

Львівський державний університет фізичної культури

Кафедра педагогіки та психології

## **ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС**

з дисципліни «ПСИХОЛОГІЯ І ПЕДАГОГІКА»

для студентів II курсу

факультету здоров'я людини і туризму

Автор курсу лекцій: асистент Турецька Х. І.

Затверджено на засіданні  
кафедри педагогіки та психології  
“31” серпня 2010 р. Протокол № 1

Зав. кафедрою, доцент

Степанченко Н.І.

## Тема лекції: Вступ, предмет, об'єкт, завдання та методи психології

План лекції:

1. Психологія в системі сучасних наук
2. Об'єкт та предмет психології
3. Галузі психології
4. Практичне значення психології
5. Методи психології

### ***1. Психологія в системі сучасних наук***

Починаючи з ХХ ст. психологія належить до фундаментальних наук, яка знаходиться на перехресті гуманітарних та природничих наук.

Зв'язок психології з гуманітарними науками традиційний, насамперед із філософією, від якої відокремилась лише наприкінці ХІХ ст. Давній зв'язок простежуємо також із логікою, зокрема, у вивченні логічних форм мислення. Вивчення психіки з соціального погляду засвідчує спорідненість психології з соціальними науками: соціологією, історією, етнологією, юриспруденцією, економікою, педагогікою тощо.

Водночас психологія тісно пов'язана з природничими науками, насамперед з біологією, хімією та фізикою. Значною мірою під їхнім впливом психологія наприкінці ХІХ ст. стала самостійною наукою і згодом виникли такі її галузі як психофізика, психофізіологія, психобіохімія тощо. Біологічна наука допомагає психологам з'ясувати матеріальні основи і фізіологічні механізми психічних явищ; хімічна — розкриває таємниці людської пам'яті та емоцій; фізична — пояснює сприймання простору, часу та руху.

Сучасна психологія пов'язана також з математичними, технічними науками, кібернетикою. Зв'язок психології з технічними дисциплінами дає змогу вивчати особливості діяльності людини як оператора, що, відповідно, приводить до «гуманізації» техніки та «технізації» психології. Поява математичних методів опрацювання результатів психологічних досліджень дає змогу обґрунтувати достовірність отриманих даних і таким чином наближує сучасну психологію до математики. Моделювання людської поведінки і окремих психічних процесів за допомогою комп'ютерної техніки, а також створення штучного інтелекту наближає психологію до кібернетичної науки.

Слід зазначити, що внаслідок тісної взаємодії психології з іншими галузями знань її місце в системі сучасних наук ще не є остаточно визначеним. Одні вчені відносять її до гуманітарних дисциплін, інші — до природничих. Через те, що «людський чинник» присутній у всіх видах діяльності людини, можна вважати, що сучасна психологія займає проміжне місце між гуманітарними і природничими науками.

### ***2. Об'єкт та предмет психології***

Об'єктом сучасної психології є психічні явища — факти суб'єктивного досвіду людини. Вони можуть набувати форму психічних процесів та станів і описуватися за допомогою психічних властивостей та особливостей.

Психічні процеси — це різні форми (пізнавальні, емоційні та вольові) єдиного, цілісного відображення індивідом об'єктивної дійсності та свого внутрішнього світу. Прикладом пізнавальних психічних процесів є сприймання,

пам'ять, мислення; емоційних психічних процесів — емоції, почуття; вольових психічних процеси — прагнення, самогальмування.

Психічний стан — це психологічна характеристика, що відображує тривалі душевні переживання людини. Наприклад, уважність, сумніви, настрій, пристрасть, рішучість, наполегливість тощо.

Психічні процеси та стани формуються залежно від психічних властивостей та особливостей індивіда. Психічна властивість — це стала психічна якість, що формується під впливом біосоціальних чинників. Наприклад, властивостями сприймання є цілісність, константність, осмисленість; уваги — стійкість, розподіл, переключення. Психічна особливість — це специфічний, неповторний прояв психічного явища. Наприклад, особливостями особистості людини є темперамент, характер і здібності; мовлення — його зрозумілість, виразність, дієвість.

Предмет сучасної психології залежить від її орієнтації на об'єктивну чи суб'єктивну психологію. Сучасна об'єктивна психологія своїм предметом вважає пояснення фактів, закономірностей і механізмів виникнення, вияву та розвитку психіки людини; суб'єктивна психологія своїм предметом вважає розуміння неповторної людської індивідуальності.

### ***3. Галузі психології***

Галузь психології — це певна ділянка психологічної науки, яка займається вивченням властивих лише їй теоретичних та практичних питань. За час свого самостійного існування психологія перетворилась на багатогалузеву (понад 100 галузей) дисципліну,

До теоретичних галузей належать загальна, диференційна, експериментальна психологія та психодіагностика. Загальна психологія вивчає найзагальніші закономірності психічної діяльності людини; диференційна — індивідуально-психологічні відмінності між людьми; експериментальна — розробляє експериментальні методи дослідження психіки; психодіагностика створює тести.

Практичні галузі психології дуже різноманітні і можуть пов'язуватись із проблемами тих чи інших видів людської діяльності (наприклад, психологія праці, юридична, політична, військова, управління, медична, психофізика, психобіохімія, спорту, педагогічна тощо); специфікою процесу розвитку (наприклад, вікова психологія, аномального розвитку, історія психології тощо); взаємодією людини з соціальним оточенням (наприклад, соціальна психологія, етнічна, релігії тощо).

Психологія праці вивчає психологічні особливості трудової діяльності людини, наприклад, операторів в автоматизованих системах управління, поведінку людини в умовах невагомості і дезорієнтації у просторі, а також в ситуаціях, пов'язаних із нервово-психічним напруженням під час надмірних перевантажень організму. Юридична психологія займається проблемами, пов'язаними з психологічним аспектом слідства, а також психологічною судовою експертизою; вивчає особистість злочинця; психологічно реконструює злочин у процесі попереднього розслідування. Політична психологія вивчає політичну поведінку людини. Психологія управління вивчає психологічні основи підбору та навчання управлінських кадрів. Психологія спорту розв'язує питання психологічної підготовки спортсменів до змагань, займається

розробкою діагностичних прийомів добору молоді для певних видів спорту, психологічним підкріпленням поведінки і діяльності спортсмена. Центральна проблема педагогічної психології — виявлення і використання психологічних резервів педагога та учня (студента) з метою оптимізації навчально-виховного процесу.

#### **4. Практичне значення психології**

Досягнення теоретичних, а особливо практичних галузей знань, психологи використовують під час надання психологічних консультацій та з метою забезпечення психологічної реабілітації — системи заходів, спрямованих на відновлення або компенсацію порушених психічних функцій, особистісного та соціально-трудового статусу осіб, що зазнали психічної травми.

Знання психології людини потрібне для професійного становлення фахівців як гуманітарних, так і «точних наук» (природничих, технічних, математичних). Розроблення будь-яких нових технологій, відкриття законів природи чи створення математичних моделей не є самоціллю науки, а відбувається задля людини. Пізнати таємниці людських потреб, цінностей, прогнозувати, як ці досягнення застосує конкретна людина чи група людей можна, опанувавши психологію. Творцем цих досягнень є також людина, яка має творчі злети і падіння, сенситивні (сприятливі) і критичні (несприятливі) періоди свого розвитку, яка має загальні закономірності сприймання, збереження і забування інформації, а також відмінності, які роблять її неповторною індивідуальністю. Усім цим багатством людської душі треба вміти розпорядитися, причому вчасно, бо для того, щоб наші задатки досягли високого рівня розвитку, слід вчасно їх виявити і тренувати. Якщо знання психології допоможуть людині на шляху своєї самореалізації і саморозвитку, можна стверджувати, що ця наука має практичне значення не лише для вузького кола фахівців, а й для широких верств населення.

#### **5. Методи психології**

Метод психології — це спосіб наукового пізнання людської психіки. Від розробки методів значною мірою залежить науковий потенціал психології.

**Теоретичні методи** забезпечують лише теоретичне пізнання предмета дослідження. Одним із найпоширеніших є метод моделювання. Моделювання в психології — це дослідження психічних явищ за допомогою їхніх реальних або ідеальних моделей. Широке його застосування в психології почалося в 50-х роках ХХ ст. з появою кібернетики. Перші спроби використання моделювання пов'язані з вивченням психофізичних залежностей та процесів пам'яті. Одним із варіантів моделювання є метод математичного моделювання, коли для опису моделей застосовують математичний апарат.

**Організаційні методи** визначають, як буде організоване психологічне дослідження. Найуживанішими є методи поперечних та поздовжніх зрізів. Якщо порівнюють дані, отримані за певним параметром (наприклад, зіставляють рівень розвитку уяви) в один і той самий проміжок часу (упродовж кількох тижнів) у різних групах досліджуваних (наприклад, студенти-психологи і студенти-програмісти), то це метод *поперечних зрізів*. Перевагою є те, що його проводять досить швидко, але це не дає змоги побачити динаміку психічного розвитку.

Якщо зіставляють психічні явища (наприклад, гнучкість мислення) в одних і тих самих групах досліджуваних протягом тривалого часу (наприклад, студенти спеціальності комп'ютерних технологій на першому курсі й ті ж самі студенти через п'ять років, але вже на п'ятому курсі), то такий метод називають методом *поздовжніх зрізів*, або лонгітюдним. Він визначає динаміку та подальший хід психічного розвитку людини, однак недоліком методу є те, що він потребує великих затрат часу.

**Емпіричні методи.** Це способи збору первинних даних про психічні явища людини. Найпоширенішими є спостереження, експеримент, опитування та тести.

**Спостереження** як метод дослідження є одним із найдавніших та найпоширеніших у психології. Він має свої переваги і недоліки. Перевага полягає в тому, що людину вивчають у природних умовах і дослідник розглядає її як цілісну особистість. Недоліками є те, що досліднику доводиться надто довго чекати, коли стануть помітними явища, які його цікавлять. Крім того, не завжди за допомогою спостереження можна визначити причину досліджуваного явища, а повторне спостереження того самого факту неможливе. Заважає також і те, що отримані дані складно інтерпретувати. Слід також зазначити, що спостереженню завжди властива певна суб'єктивність. Останнє означає, що на результати спостереження впливають і досвід, і упередження, і стереотипи психолога. Щоб цього уникнути, слід дотримуватись таких правил: людині не слід знати, що за нею спостерігають; заздалегідь складають план проведення спостереження; спостереження за одним і тим самим психічним виявом людини здійснюють кілька разів у різних умовах (наприклад, нормальних та стресових); можна звернутися до декількох спостерігачів, які проводитимуть незалежні записи. Якщо людина спостерігає за своїми психічними виявами, такий різновид спостереження називають самоспостереженням.

Для отримання наукових результатів у сучасній психології широко використовують експериментальні методи дослідження. **Експеримент** уперше було застосовано у механіці. У психологію його впровадив німецький дослідник Ернст Вебер у 40-х роках XIX ст., вивчаючи залежність між зростанням сили подразника та інтенсивністю відчуттів. Якщо спочатку експеримент застосовували під час вивчення елементарних психічних процесів, зокрема відчуттів та сприймань, то згодом його почали використовувати і в дослідженні вищих психічних процесів, наприклад, мислення. Змінились і самі ознаки експерименту: від визначення співвідношення між фізіологічними та психічними процесами до вивчення закономірностей перебігу самих психічних процесів.

Суть психологічного експерименту полягає в тому, що дослідник сам *спричинює явище, яке вивчає*. Крім того, щоб виявити закономірності психіки, він може змінювати умови досліджуваного явища, а також чинники, які на них впливають.

Психологічні експерименти можуть бути природними і лабораторними. Природний експеримент здійснюють у звичайних життєвих умовах, при цьому вплив чинять саме на ці умови. Лабораторний експеримент проводять у штучно створених умовах, його характерною особливістю є точність отриманих даних.

Експериментатор впливає і на умови, і на досліджуваного. Лабораторні експерименти проводять як із використанням спеціальної апаратури, так і без неї. Наукову об'єктивність та практичну значущість лабораторного експерименту знижує штучність умов його проведення.

Без сумніву, психологічний експеримент має свої переваги, які полягають у тому, що експериментатору не слід чекати, поки виявляться ті психічні явища людини, які його зацікавили — він сам спричинює їх. Експериментатор чітко фіксує умови перебігу психічних процесів і чинники, які на них впливають, а це дає змогу повторити дослідження, встановити причини психічних явищ та їхні кількісні закономірності. Усе це підвищує об'єктивність такого методу дослідження. Недоліки експерименту, зокрема лабораторного, полягають у штучності умов його проведення, що впливає на об'єктивність вияву психічних явищ. Наявність приладів та активне втручання в умови проведення та діяльність людини порушує цілісність і природність її психіки. Тому експеримент доцільно поєднувати з іншими методами психологічного дослідження.

**Опитування** в психології — це отримання інформації про різноманітні факти психічного життя зі слів людини. Якщо опитування проводять у письмовій формі, його називають анкетуванням, а якщо в усній — бесідою. Анкетування застосовують у тих випадках, коли дослідник обмежений у часі або не може зустрітися з досліджуваними особисто. Людина, яка відповідає на запитання анкети, може давати відповіді або у вільній формі, або вибирати запропоновані варіанти. Для підвищення вірогідності результатів часто до основного переліку питань додають окрему їхню групу, що дає змогу оцінити ступінь щирості відповіді (наприклад, «Чи Ви ніколи не запізнювались на роботу чи побачення?», «Чи всі Ваші звички хороші та бажані?»).

**Бесіду** проводять у тому випадку, коли дослідник має достатньо часу та може особисто побачитись із досліджуваним. Її проводять за певними правилами: заздалегідь визначають мету бесіди; питання мають бути чіткими і зрозумілими; вона має відбуватися в невимушеній, дружній атмосфері. Бесіду, яка має чітко визначену тему, проводять в одних і тих самих умовах і якщо вона охоплює наперед заданий перелік запитань, називають інтерв'ю. Бесіда дає адекватніші результати, ніж анкетування, оскільки дає змогу фіксувати додаткову інформацію про досліджуваного (наприклад, вираз обличчя, посмішка тощо).

У сучасній психології поширеним методом стають **тести**. Це є методи діагностичного дослідження, які дають змогу зробити найімовірніший висновок про рівень розвитку тих чи інших психічних явищ чи особистості загалом. Перші тести виникли на початку ХХ ст., їхнім творцем вважають Френсіса Гальтона. Тести можуть використовувати для виявлення особливостей темпераменту і характеру; рівня розвитку загальних і творчих здібностей; професійної придатності; несвідомих потягів та потреб. Оцінюючи тестовий метод дослідження, слід зазначити, що він дає лише «моментальну фотографію» рівня розвитку людини в час обстеження.

#### **Методи впливу на психіку людини**

Ці методи, так само, як і попередні, також використовують для надання психологічної допомоги людині, однак у цьому випадку ця допомога має

характер активного впливу на людську психіку. Це психотерапія, психокорекція, психотренінг та психологічне консультування.

**Психотерапія** — це система психологічних (вербальних та невербальних) впливів на психіку з метою лікування або сприяння зміні ставлення людини до соціального оточення чи власної особи.

Серед значного різновиду психотерапевтичних засобів виокремимо клінічну та клієнтцентровану психотерапію. Результатом психотерапії є перебудова внутрішнього психологічного життя індивіда.

**Психокорекція** полягає у вивченні якостей психіки людини з метою їхнього виправлення. Психокорекції підлягають, наприклад, вади пам'яті чи уваги людини, окремі риси характеру тощо. Під час психокорекції психолог впливає на окремі характеристики внутрішнього світу людини, активно формуючи у клієнта певні навички. Цей вплив не спрямовано на зміну поглядів, внутрішнього світу особистості і його можуть здійснювати навіть у тому випадку, коли клієнт не усвідомлює своїх проблем і психологічного змісту корекційних вправ. Безперечно, психокорекцію застосовують і до клієнтів, які добре розуміють та усвідомлюють свої проблеми, знають, що потрібно робити, щоб їх позбутися, але змінити свої звички самостійно не можуть. Результатом психокорекції є зміна зовнішньої поведінки клієнта.

**Психотренінг** — це система вправ, спрямованих на психічну адаптацію людини до навколишнього середовища та до інших людей. У психології дуже поширеними є аутогенне тренування та соціально-психологічний тренінг. Аутогенне тренування — це метод психічної саморегуляції та самонавіювання. Цей метод дає змогу керувати психофізіологічним станом людини. Соціально-психологічний тренінг — своєрідна форма навчання спілкуватися, а також відповідні форми корекції.

**Психологічне консультування** — це надання людині психологічної допомоги в опануванні різноманітними особистісними та міжособистісними труднощами у процесі спеціально організованої взаємодії. Під час консультування клієнт сам «працює» над своїми проблемами, а психолог лише створює для цього умови.

## Тема лекції: **Предмет педагогіки та методи науково-педагогічних досліджень**

План лекції:

1. Педагогіка як наука
2. Основні педагогічні категорії
3. Система педагогічних наук
4. Міжпредметні зв'язки педагогіки
5. Метод, методика науково-педагогічного дослідження

### **1. Педагогіка як наука**

**Педагогіка** — наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості.

Назва її походить від грецьких слів «paidos» — дитина і «ago» — веду, тобто «дітководіння». У Давній Греції так називали рабів, які супроводжували дітей рабовласників до школи, пізніше — вільнонайманих людей, котрі займалися наставництвом, вихованням та навчанням дітей. Називали ще їх педономами, дидасками, майстрами.

