самовизначення учнем свого ставлення до діяльності і утвердження професійного інтересу, надбання спеціального досвіду, розвиток здібностей та їх корекція відповідно до вимог діяльності. У цей час підростаюча особистість стверджується професійно, цілеспрямовано готується до всього того, що необхідно саме для цієї діяльності, всебічно і повною мірою формує психологічну готовність до професії [117].

На думку В.В. Рибалка, в процесі створення особистісно-орієнтованого профільного навчання доцільно поступово пройти ряд етапів трансформації профільного навчання на шляху його особистісної переорієнтації: а) суто предметно-профільний тип диференціації, який переважно реалізується зараз; б) паралельний, предметний і особистісний, тип диференціації, який включає попередній тип одночасно із запровадженням психологічної служби школи; в) інтегрований предметно-особистісний тип диференціації – з достатньо глибоким рівнем адекватної психологізації кожного з існуючих навчальних предметів разом із викладанням профільних

курсів психології; г) особистісно-предметний тип є теоретично можливий і такий, що передбачає підпорядкування предметної диференціації особистісній; д) особистісно-профільний тип диференціації й інтеграції профільного навчання старшокласників із встановленням дійсного пріоритету особистості у змісті, формах і методах виховуючо-навчальної та самовиховуючо-самонавчальної діяльності педагогів і школярів [118].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми прийшли до висновку, що допрофесійну підготовку учнів у ліцеї медичного профілю можна розглядати як систему підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності медика в умовах спеціального середнього загальноосвітнього закладу – ліцею, яка спрямована на: формування готовності особистості до професійного навчання з обраною спеціалізацією у вищому медичному навчальному закладі; формування професійно-значущих якостей лікаря, професійних інтересів, мотивації досягнень в обраній галузі; полегшення адаптації до процесу здобуття вищої медичної освіти; розвиток здатності до професійного самоудосконалення упродовж життя.

Проблема розвитку талантів та обдарованості молодого покоління набуває в сучасних умовах соціально-економічної перебудови суспільства особливого значення. Конкурентоспроможність держав, їх економічних устроїв на світовому ринку все більше залежить від досягнень у галузі передових технологій, а тому актуальною проблемою сьогодення є створення і розвиток відповідної інтелектуальної інфраструктури, гарантованого забезпечення всіх галузей господарства кваліфікованими спеціалістами. Найважливіша суперечність в педагогічній діяльності, на думку В.С. Лутая, полягає у співвідношенні тих суспільних інтересів і цінностей (загальнолюдських, державних, національних тощо), які офіційна система освіти вважає обов'язковими для педагогічної діяльності, і індивідуальними інтересами, цінностями, окремих учнів (чи деяких їх груп). Тобто, як писав Д.Н. Узнадзе, між суспільним “треба” і учнівським “хочу”. Хоча будь-яка педагогічна система намагається гармонійно поєднати ці інтереси, однак існує тенденція до визнання пріоритетної ролі однієї з сторін даної суперечності щодо другої. Тому спрощений недіалектичний підхід до поєднання вищезгаданих інтересів, який не доходить до їх розуміння як взаємодії протилежних сторін педагогічної діяльності, нездатний вирішити основні проблеми сучасної педагогіки [119].

У деяких випадках у літературі, а тим більше в освітянській практиці, поняття гуманізації освіти ототожнюють із поняттям гуманітаризації освіти [120]. Це має етимологічне обґрунтування: слово “гуманізм” походить від “*humanus*” (лат.) – людський, слово

“гуманітарний” – від “*humanitas*” (лат.) – людська природа, духовна культура. Такому ототожнюванню є і змістовне обґрунтування: нерідко означені освітні феномени перекривають один одного, але не завжди. І вони, як підкреслює А.А. Касьян, не тотожні між собою [121]. Г.О. Балл вважає, що термін “гуманізація” латинського походження і буквально означає “олюднення”. Гуманітаризацію Г.О. Балл вважає органічною складовою гуманізації, сутність – становить сприяння самовизначенню особистості у духовній культурі – національній і світовій [122]. Л.О. Щоголева і Г.С. Маслай зазначають, що “у загальноприйнятих нормах людських стосунків поняття “гуманізм” включає повагу до особистості, утвердження цінності життя і гідності людини, її прав і свобод, доброти, милосердя” [123].

Розкриваючи основну мету гуманістичної освіти, І.А. Зязюн підкреслює, що розвиток індивідуальних якостей дитини без формування у неї здатностей до реалізації своїх особливостей в умовах реального ринкового, жорсткого і жорстокого світу, і здібностей до подальшого саморозвитку себе як особистості, може стати для окремих учнів глухим кутом, шляхом у нікуди.

Гуманістичне виховання має виключне значення для майбутнього лікаря. “Відчувши” на собі гуманне ставлення вчителя і навколишнього середовища, він сам буде формуватися як людина гуманна. Зазначимо, що у “Декларації прав людини”, проголошеній ООН, говориться, що кожна людина народжується вільною і рівною у своїй гідності і правах. Вона наділена розумом і совістю, і повинна керуватись у стосунках одна до одної духом братерства. Ми повністю згодні з дослідниками, які зазначають, що філософська формула гуманізму полягає у тому, що людина – мета, а не засіб, і що гуманізація школи виступає як умова і засіб розвитку гуманістичних якостей особистості учня.

Зазначимо, що саме високим гуманізмом були просякнуті педагогічні системи В.О. Сухомлинського і А.С. Макаренка. У своїй книзі “Сто порад вчителю” В.О. Сухомлинський писав, що дитинство, дитячий світ – це світ особливий і щоб мати доступ у цей казковий палац, ім’я якому Дитинство, ви повинні перевтілитися, стати в якійсь мірі дитиною – тільки за цієї умови вам доступна буде мудра влада над людиною – дитиною. А.С. Макаренко зазначав, що він глибоко переконаний, що перед кожним педагогом таке питання поставатиме – чи має право педагог втручатися в розвиток характеру і спрямовувати його туди, куди треба, чи він мусить пасивно іти за цим характером [125]. Цікавою, на наш погляд, є думка Дж. Дьюї, який вважав, що лише суспільство повністю надає позитивних форм розвитку дитини. Поняття виховання Дж. Дьюї розглядає широко, як процес

становлення людини, розвиток її індивідуальності, формування особистості, виховання громадянина суспільства. Суспільство через визначення виховних завдань, створення системи виховних інститутів забезпечує соціалізацію особистості [126].

Гуманітаризація освіти стосується як її змісту, так її організації, у тому числі управління і процесу виховання. Ми виходимо з того, що основними напрямками гуманітаризації освіти є: введення навчальних дисциплін, які сприяють виявленню людського, особистісного “виміру” сфери майбутньої професійної діяльності; виявлення у безпосередньому процесі професійної підготовки її особистісного (для даного контингенту учнів або студентів) смислу; загальнокультурна підготовка, розвиток духовної культури, яка має загальнолюдське значення. Головне протиріччя, яке, на наш погляд, повинно вирішуватися в процесі гуманітаризації професійної і допрофесійної освіти – це протиставлення гуманітарної освіти і спеціальної професійної (допрофесійної) підготовки.

Слушна думка дослідників, які вважають, що гуманітаризацію освіти у самому найвищому розумінні цього поняття забезпечують не всі науки, які традиційно називаються гуманітарними; не всі з них, які спрямовані на побудову теоретичного образу людської індивідуальності; не просто ті, які забезпечують вияв суб’єктного початку у будь-якому знанні; і навіть не само по собі наукове знання з виявленим у ньому людським “виміром” [127]. А.А. Касьян підкреслює, що гуманітаризація освіти зорієнтована на виявлення особистісного смислу професійної діяльності за допомогою гуманітарних знань. Саме особистісно-професійно значущі гуманітарні знання забезпечують процес гуманітаризації освіти.

Найважливіші складові гуманізації освіти були сформульовані Г.О. Баллом. До них вчений відносить [128]:

- гуманістичне переосмислення основних функцій освіти;
- гуманізацію нинішнього життя кожного учня;
- втілення гуманістичних засад у загальній організації системи освіти та її подальшої розбудови;
- любов і повагу до учнів;
- індивідуалізацію (гуманізм в освіті передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного учня, зокрема його прагнень та інтересів, рівня і якісної визначеності його здібностей, типу темпераменту і рис характеру);
- стимулювання розвитку суб’єктивних якостей учнів (зокрема здатностей до самостійного визначення напрямку своєї діяльності, до самонавчання і самовиховання, до побудови і реалізації життєвих планів, взагалі – до життєтворчості);
- запровадження в освіті діалогічних засад;

- виховання учнів у дусі гуманістичних цінностей;
- виховання педагога як суб'єкта гуманістично орієнтованої освіти.

В.С. Лутай зазначає, що принципи нової методології філософії освіти вже нині здійснюють значний вплив на вирішення такої важливої проблеми освіти, як співвідношення в ній традиційної і інноваційної, інформаційної і творчої функцій. Він вважає, що абсолютизація однієї з них за рахунок іншої не може вирішити найважливіші проблеми сучасної освіти, зокрема головну суперечність педагогічного процесу [129].

Таким чином, ми бачимо, що головною умовою творчого розвитку учнів є забезпечення умов для реалізації ними своїх творчих здібностей у навчально-виховному процесі, як на уроці, так і в позаурочній діяльності. Саме цій умові по суті підпорядковані всі інші. Навчально-творчу діяльність учнів В.І.Андреев визначає одним з видів навчальної діяльності, що спрямована на вирішення навчально-творчих завдань, здійснюється переважно в умовах опосередкованого чи перспективного управління, результат якої має суб'єктивну новизну, значення і прогресивність для розвитку особистості, і особливо її творчих здібностей [130].

В.Г. Кремень слушно підкреслює, що сучасна науково-педагогічна стратегія має цілеспрямовано проектувати розвиток особистості дитини. Дитинство як соціальний феномен залишилося, по-перше, на околиці наукових інтересів творців педагогіки, а, по-друге, уявлення про нього були надзвичайно поверховими, формальними, тобто такими, що не могли суттєво вплинути на становлення відповідних педагогічних положень [131].

Грунтовний аналіз психологічних засад обдарованості у дослідженнях західних вчених було зроблено М.С. Бургіним і Г.В. Степенко [132]. Дослідники роблять висновок, що теорії обдарованості з'явилися в першій половині ХХ століття. Помітний внесок у цю проблематику було зроблено Гілфордом. Хоровітзем, Фелдманем і Фриманем зроблені спроби вивчення даної проблеми у контексті загальних моделей розвитку. Аналізуючи дослідження в галузі обдарованості Стернберг вказує на можливість двох шляхів їх розвитку: створення моделі для пояснення специфіки розвитку обдарованих особистостей або розширення існуючих теорій. Третя можливість полягає в інтеграції досліджень індивідуальних відмінностей особистостей і загальної моделі розвитку.

М.С. Бургін і Г.В. Степенко підкреслюють, що дослідження обдарованості ускладнюються тим, що існують різні підходи до визначення самого поняття "обдарованість"]. Вони простежують генез цього поняття. Протягом багатьох років це поняття пов'язували з

високим інтелектом людини, що визначався за допомогою відповідних стандартизованих тестів. Водночас, на думку Дукера, визначити обдарованість можна лише за якістю результатів певної діяльності. Він запропонував таку послідовність у вивченні обдарованості: спочатку розібратися у значущості досягнень, а потім вивчати ті психологічні характеристики, які пов'язані з найбільш видатними результатами. Ці характеристики і можуть слугувати, на його думку, для визначення обдарованості. Відділом освіти США запропоновано таке визначення обдарованості і талановитості: обдарованими і талановитими дітьми можна назвати тих, які, за оцінкою досвідчених спеціалістів, завдяки видатним здібностям демонструють високі досягнення. При цьому визнається, індивід може відрізнятись функціональними або потенційними можливостями у певних галузях: інтелектуальній, академічній (успіхи у навчанні), творчій, художній, у галузі спілкування (лідерство) або психомоторики. Кларк запропонувала вважати, що термін “обдарований” краще співвідносити з когнітивними здібностями, а в поняття “талант” включати й інші сторони розвитку людини. Один з основних принципів теорії обдарованості людини, яку розробив голландський вчений Де Гроот, полягає у тому, що саме потенціал людини визначає її максимальні досягнення. Зокрема, коли умови її розвитку і життєдіяльності є оптимальними, кожний індивідум може досягти своєї особистої “стелі”. Де Гроот дійшов висновку, що майже 80% інтелектуальних досягнень кожної людини залежить від її спадковості. Існують й інші підходи до визначення обдарованості. При цьому, на думку Рензуллі, обдарованість є результатом поєднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, що перевищують середній рівень, творчого підходу і наполегливості [133]. Проте хоча визначення Рензуллі дає чітке уявлення про обдарованість у дорослих, багато вчених висловлюють сумнів у правомірності його перенесення на критерії обдарованості дітей. Аргументом слугує відсутність досліджень про зв'язки, що існують між цими характеристиками й майбутнім успіхом. Крім того, можливо, що дані характеристики або їх поєднання змінюються з віком людини.

Дослідники означеної проблеми відзначають, що обдарованість не обов'язково пов'язана з високим рівнем інтелекту. Так, відомо багато випадків музичних виконавців або так званих “умільців”, які, незважаючи на обдарованість у своїй галузі, не змогли похвалитися навіть середнім рівнем інтелекту.

Більшість дослідників у Німеччині дотримуються думки, що обдарованість – це властивий людині комплекс внутрішніх якостей, які базуються на генетичних передумовах і впливають на розвиток

всієї особистості протягом життя. Генетичні передумови у різних індивідів відрізняються за якістю і рівнем. Отже, обдарованість можна розглядати як теоретичний конструкт, який включає когнітивні, афективні (емоційні) і вольові передумови, що перебувають на виключно високому рівні. Внаслідок цього обдарованість слугує фундаментом для різносторонніх талантів. Таланти, як правило, розглядають як специфічні здібності, які набувають, стимулюють у процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем, з об'єктами, на які спрямований її інтерес, з її внутрішнім станом (самовизначенням і самореалізацією) [134].

Треба зазначити, що хоча визначення обдарованості – це теоретична проблема, вона має важливе практичне значення для реалізації концепції особистісно-орієнтованого навчання. Однією з основних перешкод на шляху до організації більш надійного пошуку обдарованих дітей є не стільки недосконалість психометричних властивостей оцінювального апарату, скільки складний характер самого поняття обдарованості. Його не можна визначити за допомогою таких характерних ознак, як, скажімо, колір очей або зріст. Обдарованість, як вважають, наприклад, американські вчені А. Шведел і Р. Стоунбернер, треба розуміти як якість, що виникає (як правило, поступово) у контексті “людина-середовище”. Специфіка такої взаємодії, на жаль, залишається нерозкритою. Тому результати ранньої діагностики обдарованості не можна вважати абсолютно надійними. Ми повністю погоджуємося з думкою М.С. Бургіна і Г.В. Степенко, що обдаровані і талановиті люди є суспільним багатством. Їх розвиток, просування і можливості реалізації треба розглядати як найбільш прогресивне глобальне завдання для того, щоб захистити і підтримати розвиток людства на нашій планеті, а також, щоб підтримати розвиток потенціалу у галузі виробництва знань [135].