До XVII ст. педагогіка розвивалась у лоні філософії, що була тоді майже всеохоплюючою системою наукових знань. Але розвиток матеріального виробництва і духовної культури, зростання у зв'язку з цим ролі освіти і школи, розширення та ускладнення навчально-виховної діяльності й збагачення відповідного фахового досвіду зумовили виокремлення педагогіки в самостійну науку.

Кожна наука має свої предмет і об'єкт дослідження та є синтезом знань про явища дійсності, які вона вивчає. Разом з тим вона неодмінно перебуває в певних взаємозв'язках з іншими науками.

**Предмет педагогіки** — особлива сфера суспільної діяльності з виховання людини, складовими частинами якої є освіта і навчання.

Педагогіка досліджує виховання як свідомий і планомірний процес підготовки людини до життя і праці, розкриває його сутність, закономірності, тенденції та перспективи, вивчає принципи і правила, які регулюють виховну діяльність.

Як і кожна наука, педагогіка покликана теоретично узагальнювати факти, проникати у внутрішню природу явищ, виявляти їх причини, передбачати їх розвиток. Вона аналізує об'єктивні закономірності виховного процесу, досліджує істотні й необхідні, загальні та стійкі зв'язки, причинно-наслідкові залежності в ньому. Їх знання дає можливість правильно будувати педагогічний процес, прогнозувати результати виховання і здійснювати його відповідно до потреб суспільства.

Педагогічна наука виникла і розвивалась як теорія виховання підростаючих поколінь. Зумовлено це тим, що людина, її духовні та фізичні якості формуються в дитинстві, підлітковому віці та юності. Саме у ці періоди життя розвиток особистості відбувається найбільш інтенсивно, формуються найголовніші її риси та особливості — розумові та фізичні сили, основи світогляду, переконань, моральних почуттів, риси характеру, спрямованість потреб, інтересів, уподобань тощо. Тому істотні прогалини і недоліки у

вихованні, допущені в ранньому віці, ліквідувати пізніше надзвичайно важко, а іноді й неможливо.

Педагогіка вивчає процеси виховання, освіти і навчання лише у властивих їй межах, розглядає у цих процесах тільки педагогічний аспект. Вона досліджує те, на яких загальнопедагогічних засадах, завдяки яким засобам виховної роботи потрібно будувати виховний процес, освіту і навчання людей різних вікових груп в освітніх закладах, в усіх типах установ, організацій і трудових колективів.

## **2. Основні педагогічні категорії**

Педагогіка має свій понятійний апарат — систему педагогічних понять, які виражають наукові узагальнення. Ці поняття називають категоріями педагогіки. Категорії — найзагальніші поняття, що відображають основні, найістотніші сторони, властивості та зв'язки явищ об'єктивного світу.

Найважливіші педагогічні категорії — виховання, освіта і навчання. Вони охоплюють сукупність реальних явищ, теоретичних і практичних питань, що належать до предмета педагогічної науки. Правильне їх розуміння потрібне передусім для пізнання педагогічних закономірностей.

Виховання — соціальне явище, властиве тільки людям, є однією зі сфер суспільно-необхідної діяльності.

**Виховання** — цілеспрямований та організований процес формування особистості.

Основне його призначення полягає у забезпеченні життєвої наступності поколінь, що не можливе без засвоєння і розвитку новими поколіннями суспільно-трудового досвіду.

Проблеми виховання людини вивчають різні суспільні науки — психологія, історія, філософія та ін. Педагогіка досліджує виховання як педагогічний процес, як систему засобів педагогічного управління, як складний комплекс виховних впливів.

Поняття «виховання» розуміють по-різному. У широкому розумінні — це процес формування особистості, що відбувається під впливом соціальних умов. Оскільки дійсність нерідко буває суперечливою і конфліктною, то особистість може не тільки формуватися під впливом оточення, а й деформуватись під тиском антисоціальних явищ чи протистояти їм.

Виховання (в широкому педагогічному розумінні) — формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яке базується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді. Виховання (у вузькому педагогічному значенні) — цілеспрямована виховна діяльність педагога для досягнення конкретної мети в колективі учнів. Виховання (в гранично вузькому значенні) — спеціально організований процес, що передбачає формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком, який відбувається через взаємодію вихователя і виховуваного.

Одним з елементів виховання є освіта.

**Освіта** — процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань.

Термін «освіта» вживається на означення не тільки процесу розумового виховання і підготовки до виконання певних суспільних функцій, а й

результату цього процесу: певного рівня освіченості, ступеня озброєності знаннями, уміннями і навичками, а також характеру освіченості (неповна середня, повна середня або вища, загальна чи професійна освіта). Здобуття певної освіти відповідає і певному статусу людини в суспільстві, його вченому ступеню (згідно зі ст. 37 Закону «Про освіту» — бакалавр, магістр, кандидат, доктор наук).

Поняття «освіта» означає також сукупність і функціонування освітньо-виховних установ різних типів та ступенів (початкових, середніх та вищих шкіл, курсів, дошкільних та позашкільних закладів тощо). Йдеться про організацію освітньої справи за певними її принципами, завданнями, масштабами. Саме такий смисл терміна «освіта» міститься у виразах «система народної освіти», «ступені освіти», «управління освітою» та ін.

Головним способом здобуття освіти, засвоєння суспільно-історичного досвіду, найважливішим засобом опанування здобутками людської культури є навчання. Зв'язок між поняттями «навчання» та «освіта» настільки тісний, що їх іноді вважають ідентичними.

**Навчання** — цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються уміння й навички.

Навчання не є механічною передачею знань учителем учням. Це — їх спільна праця, в якій викладання й учіння перебувають у єдності й взаємодії. Провідна роль у цьому процесі належить учителю, який викладає учням навчальний матеріал, спонукає їх до учіння, спрямовує та організовує їх пізнавальну діяльність, навчає засобам і прийомам засвоєння знань, умінь і навичок, перевіряє, контролює та оцінює їх працю. Учні засвоюють (сприймають, осмислюють, запам'ятовують) знання, перетворюють узагальнений наукою досвід людства на особисте надбання, набувають навичок та умінь оперування знаннями, використання їх для вирішення навчальних завдань і практичної діяльності.

Виховання, освіта і навчання — три найважливіші напрями педагогічної діяльності, які органічно пов'язані між собою і доповнюють один одного. Їх взаємозв'язок — одна з основних педагогічних закономірностей. Адже освіта як процес і як результат інтелектуальної та практичної підготовки людини до життя передбачає навчання в певних його формах, зокрема й самоосвіту. Вона тісно пов'язана з вихованням. Правильно організований процес виховання відкриває можливості для свідомого і глибокого опанування науковими знаннями. Це стосується і навчання, у процесі якого формуються світогляд, внутрішній світ учнів, їхня самооцінка ставлення до людей, до праці, до життя загалом.

Навчання неодмінно виконує виховну функцію, а у виховній роботі, в яких би формах її не здійснювали, обов'язкові певні елементи навчання: використання і застосування знань, пояснення, показ, наслідування, засвоєння та ін. Виховання — найбільш загальне і всеосяжне поняття. Як процес, діяльність воно спрямоване на вироблення певних норм поведінки людини. Освіта сприяє формуванню світогляду, набуттю певної суми знань. Це — складова виховання. Навчання ж — це процес здобуття освіти, у якому взаємодіють учитель та учень. Отже, попри те, що виховання, освіта і навчання

тісно взаємопов'язані, їх не можна ототожнювати, оскільки вони мають свою специфіку, свої особливості.

### **3. Система педагогічних наук**

Структура сучасної педагогіки відображає зв'язки і відносини, що виникли під час історичного розвитку педагогічних знань, визначає місце кожної з педагогічних наук, її роль для педагогічної практики. Нині педагогічна наука об'єднує до двадцяти педагогічних галузей. Їх кількість зростає залежно від суспільних потреб (йдеться про самостійні науки із своїм предметом, методами дослідження, понятійно-категорійним апаратом). Певною мірою вони спираються на структуру та принципи загальної педагогіки, будучи її «дочірніми» і водночас самостійними науками.

Загальна педагогіка. Вивчає і формулює принципи, форми і методи навчання й виховання, які є загальними для всіх вікових груп та навчально-виховних закладів. Складається з чотирьох розділів:

- основи педагогіки (її філософські засади, характеристика систем освіти);
- теорія навчання та освіти (дидактика — сутність процесу навчання і змісту освіти);
- теорія виховання (сутність процесу виховання, організації виховного процесу);
- теорія управління навчально-виховним процесом (школознавство — система управління школою і діяльність органів освіти).

Вікова педагогіка. Вивчає закономірності виховання й навчання, організаційні форми й методи навчально-виховного процесу стосовно різних вікових груп. Її поділяють на такі напрями:

- дошкільна педагогіка (закономірності виховання дітей дошкільного віку у сім'ї, в дошкільних виховних закладах);
- педагогіка загальноосвітньої школи (зміст, форми й методи навчання і виховання школярів).

Професійна педагогіка. Досліджує і розробляє питання підготовки фахівців для різних галузей народного господарства. Залежно від рівня освіти існують такі напрями:

- педагогіка професійно-технічної освіти (підготовка кваліфікованих робітників і фахівців середньої ланки для різних галузей народного господарства);
- педагогіка вищої школи (навчально-виховний процес у вищих закладах освіти, проблеми здобуття вищої освіти).

Спеціальна педагогіка (дефектологія). Вивчає проблеми і розробляє методи виховання, навчання та освіти дітей з різними фізичними або психічними вадами. Залежно від виду дефектів педагогічні знання цієї галузі поділяють на такі напрями:

- сурдопедагогіка (навчання й виховання глухонімих, глухих і туговухих дітей);
- логопедія (навчання й виховання дітей з порушеннями мовлення);
- тифлопедагогіка (навчання й виховання сліпих та слабоворих дітей);
- олігофренопедагогіка (навчання й виховання розумово відсталих і дітей із уповільненим розумовим розвитком).

Історія педагогіки. Висвітлює процес розвитку теорії та практики навчання й виховання в різні історичні епохи, різних країн і народів.

Методики викладання окремих предметів. Вивчають закономірності викладання і вивчення конкретних навчальних дисциплін у закладах освіти різних типів.

Шкільна гігієна. Вивчає і визначає санітарно-гігієнічні умови життя учнів, організацію навчального процесу залежно від віку, стану здоров'я.

Порівняльна педагогіка. Порівнює системи народної освіти різних країн.

Галузеві педагогіки. До них належать спортивна, авіаційна, військова, інженерна, медична, культурно-освітня; педагогіка виправно-трудова системи, педагогіка підвищення кваліфікації та перекваліфікації спеціалістів, робітничих кадрів.

Соціальна педагогіка. Вивчає закономірності й механізми становлення і розвитку особистості в процесі здобуття освіти і виховання у різних соціальних інститутах, а також соціально орієнтовану діяльність освітніх, наукових, культурних та інших закладів, установ і соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей та молоді в процесі вирішення суспільних, політичних, економічних та інших проблем суспільства.

Науково-теоретичну структуру соціальної педагогіки утворюють:

— агогіка (проблеми попередження відхилень у поведінці дітей та підлітків);

— герогіка (соціально-педагогічні проблеми людей похилого віку);

— андрагогіка (освіта й виховання людини протягом усього її життя);

— віктимологія (проблеми категорії людей, які стали жертвами несприятливих умов соціальної організації та насильства).

#### **4. Міжпредметні зв'язки педагогіки**

Педагогіка пов'язана з багатьма науками: філософією (етикою), соціологією, естетикою, психологією, анатомією і фізіологією людини, економічними науками, етнологією, педіатрією, кібернетикою тощо. Міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими науками дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси.

Філософські науки допомагають педагогіці визначити мету виховання, правильно враховувати дію загальних закономірностей людського буття і мислення, забезпечують оперативною інформацією про зміни в науці й суспільстві, коригуючи спрямованість виховання. Психологія вивчає закономірності розвитку психіки людини, а педагогіка — ефективність виховних впливів, які зумовлюють зміни у її внутрішньому світі й поведінці. Кожен розділ педагогіки спирається на відповідний розділ психології. Анатомія і фізіологія людини є основою для розуміння її біологічної сутності — розвитку вищої нервової діяльності, першої і другої сигнальних систем, розвитку та функціонування органів чуття, опорно-рухового апарату, серцево-судинної і дихальної систем. Економічні науки дають змогу простежити вплив закономірностей розвитку виробничих відносин, економічних процесів, навчання й виховання. Етнологія вказує на національні особливості людей, які завжди є представниками певних етнічних груп. Соціологія допомагає у пізнанні таких систем суспільства, як сім'я, школи різних типів, трудові колективи, формальні та неформальні групи, юнацька субкультура тощо,

використовуючи фактичний матеріал для раціональної організації навчання й виховання. Використання досліджень кібернетики дає можливість сконструювати і застосувати в педагогічному процесі навчальні та контрольні машини.

### **5. Метод, методика науково-педагогічного дослідження**

Поняття «метод» (грец. *methodos*) використовувалося в стародавньому світі як синонім до виразів «шлях дослідження, спосіб пізнання». Сучасна філософія трактує його як форму практичного і теоретичного освоєння дійсності, систему засобів, прийомів, принципів та підходів, які може застосовувати конкретна наука для пізнання свого предмета.

**Метод науково-педагогічного дослідження** — спосіб дослідження психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивної закономірності виховання і навчання.

Для отримання різнобічних відомостей про розвиток особистості, колективу або іншого об'єкта навчання й виховання підбирають оптимальний комплекс методів — методику дослідження.

**Методика дослідження** — процедура, послідовність здійснюваних пізнавальних і перетворюючих дій, операцій та впливів, спрямованих на вирішення дослідницьких завдань.

Добираючи методики дослідження, важливо дотримуватися таких вимог:

— застосовувати поєднання методів, яке б відкривало різнобічні відомості про розвиток особистості, колективу, іншого об'єкта виховання чи навчання;

— використовувані методи мають забезпечити одночасно вивчення діяльності, спілкування та інформованості особистості;

— методи мають відображати динаміку розвитку певних якостей, як у віковому плані, так і протягом певного проміжку часу;

— використовувати такі методи, які дають змогу одержати відомості про учня з багатьох джерел, від найкомпетентніших осіб, які постійно спілкуються з ним.

Сучасна педагогіка використовує такі методи педагогічних досліджень: педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ю, експеримент, вивчення продуктів діяльності, соціологічні методи, соціометричні методи, тестування тощо.

### **Метод педагогічного спостереження**

**Метод педагогічного спостереження** — організоване дослідження педагогічного процесу в природних умовах.

Він є найпоширенішим методом дослідження проблем виховання і навчання. Сутність його полягає в умисному, систематичному та цілеспрямованому сприйнятті психолого-педагогічних явищ. Метод спостереження має цілеспрямований характер, підпорядковується меті дослідження. Головними його вимогами є: чіткість, систематичність, різнобічність, достатня кількість зафіксованих фактів, своєчасність, об'єктивність, економність техніки запису, ретельне, вдумливе й копітке опрацювання зібраного матеріалу, урахування всіх впливів на перебіг досліджуваних явищ, відокремлення істотних, стійких, повторюваних фактів від другорядних та випадкових елементів, неупередженість у тлумаченні матеріалу, в оцінюванні фактів і висновків щодо них.

Розрізняють спостереження пряме, опосередковане та самоспостереження.

Пряме спостереження — вид спостереження, під час якого дослідник, безпосередньо бере участь у досліджуваному процесі, діє разом з учасниками дослідження. Характер залученості може бути різним: в одних випадках дослідник повністю зберігає інкогніто, й інші учасники ніяк його не виокремлюють у колективі; в інших — спостерігач не приховує своїх дослідницьких цілей. Залежно від дослідницьких завдань вибудовується система стосунків спостерігача з іншими учасниками дослідження. Цей тип спостереження здебільшого використовують під час вивчення дітей у процесі їх навчання й виховання.

Опосередковане спостереження — вид спостереження, що не передбачає безпосередньої участі дослідника у процесі, який вивчають. Воно ефективніше, ніж пряме спостереження, оскільки дає змогу фіксувати природну поведінку дітей, унеможлиблює вплив педагога на них.

Самоспостереження — процес споглядання внутрішніх психічних процесів з одночасним спостереженням за їх зовнішніми виявами. Воно є унікальним методом «проникнення» усередину психічних процесів та явищ. Водночас пов'язане з певними труднощами, оскільки дані самоспостереження повинні бути не інтерпретованими, а сутнісними у тій послідовності, в якій вони виникають. А словесний вияв почуттів та переживань у цей момент має бути чітким та максимально спонтанним. Цінність отриманих даних залежить від щирості дитини, безпосередності, звільненості від додаткових впливів на неї. Дані самоспостережень враховують при висловлюваннях учнів про способи вирішення навчальних та інших завдань, оцінюванні успіхів і невдач у навчальній та іншій діяльності, ставлення до людей, своїх здібностей, читацьких інтересів, смаків, ідеалів, життєвих планів. Фактичні дані самоспостережень аналізують разом з даними спостережень.

Спостереження охоплює елементи теоретичного мислення (задум, методичні прийоми осмислення і контроль результатів), а також кількісні та якісні методи їх аналізу.

Методика спостереження передбачає:

- вибір ситуації та об'єкта, узагальнення теоретичних уявлень про них, конкретизацію цілей;
- побудову програми спостереження (з'ясування ознак явища, що підлягає спостереженню), одиниць спостереження, способу і форми фіксації результатів (запис, протокол, таблиці, кіно-, фото-, аудіо-, відеореєстрація);
- опис способу обробки отриманих даних.

Наприклад, під час дослідження форм та видів спілкування учнів, котрі сидять за однією партою, одиницею спостереження є безпосередні контакти між ними (розмова, усмішка у відповідь, записка, дотик тощо).

### **Бесіда, інтерв'ю**

**Бесіда** — метод безпосереднього спілкування, який дає змогу одержати від співрозмовників інформацію, що цікавить учителя, за допомогою заздалегідь підготовлених запитань.

Бесіда потребує особливої душевної чуйності, уміння слухати й одночасно вести розмову у передбаченому руслі, розпізнавати емоційні стани

співбесідника, миттєво реагуючи на будь-які зміни, фіксувати зовнішні прояви внутрішнього стану (жести, міміку, пози тощо).

Для ефективного проведення бесіди необхідно визначити мету, розробити план, з'ясувати, які питання є основними, а які додатковими, створити сприятливу, доброзичливу атмосферу для відвертої розмови, беручи до уваги вікові та індивідуальні особливості співбесідників, виявляти педагогічний такт, запроваджувати бесіду.

На початку бесіди основне завдання полягає в налагодженні первинного контакту зі співбесідником. Тому нерідко дослідник формулює спершу запитання, відповіді на які не дають пов'язаної з темою дослідження інформації, але залучають співрозмовника до зацікавленого обміну думками. Ініціатор бесіди має подбати, щоб запитання були короткими, логічними, зрозумілими.

Дані про явище, що цікавить, можна одержати при відповідях на прямо поставлені запитання (Що знає досліджуваний про той чи інший об'єкт? Яке ставлення до нього? тощо), так і опосередковано (наприклад, при обговоренні прочитаної книги). Результати бесіди доцільно порівняти з даними, отриманими за допомогою інших методів.

Відповідно до мети подальшої співпраці вчителя та учнів виділяють такі види бесіди:

— експеримент (залучення до співробітництва). Передбачає настроювання співрозмовника на специфіку експерименту, перелік основних дій, надання інструкцій;

— експериментальна бесіда (перевірка гіпотези). Використовують у ситуаціях, коли кожний окремий елемент діяльності передбачає повну змістову завершеність попереднього;

— інтерв'ю.

**Інтерв'ю** — метод отримання інформації за допомогою усного опитування.

Інтерв'ю допомагає одержати глибинну інформацію про думки, погляди, мотиви, уявлення респондентів; дає змогу вести спостереження за їх психологічними реакціями. Воно ефективне у тих випадках, коли дослідник впевнений в об'єктивності відповідей опитуваного. Під час інтерв'ю дослідник ставить сформульовані наперед запитання у певній послідовності й записує відповіді на них. При проведенні інтерв'ю слід подбати про усунення або хоча б зниження впливу «третіх» осіб, присутність яких може змінити психологічний контекст інтерв'ю, спричинити нещирі відповіді респондента.

За ступенем формалізованості інтерв'ю бувають:

а) вільні — не регламентовані темою, формою бесіди; тривала бесіда за загальною програмою без чіткої деталізації питань;

б) стандартизовані — близькі за формою до анкети із закритими запитаннями.

Спілкування інтерв'юера і респондента регламентоване детально розробленим питальником (бланк інтерв'ю, анкета) й інструкцією інтерв'юера, який зобов'язаний дотримуватись послідовності й точності під час формулювання питань і їх послідовності.

Напівстандартизоване інтерв'ю. Поєднує в собі особливості двох попередніх.

Межі між видами інтерв'ю рухливі й залежать від мети складності проблеми та етапу дослідження. Ступінь свободи учасників інтерв'ю залежить від переліку та форми запитань, змістовий рівень — від інформаційної насиченості та складності відповідей.

Певна ситуація передбачає використання відповідного різновиду інтерв'ю. Діагностичне інтерв'ю — спосіб отримання інформації про властивості особистості, який допомагає проникнути у її внутрішній світ та зрозуміти проблеми. Клінічне інтерв'ю — вид терапевтичної бесіди за необхідності надання психолого-педагогічної допомоги. При цьому дослідника цікавить не тільки безпосередній зміст відповідей респондента (факти, погляди, почуття, асоціації тощо), а й його поведінка (тон, жести, рухи та ін.). Фокусоване інтерв'ю — короткочасна бесіда, мета якої полягає в отриманні інформації про конкретну проблему, процес, явище, реакцію респондента на задану дію. Панельне інтерв'ю — багаторазове інтерв'ю одних і тих самих респондентів з одних і тих самих питань через певні проміжки часу. Групове інтерв'ю — запланована бесіда, під час якої дослідник прагне викликати дискусію в групі.

На інтерв'ю впливають місце, конкретні обставини, тривалість його проведення. Респонденти краще погоджуються на коротке інтерв'ю.

Достовірність і надійність одержаної інформації залежить і від особистості дослідника, його ерудиції, спостережливості, дисциплінованості, моральної та фізичної витривалості, знання теми і техніки проведення інтерв'ю.

Результати інтерв'ю порівнюють з даними, отриманими за допомогою інших методів (анкет, спостережень, пілотажних досліджень тощо).

### **Психолого-педагогічний експеримент**

**Психолого-педагогічний експеримент** — метод, що забезпечує спостереження за змінами психологічних характеристик дитини в процесі педагогічного впливу на неї.

Експеримент дає змогу реєструвати факти, розкривати закономірності, механізми, динаміку, тенденції психічного розвитку, становлення особистості, виявляти можливості для оптимізації цього процесу. Саме цей метод сприяє поєднанню психологічних досліджень з педагогічним пошуком.

Психолого-педагогічний експеримент передбачає такі етапи:

1. Констатуючий експеримент першого порядку. Спрямований на з'ясування характеристик та властивостей досліджуваного явища. У ньому беруть участь основна і контрольна групи. Основну групу задіюють у всіх процедурах експерименту. Контрольна група є еталоном, за яким оцінюють розвиваючий та формуючий ефект експерименту. Завдяки цьому дослідження відбувається в паралельному режимі.

2. Формуючий експеримент. Здійснюється за допомогою експериментальної моделі розвиваючих і формуючих впливів на предмет дослідження. Поєднує в собі різні процедури: навчальні, ігрові, практичні тощо. Важливою при цьому є аналітична модель «розвиваючого ефекту» експерименту — своєрідний «ідеальний образ» сподівань дослідника щодо його результатів.

3. Констатуючий експеримент другого порядку. На цьому етапі організують «контрольне» дослідження, залучивши основну та контрольну

групи учасників. Його мета — фіксація показників із досліджуваного об'єкта після закінчення процедури формуючих впливів. Показники контрольної вибірки використовують як еталон для з'ясування формуючого ефекту, досягнутого при роботі з основною групою. Далі результати дослідження аналізують та використовують для обґрунтування закономірностей розвитку психологічних особливостей досліджуваних.

За місцем проведення розрізняють лабораторний і природний педагогічний експеримент. Лабораторний експеримент відбувається в штучних умовах, коли експериментатор моделює всі необхідні для його проведення умови. Він дає змогу точно враховувати досліджувані зовнішні впливи (силу, тривалість, послідовність подразників або їх комбінацій) та реакції-відповіді (дії, висловлювання) людини на ці подразники. Експеримент завжди доповнюють певними методичними засобами, що дає змогу розширити його можливості й підвищити ефект від дослідження загалом. Природний експеримент запропонований російським психологом О. Ф. Лазурським (1874—1917). Дослідження відбувається у спеціальних умовах, відповідно до його мети, а досліджувані процеси протікають природно та послідовно, без втручання експериментатора. Він поєднує у собі позитивні риси спостереження і лабораторного експерименту, однак, порівняно з лабораторним, є менш точним і тому доповнюється ним.

Педагогічний експеримент дає змогу відокремити досліджуване явище від інших, цілеспрямовано змінювати умови педагогічного впливу на вихованців, повторювати окремі педагогічні явища приблизно в таких же умовах. Дані експерименту обробляють, перевіряють за результатами спостережень та інших методів дослідження.

### **Вивчення продуктів діяльності**

**Вивчення продуктів діяльності** — метод дослідження, за якого використовують систему процедур, спрямованих на збір, систематизацію, аналіз і тлумачення продуктів діяльності людини.

Поєднує кілька дослідницьких та аналітичних процедур, які розрізняють за особливістю предмета пізнання. До таких процедур належать:

Аналіз особистих документів (листів, фотографій, щоденників, автобіографій, особових справ, зошитів). Дає матеріал для психодіагностики, дослідження життєвого шляху особистості, її ставлення до навчання, рівень засвоєння знань, сформованості умінь та навичок.

Аналіз офіційних матеріалів групової, колективної та масової комунікації (записів розмов, дискусій, нарад, статутів, наказів, оголошень, розпоряджень, законів, правил, газет, радіо-, телепередач, реклами). Застосовується для вивчення соціальних процесів, явищ та їх впливу на особистість, стан навчально-виховної роботи в школі.

Аналіз продуктів діяльності (творчих, професійних, поведінкових, суспільних, самоорієнтованих тощо). Як метод психолого-педагогічного дослідження широко використовується у дослідницькій, прикладній діяльності педагогів і психологів. Його ефективність залежить від уміння дослідника знаходити в документах навчально-виховного закладу та матеріалах діяльності вихованців головне, характерне, глибоко аналізувати їх, бачити за ними реальні факти й дії педагогів та учнів.

## Тема лекції: **Психологічна структура особистості.**

### План лекції:

1. Поняття про індивіда, індивідуальність, особистість
2. Структура особистості
3. **Захисні механізми особистості**

### **1. Поняття про індивіда, індивідуальність, особистість**

Людина народжується **індивідом** (від лат. — неподільне) — представником виду *Homo Sapiens*. Від народження вона наділена такими індивідними рисами, як стать, вік, морфологічні та фізіологічні особливості організму. Незважаючи на те, що самі по собі природні властивості не визначають людських якостей, вони впливають на процес формування особистості.

Якщо у понятті «індивід» наголошують на вроджених особливостях людини, то у понятті «індивідуальність» — на її оригінальності, самобутності, унікальності, які водночас утворюють неподільність людини. Індивідуальність (від лат.— неподільне) — це сукупність неповторно своєрідних рис та особливостей людини, що відрізняє її від інших людей. Вони виявляються в рисах характеру, здібностях, типах сприймання, мислення і пам'яті. Поняття про індивідуальність виникло ще в античній філософії (Левкіпп, Демокрит) і пов'язане з розробленням поняття атома як якісно своєрідного елемента буття.

Перебуваючи у суспільстві, людина, крім індивідних та індивідуальних, набуває також якостей, які залежать від її оточення, насамперед, соціального і культурного. Соціалізованого індивіда, який свої якості набуває у соціокультурному середовищі у процесі сумісної діяльності та спілкування з іншими людьми, називають особистістю. Слово «особистість» спершу позначало маску, яку вдягали актори стародавньої Греції під час вистав, а маска латинською мовою перекладається як «*persona*». Звідси вчення про особистість називають персонологією (від лат. — особа). Згодом під поняттям «особистість» почали розуміти зовнішній соціальний образ, який приймає індивідуальність, зображуючи певні ролі у житті. Особистість є соціальною якістю індивіда. Якщо індивідуальність характеризує глибину людських якостей, то особистість — їхню вершину. Індивідом людина народжується, особистістю стає, а індивідуальність відстоює.

Особистість найкраще можна описати за допомогою так званої «великої п'ятірки» — п'яти основних рис особистості: відповідальність (наскільки людина надійна); поступливість (наскільки людина поступається іншим); відкритість пізнанню (наскільки людина прагне досягнути невідоме); екстравертованість (наскільки людина спрямована на зовнішній світ); нейротизм (наскільки людина емоційно нестабільна).

Ядро особистості утворює «Я-концепція», або «Я-образ» — відносно стійка і динамічна система уявлень людини про саму себе, на основі якої вибудовуються відносини з іншими людьми. До неї належить усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, емоційних і вольових особливостей, а також самооцінка. З погляду уявлень про себе виділяють «Я-реальне» — уявлення про себе в момент свого переживання; «Я-ідеальне» — уявлення про те, якою людина мала б стати, щоб відповідати внутрішнім критеріям успішності; «Я-

фантастичне» — уявлення про те, якою людиною хотіла б стати, якщо б усе було можливим. Переважання в особистості фантастичних уявлень про себе у випадку відсутності реальних учинків дезорганізують самосвідомість і можуть завдати людині психологічної травми. Тому важливою функцією «Я-концепції» є узгодження між собою цих різних аспектів.

## **2. Структура особистості**

Структуру особистості слід розуміти як систему стабільних психологічних характеристик, які виконують роль основних «будівельних блоків» психіки. Вони аналогічні таким поняттям, як атоми і клітини в природничих науках. Однак, на відміну від цих наук, усі структурні компоненти психіки є гіпотетичні, і їх не можна побачити у просторі, а лише спостерігати їхнє функціонування.

У структурі особистості різні психологи виділяють різні складові. Розглянемо структури особистості, які запропонували З. Фройд, К. Юнг, С. Рубінштейн, К. Платонов. Усі вони належать до першої половини ХХ ст.

За **Зигмундом Фройдом**, особистість має три структурні компоненти: ід, его і суперего, які слід розглядати скоріше як процеси, ніж стани.

Ід (від лат.— воно) — найстаріша базова структура особистості, яка функціонує у несвідомій сфері і надає нашій поведінці енергію. Це вроджений і винятково примітивний аспект особистості, який діє за принципом біологічного потягу і задоволення, тобто напруження розряджається негайно. Цього досягають або через рефлекторні дії, або через фантазії. Оскільки ід не знає страху і тривоги, воно може бути необережним і через це стати небезпечним для індивідуума і суспільства. Упродовж усього життя ід має центральне значення для індивідуума.

З появою в дитини уявлення про те, що крім неї самої існує ще й зовнішній світ, виникає другий структурний компонент особистості его (від лат. ~ я). Его діє на рівні несвідомої, передсвідомої і свідомої сфер психіки і відповідає за прийняття рішень. Його функція — задовольнити бажання ід, перед тим узгодивши їх із вимогами соціального доквілля. Отже, его підкоряється принципу реальності, мета якого — привнести в нашу поведінку розумність. Залежно від набутого досвіду его може змінюватися.

Суперего (від лат. — зверху;— я) так само, як і его, діє на рівні несвідомої, передсвідомої і свідомої сфер психіки. Суперего формується у процесі соціалізації і інтерналізації. Це — набір моральних норм особистості. Він починає формуватися в 3-5 років і завершується, коли батьківський контроль замінюється самоконтролем. Цей самоконтроль спрямовується ідеалістичними цілями і морально-етичними принципами людини.

Карл Юнг у власній теорії психоаналізу, яку він назвав аналітичною психологією, запропонував свою структуру особистості. Він стверджував, що душа (в теорії К. Юнга термін, аналогічний особистості) складається з трьох взаємодіючих структур: его, індивідуальне несвідоме та колективне несвідоме.

Его є центром свідомої сфери людини і охоплює усі ті думки, почуття, спогади, завдяки яким ми відчуваємо цілісність і сталість свого психічного життя та здатні побачити результати своєї свідомої діяльності.

Індивідуальне несвідоме охоплює конфлікти й спогади, які людина колись усвідомлювала, однак тепер вони пригнічені чи забуті. Ці емоційно

заряджені думки, почуття, спогади, успадковані людиною від її особистого або родового досвіду, утворюють комплекси (наприклад, комплекс влади, сексуальний комплекс тощо), які можуть суттєво вплинути на психічне життя людини.

Принципово новим в аналітичній психології К. Юнга було впровадження поняття колективного несвідомого, яке паралельно з індивідуальним несвідомим він розглядав як автономну психічну структуру. Колективне несвідоме — це найглибший шар особистості людини. Це сховище латентних слідів пам'яті людства, у якому відображено спільні для всіх людських істот думки та почуття, які є результатом нашого спільного минулого. Колективне несвідоме охоплює всю духовну спадщину людської еволюції, він однаковий для всього людства.

К. Юнг припустив, що колективне несвідоме складається з так званих архетипів (від гр. — початок; — зразок) — моделей поведінки, алгоритмів пізнання, які переходять від покоління до покоління. Іншими словами, це віддуння у нашій психіці духу наших пращурів. Архетипи зберігаються в колективному несвідомому, несвідомо засвоюються людьми і наповнюються в результаті їхньої діяльності конкретним змістом.