Треба підкреслити, що хоча у сучасному суспільстві особистісно-гуманістична орієнтація стає загально визнаною, це зовсім не гарантує її реального втілення у життя, оскільки наслідки соціально-орієнтованого авторитарного виховання і жорстко регламентованого навчання залишаються сильними. Особистісна орієнтація як поняття є, на думку Н.В. Борисової, педагогічною категорією, сутність якої полягає у такому підході до проектування і реалізації освітнього процесу, при якому метою і мірою його ефективності є особистісний і професійний розвиток людини (студента, учня, робітника) [136]. Особистісна орієнтація є умовою і метою гуманізації освіти, а тому, як вважає С.О. Сисоєва, педагогічні технології повинні бути засобом її здійснення у конкретному навчально-виховному процесі [137].

Нині освіта без коливань віддає перевагу особистісно-орієнтованому підходу, який означає безумовний пріоритет інтересів і

запитів особистості, врахування її індивідуальності і можливостей, максимальній реалізації і самореалізації, розвитку рефлексії, створенню умов для прояву задатків людини. Особистісний підхід до проектування навчання, як вважає Н.А. Побірченко, розкриває таку організацію розвитку, коли діють психологічні і педагогічні чинники навчання, спрямовані на формування в учнів підприємливості як провідної якості особистості [138].

Аналізуючи проблеми гуманістично, особистісно орієнтованої професійної підготовки, Г.О. Балл пише, що “у її здійсненні слід цікавитися передусім ціннісно-мотиваційним стрижнем особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема професійну” [139], далі дослідник пише, що “кожній професії або групі споріднених професій можна поставити у відповідність провідну для неї цілісну особистісну якість, і саме її розвиткові слід приділяти найбільшу увагу. Ядром такої якості, духовним стрижнем особистості професіонала є певна ціннісно-мотиваційна домінанта.” Г.О. Балл вважає, що саме “навколо цієї домінанти концентруються інструментальні властивості, необхідні для реалізації відповідної спрямованості особистості – вони теж є компонентами згаданої цілісної системи”. Важливість проблеми духовності професіонала, визначення її психологічного змісту, механізмів становлення також підкреслювалася В.А. Пономаренко [140].

Цікавим є підхід китайських вчених до формулювання завдань освіти [141]. До недавнього часу основним завданням освіти в Китаї було виховання сумлінного ставлення до навчання, глибокого розуміння та правильного оволодіння змістом освіти. Заступник голови Державного комітету з питань освіти в КНР Лю Бін зазначав, що мета освіти охоплює три складові: по-перше, орієнтація на всіх без винятку учнів, по-друге, всебічний моральний, розумовий, фізичний та естетичний розвиток учнів, по-третє, розвиток ініціативи самих учнів. Розумова освіта – це освіта, орієнтована на всіх учнів. Така орієнтація є основною ознакою сучасної освіти в Китаї.

Реалізація принципу доступності полягає в наполегливій праці над його втіленням в кожній школі. Раніше вся увага зосереджувалася на слабких школах, на комплектуванні та зміцненні колективів цих шкіл, підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, забезпеченні фінансування тощо.

З різнобічним підвищенням ефективності роботи шкіл почала втілюватися в життя програма духовної освіти. Особлива увага зверталася на необхідність добре навчати всіх відстаючих школярів, з одного боку, а з іншого – на реалізацію принципу загального навчання.

Насамперед, на що звертають увагу китайські педагоги, це повага до особистої позиції та врахування індивідуальності кожного учня. Вони стверджують, що у кожної людини є вроджені здібності, які повинні розвиватися. Кожен учень має потенційні здібності, і у разі застосування правильної методики навчання кожен школяр може в повному обсязі виявити свої приховані можливості. Учні з особливо виразними індивідуальними нахилами приділяється достатня увага з боку педагогів, а отже, їм надається можливість розвинути свої здібності, стати особистостями, корисними суспільству, і це вдається їм набагато легше. Це зумовило перенесення уваги вчителів від здібних на невстигаючих учнів. Китайські педагоги вважають за необхідне вникати в психологію таких учнів, аналізують їх поведінку, знаходять причини й точки докладання зусиль.

Китайська дослідниця Уюньтна зазначає, китайські педагоги заперечують екзамен як мету навчання, але не самі екзамен. Вони ведуть мову не про екзамен, як форму навчання, а про те, що підлягає екзаменуванню, і як це здійснювати на практиці. Екзамен – єдиний спосіб оцінювання якості освіти. Результати екзаменів можна вважати єдиним критерієм оцінювання діяльності шкіл, рівня викладання якості знань учнів. Процедура екзамену мало звертає увагу на всебічний розвиток особистості. І в результаті діти не лише втратили здатність складати екзамен, а й фізичне здоров'я, духовний розвиток. А все це через нерозуміння того, що складання екзаменів – це не лише зазубрювання й насильне запам'ятовування матеріалу, а частина комплексного процесу навчання і виховання. Це – і високий рівень упевненості в собі, воля до подолання труднощів, усвідомлення необхідності мати широкий світогляд, бути ерудованим, спроможним до аналізу й вирішення проблем, володіти сильними психічними якостями. Все це нині ігнорується і заперечується. Тому, коли йдеться про екзамен, необхідно звертати увагу на особистість учня й відмовлятися від старих методів.

При цьому будь-яка технологія навчання, яка враховує всі норми розвитку молодшої людини і динаміку психічних станів, не дасть належного ефекту, не збереже психічне здоров'я учнів, якщо, наприклад, між ними і вчителем не відбуваються педагогічні конфлікти (за даними фахівців, 33-40% таких конфліктів відбуваються з вини педагогів). Саме тому, як наголошує С.Д. Максименко, однією з найголовніших умов збереження психічного здоров'я учнів є додержання принципів гуманізації освіти, що передбачає застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання, ставлення до учнів як до рівноправних партнерів по спільній діяльності, виявлення поваги і любові до них, створення сприятливих умов для спонтанної активності учнів. [142].

Ефективне запровадження особистісного підходу у профільне навчання старшокласників шкіл нового типу можливе за умов суттєвої особистісно спрямованої трансформації існуючих форм і методів навчально-виховної роботи у системі освіти, проведення цілеспрямованої організаційної, науково-методичної діяльності педагогічних колективів та працівників психологічної служби щодо вивчення індивідуальних особливостей учнів, спрямування зусиль на мотивацію їх навчальної діяльності. О.М. Пехота підкреслює, що “вирішення проблеми побудови та запровадження особистісного підходу не слід розглядати спрощено, як таке, для якого достатньо лише взяти вже існуючі в науці принципи та знання про особистість, її розвиток, засоби його стимулювання й штучно об’єднати їх у певну сукупність теоретико-практичних понять і методів” [143]. І далі дослідниця зазначає, що “майже усі необхідні й можливі психолого-педагогічні компоненти особистісного підходу потребують подальшої суттєвої доробки або корекції у різних аспектах і узгодження одне з одним у цілісному контексті”.

Значної уваги потребує і управління педагогічним колективом в умовах реалізації гуманістичної парадигми освіти. М. Михайлов підкреслює, що орієнтація колективу на забезпечення особистісного розвитку кожного вихованця може знайти своє відображення у плануванні використання нових форм і засобів навчально-виховного процесу – конференцій, тематичних дискусій, олімпіад, дослідницької роботи, круглих столів, тематичних вечорів (наприклад, “Козацькі забави”, “Українські вечорниці”, “Аукціон екологічних ідей” тощо), фестивалів (“Інтелектуальний потенціал ліцею”, “Здорове покоління ліцею” тощо) [144].

Створення сприятливих умов для розвитку творчих можливостей учнів значною мірою визначається змістом навчального матеріалу, застосуванням у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання, які сприяють розвитку дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії і уяви. На відміну від традиційних форм і методів навчання, які ефективно сприяють розвитку лівопівкульних логічних операцій мислення, активні форми і методи, як відзначає Р.М. Грановська, спрямовані на психологічне розкріпачення право-півкульних процесів несвідомої обробки інформації, розвиток інтуїції, стимулювання осяяння, натхнення [145].

Зазначимо, що значної уваги для особистісного розвитку учнів в процесі їх допрофесійної підготовки в ліцеї відіграє мотивація їх навчально-пізнавальної діяльності. І.А. Зязюн підкреслює, що важливим і складним завданням є переведення змісту освіти у внутрішній світ особистості. Для цього необхідно організувати психологічно обґрунтовану діяльність двох рівнозначних у

відношеннях суб'єктів: учитель-учень, прагнучи актуалізувати формування в учнів внутрішньо-особистісної мотивації при задоволенні їхніх сутнісних потреб [146].

В умовах кардинальних змін, що відбуваються в суспільному житті України, гостро постає проблема формування соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості громадянина, здатного проявити свій творчий потенціал у практичній діяльності, витримати конкуренцію, відстояти і захистити власну думку, інтереси в умовах ринкових відносин. Вирішення цієї проблеми знаходить своє відображення у розбудові системи освіти. Соціально-економічний розвиток України, духовне відродження української нації визначаються багатьма факторами, серед яких чільне місце посідає професійний потенціал особистості, у формуванні якого все більшого значення набуває допрофесійна підготовка учнівської молоді у закладах нового типу – ліцеях. Означені середні заклади освіти тісно пов'язані з вищими закладами освіти певного профілю, і їх діяльність значною мірою зумовлена специфікою майбутньої спеціальності. На актуальності їх діяльності наголошують Г.О. Балл та П.С. Перепелиця, які зазначають, що сучасна підготовка в різних ланках професійної освіти спирається насамперед на загальноосвітню школу, та на жаль, пануюча в останній традиційна система навчання й виховання не сприяє формуванню психологічної готовності до отримання професійної освіти і до наступної самостійної праці, тим паче – в ринкових умовах [147].

Відродити і зміцнити інтелектуальний потенціал України – покликані здійснити навчальні заклади нового типу. “Саме в них кожен учень повинен знайти “свою” організаційно-педагогічну структуру для здобуття освіти, у якій би він почував себе найбільш комфортно” [148].

П.І. Дроб'язко зазначає, що характеризує “навчально-виховний процес у навчально-виховних закладах нового типу, неможливо обійти увагою їх концептуальні основи” [149]. Ф. Паламарчук та Б. Чижевський зазначають, що сучасний світ – це екологічна, економіко-технологічна, історико-соціальна полікультурна система взаємозв'язків, впливів, суперечностей, а тому сприймання світу як єдиної системи багатогранних форм існування культур, мов, ідей, поглядів, усвідомлення цієї різноманітності і єдності зумовлюють виховання в молоді таких людських якостей, як толерантність, повага до інших культур, релігій, поглядів [150].

Ми повністю погоджуємося з думкою, що гімназії, ліцеї, приватні школи мають стати експериментальними майданчиками, на яких проектується і апробуються новий зміст освіти, нові технології,

структурні моделі навчання, способи виховання, шляхи розвитку учня тощо.

Місце ліцею в структурі навчального закладу нового типу зумовлене “Положенням про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад”. У нормативних положеннях Міністерства освіти і науки України ліцей розглядається як середній загальноосвітній навчальний заклад академічного рівня, що здійснює загальноосвітню, допрофесійну та науково-практичну підготовку здібної й обдарованої учнівської молоді [151].

Головна мета ліцею – це сприяння становленню творчої особистості громадянина України. Педагогічні шляхи формування такої особистості визначаються, виходячи з ідей інтеграції змісту освіти, розвивального та проблемного навчання, саморозвитку учнів, що відображається у новому чи оновленому змісті освіти, у відповідній системі принципів, форм і методів навчання.

Зміст освіти висвітлюється у робочому навчальному плані кожного ліцею, який діє на підставі базового. Але щоб зрозуміти специфіку ліцейської освіти сьогодення, необхідно звернутися до історії.

В. Кисільова зазначає, що у самому слові “ліцей” ніби затамована якась особлива магічна сила. Від нього віє подихом античності, чудової пори дитинства “золотого віку” світової культури, ранком просвіти, коли вчитель не мав нічого, крім власної думки, таланту і духовних надбань, створених людством. І ні на що, ні на які норми і правила не звертав уваги, крім жадоби пізнання! Слово “ліцей” або “лікей” прийшло з Древньої Греції. Лікеєм називалося святилище в Афінах, присвячене богу сонця і поезії Аполлону. Таку ж назву отримала древньогрецька філософська школа, яка була заснована Аристотелем у 334-335 рр. до н. е. (серед дослідників немає спільного погляду на точну дату заснування цієї школи) і проіснувала близько восьми століть на околиці Афін біля храму Аполлона Лікейського [152]. Аналіз інформації, яка дійшла до нас, свідчить, що лікей був своєрідним народним університетом, в якому крім лекцій і бесід проводилися конкретні дослідження природничо-наукового характеру. Заняття проводилися у ранковий час, а вдень лікей був відкритий для широкого кола відвідувачів. Аристотель створив лікей, як своєрідний навчальний заклад, мета якого – духовне вдосконалення людини, вивчення природи, космосу, філософського осмислення створення світу і людського суспільства. [155]. Досліджуючи шляхи становлення навчального закладу, В. Кисільова зазначає, що друге своє життя ліцей здобув у Франції. 1802 року згідно з наказом Наполеона були відкриті перші французькі ліцеї, а в 1864 р. їх налічувалося вже 75 ліцеїв. Ліцеї були класичними середніми

чоловічими навчальними закладами на державному бюджеті з 6-річним періодом навчання. Це були інтернати для підготовки чиновників і офіцерів з суворим військовим режимом. Завдяки серйозній гуманітарній підготовці, широкій програмі шкільного читання, численним самостійним заняттям, випускник ліцею володів грамотним усним і писемним мовленням, а це, в свою чергу, розвивало культуру мислення.

В старших класах, де навчання велося на двох потоках (природничо-науковому і гуманітарному), значна увага приділялася викладанню математики, природознавства, історії. По закінченні курсу учні складали конкурсний іспит у Соборні, після успішної здачі якого отримували звання бакалавра.