Кількість архетипів необмежена, однак основну увагу К. Юнг приділив персоні, тіні, анімі, анімусу, самоті. Персона — це те, як ми виявляємо себе у стосунках з іншими людьми. Вона позначає ті ролі, які ми граємо відповідно до вимог суспільства. Персона покликана справляти враження на інших і приховувати свою справжню сутність. Якщо цей архетип набуває надто великого значення, людина стає нездатною до справжніх переживань. Архетип тінь являє собою нашого темного двійника, негативні якості, які ми не бажаємо бачити. Вона містить соціально неприйнятні сексуальні та агресивні імпульси, аморальні думки, проявляється в неконтрольованих емоційних станах людини та неочікуваних аморальних вчинках. Її позитивний бік, однак, у тому, що вона є джерелом творчого начала особистості. Аніма являє собою жіноче начало у чоловіках, джерело їхніх ірраціональних почуттів; анімус — чоловіче начало в жінці, джерело її стійкості, твердих переконань і принципів. Ці архетипи побудовані на тому біологічному факті, що в організмі чоловіків і жінок виробляються і чоловічі, і жіночі гормони. Самість — найважливіший архетип в теорії К. Юнга. Він забезпечує мотивацію людини до цілісності і єдності. Це стрижень особистості, довколо якого знаходяться всі інші елементи. Коли досягнуто інтеграції всіх структурних компонентів особистості, людина відчуває єдність і гармонію.

Сергій Рубінштейн, російський психолог першої половини-середини ХХ ст., в структурі особистості виділяв спрямованість; знання, уміння, навички; індивідуально-типологічні особливості. Спрямованість є основним компонентом особистості і являє собою сукупність її стійких потреб і мотивів. Спрямованість виражає «Я-концепцію» особистості і її суспільну сутність. Вона орієнтує діяльність людини незалежно від конкретних умов.

Знання, уміння та навички є основними засобами діяльності людини. Вони є продуктивними елементами діяльності і дають людині сукупність відомостей про навколишній світ, забезпечують успішне виконання дій, вдосконалюють окремі компоненти вмінь.

До індивідуально-типологічних особливостей особистості належать темперамент, характер та здібності людини. Вони забезпечують своєрідність динаміки перебігу психічної діяльності, типові способи поведінки людини, створюють суб'єктивні умови успішного виконання певного різновиду діяльності.

Російський психолог другої половини ХХ ст. Костянтин Платонов до структури особистості запропонував віднести чотири підсистеми: біологічно зумовлену, форм відображення, соціального досвіду та спрямованості. До біологічно зумовленої підструктури належать типологічні особливості особистості (наприклад, темперамент), її статеві та вікові особливості, а також патологічні зміни, які залежать від фізіологічних та морфологічних особливостей мозку. Підструктура форм відображення є психологічною підструктурою та охоплює індивідуальні особливості окремих психічних процесів, які формуються протягом життя людини. Наприклад, широта мислення, яскравість уяви. До підструктури соціального досвіду належать знання, уміння, навички та звички, які людина здобуває у своєму особистому досвіді через навчання. Нарешті, підструктура спрямованості об'єднує ставлення людини до світу і її моральні риси. Основними формами спрямованості особистості є нахили, інтереси, бажання, потяги, переконання, світогляд та ідеали.

## Тема лекції: **Вікова періодизація. Вікові особливості психічного та фізичного розвитку особистості.**

### **План лекції**

1. Вікові періоди розвитку особистості
2. Фази психосоціального розвитку за Е. Еріксоном
3. Молодший шкільний вік
4. Підлітковий вік
5. Юнацький вік

### ***1. Вікові періоди розвитку особистості***

Вікова періодизація є умовним поділом цілісного життєвого циклу на вікові періоди, що вимірюються роками. Відомо, що розвиток дитини відбувається за кілька періодів, які послідовно змінюють один одного. Цей процес є обов'язковим і передбачуваним. Оскільки не можна молодшого школяра повернути до дошкільного рівня розвитку, але можна передбачити, яким він стане у підлітковому віці.

***Віковий період*** — відрізок життя індивіда, який досягає певного ступеня розвитку і має характерні, відносно стійкі якісні особливості.

У межах періоду відбуваються кількісні та якісні зміни психіки, що дає змогу виділити певні стадії, які послідовно змінюють одна одну. Тобто розвиток психіки людини має періодичний і стадійний характер. У межах стадій розрізняють менші часові відрізки розвитку — фази (наприклад, у періоді раннього дитинства виділяється стадія немовляти, а в межах цієї стадії — фаза новонародженості).

Визначення періодів, стадій, фаз психічного розвитку особистості необхідне для створення оптимальної системи навчання й виховання, використання в повному обсязі можливостей дитини на кожному віковому етапі. Критеріями їх визначення є системні суттєві якісні ознаки — психічні й соціальні зміни на певному етапі життя дитини.

Важливе значення має розуміння зв'язку між періодами і стадіями розвитку, оскільки набуті знання і навички на попередній стадії переходять у наступну і використовуються в нових, складніших взаємовідносинах особистості із суспільним середовищем.

Здавна педагоги і психологи намагалися вирішити проблему визначення вікових періодів розвитку особистості. Зокрема, грецький філософ Арістотель (IV ст. до н.е.) зробив першу спробу визначити основні етапи розвитку людської психіки, вбачаючи в них повторення етапів родової еволюції органічного світу. Він розглядав цей процес як матеріалізацію природних можливостей, які згодом перетворюються на реальність і поєднують людину із зовнішнім світом. Арістотель розділив розвиток дитини на три періоди (по сім років кожен) назвавши їх відповідно: рослинний, тваринний, розумний.

Під впливом суспільних вимог до навчання й виховання молодого покоління визначний чеський педагог Ян-Амос Коменський (1592—1670) обґрунтував принцип «природовідповідності» процесу навчання, обстоював потребу вивчати природу дітей і молоді, їх вікові особливості, зважати на них під час визначення змісту і методів шкільного навчання. Своє розуміння

вікових особливостей психічного розвитку дітей він застосував під час вироблення теорії навчання. Його вікова періодизація складається з чотирьох етапів (по шість років кожен): дитинство, отрочтво, юність, змужнілість. В основі її — особливості розвитку і виховання дітей відповідно до періодів шкільного навчання.

На сучасному етапі розвитку педагогіки існують різні підходи до визначення вікової періодизації: за психолого-педагогічними критеріями, що враховують характерні для кожного віку рівень розвитку, зміст і форми навчання й виховання, основну діяльність, відповідний їй рівень свідомості й самосвідомості особистості. Природною основою вікових особливостей розвитку є анатомо-фізіологічне дозрівання організму, його органів, центральної нервової системи, залоз внутрішньої секреції.

Цілком обґрунтованою вважається вікова періодизація В. Крутецького: новонароджений (до 10 днів); немовля (до року); ранній дитячий вік (1—3 роки); переддошкільний період (3—5 років); дошкільний (5—6(7) років); молодший шкільний (6(7)—11); підлітковий (11—15 років); вік старшокласників (15—18 років). Перехід від попереднього періоду до наступного часто має кризовий характер.

**Вікова криза** — нетривалий за часом (до 1 року) період розвитку людини, що характеризується бурхливими психологічними змінами.

Кризи проявляються в негативних симптомах поведінки, фактах важкої виховуваності, тимчасового зниження навчальної працездатності, маючи не тільки негативне, а й позитивне значення у розвитку особистості. У дитячому віці виділяють: кризу першого року життя, кризу трьох років, кризу 6—7 років, підліткову кризу (10—11 років).

Внаслідок багатьох причин розвиток дошкільнят, дітей шкільного віку відбувається по-різному, тому особистість кожної дитини поряд із загальними, типовими для певного віку має також індивідуальні риси. Здебільшого від них залежить ефективність виховних впливів. Тому вихователеві та педагогові важливо знати риси, якості кожної дитини на певному етапі розвитку. Знаючи причини появи у дитини нових рис або якостей, педагог ефективніше вирішуватиме конкретні виховні завдання.

Психологи з'ясували, що для розвитку психічних процесів дитини найсприятливішими є певні вікові періоди — сензитивні (підвищеної чутливості) періоди розвитку. Якщо такий період минув або ще не настав, виховні впливи, здійснювані без урахування цього, будуть неефективними, а то й шкідливими для дитини.

Отже, глибокі знання загальних закономірностей психічного розвитку дитини, чинників, що сприяють формуванню її особистості на різних вікових етапах, дають змогу вихователеві оптимізувати навчально-виховний процес.

## **2. Фази психосоціального розвитку за Е. Еріксоном.**

### **3. Молодший шкільний вік**

Період життя дітей від 6—7 до 11 років називають молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховують особливості психічного і

фізичного розвитку дітей, перехід їх до навчальної діяльності, яка стає основною.

Анатомо-фізіологічні особливості. Фізично дитина у цьому віці розвивається досить рівномірно. Збільшується зріст та вага тіла, підвищується імунітет, швидко розвиваються м'язи серця. Артерії у школяра дещо ширші, ніж у дорослої людини, і саме цим пояснюються особливості артеріального тиску. Частота серцевих скорочень стійкіша, але під впливом різних рухів, позитивних і негативних емоцій вона швидко змінюється.

Кістково-сполучний апарат молодших школярів досить гнучкий, оскільки в їхніх кістках ще багато хрящової тканини. На це треба зважати, щоб запобігти можливому викривленню хребта, вдавлюванню грудей, сутулуватості.

Розвиток м'язової системи сприяє збільшенню фізичної сили дітей. Але малі м'язи кисті рук розвиваються повільніше. Першокласникам важко писати в межах рядка, координувати рухи руки, не робити зайвих рухів, які спричиняють швидку втому. Тому слід проводити фізхвилинки, які знімають напруження малих м'язів пальців і кистей рук.

Діти цього віку дихають частіше, ніж дорослі. Для підтримання їхньої працездатності особливо важливо, щоб у класі та вдома було чисте повітря.

У дітей добре розвинені всі органи чуття, але деякі з них мають свої особливості. Так, очі, завдяки еластичності кришталика, можуть швидко змінювати свою форму залежно від пози під час читання і письма. Якщо не враховувати цієї особливості органів зору молодших школярів і не виправляти їх пози під час уроків, то це може призвести до підвищення очного тиску, нечіткості зображень на сітківці й до короткозорості.

Вага мозку молодшого школяра наближається до ваги мозку дорослої людини. Особливо збільшуються лобні долі, пов'язані з діяльністю другої сигнальної системи. Водночас відбуваються значні зміни у розвитку і роботі центральної нервової системи. Аналітико-синтетична діяльність кори великих півкуль головного мозку ускладнюється.

Розвиток психіки і пізнавальної діяльності. Під час навчання — основної діяльності учнів — якісно і кількісно розвиваються пізнавальні процеси. Вони виявляються у розвитку сприймання. Кількісні зміни полягають у збільшенні швидкості процесу сприймання та кількості сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни свідчать про зростання пізнавальної ефективності.

Сприймання стає довільнішим, цілеспрямованим і категоріальним процесом, але трапляються труднощі в сприйманні форми та її відображенні, написанні букв, цифр. Розвивається здатність розрізняти висоту звуків, чому сприяють заняття з музики і співів. Для початку занять з музики молодший шкільний вік є найсприятливішим.

В учнів формується здатність спостерігати явища навколишньої дійсності, тобто, виходячи з певної мети, помічати їх, виявляти істотні деталі, з'ясовувати взаємозв'язки між ними.

Значні якісні зміни відбуваються в розвитку пам'яті. Під впливом навчання формується логічна пам'ять, яка має вирішальне значення у здобутті знань. Але не вмючи ще диференціювати завдання (запам'ятати і відповісти) від інших навчальних завдань (зрозуміти тощо), молодші школярі виробляють у

себе настанову на дослівне запам'ятовування і відтворення. За правильного педагогічного керівництва учні осмислено запам'ятовують доступний для них матеріал. Проте дослівне запам'ятовування й відтворення має і позитивне значення. Воно є важливим засобом нагромадження словникового запасу і культури дитячого мовлення, розвитку довільної пам'яті. У процесі заучування розвиваються самоконтроль, вміння помічати помилки у відтвореному та їх виправляти. Зростають продуктивність, обсяг, міцність, точність запам'ятовування матеріалу. У цей період учні частіше вдаються до спеціальних мнемічних прийомів запам'ятовування.

Розвиток пам'яті полягає в зміні співвідношення між мимовільним і довільним запам'ятовуванням (зростає довільне), образної та словесно-логічної пам'яті. Для розвитку логічної пам'яті важливою є настанова вчителя — зрозуміти (проаналізувати, порівняти, співвіднести, згрупувати тощо) матеріал, завчити його. Довільне запам'ятовування продуктивне тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом активної діяльності учнів.

Розвиток уяви відбувається у напрямі від репродуктивних її форм до творчого осмислення уявлень, від довільного їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Зростає вимогливість дітей до витворів їх уяви, швидкість створення образів фантазії.

Мислення стає конкретно-образним, але все більшого значення набувають абстрактні компоненти. Під впливом навчання змінюються співвідношення між його образними і понятійними, конкретними та абстрактними компонентами. Молодші школярі швидше оволодівають індуктивними умовиводами, ніж дедуктивними.

Ці умовиводи переплітаються в мисленні, спрямованому на вирішення пізнавальних завдань, зокрема тих, що вимагають розкриття причин різних явищ, мотивів; поведінки людини.

У розвитку мовлення важливим є використання різних форм слова, писемного та внутрішнього мовлення, яке виявляється у функціональних формах: повторення, монолог, колективний монолог, повідомлення, критика, наказ, прохання і погрози, питання і відповіді. Відбуваються також зрушення в морфологічній структурі усного й писемного мовлення, розвиток словесних асоціацій, оволодіння писемним мовленням, розширення взаємозв'язків між компонентами структури мовлення. Значно збільшується кількість слів, якими діти позначають предмети, явища, їх ознаки, дії, процеси. Проте є ще чимало дефектів в усному мовленні (шепелявість, заміна одного звука іншим, заїкання, картавість тощо), які вимагають уваги, не тільки вчителя, а й спеціаліста-логопеда.

Показником успіхів учнів у оволодінні мовленням є мовчазне читання. Воно відрізняється від голосного згорненістю зовнішніх мовно-рухових актів: спочатку дитина читає пошепки, а потім мовчки. Мовчазне читання розвиває самоконтроль, увагу, внутрішнє мовлення.

Переважає мимовільна увага. Діти активно реагують на все нове, яскраве і незвичайне. Мимовільна увага має позитивне значення, але недостатня для досягнення успіхів у навчанні. З віком зростає обсяг і стійкість уваги, пов'язані із значущістю навчального матеріалу. Усвідомлення учнями важливості його засвоєння — умова стійкості довільної уваги.

Формування особистості. У молодшому шкільному віці відбувається подальший розвиток особистісних якостей не тільки в інтелектуальній, а й в емоційній, вольовій сферах, спілкуванні з дорослими та однолітками. Джерелом емоцій у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі у навчанні, взаємини в колективі, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри тощо. До емоційної сфери належать переживання нового, здивування, сумнів, радощі пізнання — основи формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів. Колективні заняття сприяють розвитку моральних почуттів і формуванню таких рис характеру, як відповідальність, товариськість, колективізм.

Молодші школярі емоційно вразливі. Відбувається диференціація сором'язливості; яка виявляється в реагуванні на людину, думка якої має значення для них. Розвивається почуття самолюбства, що виявляється в гнівному реагуванні на приниження їх гідності й позитивне емоційне переживання за визнання їх позитивних особистих якостей.

Розвитку моральних почуттів (дружби, товариськості, обов'язку, гуманності) сприяє перебування учнів у колективі, об'єднаному спільною навчальною діяльністю. Розвивається почуття симпатії, важливе для утворення малих груп, з яких складаються колективи.

Формуванню вольових якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довільного регулювання поведінки, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Ефективність цього процесу залежить від використання учителем прийомів переконання, зауваження, заохочення та інших засобів впливу на дитину. Зловживання негативними оцінками, нотаціями, покараннями спричиняє погіршення ставлення учнів до навчальних обов'язків, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних рис.

З'являється усвідомлення обов'язків, розуміння того, що невиконання правил поведінки шкодить інтересам колективу й кожного учня.

Дітям властиві наслідування й підвищене навіювання, що як позитивно, так і негативно впливають на засвоєння норм і правил поведінки. У зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості, малим життєвим досвідом діти можуть наслідувати небажані форми поведінки: грубість, недисциплінованість тощо. В інших випадках, коли вони беруть за взірець поведінку улюбленого вчителя, авторитетних для них дорослих, наслідування і підвищене навіювання полегшує засвоєння норм і правил поведінки. У цей період зростає роль особистого прикладу дорослих, передусім учителя.

Стосунки між дітьми в класі формуються за допомогою вчителя, який завжди вказує на деяких учнів як на взірець, водночас звертає увагу й на хиби в поведінці інших. Більшість дітей відтворює у своєму ставленні до однокласників ставлення вчителя, не усвідомлюючи критеріїв, якими він послуговується при їх оцінюванні.

Починає формуватися громадська думка стосовно учнів, які успішно навчаються і є дисциплінованими, з'являються спроби оцінити вчинки

ровесників. У класному колективі виникають об'єднання, які переростають у стійкі шкільні й позашкільні мікроколективи. Важливо тримати їх у полі зору, знати, що саме об'єднує їх учасників та знаходити способи для коригування їх діяльності.

#### **4. Підлітковий вік**

Підлітковий вік охоплює період розвитку дитини від 11 до 15 років. Він є органічним продовженням молодшого шкільного віку і водночас відрізняється від нього. Його називають перехідним, тому що відбувається перехід від дитинства до юності в фізичному, психічному і соціальному аспектах.

Анатомо-фізіологічні особливості. Підлітковий вік — період складних анатомо-фізіологічних змін в організмі людини. Фізичний розвиток підлітків характеризується великою інтенсивністю, нерівномірністю та ускладненнями, пов'язаними зі статевим дозріванням. У ньому виділяють три стадії: стадію, що передує статевому дозріванню, стадію статевого дозрівання і стадію статевої зрілості.