У Росії ліцеями називали училища, які поєднували в собі елементи середньої і вищої освіти. С. Рождественський про цей тип навчальних закладів писав так: “Університети, гімназії та приходські училища згідно з установами 1804 року, були основними типами загальноосвітніх шкіл – вищої, середньої і нижчої. Одночасно почав розвиватися новий тип школи – “гімназії вищих наук” або “ліцей”, навчального закладу, який об’єднував університетський і гімназійний курси [153]. Новий навчальний заклад увібрав у себе все те найкраще, що було в приватних закритих школах, які користувалися великою популярністю у дворян, і те найкраще, що було в державних навчальних закладах. Навчальним закладом, середнім між університетом і гімназією, зі статусом вищого навчального закладу, як зазначає В. Кисільова, був відомий Царськосельський ліцей, заснований у 1811 році імператором Олександром І. Особливість нової школи полягала в її призначенні – підготувати до важливих потреб державної служби невелику кількість юнаків, які відрізняються за талантами і моральними якостями [154]. У той час Царськосельський ліцей був єдиним навчальним закладом, який поставив таку велику мету. “Мета ліцею – дати своїм вихованням загальну освіту, яка є основою довільної іншої, спеціальної освіти, щоб кожен вихованець міг обрати службу за своїми нахилами” [155]. В. Кисільова пише, що в історії педагогіки Царськосельський ліцей вважають першим ліцеєм, який заснований у Росії. Але детальний аналіз означеною дослідницею архівного матеріалу свідчить, що ідеї ліцейської освіти в Україні виникли набагато раніше. Так, положення про ліцей в Росії було затверджено 12 серпня 1810 року, а відкриття першого ліцею відбулося 19 жовтня 1811 року, тоді як в Україні вже 1805 року було отримане “Высочайшее разрешение” на відкриття в Ніжині прототипу ліцею “Гімназії вищих наук” князя Безбородька (функціонувати вона почала з 1820 року). Мета гімназії – дати малоросійським дворянам “удобность, при воспитании их детей в

благочестивых правилах, преобрести сведения в языках и общих науках” [156]. О.Е. Остапчук зазначає, що на українських етнічних землях уже давно були закладені міцні традиції лицейної освіти [157]. За іншими джерелами, перші в Україні лицей були відкриті у 1805 році – Кременецький і Львівський. В. Кисільова аналізує історію появи першого лицей в Україні – Рішельєвського лицей і зазначає, що кожен із лицей мав свої особливості в організації навчально-виховного процесу, але для них характерна – рання вузька спеціалізація. Педагогічну спрямованість мали Кременецький та Рішельєвський лицей, фізико-математичну, а потім юридичну – Ніжинський лицей. Незважаючи на те, що Ніжинський лицей започатковано з “Гімназії Вищих Наук князя Безбородька”, зберегти енциклопедичність навчання в лицей не вдалось. Лише Царськосельський лицей проіснував більше півстоліття як школа вищої загальної освіти (1811-1877 роках) [162].

В. Кисільова підкреслює, що “лицей існували не так уже й давно з огляду на історичний час. В Україні вони почали відроджуватися з 1989/90 навчального року. Процес їх створення певним чином стимулювався Законом України “Про освіту”. І вже у 1991/92 навчальному році в Україні працювали 73 лицей, у 1992/93 – 105, у 1993/94 – 124, у 1994/95 – 106. Нині дещо затримався процес їх стихійного кількісного зростання і почався період якісних перетворень” [159]. На нашу думку, остання тенденція має позитивне значення, оскільки формальне утворення лицей без якісної перебудови навчального процесу спонукає до дискредитації самої ідеї створення таких навчальних закладів. Водночас П.І Дроб’язко пише, що нині в Україні працює 400 навчальних закладів нового типу [159]. Хоча на початковому етапі відродження лицей в Україні розглядалися як школи альтернативної освіти, ми повністю погоджуємося з думкою тих науковців і практиків (В.А. Капранова, А.М. Матюшкін, В.О. Моляко, В.Ф. Паламарчук та ін.), що школи нового типу, зокрема лицей, не повинні бути альтернативою середній загальноосвітній школі. Згідно з цією позицією “елітність лицей і гімназій полягає не в особливому соціальному статусі, а у розробці нових педагогічних технологій, авторських програм, зразків освітньої практики”. Треба підкреслити, що нині нові типи шкіл працюють у тісному взаємозв’язку з науковцями. Так, у Київській школі-лицей №142 науковці вивчають досвід роботи кафедр, стан методичної роботи, стан упровадження господарських заходів на підставі нового економічного механізму тощо. На наш погляд, слушною є думка П.І. Дроб’язко, що “відкриття гімназій, лицей та коледжів виправдовує себе і є перспективним у тих регіонах, де створюються матеріальні, кадрові і навчально-методичні умови для успішної роботи з учнівською молоддю” .

П.І. Дроб'язко підкреслює, що “нові типи шкіл у своїх починаннях не обмежуються власними пошуками нових форм роботи, її змісту, профільних напрямів навчання учнів, а залучають науковців, викладачів вузів і навіть запрошуюють вчителів з діаспори як фахівців з іноземних мов. Спеціалісти вищої школи є не тільки викладачами й порадиниками, а й безпосередніми помічниками в налагодженні навчально-виховної роботи в школах нового типу” [160].

В. Кисільова [161] виділяє такі спільні для всіх ліцеїв характерні особливості:

1. Відповідність проектів системи освіти ліцеїв вимогам часу.
2. Орієнтація на прогресивні педагогічні ідеї та теорії провідних європейських науково-освітніх центрів.
3. Виховання молоді щодо національних, суспільних, господарчо-соціальних принципів.
4. Ідеал вільної талановитої особистості і вчителя, і учня.
5. Велика потреба у творчій діяльності.
6. Проміжна ділянка між гімназіями і вищими навчальними закладами.
7. Формування педагогічного мислення вчителів ліцеїв із урахуванням досягнень педагогічної й інших наук (математики, фізики, філософії тощо).

Г.О. Балл і П.С. Перепелиця зазначають, що допрофесійна підготовка учнівської молоді, найбільш цілеспрямовано ведеться в ліцеях, гімназіях і навчально-виробничих комбінатах, отже нерідко доводиться майже до професійної. Аналогічна робота проводиться також у ліцейних, гімназійних та спеціалізованих класах загальноосвітніх шкіл. Значною мірою допрофесійній підготовці сприяють різні форми гурткової роботи у школах і позашкільних закладах, факультативи, діяльність клубів професійного спрямування, наукової, художньої і технічної творчості, народних ремесел тощо. Таким чином, профільна допрофесійна підготовка школярів може мати різноманітні організаційні форми і зміст [162].

Слушним є зауваження В.Г. Кременя, що багато вузів плідно співпрацюють з майбутніми абітурієнтами починаючи зі школи, ліцею, гімназії. Це дає змогу створити інтегровані навчальні плани і програми, залучити професуру до викладацького процесу на нижчих щаблях освіти, зміцнити матеріальну базу навчального процесу, що суттєво поліпшить якість підготовки фахівців [163].

Аналіз практичної діяльності ліцеїв дозволив відокремити переваги цих навчальних закладів: навчальні плани і програми; учителі і вихователі високої кваліфікації; залучення у навчально-виховний процес викладачів вищого закладу освіти; високий ступінь індивідуалізації навчання; прямий зв'язок з університетом в

організації навчання і виховання; інтернатна система, яка передбачає цілодобове знаходження учнів у навчальному закладі, що сприяє створенню творчого середовища і розширенню виховних можливостей навчального закладу [164].

Крім того, дослідники означеної проблеми вважають, що необхідність створення таких ліцеїв зумовлена гуманними цілями, такими як:

- відхід від шкільної одноманітності;
- гуманізація освіти;
- підвищення якості освіти і її фундаменталізація;
- розвиток здібностей і обдарованостей учнівської молоді;
- підвищення рівня культури у молодіжному середовищі .

Зміст і організація науково-методичної роботи в школах нового типу розглядалися О. Сидоренком, який, аналізуючи організацію внутрішньо-шкільної науково-методичної роботи, визначив основні напрями організації роботи з підвищення фахової майстерності педагогічних кадрів, встановив особливості формування змісту, структури, форм науково-методичної роботи порівняно із загальноосвітніми школами, розкрив основні принципи внутрішньо-шкільної науково-методичної роботи та висвітлив досвід її організації в школах нового типу Харківської області [166]. Означений дослідник зауважує, що Ю. Бабанський, Н. Ващенко, І. Жерносець, С. Крисюк та інші вчені науково-методичну роботу розглядають як частину системи підвищення кваліфікації вчителів, що здійснюється в міжкурсовий період. С. Батишев, Ю. Гільбух, М. Дробноход схильні вважати її елементом організаційної структури управління освітнім процесом. Т. Бєседіна, В. Бондар, М. Красовицький, Б. Безпалько – формою організації вивчення і впровадження досягнень педагогічної науки і передового досвіду, опанування нових педагогічних технологій.

Ми повністю погоджуємося з думкою, що серед найважливіших напрямів, у яких здійснюється формування змісту науково-методичної роботи в закладах нового типу, на першому місці є забезпечення методичної освіченості педагогів – ознайомлення з найважливішими державними нормативними документами, що визначають методологію сучасної освіти [167].

Н.Ф. Григор'єв, А.В. Арсєнтьєва відзначають доцільність навчання у ліцеях в групах, які налічують 10-20 осіб. Вони зазначають, що зміст навчальних курсів може деякою мірою повторювати шкільну програму, але навчальний матеріал треба об'єднувати у змістовні блоки, що дає змогу значно прискорити повторення і інтегрувати знання учнів. Ми поділяємо думку цих авторів, що значної уваги потребує практична підготовка учнів – вирішення завдань, проблемних ситуацій, аналіз фактів і явищ тощо.

Крім того, важливого значення для учнів набуває оволодіння навичками самостійної роботи з навчальним матеріалом, формування їх готовності до самоосвіти, розвиток творчих здібностей [168].

Особливого значення в ліцеї набуває заохочення учнів до творчої навчальної діяльності. На думку західних дослідників, для результативної організації творчої навчальної діяльності учнів необхідно виконати дві умови: провести психолого-педагогічну діагностику рівня творчого розвитку учнів і досконало визначити зміст предмета, що викладають, і мету діяльності вчителя на уроці [169]. Однак ми погоджуємося з думкою, що ці умови треба доповнити такою: ефективність організації творчої навчальної діяльності учнів залежить від уміння вчителя врахувати закономірності протікання та етапи творчого процесу.

Як зазначає С.Д. Максименко, при оцінюванні навчального навантаження слід розрізняти складність як об'єктивну характеристику завдання і трудність – як суб'єктивну характеристику. Навчальні навантаження учня фактично залежать передусім від його складності. При розробці норм навчального навантаження не можна не враховувати, по-перше, яку саме діяльність учень виконує і, по-друге, який особистісний смисл має, а значить, і який інтерес викликає те чи інше навчальне завдання [170].

Під час організації допрофесійної підготовки учнів у ліцеї, ми виходимо з концептуального положення Б.О. Федоришина, яке полягає у тому, що він у методологічному плані відстоює позицію обмеження вікового контингенту учнів, що займаються профінформаційною роботою, старшим підлітковим і юнацьким віком. У цьому його позиція протистоїть панівній позиції переміщення “ударного” ядра профорієнтації на самий молодший шкільний вік дитини, що має забезпечити “професійне самовизначення у молодших школярів” (М.М. Захаров, 1988 рік). Цей дослідник вважає, що панівні концепції ранньої профорієнтації виходять з абсолютизації її профінформаційного компоненту з інтенсивним насиченням його профагітацією, що спрямовується не на користь інтересам всебічного розвитку особистості дитини в ранньому шкільному віці, а проти неї [171].

Профорієнтація у будь-якому із своїх структурних компонентів виступає, з позицій Б.О. Федоришина, системою спеціальної цілеспрямованої діяльності людини саме того віку, коли, з одного боку, актуалізуються питання зміни статусу особистості (школяр – студент, школяр – самостійний працівник), і з другого – коли сформовано психологічні передумови свідомого і компетентного вирішення проблеми професійного самовизначення. Однією з найефективніших форм профінформаційної роботи з учнівською

молоддю Б.О. Федоришин вважає систему профінформаційних уроків (занять) для учнів 9, 10 і 11 класів загальноосвітньої школи. У центрі профінформаційного уроку знаходиться особистість учня. Він виступає як активний і зацікавлений суб'єкт уроку, що працює заради задоволення своїх актуалізованих пізнавальних потреб і потреб у самоствердженні. Відбиття цих потреб людини у розроблених змісті і формах профінформаційної роботи, реалізація принципу системності у побудові цієї роботи надають системі профінформації характеру активно діючої системи, спрямованої на “профорієнтаційне дозрівання” особистості, на розвиток її здатності аналітично проектувати психологічну структуру будь-якої професійної діяльності на психологічну сферу власної особистості (“приміряти” професію до себе).

Л.М. Журомська відзначає, що створенню умов для розвитку особистості учнів, формуванню у них стійкого інтересу до обраної спеціальності, свідомому професійному самовизначенню покликана слугувати психологічна служба ліцеїв. Вона зазначає, що мета діяльності психологічної служби ліцею має бути підпорядкована завданням діяльності ліцею в цілому. Цей дослідник пропонує такі напрями діяльності психологічної служби ліцею, що сприяють розвитку особистості учнів: психолого-педагогічна просвіта всіх учасників освітнього процесу; всебічне діагностування; консультування вчителів, учнів, батьків; корекційно-розвиваюча робота; поглиблена профорієнтація ліцеїстів [172]. Після набору ліцеїстів вектор психодіагностики, як підкреслює Л.М. Журомська, має змінювати свій напрям. Він стає більш спрямованим на пізнання учнями своїх індивідуально-психологічних особливостей, що є основою для саморозвитку та самокорекції.

Отже, ліцейська освіта повинна бути недиспарантною. По-іншому, як стверджує В.Г. Кремень (який вважає особистісно-розвивальне навчання науковим пріоритетом сьогодення), навчальний зміст за логікою його наукового осмислення має виступати спонукальним засобом загального психологічного розвитку школяра, насамперед його становлення як особистості.

В.В. Присакар зазначає, що створення підсистеми профорієнтації, яка включає допрофесійне навчання, де вивчаються потреби, інтереси, цілі учнів, формується їх мотиваційна сфера, ставить своєю кінцевою метою становлення професійної придатності майбутнього фахівця, зокрема вчителя. Такі умови створюють при організації педагогічних класів у навчальних закладах нового типу: гімназіях, коледжах, ліцеях. У таких класах, де поділ здійснюється за рівнем розвитку, здібностями та інтересами, учні знайомляться з основами професії педагога, набувають певних практичних умінь і навичок. У процесі

конкретної предметної діяльності, участі у самоуправлінні вони мають можливість проявити свої нахили, потреби, здібності, переконатись у свідомому виборі майбутньої професії [173].