На першій стадії розвитку активізується діяльність щитовидної залози та гіпофізу. Це сприяє посиленню процесів обміну в організмі, а також збудженню нервової системи, яка стає чутливішою до подразнень, особливо до тих, що виникають у самому організмі. Кожне хвилювання різко відображається на роботі серця та серцево-судинної системи, у розвитку яких спостерігаються диспропорції. Мускулатура серця і його об'єм збільшуються вдвічі, а діаметр судин залишається малим. Маса тіла збільшується на цей час у 1,5 рази. Отже, серце через порівняно вузькі судини не може постачати потрібну кількість крові до різних ділянок організму, зокрема до мозку. Нервовий апарат, що регулює серцеву діяльність підлітків, не завжди справляється зі своєю функцією, ця недостатність викликає порушення серцевої діяльності (неправильний ритм, блідість, посиніння губ тощо). Недостатній розвиток кровоносної та м'язової систем сприяє тому, що дитина швидко втомлюється, не може переносити надмірних фізичних навантажень. Тому при їх дозуванні необхідно враховувати особливості фізичного розвитку підлітка.

Скелетна система міцнішає, проте вона ще не така, як у дорослих. Окостеніння хребта, грудної клітки, таза ще не закінчилося, тому за несприятливих умов можливі їх викривлення. Неправильна поза під час сидіння за партою або за столом призводить до порушення дихання й кровообігу, зокрема нормального припливу крові до мозку. А це може позначатися на розумовій діяльності, працездатності підлітка.

Організм його потребує багато кисню, проте легені розвинені ще недостатньо. Тому дихає він частіше, але неглибоко. Важливо привчати його правильно дихати, керувати своїм дихальним апаратом.

Головний мозок підлітків за вагою наближається до ваги мозку дорослої людини. Розвиваються специфічно людські ділянки мозку (лобні, частково скроневі й тім'яні), відбувається внутріклітинне вдосконалення кори головного мозку, збагачуються асоціаційні зв'язки між різними його ділянками. Досконалішими стають гальмівні процеси, розвивається друга сигнальна система, посилено формуються нові динамічні стереотипи, які стають основою навичок, звичок, рис характеру. Інтенсивний розвиток вищої нервової діяльності виявляється в розумовій активності дітей, у зростанні контрольної

діяльності кори великих півкуль стосовно підкіркових процесів. Але у вищій нервовій діяльності спостерігаються і деякі суперечності, що проявляються у поведінці підлітків, підвищеній збуджуваності, нестійкості настрою. Іноді помічається метушливість, крикливість, нестриманість, безконтрольність дій.

В останні десятиліття ХХ ст. фізичний розвиток підлітків помітно прискорився. Це явище називають акселерацією (лат. *acceleration* — прискорення). Вона виявляється в тому, що характерні для підліткового віку анатомофізіологічні зміни в організмі виникають раніше, ніж у попередніх десятиліттях. Дослідники вважають, що акселерацію треба розуміти не лише як прискорення росту й статевого дозрівання, а як зміну темпу розвитку організму, що позначається і на темпі психічного розвитку. Існують різні гіпотези щодо виникнення явища акселерації:

1. Геліогенна теорія: вплив сонячного випромінювання на дітей, які останнім часом стали більше перебувати на сонці, завдяки чому стимулюється їхній розвиток.

2. Теорія гетерозії: вплив на розвиток дитини міжнаціональних шлюбів, що призводить до значних змін, і як наслідок — акселерація.

3. Теорія урбанізації: розвиток міст і переселення до них сільського населення, що призводить до прискорення статевого розвитку, інтелектуалізації, а це в свою чергу прискорює ріст і визрівання організму.

4. Нітритивна теорія: акселерацію вважає результатом поліпшення і вітамінізації харчування.

5. Теорія опромінювання: поширення рентгенівських пристроїв, використання атомної енергетики, випробування ядерної зброї на полігонах створюють фони випромінювання, але в таких дозах, які стимулюють поділ клітин.

Протилежний до акселерації — процес ретардації (лат. *retardatio* — затримка) — значного відставання розвитку дитини від середніх фізичних і психофізіологічних показників. Він може бути наслідком пияцтва, алкоголізму батьків, народження дітей в більш пізньому віці, спадкової хвороби батьків або одного з цих факторів. Такі діти відстають не тільки фізіологічно, а й інтелектуально.

Розвиток психіки і пізнавальної діяльності. Підлітковий вік характеризується значним розвитком психіки, пізнавальних процесів. Навчання залишається основним видом діяльності, проте зазнає значних змін в організації, змісті. Воно характеризується довільністю, зростанням активності й самостійності, зміною пізнавальних і соціальних мотивів навчання.

Удосконалюється сприйняття, стаючи більш плановим, різнобічним, але не досягає ще повного розвитку. На нього впливає не лише характер об'єкта, що сприймається, але й емоційний стан підлітка.

Зазнає якісних змін мотивація навчання. Поглиблюючись і диференціюючись, пізнавальні інтереси підлітків стають виразнішими, стійкішими і змістовнішими. Навчальний процес ставить підвищені вимоги до уваги підлітків, здатності зосереджуватись на змісті навчальної діяльності й відволікатись від сторонніх показників. Навчання вимагає як мимовільної, так і довільної уваги, сприяє зростанню обсягу уваги, вдосконаленню уміння розподіляти і переключати її. Для підлітків характерним є прагнення

виховувати в собі здатність бути уважними, елементи самоконтролю й саморегуляції.

Підлітки прагнуть до логічного осмислення матеріалу, застосовуючи при цьому порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікацію тощо. Підвищується рівень абстрагування, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань та умовиводів, що стають більш свідомими, обгрунтованими.

Пам'ять набуває більшої логічності, довільності й керованості. Підлітки використовують різноманітні засоби запам'ятовування: логічну обробку матеріалу, виділення опорних пунктів, складання плану, конспектування.

Розширюються і поглиблюються пізнавальні інтереси учнів, більш вибірково стає інтерес до навчальних предметів.

Основним у мовному розвитку підлітків є вдосконалення уміння користуватись мовою як засобом спілкування. У здатності користуватись словом, зовнішнім мовленням підлітки вбачають свою інтелектуальну силу, ознаку свого авторитету в колективі. У зв'язку з цим посилюється інтерес до оволодіння засобами виразної мови, до алегорій, крилатих слів і метафор. Підлітки розуміють гумор, мовні засоби його вираження. Користуючись внутрішнім мовленням, вони шукають адекватні способи передачі своїх думок.

У цьому віці зростає значення праці в житті, розширюється участь дітей у продуктивній трудовій діяльності в школі і поза нею. Це відповідає їх фізичним можливостям і потребам. Підлітки здатні до тривалої систематичної праці, усвідомлюють її суспільне значення, прагнуть до її результативності. Їх приваблює праця, в якій можуть виявляти певну ініціативу і творчість.

Ігрова діяльність зберігає своє значення, але набуває якісно іншого характеру за змістом і способами здійснення. Виділяють такі її види: творчі ігри (драматизація, ігри-походи, імпровізація і фантазування при відтворенні історичних подій, сучасних ситуацій); спортивні ігри (футбол, хокей, волейбол та ін.); інтелектуальні (шахи, шашки, розв'язування різних мисленнєвих завдань); комп'ютерні, військові ігри тощо. Особливо захоплюють підлітків колективні ігри. Успіхи і помилки їх стають предметом жвавих обговорень, критичних зауважень. В іграх підлітки проявляють підвищену емоційність, збуджуваність.

Формування особистості. Підлітковий вік — період переходу від дитинства до дорослості, інтенсивного становлення почуттів і волі, спрямованості, готовності жити і діяти так, як живуть і діють дорослі. Підліток усвідомлює себе дорослою особою. Зростає його активність, відбувається ціннісна переорієнтація під впливом прагнення бути дорослим. Проте він поводить себе ще як дитина. Психічному його розвитку властиво багато суперечностей. Підліток є ще дитиною, і вже — не дитина, має деякі риси дорослого, але — ще не дорослий, намагається обмірковувати свої прагнення, дії, як це роблять дорослі, але своєрідно, по-дитячому. Саме ця суперечність у психічному розвитку потребує у спілкуванні з ним значного такту, обережності, делікатності, які є суттєвими у процесі нормального становлення його особистості.

Прагнення до самостійності особливо характерне для підлітків. У ньому виявляється почуття власної дорослості та потреба в її визнанні дорослими.

Самооцінка набуває не меншого значення, ніж оцінювання його дорослими. Прагнення розібратися в собі та своїх особливостях, бажання порівняти себе з іншими та оцінити їх якості породжують підвищену чутливість до оцінювання особистісних якостей, поведінки, ставлення до себе загалом. Це основна причина вразливості підлітка, його невмотивованих, безпідставних, з погляду дорослих, бурхливих реакцій на зауваження.

Моральні почуття, які ще перебувають на стадії формування, засвоєні норми поведінки визначають зміст і спрямування його дій. Проте в поведінці не завжди поєднуються слова, почуття та дії. Деякі з них не усвідомлюють зв'язку між відомими їм загальними нормами і власною поведінкою в конкретній ситуації.

Цей віковий період відрізняється бурхливим перебігом емоцій, раптовими змінами емоційних станів, переживань, настроїв, переходами від піднесення до нестриманості, галасливості, від надмірної рухливості до спокою, байдужості. У динаміці емоцій виявляються стосунки підлітка з близькими людьми, колективом, успіхи в діяльності. До раптових змін настрою можуть спричинити погана оцінка, розчарування в другові, неухважність дорослих до інтересів і почуттів, нетактовний спосіб втручання в його емоційне життя.

Моральні якості пов'язані з вольовими. У цей період зникає навіюваність, зміцнюється сила волі підлітка, його самовладання, зростає здатність до подолання труднощів, вияву рішучості й наполегливості. Але підліток не завжди правильно розуміє, в чому саме полягає сила волі. Часом упертість, за допомогою якої він нерозумно домагається здійснення своїх недоцільних бажань, вважається ним позитивною вольовою якістю. За силу волі іноді приймається негативізм, що виявляється в небажанні підкорятися розумним вимогам дорослих і правилам поведінки. Вольовими вчинками підлітки часом вважають і безглузді витівки, які вимагають значних зусиль (не спати дві доби, проколоти шкіру голкою). Це свідчить про хибне їх уявлення справжньої сили волі.

Колектив має важливе значення у формуванні особистості підлітка. Однією з найхарактерніших його рис є прагнення до самоствердження. Бажання зайняти своє місце в колективі, бути лідером, помітним або малопомітним виконавцем, активним або пасивним, діяти заради колективу або заради себе є виявом внутрішніх, недостатньо усвідомлених позицій дитини. Але в процесі їх прояву, оцінювання колективом підліток під впливом колективної думки починає усвідомлювати свої устремління, домагання, вчинки і місце в колективі, стає суб'єктом виховання.

Особливого значення набувають дружба і товаришування, які стають активними, набирають нових форм: просто товариші, близький товариш, друг. Важливим фактором формування особистості підлітка є дружні взаємини з батьками. У цьому віці втрачають своє значення «керування» і «підкорення», категоричне наслідування авторитету. І це природно, адже підліток є вже напівдорослою людиною, має власні оцінні судження, вміє їх обстоювати і доводити. Дружба між батьками і дітьми — один із каналів виховного впливу на дитину. Тільки дружні взаємини викликають підлітка на відвертість, допомагають дізнатися про переживання дитини, впливати на них, використовуючи для цього силу власного досвіду та авторитету.

Підлітковий вік ще називають критичним. Справді, кризи бувають, але вони не є неминучими. Цей період може стати важким у виховному відношенні, якщо батьки, вчителі не обізнані з особливостями розвитку підлітків, не зважають на них і продовжують діяти, як раніше, або, навпаки, ставлять до них такі вимоги, як до дорослого. Підлітки потребують особливої уваги, любові до себе. Труднощі зникають, якщо вихователі розуміють зміни, які відбуваються в психічному житті дітей, поважають нові його тенденції, сприяють реалізації підлітків, відповідно організовуючи різні види їх діяльності, взаємини в колективі, участь у громадському житті.

### **5. Юнацький вік**

Рання юність (від 15 до 18 років) — вік безпосередньої підготовки підростаючої особистості до життя як дорослої людини, вибору професії, виконання соціальних функцій.

Анатомо-фізіологічні особливості. Фізичний розвиток старшокласників характеризується подальшими анатомо-й фізіологічними змінами. У цей період закінчується видозмінення організму, яке, у зв'язку із статевим дозріванням, розпочалося в підлітковому віці. Юність — завершальний етап фізичного розвитку індивіда. У зовнішньому вигляді зникає властива підліткам диспропорція тіла й кінцівок, незграбність рухів, довгов'язість. Розвивається моторика, досконалішою стає координація рухів. Тілесна конституція, особливо обличчя, набуває специфічно індивідуального характеру.

Фізичний розвиток полягає насамперед у збільшенні зросту, ваги тіла й окружності грудної клітини. Акселерація фізичного розвитку помітна і в юності. Вона виявляється в скороченні строків статевого дозрівання і закінченні росту. Статеве дозрівання юнаків і дівчат порівняно з попередніми поколіннями закінчується на 2—3 роки раніше, показники їх фізичного розвитку зараз стали вищими за ті, що були 10—15 років тому.

У старшокласників в основному закінчується окостеніння скелета, удосконалюється м'язова система. Відбувається розвиток м'язової тканини, відповідно збільшується м'язова сила. Підвищується фізична витривалість і працездатність організму. Відбувається подальше удосконалення координації рухів.

У юнацькому віці вдосконалюється функціонування серцево-судинної системи, нервова регуляція її діяльності. Стабілізується кров'яний тиск, серцево-судинна система стає витривалішою до навантажень. Збільшується життєва ємність легень, особливо у хлопців, витриваліше функціонує дихальний апарат.

Продовжується функціональний розвиток нервових клітин головного мозку удосконалення нервової системи сягає високого ступеня. Встановлюється стійка рівновага у функціонуванні ендокринної системи. Співвідношення активності залоз внутрішньої секреції стає таким, як у дорослого. Поступово зникає характерна для підлітків підвищена збудливість і неврівноваженість.

Отже, рання юність є періодом відносно спокійного біологічного розвитку організму, більш ритмічної його життєдіяльності, збільшення фізичної сили і витривалості.

Розвиток психіки і пізнавальної діяльності. В юнацькому віці закріплюються і вдосконалюються психічні властивості особистості. Водночас відбуваються якісні зміни всіх показників психічної діяльності, які є основою становлення особистості.

Одним з важливих аспектів психічного розвитку в юнацькому віці є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль в якому належить розвитку мислення. Навчальна діяльність створює сприятливі умови для переходу учнів до вищих рівнів абстрактного й узагальнюючого мислення. Старшокласники більш усвідомлено і міцно оволодівають логічними операціями. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання, аналізу й синтезу.

Дедалі відчутнішою стає потреба в науковому обґрунтуванні та доведенні положень, думок, висновків, критеріями істинності яких виступають не конкретні факти дійсності, а логічні докази. Здатність логічно мислити стає джерелом критичного ставлення до засвоєваних знань, висловлювань дорослих.

Розвиток мислення характеризується подальшим збагаченням фонду добре засвоєних умінь, навичок мислительної діяльності, способів і прийомів розумової роботи. Формування їх залежить від методів навчання.

Мовлення старшокласників ускладнюється за змістом і структурою, збагачується новими науковими і технічними термінами. Удосконалюються мовні засоби передачі думок, відбувається засвоєння і використання норм літературної мови.

Вдосконалюється спостережливість, здатність помічати в об'єктах суттєві зовнішні ознаки, точніше й об'єктивніше їх відображати. Розвивається самоспостереження (за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками). Юнаки і дівчата заглиблюються у свій внутрішній світ, аналізують його, зіставляють дані своїх спостережень із спостереженнями за дорослими, ровесниками, з описами внутрішнього світу героїв літературних творів. Самоспостереження стає невід'ємною складовою самопізнання, прагнення до самовиховання.

Розвивається репродуктивна і творча уява, критичність у ставленні до витворів уяви, посилюється самоконтроль, реалістичність у співвіднесенні образів уяви, особливо мрій, з дійсністю, своїми можливостями.

Довільне запам'ятовування стає набагато ефективнішим від мимовільного, відбуваються зміни у процесах логічного запам'ятовування, зростає продуктивність пам'яті на думки, на абстрактний матеріал. Основою запам'ятовування матеріалу стають виявлені логічні зв'язки. Намічається спеціалізація пам'яті, пов'язана з основними інтересами старшокласників, їх намірами щодо вибору майбутньої професії. Удосконалюються способи заучування за допомогою застосування раціональних прийомів.

Становлення особистості. Інтелектуальний розвиток тісно пов'язаний з тенденціями особистісного зростання старшокласників.

Збагачується емоційна сфера. Нові емоції виникають не тільки завдяки конкретним об'єктам, а й через стосунки з іншими людьми, види діяльності, їх зміст, перебіг і результати. Нові життєві обставини, нові обов'язки й успіхи в їх виконанні породжують і нові переживання.