П.І. Дроб'язко зазначає, що з появою альтернативних навчальних закладів перед науковцями і практиками постало завдання розробити нову систему управління. Здійснення його можливе лише за умови подолання державного монополізму в організації і змісті навчання і виховання підростаючого покоління, створення творчої атмосфери для тіснішого спілкування членів колективів, забезпечення відповідного режиму роботи, навчального дизайну, творчих і ділових зв'язків педагогів з навколишнім середовищем, досягнення ними світового рівня в справі навчання та виховання, створення нового механізму управління [174].

Крім того, особистісно-діяльнісний підхід як умова гуманізації навчально-виховного процесу в ліцеї вимагає, як підкреслює М. Михайлов, гуманістичного переосмислення функцій управління процесом підготовки учнів до навчання у вищому закладі освіти, пошуку методів і засобів гуманізації усього життя ліцеїстів [175].

О. Сидоренко підкреслює, що успішне вирішення проблем навчання й виховання учнів забезпечується ретельним науково обґрунтованим відбором змісту освіти та методично грамотним його втіленням у навчально-виховний процес. Педагоги й учні постійно перебувають у стані колективної й індивідуальної творчості, інтелектуалізації взаємовідносин. Крім того, концепції розвитку шкіл нового типу передбачають особистісно орієнтований підхід до організації діяльності закладу, який враховує особливості й психофізичні якості всіх суб'єктів навчально-виховного процесу [176].

Д.І. Румянцева, В.П. Гончарова [177] визначили специфіку управління школами нового типу, яка, на їх думку, проявляється:

- в органічному поєднанні управління школою державних органів та організацій, які функціонують на суспільних засадах, у відмові від заформалізованих управлінських структур і командно-адміністративних методів управління;

- у визначенні та регулюванні механізму формування ресурсів навчального закладу з урахуванням державних, муніципальних, власних матеріальних коштів та асигнувань благодійних організацій і внесків приватних осіб;

- у створенні умов для наукової організації праці, режиму найбільшого сприяння всім членам педагогічного колективу з урахуванням національних, регіональних та інших особливостей навчального закладу;

- у створенні умов для виховання і навчання дітей;

- у розвитку професійної компетентності кожного педагога;
- в орієнтації навчальних програм закладів нового типу на освітні програми ЮНЕСКО, входження нових структур навчальних закладів у національні освітні фонди з метою розширення науково-педагогічних зв'язків та матеріального забезпечення;
- в інтеграції з науковими центрами та вузами для створення спільної бази та раціонального використання педагогічних кадрів, надання їм допомоги в підвищенні наукового рівня викладання, проведення спільних методичних та наукових досліджень;
- в орієнтації керівників навчальних закладів нового типу на здійснення всіх управлінських функцій для отримання позитивного кінцевого результату, здійснення системно-цільового підходу в управлінні;
- у забезпеченні конкурсного прийому у навчальні заклади нового типу та конкурсного відбору педагогічних кадрів для роботи в них.

Провідними управлінськими функціями в умовах шкіл нового типу є прогнозування та координація дій між окремими ланками управлінської системи всередині ліцею або гімназії та з вищими навчальними закладами, інтеграція з культурним середовищем.

М. Михайлов пропонує конкретну модель управління навчально-виховним процесом у ліцеї, яка реалізується на двох рівнях – мікрорівні (управління з боку дирекції навчального закладу) і операціоналізованому (управління здійснює безпосередньо вчитель у навчальній групі), вважаючи, що первинними функціями управління освітньою діяльністю є планування, організація, мотивація і контроль. Саме з них і пов'язуючих процесів (комунікація, прийняття рішень і керівництво) і складається управління як діяльність [178].

Водночас В.С. Лутай підкреслює, що реформування управління сучасною освітою потребує розробки нової методології вирішення суперечностей між централізованими та децентралізованими методами такого управління, між загальними державними стандартами освіти та вільним вибором форм освітянської діяльності [179].

На підставі аналізу теоретичних досліджень і результатів експериментальної перевірки А.П. Черниш дав теоретичне обґрунтування моделі управління навчально-виховним і науково-методичним процесом в гімназії. Він визначив педагогічні умови підвищення ефективності управління гімназією. Зазначимо, що дослідженню розвитку і становлення ліцеїв в Україні присвячені наукові праці В.М. Алфімова, Б.Г. Чижевського, О.Є. Остапчука, Г.С. Сазоненко та ін. Кожен з цих науковців пропонує своє бачення моделі ліцею, визначає його роль і місце в системі середніх закладів освіти,

надає організаційну модель управління навчально-виховним процесом в ліцеї.

Відзначимо, що особливістю розвитку освіти у 90-і роки є розширення прав загальноосвітньої школи у вирішенні численних питань своєї діяльності. Визначення типу школи, певного варіанту навчального плану, системи виховної, позаурочної діяльності, змісту шкільного компонента, методів навчально-виховного процесу – ось неповний перелік питань, що починають належати до компетенції шкіл.

У 90-х роках починає свою діяльність на посаді керівника навчального закладу нового типу В.М. Алфімов, автор понад 70 наукових праць, більшість з яких присвячена обґрунтуванню педагогічних основ організації навчально-виховного процесу в ліцеях, зокрема діяльності ліцею при Донецькому державному університеті. Він вважає, що ліцей дає змогу реалізувати потребу у творчому розвитку особистості та формуванні інтелектуальної еліти суспільства. За думкою означеного дослідника, забезпечити реалізацію цих цілей допомагає тісна взаємодія з вузом, створення навчально-виховного комплексу (НВК), стрижнем якого є цільова наскрізна комплексна програма розвитку вихованців. Так, наприклад, ліцей при Донецькому державному університеті є одним з провідних компонентів НВК “ліцей-університет”. У 1991 році в ліцеї навчалось 194 учні за дев’ятьма профілями. Навчально-виховний процес в ліцеї здійснювався на підставі концепції виховання творчої особистості. Він розглядався як керований психофізіологічний процес розвитку старшокласника, орієнтований на модель випускника ліцею. Для забезпечення виховання для кожного старшокласника на педагогічному консиліумі складається програма творчого розвитку і саморозвитку особистості. Ця програма пропонує всім учасникам педагогічного процесу певні завдання, які реалізують вчителі під час уроків, а вихователі і куратори – у позаурочний час – у різних видах групової наукової, дозвільної діяльності, батьками у сімейних справах, колективом – у спільних заняттях. Особистість постійно звертається до самовиховання і самоосвіти. Розвиток особистості ліцеїстів, за системою В.М. Алфімова, ґрунтується на засадах діяльнісного підходу. Для підвищення ефективності роботи в межах профілів здійснювалася диференціація. Так, за трьома різними програмами навчаються старшокласники у математичному класі. Урок має форму індивідуального групового консультування [180].

Наслідки своєї науково-педагогічної діяльності в ліцеї В.М. Алфімов узагальнив у докторській дисертації “Педагогічні основи навчально-виховного процесу в ліцеї” [181]. У дисертації зроблено важливі для педагогічної теорії і практики висновки, зокрема:

- ліцейне навчання може бути ефективним лише в умовах і межах такої педагогічної освіти, яка передбачає використання педагогічних технологій, в основу розробки яких покладено врахування рівня розвитку індивідуальних особистісних якостей ліцеїста та його творчих здібностей;

- ефективність навчально-виховного процесу забезпечується формуванням такого контингенту ліцеїстів, який характеризується інтелектуальною активністю, прагненням до здобуття знань, до наукової творчості;

- розробка і реалізація програм індивідуального розвитку і саморозвитку особистості забезпечує високу культуру діалогу між ліцеїстами і педагогами, посилює роль самостійної роботи учнів, допомагає організувати засвоєння ними знань у власному житті;

- висока результативність навчального процесу в ліцеї значною мірою зумовлюється запровадженням матричної структури управління, яка допомагає реалізувати інноваційні програми розвитку творчої особистості.

З 1991 р. плідно працює перший Український гуманітарний ліцей Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Як зазначає його директор Г.С.Сазоненко, сучасний національний ліцей має виконувати соціальне замовлення передусім особистості – навчити її бути конкурентоспроможною в суспільстві з ринковою економікою, уміти планувати стратегію власного життя, орієнтуватись у системі найрізноманітніших неоднозначних цінностей, визначати своє життєве кредо й свій стиль. В процесі навчання в ліцеї відбуваються вироблення кожним учнем свого індивідуального способу життя, оптимального режиму інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень, способів реагування на невдачі та успіхи тощо. На наш погляд, особливо важливим є ці зазначені Г.С.Сазоненко принципи для складного і довготривалого навчання на медичні спеціальності [182].

Ми вважаємо, що можна виділити такі спільні риси в організації діяльності означених закладів освіти: впровадження семестрово-залікової форми навчання з шестиденним режимом навчально-виховної роботи; проведення уроків парами; викладання переважної більшості профільних предметів, факультативних занять та спецкурсів викладачами вищих закладів освіти, які є базовими для цього середнього закладу освіти, що здійснює допрофесійну підготовку; професійна спрямованість всього навчально-виховного процесу; випускники означених закладів освіти зараховуються до вищого закладу освіти на підставі співбесіди або результатів випускних іспитів на атестат зрілості.

Слід зазначити, що становлення духовно багаті особистості майбутнього фахівця “неможливе без сприйняття нею загальнолюдських морально-етичних та естетичних цінностей, оволодіння духовною культурою рідного етносу, нації, народу” [183]. Г.І. Іванюк і О.А. Масляницька підкреслюють, що “пізнання здобутків рідного народу – це основа духовності людини”. Значної уваги при цьому потребує прищеплення любові до рідної мови, розвиток мовлення учнів.

Л.Я. Романова, досліджуючи означену проблему, виявила педагогічні умови формування професійного функціонального мовлення учнів ліцею економічного профілю на інтегративній основі, обґрунтувала цілі, завдання і функції ліцеїв у формуванні професійного функціонального мовлення, визначила нетрадиційні форми і методи удосконалення означеного процесу [184].

Розробка нових методологічних підходів до професійної підготовки у ліцеях потребує і нової філософії освіти. Як зазначає В.С. Лутай, філософія сучасної освіти не може бути заснована тільки на одній певній філософській системі, в тому числі і на такій, яка намагається синтезувати у собі усі основні досягнення інших систем [185].

Заслугове на увагу думка Л.Н.Чернявської про те, що прагнення до самовизначення, самореалізації, самоствердження – одна з найважливіших потреб людини, умова її психічного розвитку. При цьому рівень розвитку активності як суб’єктного потенціалу особистості вважається важливим параметром у професійному спрямуванні учнів. [186].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури (І. Вільш, О.П. Савченко, Т.В. Супрята), біографічного матеріалу щодо життя і праці видатних лікарів минулого і сучасного та власних досліджень ми вважаємо, що у навчально-виховному процесі ліцею необхідно забезпечувати:

- формування гуманістичної спрямованості особистості ліцеїста і загальних якостей особистості лікаря (світоглядні і загальнолюдські цінності, професійні інтереси, нахили, ідеали, спостережливість, переконливість, організаторські здібності);

- розвиток емоційно-мотиваційних і вольових компонентів особистості (любов до людей, спрямованість на добро, здатність до емпатії, адекватна самооцінка, прагнення до соціально-значущих цілей, ініціативність, вимогливість до себе та інших, уміння долати труднощі);

- оволодіння знаннями про працю лікаря, його професійну діяльність, її специфіку, роль і статус лікаря у суспільстві, вимог до його особистості, формування умінь знаходження адекватних форм

спілкування з людьми, організаторських, конструктивних, комунікативних умінь і навичок, здатності до співробітництва, співтворчості у діяльності, вмінь самокритично оцінювати свою діяльність, цілеспрямовано здійснювати самоосвіту і самовиховання, мовні уміння, культуру, емоційність, виразність мовлення.

Слід сподіватися, що розробка та впровадження у практику нових етичних норм професійної діяльності лікарів стане переломним періодом у вітчизняній медицині. *Medice, non posere* - лікарю, не зашкодь — добре відомий принцип медицини. Лікар може зашкодити й тоді, коли зберігає абсолютну пасивність. Сучасна медицина наголос робить також і на іншому важливому принципі - “твори благо”, тобто перевага віддається активній позиції лікаря. Інакше кажучи, замість заборони “не зашкодь”, діє стверджувальна імператива - “твори добро”. Насправді, лікар повинен працювати на користь пацієнта. Об’єктом праці лікаря, як і педагога є людина, знаряддям праці та її результатом – також людина. Потрібно дотримуватись таких етичних категорій, як обов’язок, совість, справедливість, любов. Необхідно розуміти людей, мати знання в галузі психології. Медик повинен випрацьовувати в собі певну емоційну позицію, емпатію – розуміння, співпереживання психологічному стану іншої людини. Учатися бути лікарем – значить учитися бути людиною - цей життєвий девіз медика засвоюють учні медичного ліцею.

У Кодексі професійної етики медичних сестер України наголошується на важливості володіння медичною сестрою високими моральними якостями, такими як гуманність, чуйність, милосердя, уважність, чесність, відповідальність. У Кодексі виділяються головні умови сестринської діяльності: професійна майстерність та професійна компетентність, а також наголошується необхідність у тому, щоб означений Кодекс став еталоном морально-етичної поведінки медичних сестер [187].

Ми повністю погоджуємось з думкою, що джерелом розвитку особистісних властивостей та якостей індивіда є суспільний досвід, накопичений попередніми поколіннями людей у процесі їх пізнавальної, трудової, моральної, естетичної, творчої діяльності. Джерела, які сприяють становленню самоорганізованої особистості, містяться як у сфері суб’єктивній, так і в зовнішній. Зовнішнє соціальне середовище впливає на розвиток здібностей до самоорганізації через потребнісно-мотиваційну сферу особистості [188].

Б.Г. Чижевський, В.В. Сгадова серед нерозв’язаних проблем, які стоять перед школами нового типу виділяють [189]:

1. Створення чіткої системи державної освіти з визначенням у ній місця шкіл нового типу.

2. Створення державної системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з обдарованими дітьми.

3. Визначення диференційованого рівня знань учнів залежно від типу і профілю навчальних закладів.

4. Напрацювання відповідних навчальних планів і програм, посібників, підручників, дидактичного матеріалу, в тому числі малотиражними серіями для роботи з обдарованими дітьми.

5. Формування системи неперервної освіти, яка передбачає пошук і підтримку обдарованої учнівської молоді.

На думку більшості вітчизняних і зарубіжних вчених, головними особливостями системного підходу до аналізу і подальшого синтезу функціонування управління навчальними закладами є: відносність системи, можливість виділити якості згідно з метою і завданнями: практична спрямованість системного підходу; об'єктивність дослідження. Системний підхід дає змогу проектувати ефективні раціональні об'єкти, а також і навчальні заклади і системи їх управління [190].

Аналізуючи середні загальноосвітні заклади – власне цілісну систему і об'єкт управління, В. Шаркунова розглядає порівняно стабільні (статичні) структури, але майже не торкається їх динаміки, тобто так званих процесуальних функцій управління. Реалізація їх є безпосередньою практичною основою діяльності керівництва і колективу педагогічної установи. Усі структури школи так органічно пов'язані між собою, що мають певний вплив одна на одну і кожна реалізується в інших разом з ними. Наприклад, така складова системи управління, як планування, відображена в усіх структурних компонентах навчального закладу: навчанні, вихованні, роботі з кадрами, матеріальному забезпеченні, роботі різних підрозділів тощо. І навпаки: така складова, як зміст навчально-виховного процесу реалізовуватиметься тільки через усі компоненти структури управління.

Саме тому, аналізуючи діяльність навчальних закладів, В. Шаркунова робить висновок: управління ними правомірно відокремлюється у самостійний, специфічний напрям – педагогічний менеджмент, менеджмент у сфері освіти тощо. Системний підхід до аналізу діяльності закладів освіти доводить, що вони відповідають провідним положенням теорії систем і становлять якості цілісних складних утворень – динамічних соціально-педагогічних систем.

Провідною цільовою функцією управління в школах, гімназіях, ліцеях тощо дослідниця вважає управління навчально-виховним процесом, яке умовно можна поділити на управління процесом

навчання і педагогічне керівництво вихованням учнів. Органічно пов'язане з духовним розвитком, вихованням якостей громадянина України, навчання має специфічні особливості. Відображаються вони в певних закономірностях, принципах, змісті, формах і методах організації спільної діяльності вчителів і учнів, яка розкрита в багатьох працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Виходячи з цього, В. Шаркунова вважає за доцільне умовно відокремити навчання від виховання як самостійного об'єкта в структурі управління навчальним закладом.

Отже, неперервна професійна освіта – це систематична, цілеспрямована діяльність з набуття і удосконалення знань, умінь та навичок як в будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти. Винятково велике значення має розуміння того, що йдеться не про набір різних професійних освітніх закладів, а саме про єдину систему, в межах якої їхнє функціонування тісно взаємозумовлене і підпорядковане загальним для всієї системи цілям і завданням. Саме системність неперервної професійної освіти, що побудована на ступеневій основі, різко розширює її можливості, підвищує рівень пристосованості до навколишніх умов, дає можливість гнучко й оперативно реагувати на зміну потреб суспільства, соціальних груп і окремих особистостей. Окремі складові цієї системи не лише виконують певні локальні завдання, а перебувають у різноманітних, багатоваріантних зв'язках, що постійно змінюють свої якісно-кількісні характеристики під час переходу з одного ступеня на інший ступінь професійної підготовки.

Запитання для контролю та самоконтролю

Запитання і завдання для самостійної роботи

1. Що таке неперервна освіта?
2. Які принципи неперервності освіти існують в системі допрофесійної та професійної підготовки фахівців?
3. Що таке синергетика?
4. Яке місце займають вищі навчальні заклади в системі неперервної освіти?
5. Що таке професіограма, психограма і професійно значима ознака?
6. Які складові включаються в психограму?
7. Як співвідносяться між собою класифікація професій і професійні типології особистості?

8. На яких підставах будуються професійні типології?
9. Які труднощі виникають при вивченні професійних інтересів?
10. Виділіть професійні типи лікаря і психолога відповідно до особливостей сенсорно-перцептивного, розумового, мнемічного та психомоторного компонентів в їх роботі.

Завдання та проблемні ситуації

1. Запропонуйте власні підстави для складання професійної типології.
2. Обговоріть проблему відповідності профорієнтації та профвідбору.
3. Обговоріть професійно необхідні і бажані якості практичного психолога.
4. Згадайте найбільш невдалий досвід спілкування а) з викладачем психології, б) з лікарем, в) з механіком автосервісу. Які психологічні та ситуативні чинники могли послужити причиною неконструктивності вашої взаємодії?
5. Розгляньте особистісні та професійно-рольові складові професій, пов'язаних з використанням влади і впливу (юристів, міської адміністрації і т.п.).

Список використаної та рекомендованої літератури

1. Кремень В.Г. Передмова / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с.
2. Фурман А.В. Костенко В.І. Школа віри: Програма дослідно-експериментальної роботи на 1994 – 2008 роки. - Український ін-т підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти - Експер. Школа-ліцей № 157 м. Києва. - 1996. – 48 с.
3. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї // Педагогіка і психологія 1997 - № 1 – С. 31-38.
4. Кашин С.А. Кондратюк, Ципюк Н.М., Совместная учебная работа - эффективный способ обучения слушателей подготовительного отделения // Проблемы высш. шк. К, 1989 – Вып. 68, С. 68-73.
5. Федяєва В.Л. Довузівська підготовка абітурієнтів у системі неперервної педагогічної освіти: Дис. канд. пед. наук. України. - К. - 1996. - 180 с.
6. Огнистий А.В. Підготовка старшокласників і відбір до навчання на факультеті фізичного виховання . Автореф. Волинський держ. Ун-т ім. Л.Українки Луцьк, 1999 – 18 с.

7. Райко Л.Л. Активізація пізнавальної діяльності слухачів підготовчого відділення, зорієнтованих на здобуття педагогічної професії : Автореф. дис... канд. наук з фіз. вихов. і спорту: 13.00.01. – К.: Інст. пед. АПН України, 1998. – 16 с.
8. Штифурак В.С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу: Автореф. Східноукраїнський університет, Луганськ, 1998. – 15 с.
9. Лугай В.С.Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. - К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. - 256 с.
10. Там само. – С.32
11. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. - С.229.
12. Там само. – С.230.
13. Інтеграція викладання медико-біологічних, гігієнічних та клінічних дисциплін на основі впровадження нової концепції медичної освіти: Тези доповідей загальноінститутської науково-методичної конференції, що відбулась 17 травня 1991 р. / За загальною редакцією академіка Є.Г.Гончарука. - К.: Київський медичний інститут ім. акад. О.О. Богомольця, 1991. - 75 с. - С.8.
14. Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти і науки: Монографія // Академія педагогічних наук України, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця. - Київ, 2000. - 253 с.
15. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. - Київ: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. - 444 с.
16. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1999. - 904 с. – С.134.
17. Сердюк А.М. Медична екологія і проблеми здоров'я дітей //Журн. АМН України. – 2001. – Т.7. - № 3. – С.437-449
18. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - К.: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. – С.11-57. - С.14.
19. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. - Чернівці: “Митець”, 1996. - 248 с. - С.158.
20. Там само. – С.159.
21. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Ассоциация

- "Профессиональное образование", 1999. - 904 с. - С.134, 135
22. Там само. С.135
 23. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. - С.241.
 24. Там само. – С.242.
 25. Шльосек Ф. Реформа системи професійної освіти в Польщі в контексті змін освіти. // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник - II. - Ченстохова-Київ, 2000. - С. 335-347.
 26. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. - С.80.
 27. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. - Чернівці: "Митець", 1996. - 248 с.
 28. Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року. / За редакцією С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. - Харків: ХДПУ, 2000. - 436 с. - С.29-30
 29. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - К.: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. – С.11-57. - С.17
 30. Тангян С.А. Высшее образование в перспективе XXI столетия // Педагогіка, 2000. - №2. - 110 с. - С. 3-10. - С.3
 31. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. - С.250.
 32. Згуровський М. Науково-технічна інтелігенція та суспільний прогрес // Вісник НАН України. – 2001. - № 2. - С.38-43.
 33. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. – С. 252
 34. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. - Чернівці: "Митець", 1996. - 248 с. – С.143.
 35. Там само. С. 159.
 36. Крюкова Д.Ф. Теоретические и методические аспекты подготовки молодёжи к овладению сложными профессиями технического профиля: Методические рекомендации. - К.: ИППО АПН Украины, 1998. - 23 с. - С.3.
 37. Сікорський П.І. Методологічні підходи до розв'язання

- суперечностей педагогічного процесу // Шлях Освіти, 1999. - № 2. - С. 5-10.- С.9.
38. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. – С.618.
 39. Шльосек Ф. Реформа системи професійної освіти в Польщі в контексті змін освіти. // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник - II. - Ченстохова-Київ, 2000. - С. 335-347.
 40. Термін “психотехніка” існував на початку ХХ ст. В 30-х роках його було замінено сучасним терміном “психологія праці”, яким користуються й сьогодні.
 41. Камінецький Я., Субтельна Г. Профорієнтація як складова ринкової економіки // Педагогіка і психологія професійно освіти, 1998. - № 5. - С. 95-102. – С. 95.
 42. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество. – М.:ООО «Изд-во АСТ», Донецк: Сталкер, 2002. – 464 с. – С.136-137.
 43. Жидецький Ю., Ковальчук І., Онищенко В. Ступенева професійна освіта: спроба концептуального підходу // Педагогіка і психологія професійно освіти, 1998. - № 5. - С. 89-95. - С.89.
 44. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. – С.613-614.
 45. Szajek S. System orientacji i poradnictwa zawodowego. – Warszawa, 1989.- S.14.
 46. Rachalska W. Problemy orientacji zawodowej. – Warszawa, 1987/ - С/216-217.
 47. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. – С.612.
 48. Шльосек Ф. Реформа системи професійної освіти в Польщі в контексті змін освіти. // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник - II. - Ченстохова-Київ, 2000. - С. 335-347.
 49. Камінецький Я., Субтельна Г. Профорієнтація як складова ринкової економіки // Педагогіка і психологія професійно освіти, 1998. - № 5. - С. 95-102.
 50. Гребенюк Г.Е. Теоретические и методические основы непрерывного профессионального образования строительно-архитектурного профиля: / Под ред. Н.Г. Ничкало. - К.: ООО "Междунар. фин. агенство", 1997. - 232 с. - С. 94.
 51. Там само. – С. 98-101.

52. Леднёв В.С. Содержание образования. - М.: Высшая шк., 1989. - 360 с. - С.128.
53. Згуровський М. Науково-технічна інтелігенція та суспільний прогрес // Вісник НАН України. – 2001. - №2. – С.38-43.
54. Жидецький Ю., Ковальчук І., Онищенко В. Ступенева професійна освіта: спроба концептуального підходу // Педагогіка і психологія професійно освіти, 1998. - № 5. - С. 89-95.- С.89.
55. Там само. – С.90.
56. Шкіль М.І. Реформування вищої педагогічної освіти // Освіта і управління, 1997. - №1. - С. 37-39.
57. Архангельський С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы.- М.: Высшая школа, 1980. – 368 с. – С.62.
58. Ярмаченко М.Д. Важливий етап у розвитку педагогічної науки // Вісник АПН України. - 1993. - №1. - С. 8
59. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знание. - М.: Высшая школа, 1984 - 119 с.- С.26-27.
60. Сичитов И.И. Проблемы разработки содержания подготовки специалистов широкого профиля - Л: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. - 117 с. - С. 64.
61. Высшая школа УССР в условиях перестройки: состояние, проблемы, перспективы. - К: Вища шк, 1988 – 72 с. - С.12.
62. Печенюк Н.Г. Организация познавательной деятельности студентов на основе типологии профессиональных задач Автореф. канд. пед. наук Моск. Гос.ун-т 1984 – 22 с. - С.12.
63. Ярмаченко М.Д. Актуальні питання педагогічної науки. – К.: Знання, 1978. - 48 с. – С.19
64. Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність. – К.: Видавничий центр "Академія", 1997. - 184 с.
65. Там само. – С.15
66. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє. / Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія за ред. Н.Г.Ничкало. - К.: ВІПОЛ, 1999. - 450 с.- С.8.
67. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - Київ: Либідь, 1997. - 376 с. - С.102.
68. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів // Педагогіка і психологія професійно освіти, 1998. - № 5. - С. 149-159.- С. 150.
69. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону, 1996.
70. Костюк Г.С. Избр. психол. труды. - М.: Педагогика, 1988. – 304 с.- С.163.

71. Балл Г.О. Некоторые методологические принципы гуманистически ориентированной допрофессиональной и профессиональной подготовки // *Wychowanie techniczne. 2 / Pod red. K.Tubielewicza, J.Wilisz. - Czestochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. - С. 41-48.- С.41*
72. Григорчук Л.І. Формування готовності слухачів факультету довузівської підготовки до навчання у вищому технічному закладі освіти: Автореф. дис. канд. пед наук. - 13.00.04. - Тернопіль, 2000. - 19 с.
73. Профорієнтація та довузівська підготовка майбутніх спеціалістів: проблеми, досвід, перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. - Чернігів, 1999. - 220 с. – С.7.
74. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище // *Учитель, 1999. - № 11-12. - С. 10-17.*
75. Профорієнтація та довузівська підготовка майбутніх спеціалістів: проблеми, досвід, перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. - Чернігів, 1999. - 220 с. - С.3.
76. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - Київ: Либідь, 1997. - 376 с. - С 275.
77. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми “Вчитель” / Збірник матеріалів Всеукраїнської конференції: В 3-х частинах. 8-10 квітня 1998 рік. – Дніпропетровськ, Ч.2. – 216 с. – С.9.
78. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: Дис...д-ра.пед.наук: 13.00.04. - К., 1996. - 389 с.
79. Опачко М. Професійна самовизначеність у педагогічній спадщині А.Волошина // *Рідна школа, 2000. - № 2. - С. 8-10.- С.8.*
80. Гомоннай Василь. Августин Волошин - видатний педагог Закарпаття: концепція виховання / *Карпатська Україна і Августин Волошин: Матер. міжнародної наук. конф. - Ужгород: МПП "Граж-да", 1995. - С. 213-214.*
81. Крюкова Д.Ф. Теоретические и методические аспекты подготовки молодёжи к овладению сложными профессиями технического профиля: Методические рекомендации. - К.: ИППО АПН Украины, 1998. - 23 с. - С.4.
82. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми “Вчитель” / Збірник матеріалів Всеукраїнської конференції: В 3-х частинах. 8-10 квітня 1998 рік. – Дніпропетровськ, Ч.2. – 216 с. – С.30.
83. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми “Вчитель” / Збірник матеріалів Всеукраїнської конференції: В 3-х частинах. 8-10 квітня 1998 рік. – Дніпропетровськ, Ч.2. – 216 с. – С.24.