Усвідомлення й дотримання певних норм поведінки, прийнятих у суспільстві, вироблення свого ставлення до суспільного життя породжують глибокі, міцні й тривалі моральні емоції. Вони різноманітніші за своїм змістом і спрямованістю, ніж у підлітків. Розвиваються почуття гуманізму, колективізму, дружби і товаришування, честі, обов'язку і відповідальності. У зв'язку з розвитком свідомості, оцінювання власних вчинків, формується таке складне почуття, як совість.

Вона постає внаслідок самооцінки особистістю за критеріями добра і зла, справедливості, порядності своїх вчинків і дій, нерідко виявляється у формі болісного усвідомлення своїх вад, моральної недосконалості.

Особливо загострюються почуття, пов'язані з усвідомленням свого «Я», власної гідності, потребою дружити, товаришувати. Пошук друзів, спілкування з ними — важливе джерело емоційних переживань старшокласників.

Рання юність — пора виникнення і переживання першого кохання, яке відчутно впливає на емоційне життя старшокласника, становлення його особистості. Цю пору називають «періодом утворення пар», перших побачень, перших почуттєвих контактів і відповідного зближення. Настає певна стабілізація, врівноваженість у стосунках молоді обох статей. Інтимні переживання наближаються за своєю формою до почуттів дорослих людей. У групових стосунках зникає антагонізм статей, розширюються контакти, товариська приязнь і дружні стосунки між хлопцями і дівчатами. Виникають та розвиваються нові форми спілкування з прихованими чи явними еротичними елементами (симпатія, приязнь, флірт, кокетування, залицяння, закоханість). Дівчата і хлопці вчаться звертати на себе увагу осіб протилежної статі, розуміти смаки й уподобання іншої сторони, пристосовуватися до них. Отже, у старшому шкільному віці створюється сприятливий ґрунт для формування міжстатевих стосунків молодих людей, які духовно збагачують їх.

З розвитком свідомості й самосвідомості, цілеспрямованості її діяльності формуються вольові якості. Закріплюється здатність керуватись у своїй поведінці й діяльності більш віддаленими цілями, усвідомлення своїх обов'язків. Зміцнюються сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Збагачується мотиваційна база вольових дій, здатність до критичного їх аналізу, що виявляється в розсудливості, обдуманості, критичності й самовладанні. Зменшується навіюваність, імпульсивність.

Вибір професії стає центром психологічного розвитку старшокласників. У зв'язку з виникненням життєвих планів у них формується вміння підпорядковувати свою поведінку конкретним цілям майбутнього самостійного життя, перебудовувати мотиви діяльності. На перше місце виступають відповідальність перед собою, почуття суспільного обов'язку, ідейні переконання, моральні принципи, якими старшокласники починають керуватися в повсякденному житті. Відбувається формування самоконтролю, самозобов'язання, самонаказу.

Формуються основні риси характеру особистості. Дедалі більшого значення набуває система переконань, нових потреб, інтересів та ідеалів, які визначають напрям життєвої активності, ставлення до оточення, самого себе, суспільних обов'язків.

Спілкування з ровесниками та дорослими. Фактором формування особистості у цей період є спілкування з ровесниками, дорослими. Впливовим є класний колектив, в якому проходить значна частина життя молоді, відбувається навчальна діяльність, виникають різноманітні форми суспільних контактів, що регулюються правилами, нормами колективного співжиття. Формуються різні види мікрогруп — групи найближчих приятелів, друзів, товариські групи, компанії. Порівняно з підлітками, юнаки більше приділяють уваги внутрішнім якостям друзів: інтелектуальним запитам, світоглядним настановам, моральним потребам тощо, ставлять високі вимоги до дружби.

Відбуваються зміни у ставленні старшокласників до дорослих людей, особливо до батьків і вчителів. Основним стає принцип рівноправності. Воно починає залежати від того, наскільки дорослі зважають на дорослість і самостійність молодшої людини, правильно оцінюють їх. Проте можливість конфліктів з дорослими не зникає. Молодь вбачає причини своїх конфліктів з дорослими передусім у якостях дорослих: їх консервативному способі мислення, прихильності до застарілих правил поведінки, суворому дотриманні давніх звичаїв, застарілості етичних переконань, естетичних уподобань, смаків тощо; надмірному обмеженні свободи молодих людей, вимаганні від них повної слухняності, неадекватних методах виховного впливу. Водночас серед причин конфліктів, що залежать від них самих, старшокласники називають низьку успішність, порушення правил поведінки, ігнорування слухних настанов батьків, зневажливе ставлення до їх рекомендацій, вказівок, доручень та заборон, деякі риси особистості (неслухняність, упертість, егоїзм, лінощі, самовпевненість тощо).

Загалом молодь охоче вислуховує поради, аргументовані пояснення, наставляння батьків, вчителів, знайомих, які користуються в них авторитетом, довірою. Таке ставлення до дорослих пов'язане з пошуками молодими людьми свого місця в суспільстві, друзів як серед ровесників, так і серед дорослих.

## Тема лекції: Темперамент. Характер.

### План лекції

1. Поняття про темперамент та його провідні риси.
2. Теорії темпераменту:
3. Типи темпераменту та їхня психологічна характеристика
4. Поняття про характер та його провідні риси.
5. Типологія характеру

### ***1. Поняття про темперамент та його провідні риси***

Серед індивідуально-типологічних особливостей особистості суттєве місце займають ті, яких відносять до динамічних проявів психіки людини. Вони виявляються, наприклад, в активності, темпі, ритмі, швидкості й тому подібних характеристиках поведінки. Прояви, про які йдеться, характеризують людський темперамент. Темперамент (від лат. *ієтрегатепіт* — належне співвідношення частин, рис) — це така індивідуально своєрідна, природно зумовлена сукупність відносно стійких динамічних виявів психіки людини, які характеризують спосіб її поведінки.

Сучасні дослідження (Я. Стреляу, Б. Завадський тощо) довели, що динамічність темпераменту пов'язана з трьома основними характеристиками поведінки: енергетичними, часовими та афективними.

*Енергетичні характеристики* виражаються у таких рисах темпераменту, як активність, сенситивність і витривалість. Активність свідчить про загальний енергетичний рівень поведінки і відіграє найважливішу роль у структурі темпераменту. Її визначають кількість і якість взаємодії людини з навколишнім середовищем: фізичним і соціальним. За цим параметром людина може бути активною і пасивною, ініціативною і спокійною тощо. Про активність людини судять на основі запланованих, а не випадкових дій людини. Найчастіше вона виявляється на моторному і мовленнєвому рівнях. Сенситивність характеризує ступінь сенсорної чутливості до подразників і навколишніх подій загалом. Вона визначається на основі того, яка мінімальна сила зовнішніх впливів спричиняє психічну реакцію людини. Підвищена сенситивність супроводжується високою тривожністю, страхом перед новими ситуаціями і людьми. Такі люди нерішучі і сором'язливі. Витривалість пов'язана з мірою працездатності людини.

*Часові характеристики* виражаються у таких рисах темпераменту: рухливість, стійкість і жвавість. Рухливість — це швидкість, з якою людина переходить від однієї діяльності до іншої, особливо якщо вона пов'язана з переходом від активності до спокою, і навпаки. Стійкість характеризує постійність і сталість поведінки людини. Це здатність довго витримувати зовнішній вплив, виявляючи наполегливість, твердість, непохитність у намірах, поглядах, вчинках. Жвавість — це швидкість і легкість перебігу психічних процесів і поведінкових реакцій.

*Афективною характеристикою* є реактивність — сила мимовільної емоційної реакції на зовнішні і внутрішні подразники. Це реакція людини на випадкові обставини, а не заздалегідь заплановані дії. Реактивність може свідчити про емоційну збудливість, вразливість, імпульсивність людини та ін.

Крім зазначених рис темпераменту у працях психологів відзначається також роль екстраверсії-інтроверсії та пластичності-ригідності. Екстраверсія (від лат.— зовні; — звертати, видозмінювати) характеризує спрямованість особистості на довкілля й інших людей; реакції і діяльність людини залежать від її зовнішніх вражень, які виникають у цей момент. Інтроверсія (від лат.— всередині;— звертати, видозмінювати) характеризує фіксацію особистості на себе, свої переживання і думки; поведінка людини залежить від спогадів, уяви, думок, спрямованих на минуле і майбутнє. Пластичність — це гнучкість і легкість, з якою людина пристосовується до нових умов; ригідність — нечутливість до змін, які відбуваються у довкіллі.

Риси темпераменту є найстійкішими індивідуально-типологічними особливостями людини. Вони виявляються з перших днів життя, тобто є вродженими; зберігаються тривалі роки, часто все життя, тобто є сталими; демонструються у різних ситуаціях, тобто не залежать від виду діяльності людини. Доказом цього є спостереження за темпераментом монозиготних близнюків, які мають однаковий генотип. Після їхнього розлучення з'ясувалось, що різні умови виховання (у випадку, якщо ці умови були нормальними) практично не змінили їхнього темпераменту.

Незважаючи на сталість рис темпераменту, у різному віці вони виявляються по-різному, бо у дитячо-підлітковому і похилому віці індивідуально-типологічні риси людини «маскуються» її віковими особливостями. Так, до 7-8 років діти швидко стомлюються, вони надзвичайно рухливі та емоційні. Це нагадує деякі риси меланхоліків. До 12 років спостерігаємо неврівноваженість нервової системи з переважанням збудження. Ці риси найчастіше трапляються у холериків. Після 75 років люди похилого віку стають інертними з високою чутливістю нервової системи. Така поведінка подібна до поведінки меланхоліків. Крім того, риси темпераменту можуть «замасковуватися» індивідуальними рисами, набутими упродовж життя.

## **2. Теорії темпераменту**

Учення про темперамент має довгу і складну історію. Воно знайоме людству вже понад 25 століть. Найбільшої популярності набули гуморальна, конституційна, фізіологічна і регуляторна теорії темпераменту.

**Гуморальна теорія** У V ст. до н. є. грецький лікар Гіппократ зробив спробу з'ясувати, чим зумовлені індивідуальні відмінності перебігу фізичних і душевних захворювань. Він висловив думку, що різні стани організму, а також індивідуальні відмінності у поведінці людей залежать від пропорцій, в яких змішані основні рідини, або «соки», організму: кров, слиз, жовта жовч і чорна жовч. Якщо переважає кров, людина є сангвініком, слиз — флегматиком, жовта жовч — холериком, чорна жовч — меланхоліком. Так зародилась гуморальна (від лат.рідина) теорія темпераменту. Слід зазначити, що Гіппократ не пов'язував темперамент із психічною діяльністю людини; він говорив про темперамент окремих органів, наприклад, серця чи печінки.

Думка про те, що переважання крові, жовчі та інших рідин якимось чином пов'язані з психічними властивостями людини, з'явилась значно пізніше. Її висловив давньоримський анатом і лікар Гален (II ст. до н.е), який розробив першу типологію темпераментів. У майбутньому запропоновані Ним дев'ять типів темпераменту античні медики звели до чотирьох.

До середини XVIII ст. анатомо-фізіологічні основи темпераменту вбачались у будові та функціонуванні кровоносної системи. Спроба узагальнити та систематизувати знання про темперамент належала німецькому філософу і математику /. Канту («Антропологія», 1789). Основою темпераменту, як і його попередники, він вважав хімічний склад крові, тобто поділяв позицію прихильників гуморальної теорії. Концепція про залежність динаміки поведінки від «рідин» організму частково підтверджена і у сучасних дослідженнях ендокринології і психофармокології.

Теорія Гіппократа-Галена була провідною у науці до початку XX ст. Під впливом конституційних відмінностей між людьми, які було виявлено в антропології і психіатрії, а також їхні схильності до психічних захворювань, почали з'являтися концепції, що пов'язували темперамент із будовою тіла.

**Конституційна теорія.** Лідерами конституційної теорії темпераменту є німецький психіатр Е. Кречмер і американський учений У. Шелдон. У 1921 р. Е. Кречмер видав працю «Будова тіла та характер», у якій на основі клінічних спостережень висунув припущення, що люди мають чотири типи будови тіла, або чотири конституційні типи:

1. Лептосоматики (від гр. — слабкий; зота — тіло). Це тендітні, високі на зріст люди, зі слабкою мускулатурою. Мають вузькі плечі, витягнуте обличчя, довгі худі ноги. Крайня вираженість цього типу — астеники.

2. Пікніки (від гр.— товстий, повний). Це повні люди, які мають малий або середній зріст, широкі груди, великий живіт, круглу голову і коротку шию.

3. Атлетики (від гр.— боротьба, сутичка). Це люди з міцною будовою тіла, середні або високі на зріст. Мають сильно розвинену мускулатуру, широкі плечі, вузькі стегна.

4. Диспластики (від гр. — погано; різіоз — сформований). Будова тіла неправильна, диспропорційна.

Кожен із цих типів має вроджену схильність до певного психічного захворювання і типу темпераменту. Отже, Е. Кречмер вирізняв три типи темпераменту: шизотиміка, циклотиміка та іксотиміка. Шизотиміки мають астеничну будову тіла, вони занурені в себе, замкнуті, погано пристосовані до оточення. Проявляють схильність до надмірних абстракцій. Шизотиміки схильні до захворювання шизофренією. Циклотиміки мають пікнічну будову тіла. Вони комунікабельні, відкриті, реалістично дивляться на світ, характеризуються різкою зміною настрою. Схильні до циклотимії. Іксотимікам притаманна атлетична будова тіла. Вони мало вразливі, зациклюються на дрібницях, стримані у жестикуляції. Схильні до епілепсії.

На той час, як у Західній Європі набувала популярності типологія Е. Кречмера, у 40-х роках XX ст. в Америці поширилась конституційна концепція У. Шелдона, на яку значною мірою вплинули соціальні стереотипи американської культури того часу. В основу покладено поняття соматотипу, який визначається за допомогою трьох параметрів:

1. Ендоморфізм ( від гр.— всередині; гр.— вид, форма). Переважає розвиток внутрішніх органів, надлишок жирової тканини у будові тіла. Зовнішній вигляд справляє враження м'якості та округлості, опорно-рухова система розвинена слабо.

2. Мезоморфізм ( від гр.— середній; гр.— вид, форма). Опорно-рухова система розвинена добре. Сильне міцне тіло.

3. Ектоморфізм ( від гр.— зовні; гр.— вид, форма). Слабкі м'язи, довгі руки і ноги. Тендітна будова тіла. М'язи слабо виражені.

Встановивши відповідність між типами тілобудови і динамічними особливостями людини, У. Шелдон запропонував такі три типи темпераменту: вісцеротоніки (від лат.— нутрощі), соматотоніки (від гр. — тіло), церебротоніки (від лат. — мозок).

Вісцеротонікам характерний ендоморфізм. Вони розслаблені у своїй поставі і рухах, мають сповільнену реакцію на зовнішні подразники, добрий сон. Люблять комфорт і отримують задоволення від вживання їди. Зі всіма привітні, легкі і м'які у спілкуванні, люблять компанії, активно включаються у громадське життя. Емоційно рівні і терпимі до інших. Відсутня непрогнозована поведінка. Орієнтуються на сім'ю і дітей. У важкі хвилини відчувають потребу в людях.

Соматотонікам характерний мезоморфізм. їх характеризує різка поведінка і жорстокість. Впевнена постава і рухи, схильні до фізичної діяльності, енергійні. Отримують задоволення від руху. В товаристві поводять себе галасливо, домінують, схильні до ризику і пригод, рішучі, хоробрі, агресивні. Неспівчутливі, легко переносять біль. Бояться замкнутого простору. У важкі хвилини мають потребу діяти.

Церебротонікам характерний ектоморфізм. Постава скута, рухи загальмовані. Підвищена швидкість реакцій. Поганий сон, хронічна втома. Схильні до усамітнення, розмірковування. Замкнуті, некомунікабельні, емоційно загальмовані. У товаристві поводять себе тихо або непрогнозовано. Мають надмірну чутливість до болю, страх контактів із людьми і відкритого простору. Орієнтуються на людей похилого віку. У важкі хвилини відчувають потребу усамітнитися.

Фізіологічну теорію темпераменту запропонував російський фізіолог І. Павлов у 30-х роках ХХ ст. Вивчаючи умовно-рефлекторні реакції собак, він зі своїми співробітниками звернув увагу на відмінності у їхній поведінці. В одних тварин умовні рефлекси утворювались швидко, однак так само швидко і зникали; в інших — повільно, однак зберігались на значно довший час. І. П. Павлов висунув припущення, що в основі цих особливостей поведінки лежать три основні властивості нервової системи: сила, врівноваженість і рухливість процесів збудження і гальмування. Сила визначається працездатністю нервової системи і виявляється у здатності витримувати сильні подразники. Якщо людина тривалий час, не втомлюючись, витримує сильне збудження, може довго перебувати у шумній компанії, вона має сильний тип нервової системи; якщо ж незначний подразник викликає перевтому людини, сонливість, — то слабкий тип. Врівноваженість — це баланс між збудженням і гальмуванням. Якщо в людини немає великої різниці між збудженням і гальмуванням, вона є спокійна, приймає обдумані рішення, то в неї врівноважена нервова система; якщо ж між збудженням і гальмуванням велика різниця, наприклад, переважає збудження, і тому людина є надмірно імпульсивна, дратівлива, тривожна, то вона має неврівноважену нервову систему. Рухливість — це швидкість, з якою збудження переходить у гальмування, і навпаки. Люди з рухливою нервовою

системою легко переключаються з однієї роботи на іншу, легко переходять зі стану активності у стан спокою, і навпаки. При інертній нервовій системі людині важко перейти з однієї справи до іншої; зранку їй важко прокинутись, а увечорі заснути.