84. Там само. – С.162.
85. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис... докт. пед. наук: 13.00.04. - К., Інститут педагогіки і психології АПН України, - 1997. - 428 с. – С.21.
86. Профорієнтація та довузівська підготовка майбутніх спеціалістів: проблеми, досвід, перспективи. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. - Чернігів, 1999. - 220 с.- С.188.
87. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми “Вчитель” / Збірник матеріалів Всеукраїнської конференції: В 3-х частинах. 8-10 квітня 1998 рік. – Дніпропетровськ, Ч.1. – 211 с. – С.193.
88. Маришук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств. - Автореф. дис. докт. псих. наук. - Ленинград, 1982. - 32 с.
89. Александров А. Профессиональный выбор: смена акцентов // Образование и рынок, 1998. - № 2. - С. 12-14.
90. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество. – М.: ООО»Изд-во АСТ» Донецк: Сталкер, 2002. – 464 с. – С. 133.
91. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми “Вчитель” / Збірник матеріалів Всеукраїнської конференції: В 3-х частинах. 8-10 квітня 1998 рік. – Дніпропетровськ, Ч.2. – 216 с. – С.76.
92. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. - Чернівці: “Митець”, 1996. - 248 с. - С.144.
93. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації. - Автореф. дис. докт. пед. наук.: 13.00.04. - К.: Інститут педагогіки АПН України. - 1996.
94. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: Дис...докт.пед.наук: 13.00.04. - К., 1996. - 389 с.
95. Камінецький Я., Субтельна Г. Профорієнтація як складова ринкової економіки // Педагогіка і психологія професійно освіти, 1998. - № 5. - С. 98.
96. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. - Чернівці: “Митець”, 1996. - 248 с. - С.211.
97. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / За ред. М.Ю. Красовицького; упорядник Г.І. Іванюк. - Київ - Івано-Франківськ: Плай, 2000. - 218 с. - С.41.
98. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти

- книгах. - Чернівці: "Митець", 1996. - 248 с.- С.7.
99. Там само. – С.8.
100. Уюньтна. Китайські педагоги про виховання особистості // Шлях освіти, 1999. - № 3. - С. 31-34.
101. Підготовка учнів до професійного навчання і праці. (Психолого-педагогічні основи): Навчально-методичний посібник / За ред. Г.О.Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Київ: Наукова думка, 2000. – 188 с.
102. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників.: Монографія. - К.: ІПППО АПН України, 1998. - 160 с.
103. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество. – М.: ООО»Изд-во АСТ» Донецк: Сталкер, 2002. – 464 с. – С. 332, 336-367.
104. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. - 228 с.
105. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. - Х. - К.: Книжкове видавн. "Каравела", 1998. - 150 с.
106. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. - № 5. - С. 149-159. - С.149
107. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. - Чернівці: "Митець", 1996. - 248 с. - С.26.
108. Сікорський П.І. Методологічні підходи до розв'язання суперечностей педагогічного процесу // Шлях Освіти, 1999. - № 2. - С. 5-10.- С.5.
109. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. - Чернівці: "Митець", 1996. - 248 с.
110. Вульфів Б.З, Учитель: професійна духовність // Педагогіка. - 1995. - № 2. - С. 51-52.
111. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. - Чернівці: "Митець", 1996. - 248 с. - С.113.
112. Там само. – С.150.
113. Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її двадцять восьмій сесії в Парижі 16 листопада 1995 року (Стаття 3. Соціальні аспекти)// Шлях освіти. – 1999. - №2. – С. 2-4.
114. Лутай В.С.Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. - К.:

- Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. - 256 с.- С.219.
115. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. - № 5. - С. 149-159.- С.150.
 116. Волошин А. О соціальному вихованню. - Ужгород: УНІО, 1924 - С. 21.
 117. Підготовка учнів до професійного навчання і праці. (Психолого-педагогічні основи): Навчально-методичний посібник / За ред. Г.О. Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Київ: Наукова думка, 2000. – 188 с. - С.4.
 118. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників.: Монографія. - К.: ІПППО АПН України, 1998. - 160 с.
 119. Лутай В.С.Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. - К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. - 256 с. - С.32-33.
 120. Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах: Посібник для вчителів зони підвищеного радіаційного контролю / За ред. Г.О. Балла. - К.: 1998. - 132 с.
 121. Гуманитаризация образования и гуманизация знания: поиск взаимодействия: Межвузовский сборник научных трудов. - Н. Новгород: изд-во НГПУ, 1998. - 147 с. - С.6.
 122. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с.
 123. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / За ред. М.Ю. Красовицького; упорядник Г.І. Іванюк. - Київ - Івано-Франківськ: Плай, 2000. - 218 с. - С.9
 124. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. - К.: Радянська школа, 1984. - 254 с.
 125. Макаренко А.С.Избранные произведения (Общие проблемы педагогики): В 3х т. / Редкол. Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. - изд. 2-е, испр. и доп. - К.: Рад.шк., 1985. - Т.3. - 592 с.
 126. Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.).- Автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.01. - К.: Інститут педагогіки АПН України. - 2000. - 19 с.
 127. Гуманитаризация образования и гуманизация знания: поиск взаимодействия: Межвузовский сборник научных трудов. - Н.Новгород: изд-во НГПУ, 1998. - 147 с. - С. 14.
 128. Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх

- школах: Посібник для вчителів зони підвищеного радіаційного контролю / За ред. Г.О. Балла. - К.: 1998. - 132 с. – С.12-13
129. Лутай В.С.Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. - К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. - 256 с. - С.181.
130. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. - 228 с.
131. Кремень В.Г. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії // Учитель, 1999. - № 11-12. - С. 27-28.
132. Сучасні проблеми теорії і практики школи і педагогіки за рубежом: Зб. наук. статей / Редкол.: Б.Ф.Мельниченко, відп. ред. та ін.-К.: Інститут педагогіки АПН України, 1994. - 120 с.- С.52-60
133. Renzulli J.S. and Reis S.M. The Schoolwide enrichment model. – Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1985.
134. Сучасні проблеми теорії і практики школи і педагогіки за рубежом: Зб. наук. статей / Редкол.: Б.Ф.Мельниченко, відп.ред. та ін.-К.: Інститут педагогіки АПН України, 1994. - 120 с.
135. Там само. – С.59.
136. Борисова Н.В. Технологичность образовательного процесса как показатель его качества // Среднее профессиональное образование, 1998. - №3. - С. 17-20.
137. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. - С.261
138. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності. - К.: Знання, 1999. – 285 с.
139. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с.- С. 148.
140. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. - М., 1997.
141. Уюньтна. Китайські педагоги про виховання особистості // Шлях освіти, 1999. - № 3. - С. 31-34.
142. Максименко С.Д. Учбове навантаження і збереження психічного здоров'я школярів//Журн. АМН України. – 2001. – Т.7. - №3. – С.467-474.
143. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. - С. 148
144. Михайлов М. Підготовка ліцеїстів до навчання в університеті //

- Рідна школа, 2000. - № 2.- С. 15-16.
145. Грановская Р.М. Элементы практической психологии.- 2-е изд.- Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
146. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - К.: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. – С.11-57.
147. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. - № 5. - С. 149-159.
148. Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність. – К.: Видавничий центр "Академія", 1997. - 146 с.
149. Там само – С.188.
150. Паламарчук В.Ф., Чижевський Б.Г. Концептуальні основи навчальних закладів нового типу // Рідна школа, - № 2. - С. 47.
151. Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад // Інформаційний збірник МОЗ України. – К.: Освіта. – 19994. - № 12. - С. 2-17.
152. Кисільова В. Становлення системи ліцейної освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1999. - № 3. - С. 362-369.
153. Рождественский С. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. - СПб., 1902. - С. 74-75.
154. Кисільова В. Становлення системи ліцейної освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1999. - № 3. - С. 362-369.
155. Павлова С.В. Вы помните, когда возник Лицей... // ... И в просвещении статья с веком наравне: Сб. науч. трудов — СПб.: Образование, 1992. - С. 6-20.- С.10.
156. Кисільова В. Становлення системи ліцейної освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1999. - № 3. - С. 362-369.
157. Остапчук Е.Е. Организация научно-методической работы в лицее: Диссертация канд.пед. наук: 13.00.01 - К., 1997. – 207с.
158. Кисільова В. Становлення системи ліцейної освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1999. - № 3. - С. 362-369.
159. Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність. – К.: Видавничий центр "Академія", 1997. - 184 с.- 159
160. Там само. – С.161.
161. Кисільова В. Становлення системи ліцейної освіти в Україні //

- Педагогіка і психологія професійної освіти, 1999. - № 3. - С. 362-369.
162. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів // Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. - № 5. - С. 149-159.
163. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель, 1999. - № 11-12. - С. 12.
164. Григорьев Н.Ф., Арсентьева А.В. Роль Чувашского университета в формировании региональной системы непрерывного образования // Школа духовности, 2000. - № 1.- С. 14.
165. Григорчук Л.І. Формування готовності слухачів факультету довузівської підготовки до навчання у вищому технічному закладі освіти: Автореф. дис. канд. пед наук. - 13.00.04. - Тернопіль, 2000. - 19 с. – С.15.
166. Сидоренко О. Зміст та організація науково-методичної роботи в школах нового типу // Освіта і управління, 1998. - Том 2. - Число 4. - С. 21.
167. Там само. С. 25.
168. Григорьев Н.Ф., Арсентьева А.В. Роль Чувашского университета в формировании региональной системы непрерывного образования // Школа духовности, 2000. - № 1.- С. 15.
169. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого: Предисл. В.М.Слуцкого. - М.: Прогресс, 1991 - 376 с.- С. 242.
170. Максименко С.Д. Учбове навантаження і збереження психічного здоров'я школярів//Журн. АМН України. – 2001. – Т.7. - № 3. – С.467-474.
171. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: Дис...докт.пед.наук: 13.00.04. - К., 1996. - 389 с.
172. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми “Вчитель” / Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції в 3-х частинах. 8-10 квітня 1998 рік. - Частина II.- Кривий Ріг - Дніпропетровськ, 1998. - 216 с. - С.174.
173. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. - Чернівці: “Митець”, 1996. - 248 с. - С.150.
174. Дроб'язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність. – К.: Видавничий центр "Академія", 1997. - 184 с. - С.172.
175. Михайлов М. Підготовка ліцеїстів до навчання в університеті // Рідна школа, 2000.- № 2.- С. 15-16.

176. Сидоренко О. Зміст та організація науково-методичної роботи в школах нового типу // Освіта і управління, 1998. - Том 2. - Число 4. - С. 21-30.
177. Румянцева Д.І., Гончарова В.П. Специфіка управління школами нового типу. / Управління школою у сучасних умовах. - К., 1994. - С. 57-67.
178. Михайлов М. Підготовка ліцеїстів до навчання в університеті // Рідна школа, 2000. - № 2.- С. 15-16.
179. Лутай В.С.Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. - К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. - 256 с. - С.254.
180. Алфімов В.М. Ліцей сьогодні і завтра // Рідна школа. - 1991. - № 11. - С. 82-87.
181. Алфімов В.М. Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї: Автореф. дис. докт. пед. наук. - 13.00.01. - К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, К., 1997. - 438 с.
182. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник / За ред. Г.С. Сазоненко. - К.: Гопак, 2000. - 560 с.- С.23-24.
183. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / За ред. М.Ю. Красовицького; упорядник Г.І. Іванюк. - Київ - Івано-Франківськ: Плай, 2000. - 218 с. - С.27.
184. Романова Л.Я. Формування професійного функціонального мовлення учнів ліцею при вивченні економічних дисциплін: Автореф. дис. канд. пед. наук. - 13.00.04. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2000. - 19 с.- С.6.
185. Лутай В.С.Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. - К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. - 256 с. - С.127.
186. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник / За ред. Г.С. Сазоненко. - К.: Гопак, 2000. - 560 с.- С.46-47.
187. Дубасенюк О.А. Підготовка бакалаврів - старших медичних сестер // Професійна підготовка бакалаврів у закладах другого рівня акредитації: організаційне і науково-методичне забезпечення: Зб.наук. праць. – Харків. – 2000. – С. 74-80.
188. Соціально-професійне становлення особистості.: Монографія. / Радул В.В., Михайлов О.В., Краснощок І.П., Кушнір А.В /за ред. В.В. Радула. - Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ “Імпекс ЛТД”, 2002. - 263 с. – С.18.
189. Чижевський Б.Г., Сгадова В.В. Асоціація гімназій і ліцеїв України // Початкова школа, 1993. - № 2. - С.2-3.
190. Шаркунова В. Загальноосвітні навчальні заклади як система і

об'єкт управління // Освіта і управління, 1998. - Том 2. - Число 1.
- С. 43-47.

191. Кремень В.Г. Передмова / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. - С.1.

Література

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество. – М.:ООО «Изд-во АСТ», Донецк: Сталкер, 2002. – 464 с.
2. Анастаси А. Дифференциальная психология. – ЭКСМО – Пресс, 2001. – 742 с.
3. Агеева С.Р. Функциональная асимметрия рук как показатель межполушарной асимметрии у первоклассников // Новые исследования по возрастной физиологии – М., 1980.
4. Адлер А. Наука жить. Киев, Port-Royal, 1997. – 285 с.
5. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопр. психологии. – 1995.– №1.– С.111–131.
6. Александров А. Профессиональный выбор: смена акцентов // Образование и рынок, 1998. - № 2. - С. 12-14.
7. Анастаси А. Психологическое тестирование – СПб.: Питер, 2001.
8. Ананьев Б.Г. Проблема парной работы больших полушарий головного мозга // Учение И.П.Павлова и философские вопросы психологии. – М.-Л., 1952.– С. 171.
9. Ананьев Б.Г. Билатеральное регулирование как механизм поведения. // Вопросы психологии 1963. N.5. с. 81-89.
10. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. - 228 с.
11. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы.- М.: Высшая школа, 1980. – 368 с. – С.62.
12. Аршавский В.В.. Межполушарная асимметрия в системе поисковой активности.// Автореф. докт. дисс. Л. 1990.
13. Айрапетянц В.А. Функциональная организация мозга леворуких детей. // Леворукость, антропометрия и латеральная адаптация. М. 1985.
14. Айрапетянц В.А.. Латеральная характеристика школьников Москвы. // леворукость у детей и подростков. М. 1987. - С. 21-35.
15. Алфімов В.М. Ліцей сьогодні і завтра // Рідна школа. - 1991. - № 11. - С. 82-87.
16. Алфімов В.М. Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї: Автореф. дис. докт. пед. наук. - 13.00.01. - К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, К., 1997. – 438 с.
17. Балл Г.О., Перепелиця П.С. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів //

- Педагогіка і психологія професійної освіти, 1998. - № 5. - С. 149-159.
18. Балл Г.О. Некоторые методологические принципы гуманистически ориентированной допрофессиональной и профессиональной подготовки // *Wychowanie techniczne. 2 / Pod red. K.Tubielewicza, J.Wilsz. - Czestochowa: Wyzsza Szkola Pedagogiczna, 1998. - С. 41-48.*
 19. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий. – М.–2001.–253с.
 20. Батаршев А.В. Темперамент: Взаимосвязь с типами высшей нервной деятельности. Характерологические особенности. Как определить тип темперамента?: Учеб.пособие. – Таллин: Центр инф. и соц.технологий «Регалис», 1996.
 21. Бианки В.Л.. Асимметрия мозга животных. Л. 1985.
 22. Бианки В.Л.. Механизмы парного мозга. Л. 1989.
 23. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л., Мозг, разум и поведением. М. 1988.
 24. Бодров В.А., Доброхотова Т.А., Федорчук А.Г. Функциональная асимметрия парных органов и профессиональная эффективность летчиков. // *Физиология человека. 1990. Т.16. N.6. с.142-148.*
 25. Болен Дж.Ш. Богини в каждой женщине. М., София, 2005.– 272 с.
 26. Болен Дж.Ш. Боги в каждом мужчине. М., София, 2006.–304 с.
 27. Борисова Н.В. Технологичность образовательного процесса как показатель его качества // *Среднее профессиональное образование, 1998. - №3. - С. 17-20.*
 28. Брагина И.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека.- М.: Медицина, 1981. – 288 с.
 29. Бьюзен, Тони. 10 способов развить креативность / Т. Бьюзен ; пер. с англ. С. И. Ананин. - Минск : Попурри, 2010. - 160 с.
 30. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
 31. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. — К.: Здоровье, 1989.- 168 с.
 32. Введение в психологию / Под общ. ред. А.В.Петровского – М.: Академия, 1996.
 33. Вітенко І.С. Загальна та медична психологія / І.С.Вітенко. – Київ: Здоров'я, 1994. – 296 с.
 34. Вульффов Б.З, Учитель: профессиональная духовность // *Педагогіка. - 1995. - №2. - С. 51-52.*
 35. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.,1991.
 36. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // *Собр.соч.Т.3. М.: Педагогіка, 1983.*

37. Высшая школа СССР в условиях перестройки: состояние, проблемы, перспективы. - К: Вища шк, 1988 – 72 с.
38. Галян, І. М. Психодіагностика : навч. посібник / І. М. Галян. - 2-е вид., стереотип. - К. : Академвидав, 2011. - 464 с.
39. Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. М., Наука, 1989. – С. 171-189.
40. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети.– М., 1991.
41. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - Київ: Либідь, 1997. - 376 с.
42. Гомоннай Василь. Августин Волошин - видатний педагог Закарпаття: концепція виховання / Карпатська Україна і Августин Волошин: Матер. міжнародної наук. конф. - Ужгород: МПП "Гражда", 1995. - С. 213-214.
43. Гуревич К.М. Тесты интеллекта в психологии // Вопр. психологии - 1980.- № 2.– С. 53 – 64.
44. Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах: Посібник для вчителів зони підвищеного радіаційного контролю / За ред. Г.О. Балла. - К.: 1998. - 132 с.
45. Гуманитаризация образования и гуманизация знания: поиск взаимодействия: Межвузовский сборник научных трудов. - Н. Новгород: изд-во НГПУ, 1998. - 147 с.
46. Грановская Р.М. Элементы практической психологии.- 2-е изд.-Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 560 с.
47. Гребенюк Г.Е. Теоретические и методические основы непрерывного профессионального образования строительно-архитектурного профиля: / Под ред. Н.Г.Ничкало. - К.: ООО "Международ. фин. агенство", 1997. - 232 с.
48. Григорчук Л.І. Формування готовності слухачів факультету довузівської підготовки до навчання у вищому технічному закладі освіти: Автореф. дис. канд. пед наук. - 13.00.04. - Тернопіль, 2000. - 19 с.
49. Григорьев Н.Ф., Арсентьева А.В. Роль Чувашского университета в формировании региональной системы непрерывного образования // Школа духовности, 2000. - № 1.- С. 14.
50. Грюссер П., Зелке А., Цинда Т., Функциональная асимметрия мозга и ее значение для искусства, эстетического восприятия и художественного творчества.//Красота и мозг. М.,1995.гл.11.с. 265-299.
51. Деглин В.Л. Функциональная асимметрия мозга и гетерогенность мышления или как решаются силлогизмы с ложными посылками в условиях переходящего угнетения одного полушария // Нейропсихология сегодня.1995, С. 28-38.

52. Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її двадцять восьмій сесії в Парижі 16 листопада 1995 року (Стаття 3. Соціальні аспекти)// Шлях освіти. – 1999. - №2. – С. 2-4.
53. Доброхотова Т.А., Брагіна Н.Н.. Левши. М. 1994.
54. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми “Вчитель” / Збірник матеріалів Всеукраїнської конференції: В 3-х частинах. 8-10 квітня 1998 рік. – Дніпропетровськ, Ч.2. – 216 с
55. Дружинин В.Н. Психология общих способностей.–СПб: Питер, 1999.
56. Дроб’язко П.І. Українська національна школа: витоки і сучасність. – К.: Видавничий центр "Академія", 1997. - 184 с.
57. Дубасенюк О.А. Підготовка бакалаврів - старших медичних сестер // Професійна підготовка бакалаврів у закладх другого рівня акредитації: організаційне і науково-методичне забезпечення: Зб.наук. праць. – Харків. – 2000. – С. 74-80.
58. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Линка – Пресс, М., 1998.
59. Жидецький Ю., Ковальчук І., Онищенко В. Ступенева професійна освіта: спроба концептуального підходу // Педагогіка і психологія професійно освіти, 1998. - № 5. - С. 89-95.
60. Зенков Л.П., Попов Л.Г. Специализация полушарий по типу организации памяти. //Асимметрия мозга и памяти. Пушино. 1987. С. 22-30.
61. Згуровський М. Науково-технічна інтелігенція та суспільний прогрес // Вісник НАН України. – 2001. - №2. – С.38-43.
62. Ермаков П.Н. Психомоторная активность и функциональная асимметрия мозга. Ростов-на-Дону. 1988.
63. Згуровський М. Науково-технічна інтелігенція та суспільний прогрес // Вісник НАН України. – 2001. - №2. - С.38-43.
64. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - К.: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с. – С.11-57.
65. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология.- СПб, 2001. – 454 с.
66. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины – СПб: Питер, 2002. – 544 с.
67. История женщин. От древних богинь до христианских святых / Под ред. П.Ш.Пантель. СПб., Алетейя, 2005.– 595 с.
68. Інтеграція викладання медико-біологічних, гігієнічних та клінічних дисциплін на основі впровадження нової концепції медичної

- освіти: Тези доповідей загальноінститутської науково-методичної конференції, що відбулась 17 травня 1991 р. / За загальною редакцією академіка Є.Г.Гончарука. - К.: Київський медичний інститут ім. акад. О.О. Богомольця, 1991. - 75 с.
69. Камінецький Я., Субтельна Г. Профорієнтація як складова ринкової економіки // Педагогіка і психологія професійно освіти, 1998. -№ 5. - С. 95-102
 70. Кашин С.А. Кондратюк, Ципюк Н.М., Совместная учебная работа - эффективный способ обучения слушателей подготовительного отделения // Проблемы высш. шк. К, 1989 – Вып. 68, С. 68-73
 71. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - Ростов-на-Дону, 1996.
 72. Коваленко В.О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.).- Автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.01. - К.: Інститут педагогіки АПН України. - 2000. - 19 с.
 73. Козлов, В. В. Гендерная психология : учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. - СПб. : Речь, 2010. - 270 с.
 74. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности – М.: Изд. «Институт психологии РАН».– 1996.
 75. Кон И.С. Психология половых различий // Вопр. психологии. – 1981. – №2.
 76. Кон И.С. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982.– С. 78–83.
 77. Костюк Г.С. Избр. психол. труды. - М.: Педагогика, 1988. – 304 с
 78. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. М.: Прогресс, 1983.
 79. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. – Харьков : Фолио-Х ; М. : Кристалл, 1996 . – 414 с.
 80. Клименко В.В. Как воспитать вундеркінда. Харьков: Фолио, 1996.
 81. Клименко В.В. Механизмы психомоторики человека. - К, 1997.
 82. Клименко В.В. Психологія творчості: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
 83. Клименко В.В. Психологія спорту: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: МАУП, 2007. – 432 с.
 84. Крайг Г. Психология развития. СПб., Питер, 2000.– 980 с.
 85. Красота и мозг / под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна М. 1995.
 86. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: аспект людиноцентризму: монографія // В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 389 с.
 87. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Філософія людини і освіти / В. Кремень. – К.: «МП Леся», 2012. –

- 524 с.- Бібліогр. С. 511-519. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн.; кн..2).
88. Кремень В.Г. Філософія: історія. Суспільство: освіта / Л. Губерський, В. Кремень, В. Ільїн – К.: «МП Леся», 2012. – 556 с.- Бібліогр. в кінці розд. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн.; кн..4).
89. Кремень В.Г. Передмова / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с.
90. Кремень В.Г. Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель, 1999. - № 11-12. - С. 10-17.
91. Кремень В.Г. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії // Учитель, 1999. - № 11-12. - С. 27-28.
92. Крюкова Д.Ф. Теоретические и методические аспекты подготовки молодёжи к овладению сложными профессиями технического профиля: Методические рекомендации. - К.: ИППО АПН Украины, 1998. - 23 с
93. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. - Київ: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. - 444 с.
94. Левитов Н.Д. Психология характера.– М.: Просвещение, 1969.
95. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: Воронеж, 1997.
96. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1977.
97. Леднёв В.С. Содержание образования. - М.: Высшая шк., 1989. - 360 с.
98. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. - М.: Смысл, 1999.– 532 с.
99. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. - К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. - 256 с.
- 100.Макаренко А.С.Избранные произведения (Общие проблемы педагогики): В 3х т. / Редкол. Н.Д.Ярмаченко (пред.) и др. - изд. 2-е, испр. и доп. - К.: Рад. шк., 1985. - Т.3. - 592 с.
- 101.Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / С.Д. Максименко. – [2-е вид]. – Київ: “Центр навчальної літератури”, 2004. – 272 с.
- 102.Максименко, С.Д. Загальна психологія : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / С. Д. Максименко. - 3-є вид., перероб. та доп. - К. : ЦУЛ, 2010. - 272 с.
- 103.Максименко С.Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник. – К.; НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
- 104.Максименко С.Д. Генетическая психология. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 319 с.

- 105.Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: КДІП, 1990. – 240 с.
- 106.Максименко С. Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості.: - К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007, - 296 с.
- 107.Максименко С. Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Медична психологія / За редакцією академіка С.Д. Максименка. 2-ге видання. Підручник. – Вінниця: Нова Книга, 2010 – 520 с.
- 108.Максименко С.Д Развитие психики в онтогенезе: [В 2 т], Т1 Теоретико-методологические проблемы генетической психологии - М.: Форум, 2002.
- 109.Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезе: [В 2 т], Т 2 Моделирование психологических новообразований - М.: Форум, 2002.
- 110.Максименко, С.Д. Експериментальна психологія : підручник для студ. вищих навч. закладів / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. - К. : ЦУЛ, 2008. - 360 с.
- 111.Максименко С.Д. Учбове навантаження і збереження психічного здоров'я школярів // Журн. АМН України. – 2001. – Т.7. - №3. – С.467-474.
- 112.Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств. - Автореф. дис. докт. псих. наук. - Ленинград, 1982. - 32 с
- 113.Матова М.А.. Леволатеральность сенсомоторных функций и познавательные способности подростков. // Леворукость у детей и подростков. с. 51-54. Ростов-на-Дону . 1987.
- 114.Мелхорн Г., Мелхорн Х . Гениями не рождаются. - М.: Педагогика, 1989.
- 115.Мид М. Культура и мир детства // Пол и темперамент - М.,1988. - С.59-71.
- 116.Мерлин В.С. Очерк теории темперамента.- Пермь: ПГПИ, 1973.
- 117.Мерлин В. С. Психология индивидуальности: Избр. психол. тр. - М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. - 446 с.
- 118.Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. – Пермь, 1988.
- 119.Михеев В.Ф. Наследственная обусловленность некоторых индивидуальных особенностей.– М., 1978.– С. 254–262.
- 120.Михайлов М. Підготовка ліцеїстів до навчання в університеті // Рідна школа, 2000.- № 2.-С. 15-16.
- 121.Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М.: Ижица, 2002. – 160 с.

- 122.Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. М., Флинта, 2003.– 280 с.
- 123.Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека – М.: Просвещение, 1966.
- 124.Немов Р.С. Практическая психология: Учеб. пособие – М.: ВЛАДОС, 1997.
- 125.Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна /. - Київ: Видавництво "Віпол", 2000. - 636 с.
- 126.Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє. / Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія за ред. Н.Г.Ничкало. - К.: ВІПОЛ, 1999. - 450 с
- 127.Обозов Н.Н. Типы личности, темперамент и характер: Методическое пособие. - СПб.: МАПН, 1995.
- 128.Огнистий А.В. Підготовка старшокласників і відбір до навчання на факультеті фізичного виховання . Автореф. Волинський держ. Ун-т ім. Л.Українки Луцьк, 1999 – 18с.
- 129.Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слущкого: Предисл. В.М.Слущкого. - М.: Прогресс, 1991 - 376 с.
- 130.Оллпорт Г. Становление личности. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
- 131.Оллпорт Г. Личность в психологии. – М.: КСП+, СПб: Ювента, 1982. – 325 с.
- 132.Опачко М. Професійна самовизначеність у педагогічній спадщині А. Волошина // Рідна школа, 2000. - № 2. - С. 8-10.
- 133.Павлова С.В. Вы помните, когда возник Лицей... // ... И в просвещении статья с веком наравне: Сб. науч. трудов — СПб.: Образование, 1992. - С. 6-20
- 134.Паламарчук В.Ф., Чижевський Б.Г. Концептуальні основи навчальних закладів нового типу // Рідна школа, - № 2. - С. 47.
- 135.Папуча М.В., Кричковська Т.Д. Особистість, розвиток, соціалізація, виховання. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2001. – 146 с.
- 136.Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посібник / За ред. Г.С. Сазоненко. - К.: Гопак, 2000. - 560 с.-
- 137.Петровский А.В. Способности // Введение в психологию – М., 1995.
- 138.Печенюк Н.Г. Организация познавательной деятельности студентов на основе типологии профессиональных задач Автореф. канд. пед. наук Моск. Гос.ун-т 1984 – 22 с.
- 139.Підготовка учнів до професійного навчання і праці. (Психолого-педагогічні основи): Навчально-методичний посібник / За ред.