Ці властивості утворюють певні комбінації, що зумовлює чотири загальні типи нервової системи і, на думку І. П. Павлова, відповідні їм чотири типи темпераменту:

1. Сильний, врівноважений, рухливий тип нервової системи — сангвінічний темперамент.

2. Сильний, неврівноважений, рухливий тип нервової системи — холеричний темперамент.

3. Сильний, врівноважений, інертний тип нервової системи — флегматичний темперамент.

4. Слабкий, неврівноважений, інертний тип нервової системи — Меланхолічний темперамент.

Типи нервової системи І. П. Павлов назвав генотипами, вважав їх вродженими і недостатньо схильними до змін під впливом оточення. Подальші розроблення фізіологічної теорії темпераменту показали, що не завжди кожному із чотирьох типів нервової системи відповідає зазначений тип темпераменту. Крім того, є факти, які свідчать про опосередковану залежність типу темпераменту і від анатомо-фізіологічних особливостей організму загалом.

Дослідження, які провели наприкінці 50-х років ХХ ст. Б. М. Теплов і В. Д. Небиліцин показали, що існує не три, а більше основних властивостей нервової системи. Зокрема, було виявлено динамічність, лабільність та інші властивості. Динамічність — це швидкість і легкість утворення умовних рефлексів; лабільність — швидкість виникнення і перебігу процесів збудження і гальмування. З'ясувалось також, що існують не лише загальні, а й парціальні властивості нервової системи, які також впливають на темперамент. Тому положення про те, що тип нервової системи є фізіологічною основою темпераменту вже не відповідає сучасним науковим досягненням.

### ***3. Типи темпераменту та їхня психологічна характеристика***

#### ***Сангвініки***

Сангвініки — це люди, які мають сильну, врівноважену і рухливу нервову систему. Вони активні, комунікабельні, легко адаптуються до нових умов. Товариські, швидко розуміються з людьми, легко встановлюють з ними добрі стосунки. У колі друзів веселі, Життєрадісні, оптимістичні. За спрямованістю — екстраверти.

Кант називав сангвініків людьми веселої вдачі, безтурботними і повними надій, які завжди сподіваються на успіх. На його думку, вони є поганими боржниками, бо обіцяють, але не дотримують свого слова.

Сангвініки емоційні, з виразною мімікою і пантомімікою, яку легко контролювати. Мовлення голосне, чітке, швидке, з правильними інтонаціями. Під час бесіди активно жестикулюють, голосно сміються. Почуття виникають дуже легко, так само легко змінюються і є, як правило, неглибокі. Сьогодні вони радісні, безтурботні і палко закохані, завтра — сумні, занепокоєні і можуть забути про своє палке кохання. Однак, загалом удачі і неприємності

переживаються легко і тому в сангвіників переважає добрий настрій і є добре розвинене почуття гумору.

Сангвіники охоче беруться за нову справу, однак їхня діяльність продуктивна лише тоді, коли робота їх захоплює. Якщо стає нецікаво, робота монотонна, вони закидають справу, не доводячи до кінця. Під час роботи легко переключають увагу, однак мало часу приділяють підготовчим і контрольним діям (наприклад, підготовці до роботи, виправленням, доповненням тощо). Рідко планують свою роботу, а якщо й мають план, не дотримуються його строго, часто відволікаються через дрібниці. Сангвіники легко схоплюють все нове, однак їхні інтереси слабкі, мінливі й постійно потребують нових вражень.

Отже, для сангвіника сильною стороною є те, що вони життєрадісні, швидко засвоюють новий матеріал, «хапаючи» його «на льоту». Вони придатні до роботи з сильними і несподіваними подразниками. Під час відповідальних змагань, конкурсів показують вищі результати, ніж під час навчання і тренування. Слабкою стороною є те, що вони переоцінюють себе і свої можливості, часто відволікаються від основної справи, не є достатньо зосереджені, в них нестійкі інтереси і почуття, можуть бути легковажні й поверхневі. Сангвіники не можуть протягом тривалого часу виконувати роботу, яка потребує наполегливості, стійкості уваги і терпіння. Через швидкість дій можуть припуститись помилок. Тому в них слід виховувати посидючість і зосередженість, підтримувати стійкий інтерес до справи.

При спілкуванні зі сангвіниками можемо рекомендувати наступне. Вимоги до них мають бути максимальними, але справедливими. Слід виявляти до них довіру і давати вихід їхній внутрішній енергії, спрямовуючи на корисні справи. Недоцільно доручати монотонну роботу, бо від неї сангвіники втомлюються, однак розпочату роботу потрібно навчити виконувати до кінця. Для цього можна використовувати додаткову мотивацію. Доцільно виховувати терпіння і цілеспрямованість, навчити дорожити дружбою.

### ***Холерики***

Холерики сильні, рухливі і неврівноважені люди з переважанням збудження над гальмуванням. їм характерний високий рівень активності, енергійності і наполегливості. За спрямованістю — екстраверти. Люблять бути в центрі уваги. У спілкуванні конфліктні і непоступливі. Бувають нетерплячими, нестриманими, запальними, у стосунках з оточуючими — різкими і надмірно прямолінійними, їм бракує витримки. Однак в їхньому гніві немає ненависті, і вони люблять інших тим сильніше, чим швидше вони їм поступаються. І. Кант пише, що холерики охоче стають начальниками, які не люблять самі працювати, а лише керувати.

Це емоційно нестійкі люди. Емоції і почуття швидко виникають, але так само швидко можуть і зникнути. Експресія яскраво виражена. Мовлення квапливе, переривчасте, напружене. Жвава міміка, виразна жестикуляція, різкі та енергійні рухи. Свої радості, болі, смуток переживають глибоко. Часто знаходяться під впливом сильних пристрастей і афектів. У такому стані можуть вчинити необдуманий вчинок, про який будуть жалкувати. Мають спокій лише під час найнапруженішої діяльності.

Холерикам характерна циклічність у поведінці: можуть завзято працювати, переборюючи труднощі, і раптом усе лишити. Цьому сприяє

швидко зміна інтересів. Якщо інтереси серйозні, можуть бути енергійними, ініціативними, принциповими, здатними до високої концентрації уваги. Якщо ж немає інтересу, демонструють афективні переживання, дратівливість і нестриманість. Так само як сангвініки, мало часу приділяють підготовчим і контрольним діям і рідко планують свою роботу.

Отже, сильною стороною холериків є те, що вони легко концентрують свою увагу, особливо у стресовій ситуації, є активними, швидкими, енергійними. Можуть працювати із сильними і несподіваними подразниками, зокрема, у непрогнозованих ситуаціях.

В умовах змагання і конкуренції покращують свої результати. Мають організаторські здібності. Мають здатність легко утворювати навички і звички. Слабкою стороною є їхня схильність до порушення дисципліни і конфліктність, а також нестриманість, різкість, афективність, слабкість самоконтролю в емоціогенних ситуаціях. Через швидкість дій можуть припускатись помилок.

У роботі з холериками рекомендовано захопити їх цікавою справою і давати доручення; навчити бути стриманими; привчати до більш спокійної і рівномірної роботи; спрямовувати їхню активність у належне русло. У спілкуванні з холериками слід раціонально використовувати їхню енергію, не гальмувати активності у формі прямих заборон, спілкуватися спокійно і впевнено. Якщо це дитина, ні в якому разі не карати, забороняючи її активність (наприклад, постій, посиди). У зв'язку зі схильністю холериків до агресії, виховувати співчуття.

### ***Флегматики***

Флегматики сильні, врівноважені та інертні. Мають низький рівень активності поведінки, повільні, посидючі, спокійні, стримані, рівні, наполегливі, м'які. Зберігають спокій навіть у важких життєвих ситуаціях. Адекватно реагують на вплив зовнішнього середовища, проте не можуть швидко реагувати на зміни середовища, їм властиве однакове ставлення до інших, товариськість, але низька комунікабельність. За спрямованістю — інтроверти. Кант відзначав, що у повсякденному житті флегматика часто називають або філософом, або пролазою.

Почуття виникають повільно, але вирізняються силою, глибиною, постійністю, тривалістю і стриманістю у зовнішніх проявах. Вони є терпеливі і рідко скаржаться. Не схильні до афектів. Неговіркі, мовлення повільне, спокійне, із паузами. Голос тихий, невиразний. Жестикуляція і міміка дуже бідні. Вміють контролювати свої емоції. Тому їх важко роздратувати і вони рідко «виходять із себе».

Флегматики не схильні до зміни оточення, до частого переходу з однієї роботи на іншу. У діяльності проявляють серйозність, продуманість, наполегливість. Працюють зосереджено, завжди доводять справу до кінця. Завдання виконують рівномірно і точно, нову інформацію засвоюють повільно, однак ґрунтовно і надовго.

Характеризуються стійкими інтересами. Роботу планують і строго дотримуються плану. Перш ніж прийняти рішення, довго його обдумують. Мають стійку увагу, однак її переключення дещо уповільнене.

Отже, сильною стороною флегматиків є їхня дисциплінованість, стабільність, регулярність і систематичність у роботі, витримка,

пунктуальність. Слабкою стороною є повільність дій, інертність, млявість, зовнішня байдужість, погане переключення уваги. Вони часто затримуються із задачею роботи, а їхні стереотипи важко перебудувати. Флегматики також не придатні до роботи з сильними і несподіваними подразниками.

Флегматикам рекомендовано давати більше часу для виконання тих чи інших завдань, а переключати від однієї звичної дії до іншої слід поступово. Можна давати додатковий інструктаж з приводу роботи, яку вони виконують, уникати доручень, пов'язаних із високим темпом діяльності. Ні в якому разі не нарікати на повільність і некмітливість. Вітати кожен вияв ініціативності і самостійності. Доцільно стимулювати вияв щирих почуттів.

### ***Меланхоліки***

Меланхоліки характеризуються слабкою, невірноваженою і інертною нервовою системою. Мають низький рівень активності, стримані, переживають страх перед новою ситуацією. Потрапляючи в нові умови, вони губляться. Тому важко переносять зміну оточення. Є замкненими, сором'язливими, нерішучими, боязкими, уникають спілкування з малознайомими людьми. Не люблять нових знайомств і галасливих компаній. За спрямованістю вони інтроверти. Кант називав меланхоліків людьми похмурої вдачі, які насамперед звертають увагу на життєві труднощі.

Меланхоліки є дуже вразливі люди, часто ображаються. їхні почуття вирізняються повільністю перебігу і тривалістю. Глибоко переживають будь-яку подію у житті, особливо образи і невдачі, однак, на відміну від холериків, своє горе носять в собі, зовні не показуючи переживань. Рухи стримані, мовлення пригальмоване, тихе, іноді переходить у шепіт. Постійні у своїх прихильностях. Якщо вони когось полюблять, то розрив є великою трагедією для них. Будуть страждати, однак не наважаться на той чи інший учинок.

Тривале і сильне напруження, а також все нове і незвичне викликає сповільнену дію, а потім і її припинення. Однак у звичній і спокійній обстановці почувають себе добре і працюють продуктивно. Свою роботу планують. При цьому рішення приймають обережно. Багато часу приділяють підготовчим і контрольним діям (наприклад, підготовці до роботи, виправленням, доповненням тощо). Під час роботи їхня увага легко відволікається і зосереджується лише на нетривалій час. Мають стійкі, сильно виражені інтереси, які змінюються повільно.

Отже, сильною стороною меланхоліків є їхнє співчуття і розуміння проблем інших людей. Вони «глибокі» та стійкі у почуттях, здатні вловлювати такі деталі, що недоступні іншим людям. Добре виконують монотонну роботу. Слабкою стороною меланхоліків є їхня надмірна вразливість, занурення у власні переживання, сором'язливість, замкнутість, відчуженість, повільність, швидка втомлюваність. Вони важко переносять сильні і несподівані подразники. Під час змагань показують гірші результати. Меланхолікам, так само як і флегматикам, слід давати більше часу для виконання тих чи інших завдань. їм необхідне спокійне, сприятливе оточення, тактовність, чуйність і доброзичливість у відносинах, поступовий перехід від однієї діяльності до іншої.

У роботі з меланхоліками рекомендовано дотримуватися принципу поступовості. Виявляти співчуття і розуміння стану людини. Морально

підтримувати при зміні оточення. Схвалювати найменший вияв активності. Виховувати почуття власної цінності. Навчити планувати свою діяльність, розумно розподіляючи час між роботою і відпочинком.

#### **4. *Поняття про характер та його провідні риси***

Характер належать до індивідуально-типологічних особливостей особистості. На відміну від інших особливостей (наприклад, темпераменту, здібностей), у ньому виражається ставлення людини до інших, до себе, до праці, до речей тощо. Якщо поведінка людини виражає її усталене ставлення до інших людей, можуть сформуватися такі риси характеру як принциповість, грубість, тактовність, правдивість тощо; до себе — самолюбство, приниження, впевненість, егоцентризм тощо; до праці — ентузіазм, безвідповідальність, старанність, серйозність тощо; до речей — акуратність, скупість, недбалість, охайність тощо. Отож, характер (від гр. — різьбити, мітити) — це сукупність стійких індивідуально-типологічних особливостей особистості, в яких виражається типове ставлення до навколишнього світу і до себе у типових ситуаціях.

Виділяють такі провідні риси характеру: моральні, вольові, емоційні та інтелектуальні. Моральні риси є визначальними у ставленні до оточуючих людей (наприклад, ввічливість, відповідальність, неприциповість тощо). Вони виявляються у ситуаціях, коли слід діяти згідно з суспільними нормами та правилами поведінки. В умовах, які спонукають людину до здійснення вольових дій, долаючи перешкоди, найяскравіше виявляються вольові риси характеру (наприклад, наполегливість, цілеспрямованість, нерішучість тощо). Вони відіграють провідну роль в утворенні цілісного характеру. Саме від сформованості вольових рис залежить сила характеру людини. Якщо людині потрібно емоційно оцінити себе, інших людей або навколишню дійсність, то найяскравіше виявляються емоційні риси (наприклад, чуйність, щирість, черствість тощо). Інтелектуальні риси (наприклад, допитливість, вдумливість, кмітливість тощо) переконують у індивідуальних відмінностях розуму. Вони набувають особливого значення за обставин, коли необхідно усвідомлено сприймати навколишню дійсність і приймати обдумані рішення. Усі зазначені провідні риси характеру в людини проявляються комплексно. Вони є відносно стійкими, але під впливом оточення і самовиховання надаються зміні.

Якщо в характері людини домінує одна чи декілька несуперечливих рис (наприклад, вдумливість, рішучість і відповідальність), такий характер називають цілісним. Суперечливому характеру властиво домінування несумісних рис (наприклад, принциповість і нерішучість). Якщо домінуючі риси відсутні або мало виражені, характер називають невизначеним.

Сукупність рис характеру, спільну для більшості людей у даному суспільстві, називають соціальним характером. До соціального характеру належать лише ті риси, які властиві більшості членам певної соціальної групи і які виникають в результаті спільних для них переживань і спільного способу життя. Розуміння соціального характеру є ключовим для пояснення суспільних процесів.

Якщо характер людини розглядати в контексті конкретних історичних і соціально-економічних умов буття національної спільноти, можна говорити про національний характер. Національний характер — це сукупність соціально-

психологічних рис, що властиві національній спільноті на певному етапі її розвитку. Він проявляється у національних установках і стереотипах, ціннісних ставленнях до навколишнього світу, у культурі, традиціях, звичаях, обрядах. За допомогою національного характеру продовжується і передається з покоління в покоління національна культура. Основними рисами українського національного характеру є релігійність, перевага емоційних рис над інтелектуальними та індивідуалізм.

### **5. Типологія характеру**

Типи орієнтацій характеру запропонував у середині ХХ ст. Еріх Фромм, автор культурного, або гуманістичного психоаналізу. Він виділив такі чотири типи орієнтацій: рецептивну, експлуаторську, користолобну і ринкову.

*Рецептивна орієнтація характеру* спрямована на отримання будь-яких благ із зовнішнього світу. Такі люди орієнтовані на сприймання ідей, а не на їхнє самостійне утворення; вони очікують, щоб усі блага були їм надані у готовому вигляді, власних зусиль майже не прикладаючи. Тому вони дуже залежать від тих оточуючих людей, які можуть їм надати яку-небудь підтримку. Загалом особи рецептивної орієнтації є дружелюбні оптимісти, їм характерна відповідальність, пошана до інших, скромність, соціальна адаптація, ввічливість, довірливість. Одночасно вони є пасивні, безініціативні, підкорені, паразитичні, безпринципні, невпевнені у собі, нереалістичні, боягузливі, легковірні, сентиментальні, приймають бажане за дійсне.

*Експлуаторська орієнтація характеру* спрямована на оволодіння вартостями. Подібно до рецептивної орієнтації, вони вважають, що всі блага знаходяться ззовні, і нічого самому створити не можна. Відмінність між цими двома орієнтаціями полягає у тому, що експлуаторський тип не сподівається на те, що йому щось буде подароване — він забирає бажане силою або хитрістю. Це активні люди, здатні взяти ініціативу у свої руки, висувають постійні вимоги іншим, горді і впевнені в собі. Для них характерна агресивність, егоцентричність, самозадоволення, безрозсудність, високомірність, підозрілість, цинізм, заздрість, ревності.