- Г.О.Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Київ: Наукова думка, 2000. – 188 с.
- 140.Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1968. – 315 с.
- 141.Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. - М., 1997.
- 142.Положення про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад // Інформаційний збірник МОЗ України. – К.: Освіта. – 19994. - № 12. - С. 2-17.
- 143.Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / За ред. М.Ю. Красовицького; упорядник Г.І. Іванюк. - Київ - Івано-Франківськ: Плай, 2000. - 218 с.-
- 144.Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1999. - 904 с.
- 145.Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності. - К.: Знання, 1999. – 285 с.
- 146.Психология индивидуальных различий // Хрестоматия. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я.Романова.- М.: ЧеРо, 2000.
- 147.Психология и психоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характера / Ред. сост. Д.Я. Райгородский – Самара: БАХРАХ, 1997.
- 148.Психология одаренности детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.С. Лейтеса.– М.: Академия, 2000.
- 149.Равич-Щербо И.В. Первые итоги исследования свойств нервной системы близнецовым методом // Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.: Педагогика,1977. – С. 89–98.
- 150.Радил Т. Гносеологические аспекты парапсихологии // методологические аспекты изучения деятельности мозга. М. 1986 с. 59-66.
- 151.Райко Л.Л. Активізація пізнавальної діяльності слухачів підготовчого відділення, зорієнтованих на здобуття педагогічної професії : Автореф. дис... канд. наук з фіз. вихов. і спорту: 13.00.01. – К. Інст. пед. АПН України, 1998. – 16 с.
- 152.Рождественский С. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. - СПб., 1902. - С. 74-75.
- 153.Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
- 154.Романовська, Л. І. Диференційна психологія : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Л. І. Романовська, Л. О. Подкоритова. - Львів :Новий Світ-2000, 2011. - 234 с.

- 155.Рибалка, В.В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: науково-метод. посібник / В.В. Рибалка; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, Ін-т обдарованої дитини, Укр. науково-метод. центр практичної психології і соціальної роботи. - К. : [б. в.], 2010. - 442 с.
- 156.Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників.: Монографія. - К.: ІПППО АПН України, 1998. - 160 с.
- 157.Русалов В.М. Пол и темперамент // Психол. журн. Том 14. 1993. N 6.– С. 55–644.
- 158.Рубинштейн С.П. Основы общей психологии.- СПб.: Питер, 1999.
- 159.Руденко, В. М. Математичні методи в психології : підручник / В. М. Руденко, Н. М. Руденко. - К. : Академвидав, 2009. - 384 с.
- 160.Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей. 1991.
- 161.Семенович А.В., Архипов Б.А., Фролова Т.Г., Исаева Е.В., О формировании межполушарного взаимодействия в онтогенезе//1ая Международная конференция памяти А.Р.Лурия, Сборник докладов под ред. Хомской Е.Д., Ахутиной Т.В., изд. «Российское психологическое общество», 1998, стр. 215-224.
- 162.Сергиенко Е.А.. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М. 1992.
- 163.Сердюк А.М. Медична екологія і проблеми здоров'я дітей //Журн. АМН України. – 2001. – Т.7. - №3. – С.437-449.
- 164.Сидоренко О. Зміст та організація науково-методичної роботи в школах нового типу // Освіта і управління, 1998. - Том 2. - Число 4. - С. 21.
- 165.Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. – М.: Наука, 1984.
- 166.Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї // Педагогіка і психологія 1997 - №1 – с. 31-38.
- 167.Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис... докт. пед. наук: 13.00.04. - К., Інститут педагогіки і психології АПН України, - 1997. - 428 с.
- 168.Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. - Х. - К.: Книжкове видавн. "Каравела", 1998. - 150 с.
- 169.Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у 6-ти книгах. - Чернівці: "Митець", 1996. - 248 с.
- 170.Сичитов И.И. Проблемы разработки содержания подготовки специалистов широкого профиля - Л: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. - 117 с.

171. Спрингер С., Дейч Г.. Левый мозг, правый мозг. Асимметрия мозга. М., 1983.
172. Соціально-професійне становлення особистості.: Монографія. / Радул В.В., Михайлов О.В., Краснощок І.П., Кушнір А.В /за ред. В.В. Радула. - Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ "Імпекс ЛТД", 2002. - 263 с.
173. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Под общ. ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Прогресс, 1982.
174. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. - К.: Радянська шко-ла, 1984. - 254 с.
175. Сучасні проблеми теорії і практики школи і педагогіки за рубежом: Зб. наук. статей / Редкол.: Б.Ф.Мельниченко, відп. ред. та ін.-К.: Інститут педагогіки АПН України, 1994. - 120 с.
176. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знание. - М.: Высшая школа, 1984 - 119 с.
177. Тангян С.А. Высшее образование в перспективе XXI столетия // Педагогіка, 2000. - №2. - 110 с. - С. 3-10.
178. Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції 16-17 травня 2000 року. / За редакцією С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. - Харків: ХДПУ, 2000. - 436 с.
179. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий // Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т. Т.1.– М.: Педагогика, 1985.
180. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982.
181. Титаренко Т.М. Життєвий шлях особистості // Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
182. Уюньтна. Китайські педагоги про виховання особистості // Шлях освіти, 1999. - № 3. - С. 31-34.
183. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: Дис...д-ра. пед. наук: 13.00.04. - К., 1996. - 389 с.
184. Федяєва В.Л. Довузівська підготовка абітурієнтів у системі неперервної педагогічної освіти: Дис. канд. пед. наук. України. - К. - 1996. - 180 с.
185. Фурман А.В. Костенко В.І. Школа віри: Програма дослідно-експериментальної роботи на 1994 – 2008 роки. - Український ін-т підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти - Експер. Школа-лицей №157 м. Києва. - 1996. – 48с.
186. Цуканов Б.И. Фактор времени и природа темперамента // Вопр. психологии. –1988. – № 4. – С.129 – 136.
187. Чижевський Б.Г., Сгадова В.В. Асоціація гімназій і ліцеїв України // Початкова школа, 1993. - № 2.- С.2-3.

188. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание? – М., 1990.
189. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб: Питер, 2002.
190. Хорни К. Женская психология. Спб., 1993.– 220 с.
191. Хомская Е.Д. Нейропсихология. М. 1987.
192. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. М., 1997.
193. Цехмістер Я.В. Допрофесійна підготовка учнів в ліцеї медичного профілю: теорія і практика: Монографія. - Київ: Видавництво „Наукова думка”, 2002. - 620 с
194. Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти і науки: Монографія // Академія педагогічних наук України, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця. - Київ, 2000. - 253 с.
195. Чернаенко Т.К., Блинов Б.В.. Прогнозирование особенностей психического склада руководителя на основе выраженности функциональных асимметрий. // Психол. журн. 1988. N.9. с. 76-82.
196. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості// Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999.
197. Шаркунова В. Загальноосвітні навчальні заклади як система і об’єкт управління // Освіта і управління, 1998. - Том 2. - Число 1. - С. 43-47.
198. Штифурак В.С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу: Автореф. Східноукраїнський університет, Луганськ, 1998. – 15с.
199. Шкіль М.І. Реформування вищої педагогічної освіти // Освіта і управління, 1997. - №1. - С. 37-39.
200. Шльосек Ф. Реформа системи професійної освіти в Польщі в контексті змін освіти. // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник - II. - Ченстохова-Київ, 2000. - С. 335-347.
201. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., Прогресс, 1996.– 338 с.
202. Эстес К.П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. М., София, 2001.– 495 с.
203. Юнг К. Психология бессознательного. М., Канон, 1994.– 330 с.
204. Ярмаченко М.Д. Важливий етап у розвитку педагогічної науки // Вісник АПН України. - 1993. - №1. - С. 8
205. Ярмаченко М.Д. Актуальні питання педагогічної науки. – К.: Знання, 1978. - 48 с.
206. Annett M., Handedness in families// Ann. Hum. Genet., 1973, V. 37, p. 93-105.

207. Annett M., Spatial ability in subgroups of left and right handers// *Br.J.Psychology*, 1992, V. 83, 493-515.
208. Annett M., Handedness as a Continuous Variable with Dextral Shift: Sex, Generation, and Family Handedness in Subgroups of Left- and Right-Handers// *Behavior Genetics*. 1994, Vol. 24, No. 1, p.51-63.
209. Annett M., The right shift theory of a genetic balanced polymorphism for cerebral dominance and cognitive processing. // *Current Psychology of Cognition*, 1995, 14, p.427-480.
210. Bakan P., Dibb G., Reed P. Handedness and Birth Stress// *Neuropsychologia* 1973.V.11.p. 363-366.
211. Beaumont G., Dimond S. Brain Disconnection and Schizophrenia. // *British J. of Psychiatry*. 1973.V. 123.p. 661-662.
212. Brackbridge C.J. Secular variation in handedness over ninety years. // *Neuropsychologia*.1981.V.19. N.3. p. 459-508.
213. Cohen L.B., Cashon C.H., A Puzzle in Infant Face Perception // Paper presented at the ICIS, 2000, Brighton.
214. Collins R.S. On the Inheritance of Handedness, 11: Selection for Sinistrality in Mice.// *J. of Heredity* 1969.V. 60. p. 117-119.
215. Cornish K.M., The Geschwind and Galaburda Theory of Cerebral Lateralisation: An Empirical Evaluation of its Assumptions// *Current Psychology/Spring*, 1996, V.15, No1, p.68-76.
216. De Schonen S. & Mathivet E.. First come, first served: A scenario about the development of hemispheric specialization in face recognition during infancy.// *Cah.psychol. cognit.Europ. Bull.Cognit. Psychol.* 1989. V.9, No.1, p.3-44.
217. De Vries J.I.P. The origins of the lateralized functions in human fetal development.// *The Development of sensory, motor and cognitive abilities in early infancy*. European research conference. Spain, 1996.p.2.
218. De Vries J.I.P., Wimmers R.H., Ververs I.A.P., Savelsbergh G.J.P., van Geijn H.P., Fetal Handedness and Head Position Preference: A Developmental Study // *Dev.Psychology*, 2001, 39: 171-178.
219. Dewson J.H. Preliminary Evidence of Hemispheric Asymmetry of Auditory Function in Monkeys. // *Lateralization in Nervous System*. (Eds S. Harnad, R.Doty, L.Goldstein, J.Jaynes and G.Krauthmer) New York, Academic Press 1977.
220. Egilton E., Annett M. Handedness and Dislexia: a Meta-analysis.// *Perceptual and Motor Skills*.1994.V. 79.p. 1611-1616.
221. Galaburda A.M., Le May M., Kemper T.T., Geschwind N. Right - left asymmetries in the brain.// *Science*.1978. N. 99.p. 1098-1099.
222. Gassaniga M.S., Volpe B., Smylie C., Wilson D.H., LeDous J.E. Plasticity in Speech Organization Following Commissurotomy, *Brain*. 1979.V. 102.p. 805-816.
223. Geschwind N. *The biological foundation*. N.Y.1984.

224. Gershwind N., Galaburda A.M., Cerebral Lateralisation: Biological Mechanisms, Associations and Pathology, 1987, Cambridge, MA, MIT.
225. Hamilton C.R. An Assessment of Hemispheric Specialization in Monkeys. //Evolution and Lateralization of the Brain. (Eds. S.Diamond and D.Blizzard) N. Y. Academy of Sciences.1977.
226. Hepper P.G., Handedness in the Human Fetus // Neuropsychologia, 1991, V. 29, No11, p. 1107-1111.
227. Kimura D. Some Effects of Temporal Lobe Damage on Auditory Perception.//Canadian J. of Psychology.1961.V.15.p. 156-165.
228. Laland K.N., Kumm J., Van Horn J.D., Feldman M.W., A Gene-Culture Model of Human Handedness//Behavior Genetics, 1995, V.25, No5, p.433-445.
229. LeDous J.E., Wilson D.H., Gassaniga M.S. Manipulo-Spatial Aspects of Cerebral Lateralization: Clues to the Origin of Lateralization, Neuropsychologia. 1977. V.15. p. 743-750.
230. Lemay M., Geschwind N. Difference in Brain of Great Apes.// Brain, Behavior and Evolution, 1975.V. 11.p. 48-52.
231. Levine S.K., Wetch K.M. Common carotid artery occlusion.// Neurology. 1989.V. 39.N. 2. p. 87-91.
232. Levy J. Possible basis for the evolution of lateral specialization of the human brain.//Nature.1969.V.229.N. 5219.p.614-615.
233. Levy J., Trevarthen C. Perceptual, Semantic Language Processes in Split-Brain Patients. //Brain 1977. V. 100. p. 105-118.
234. Nottebohm F. Asymmetries in Neural Control of Vocalization in the Canary. //Lateralization in Nervous System 1966.V.1.p. 35-41.
235. Petersen M.R., Beecher M.D., Zoloth S.R., Moody D.B., Stebbins W.C. Neural Lateralization of Species-Specific Vocalization by Japanese Macaques.//Science. 1978.V. 202.p. 324-326.
236. Previc F.H., A General Theory Concerning the Prenatal Origins of Cerebral Lateralisation in Humans// Psychological Review, 1991, V.98, No3, p. 299-334.
237. Salk L., The informance of the heartbeat rhythm to human nature: Theoretical, clinical, and experimental observations // Proceeding of the 3rd World congress of Psychiatry, 1961, Toronto, University of Toronto Press, p. 740-746.
238. Satz P., Balkker D.J., Tenunissen J., Goebel R., van der Vlugt H. Developmental Parameters of the Ear Asymmetry: A Multivariate Approach.//Brain and Language, 1975.V.2. p. 171-185.
239. Simon F., Farroni T., Cassia V.M., Turati C., Face recognition in newborns // Paper presented at the ICIS, 2000, Brighton.
240. Szajek S. System orientacji i poradnictwa zawodowego. – Warszawa, 1989.- S.14.

241. Rachalska W. Problemy orientacji zawodowej. – Warszawa, 1987/ - C/216-217.
242. Todd B., Butterworth G., Her Heart is in the Right Place: An Investigation of the ‘Heartbeat Hypothesis’ as an Explanation of the Left Side Cradling Preference in a Mother with Dextrocardia // *Early Development and Parenting*, 1998, 7:229-233.
243. Vargha-Khadem F., Corballis M.C.. Cerebral Asymmetry in Infants. // *Brain and Language*. 1979.V. 8. p. 1-9.
244. Ververs I.A.P., de Vries J.I.P., & coauth. Prenatal Head Position from 12-38 Weeks. *Development Aspects.*//*Early Human Development*. 1994.V.39. p. 83-91.
245. Waber D. Sex Differences in Cognition: A Function of Maturation Rate? // *Science*. 1976. V. 192.p. 572-573.
246. Yeni-Komshian G.H., Benson D. Anatomical Study of Cerebral Asymmetry in the Temporal Lobe of Humans, Chimpanzees and Rhesus Monkeys.//*Science*. 1976. V.192. p. 387-389.
247. Zaidel E.A. Technique for Presentation Lateralized Visual Input With Prolonged Exposure. // *Vision Research*. 1975.V. 15.p. 283-289.
248. Zaidel E.A. Auditory Language Comprehension in Right Hemisphere Following Cerebral Commissurotomy and Hemispherectomy: A Comparison With Child Language and Aphasia. // *Language Acquisition and Language Breakdown*.(Ed. A.Caramazza and E.Zurif) Baltimore Johns Hopkins University Press, 1978