*Користолобна орієнтація* характеру пов'язана зі збагаченням і економією. Будь-які витрати вони сприймають як загрозу. їхня скупість поширюється як на матеріальні цінності, так і на почуття. Для них характерна педантична акуратність і нав'язлива пунктуальність. Найвища цінність — це порядок і безпека. Особи з користолобною орієнтацією практичні, економні, обережні, стримані, терплячі, уважні, стійкі до стресу, наполегливі, віддані. Вони вперті і на всі пропозиції кажуть «ні». У них слабка уява, вони підозріливі, холодні, загальмовані, тривожні, ліниві, інертні.

*Ринкова орієнтація* характеру розвинулась і стала домінуючою лише у ХХ ст. Характерним для неї є те, що людина сприймає себе як товар. При такій орієнтації вважають, що майстерність, ціннісні орієнтації людини, а також такі ознаки, як чесність, порядність, щирість тощо лише в окремих випадках впливають на успіх людини. Щоб досягти успіху, недостатньо мати знання, уміння і навички, але слід також уміти успішно конкурувати з іншими. Люди з таким характером добре засвоїли, що на «осо-бистісному» ринку людина має бути модною, і тому їй треба знати, який тип особистості користується найбільшим попитом. Така орієнтація породжує певні риси: готовність до

обміну, цілеспрямованість, моложавість, вільнодумство, комунікабельність, схильність до експериментування, недогматичність, дієвість, допитливість, терпимість, щедрість. Негативними ознаками цього типу є те, що вони непослідовні, не рахуються з минулим або майбутнім, без принципів і цінностей, надмірно активні, безтактні, нерозбірливі, байдужі тощо.

## Тема лекції: Когнітивна сфера особистості – відчуття та сприймання

План лекції:

1. Загальна характеристика відчуттів
2. Закономірності відчуттів
3. Поняття про сприймання
4. Ілюзії сприймання
5. Особливості сприймання

### **1. Загальна характеристика відчуттів**

Відчуття — це пізнавальний психічний процес відображення окремих властивостей та якостей предметів і явищ навколишньої дійсності та внутрішніх станів організму, який виникає внаслідок безпосереднього впливу подразників на органи чуття в даний момент. Це — найпростіший пізнавальний психічний процес. Відчуття притаманні людям та всім видам тварин, у тому числі найпростішим. У рослин відчуттів немає (є лише подразливість).

Емпіричні дані фізіології та психології доводять активний характер відчуттів. Спостереження, які провів американський психолог Нефф ще в 30-х роках ХХ ст., довели наступне: якщо під мікроскопом спостерігати за ділянкою шкіри, яку подразнюють голкою, можна побачити, що момент виникнення відчуттів супроводжується рефлекторними руховими реакціями цієї ділянки шкіри. У наступних багаточисельних дослідах інших вчених було з'ясовано, що до складу кожного відчуття входять рухові компоненти: іноді у вигляді вегетативної реакції (наприклад, скорочення судин), іноді у вигляді реакції м'язів (наприклад, поворот очей, голови, рухи рук тощо). Все це доводить, що відчуття як психічний процес мають активний характер.

Види відчуттів та їхня класифікація

Види відчуттів класифікують за принципом модальності. В основу такої систематичної класифікації покладено місцезнаходження подразників та рецепторів. На цій основі виділяють екстероцептивні, інтероцептивні та пропріоцептивні відчуття.

#### ***Екстероцептивні відчуття***

Якщо подразники надходять із зовнішнього світу, і рецепторні також знаходяться назовні організму, то такі відчуття називають екстероцептивними (від лат. — зовнішній). Вони забезпечують орієнтацію у зовнішньому середовищі, а також створюють основу свідомої поведінки людини. Їх поділяють на специфічні та неспецифічні відчуття.

Специфічні відчуття виникають у результаті дії адекватного подразника. Вони можуть бути мономодальними — такими, що виникають унаслідок дії одного адекватного подразника; і інтермодальними — такими, що виникають унаслідок взаємодії кількох відчуттів.

Мономодальні відчуття є дуже різні: дистантні — відчуття виникають у результаті дії подразника на рецептори з певної відстані, наприклад, зорові, слухові, нюхові тощо; контактні — відчуття виникають лише в результаті безпосереднього контакту подразника з рецептором, наприклад, смакові, тактильні, больові тощо.

Прикладом інтермодальних відчуттів є вібраційні відчуття (взаємодіють слухові, тактильні та кінестетичні відчуття), дотикові відчуття (взаємодіють тактильні та кінестетичні відчуття) тощо. Неспецифічні відчуття виникають у результаті дії неадекватного подразника. Прикладом неспецифічних відчуттів може бути шкірно-оптична чутливість (або фоточутливість шкіри) — здатність відчувати кольорові відтінки кінчиками пальців чи шкірою тіла. Дослідження, проведені у 70-х роках ХХ ст., показали, що «шкірний зір» може виявлятися у трьох формах: контактній, дистантній і проникаючій. Виявлено також, що така чутливість частіше притаманна художньо обдарованим людям, дітям, селянам, а також особам зі слабким типом нервової системи. До неспецифічних відчуттів належать також «відчуття відстані» (або «шосте відчуття») незрячих, яке дає їм змогу на відстані відчути бар'єр. Є підстава думати, що основою цього є або відчуття теплових хвиль шкірою обличчя, або відображення звукових хвиль від бар'єру. Проявом неспецифічних відчуттів є також здатність «чути» музику та співи руками або ногами за допомогою вібрацій підлоги чи музичного інструмента. Таку здатність мала О. Скоро-ходова, сліпоглуха жінка. Вібрації звуку передаються через інструмент, на якому лежить рука людини. Аналогічно вібрації можуть передаватись через підлогу, на якій стоїть глуха людина.

### ***Інтероцептивні відчуття***

Якщо сигнали йдуть із внутрішнього середовища організму, і рецептори також знаходяться у внутрішніх органах, такі відчуття називають інтероцептивними (від лат.— всередині). Вони забезпечують регуляцію елементарних потягів.

Інтероцептивні відчуття являють собою найстаршу, найелементарнішу і найменш усвідомлену групу відчуттів. Вони сигналізують про стан внутрішніх процесів організму. Сигнали у цьому випадку йдуть від таких вісцеральних органів, як шлунок, кишечник, серце, кровоносна система тощо. Рецептори цих відчуттів розкидані по стінках внутрішніх органів. Ці відчуття дуже дифузні та зберігають свою близькість з емоційними станами.

Найхарактернішим різновидом інтероцептивних відчуттів є органічні відчуття. Вони дають нам можливість відчути голод і ситість, спрагу, нудоту, зміни у діяльності серця, легенів, внутрішнього комфорту чи дискомфорту тощо. Так, відчуття комфорту сигналізують про нормальний перебіг вісцеральних процесів, відчуття дискомфорту може виникати як ранній симптом захворювання внутрішніх органів. Часто всі органічні відчуття зливаються в одне загальне відчуття, яке називають самопочуттям людини.

Оскільки інтероцептивні відчуття недостатньо усвідомлені, вони часто виступають у вигляді передчуттів, проявляються у сновидіннях, у зміні настрою та емоційних реакцій, а у дітей — у зміні поведінки.

Значення інтероцептивних відчуттів полягає у тому, що саме] вони є основними у гомеостазі обмінних процесів в організмі, а також у тому, що допомагають медикам під час діагностики внутрішніх захворювань, особливо психосоматичних.

### ***Пропріоцептивні відчуття***

Якщо подразники йдуть від суглобно-м'язового апарату, а! рецептори знаходяться у м'язах та суглобах, такі відчуття називають пропріоцептивними (від лат. — власний). Вони інформують про положення тіла та опорно-рухового

апарату у просторі і забезпечують регуляцію наших рухів. Їх також називають глибинною чутливістю. До них відносять статичні і кінестетичні відчуття.

Статичні відчуття ще називають вестибулярними (від лат.— вхід). Це відчуття рівноваги, тобто зміни положення тіла у просторі, що дає нам можливість орієнтуватися у просторі. Вони тісно пов'язані з зоровими відчуттями. Тому часте миготіння зорових подразників (наприклад, під час їзди на машині уздовж густого лісу) може порушити відчуття рівноваги і спричинювати нудоту. Аналогічні відчуття можуть виникнути і у процесі польоту і при швидких змінах положення тіла у просторі.

Кінестетичні відчуття — це відчуття положення та руху частин тіла. Вони дають змогу підтримувати тонус м'язів, координують рухи, беруть участь в утворенні рухових навичок і пізнанні різних предметів зовнішнього світу. Дані клінічних спостережень доводять, що внаслідок розладу кінестетичної чутливості хворі втрачають відчуття опори і не спроможні зробити жодного кроку: закритими очима. Без кінестетичної чутливості неможливі заняття фізичною культурою і спортом.

## **2. Закономірності відчуттів**

Уперше закономірності відчуттів були вивчені у психофізиці — галузі психології, яка вивчає кількісні залежності між фізичними характеристиками об'єктів зовнішнього світу та властивостями психічних образів. До закономірностей відчуттів належать абсолютна та диференційна чутливість, основний психофізичний закон, адаптація, взаємодія відчуттів, сенсibilізація, контраст відчуттів і синестезія.

На людину постійно впливають подразники різної модальності, сили, тривалості, які до того ж мають різні просторові характеристики. Але не всі ці подразники людина відчуває. Діапазон наших адекватних відчуттів називається абсолютною чутливістю. Знизу він обмежений нижньою, а зверху — верхньою **абсолютною чутливістю**. Нижня абсолютна чутливість — це наша здатність вперше відчувати ледь помітні подразники, а верхня абсолютна чутливість — наша здатність відчувати дуже сильні подразники як адекватні.

Відповідно величина подразника (мінімальна чи максимальна), яка має критичний характер, називається абсолютним порогом. Мінімальна величина подразника, яка, діючи на аналізатор, викликає ледве помітне відчуття, називається нижнім абсолютним порогом чутливості. Він характеризує гостроту чутливості аналізатора.

Максимальна сила подразника, яка, діючи на аналізатор, викликає адекватне відчуття, називається верхнім абсолютним порогом чутливості. Нижній абсолютний поріг виступає як початкова (нульова) точка сенсорного процесу, а верхній — як завершальна. Якщо подразник менший за нижній абсолютний поріг чутливості, ми його відчути не можемо через його надто малу інтенсивність; якщо подразник сильніший за верхній абсолютний поріг чутливості, він стає небезпечним для людини, про що сигналізують больові відчуття.

Для різних модальностей абсолютні порого чутливості вимірюються в різних одиницях: для зорової — в люксах, для слухової — в децибелах, для дотикової — в барах тощо. Наші аналізатори є дуже чутливими органами. Вони збуджуються дуже малою силою енергії адекватних їм подразників.

Визначення абсолютної чутливості, як нижньої, так і верхньої, має велике практичне значення. Воно дає змогу виявити людей з пониженою чутливістю того чи іншого аналізатора, а симптом зниження чутливості може бути використаний для діагностики уражень.

Здатність людини розрізняти ледь помітні відмінності між подразниками називають диференційною чутливістю. Вимірюється за допомогою порогу диференційної чутливості. Диференційний поріг, або поріг розрізнення, це та мінімальна різниця між двома подразниками однієї модальності, яка викликає ледве помітну відмінність відчуттів.

Відчуття людини мінливі і виражаються як у кількісних, так і в якісних закономірних змінах чутливості. Здебільшого, вони залежать від умов середовища і стану організму людини. Основними формами кількісної зміни чутливості є адаптація, взаємодія відчуттів і сенсibilізація.

**Адаптація** (від лат. — пристосовую) — це пристосування організму до умов середовища. Розрізняють два види адаптації: негативну і позитивну. Негативна адаптація виявляється по-різному: як повне зникнення відчуттів у результаті тривалої дії подразника (наприклад, повністю може зникнути тактильне, нюхове чи смакове відчуття за умови, якщо подразник не дуже сильний); як зниження чутливості під впливом дії сильного подразника (наприклад, при зануренні руки в холодну воду або при переході з темної кімнати в яскраво освітлену). При позитивній адаптації чутливість підвищується під впливом дії слабкого подразника. Наприклад, у результаті темної адаптації зорова чутливість зростає.

Адаптація відіграє значну роль у пристосуванні організму до навколишнього середовища, бо, з одного боку, допомагає органам чуття «вловлювати» слабкі подразники, а з іншого, оберігає їх від надмірно сильних подразників.

**Взаємодія відчуттів** — це зміна чутливості одних аналізаторів під впливом інших. Тут, так само як і при адаптації, чутливість може і зростати, і знижуватися. Загальна закономірність взаємодії відчуттів полягає у тому, що під час взаємодії зі слабким подразником чутливість підвищується, а зі сильним — знижується. Наприклад, слабкий звук підвищує чутливість до кольору. Навпаки, під впливом інтенсивних зорових подразнень знижується слухова чутливість, а у випадку сильних запахів — знижується зорова.

**Сенсibilізація** (від лат. — чутливий) — це підвищення чутливості в результаті взаємодії відчуттів, зміни стану організму чи під впливом вправ. Розрізняють два види сенсibilізації: тимчасову і тривалу. Тимчасова сенсibilізація, насамперед, пов'язана із взаємодією відчуттів. Так, відомі факти підвищення зорової, слухової, тактильної та нюхової чутливості під впливом слабких больових подразників. Крім того, вона спричинена тимчасовими змінами стану організму під впливом найрізноманітніших чинників: фармакологічних речовин, наприклад, адреналіну, кофеїну; інтересів чи установок особистості тощо.

Тривала сенсibilізація носить постійний характер і залежить як від стійких змін в організмі, так і від постійних вправ. Так, з віком (від народження до 20-30 років) чутливість аналізаторів поступово зростає, а після цього віку починає поступово знижуватися. Люди, які мають слабку нервову систему —

більш чутливі. Під час вагітності, коли змінюється ендокринний баланс організму, нюхова чутливість різко зростає. Чутливість зростає й у випадку деяких ендокринних розладів, наприклад, при гіперфункції ендокринної залози. Гальмування кори в результаті втоми також спочатку викликає загострення чутливості.

Якісні зміни чутливості виявляються у синестезії. Синестезія (від гр.— разом; відчуття) — це виникнення під впливом подразнення одного аналізатора відчуттів, характерних для іншого аналізатора. Органи чуття, працюючи сумісно, породжують якісно нове відчуття. У досліджах німецького психолога Хорнбостела досліджуваним пред'являли різні запахи і пропонували зіставити їх з відтінками світла. Результати виявились закономірними. Запахи тих речовин, молекули яких включали більшу кількість атомів вуглецю, співвідносились з темнішими відтінками, а запахи речовин, молекули яких включали мало атомів вуглецю — зі світлішими.

Найбільше поширені зорово-слухові синестезії, коли під впливом звукових подразників у людини виникають зорові образи. Наприклад, кольоровий слух, який був притаманний М. Чурльонісу, М. Римському-Корсакову, А. Скрябіну та ін. Широко відомо, що високі звуки ми оцінюємо як «світлі», а низькі як «темні». Синестезія поширена також у побуті, коли у людини виникає відчуття «крикливого кольору», «солодкого звуку», «гострого запаху» тощо.

### **3. *Поняття про сприймання***

Людина живе у світі речей, предметів та форм, у світі складних ситуацій. Тому в реальному житті вона має справу не з окремими відчуттями, а з їхнім синтезом у складні комплекси — сприйманням. Сприймання — це пізнавальний психічний процес цілісного відображення предметів і явищ дійсності при їхній безпосередній дії на органи чуття в даний момент.

Сприймання неможливе без відчуттів. Процес переходу від відносно простих відчуттів до складних сприймань не є простим процесом додавання окремих відчуттів, бо в такому разі в людини утворилася би мозаїка окремих ознак предметів. Це є процес інтеграції відчуттів, що дає можливість відобразити предмет чи ситуацію в цілому. Під час сприймання добре знайомих предметів інтегруються 2-3 провідні ознаки, під час сприймання ж незнайомих предметів цей процес є тривалішим і складнішим. Інтеграція відбувається за умовою активної взаємодії між органом чуття та подразником. Отже, процес сприймання завжди має активний характер. Значну роль у цьому відіграють моторні компоненти сприймання, які детальніше будуть охарактеризовані під час аналізу видів сприймання.

### ***Класифікація сприймання***

Залежно від того, чи людина ставить перед собою мету сприйняти предмет, розрізняють мимовільне та довільне сприймання.

*Мимовільне сприймання*, або ненавмисне, виникає тоді, коли людина не ставить перед собою мети щось сприйняти і не прикладає для цього зусиль волі. Таке сприймання спричиняється особливостями навколишніх предметів: їхньою яскравістю, розташуванням, незвичністю, а також особистим інтересом до них людини. Наприклад, відпочиваючи, студенти проглядають цікаві фільми, читають книжки, однак спеціальних зусиль для цього не докладають.

*Довільне сприймання*, або навмисне, характеризується тим, що людина ставить перед собою мету щось сприйняти і докладає для цього вольові зусилля. Прикладом може бути слухання лекції, розглядання креслення з наміром якнайкраще зрозуміти і запам'ятати. Найрозвинутішою формою довільного сприймання є спостереження. Під час спостереження в єдиний процес об'єднуються сприймання, увага, мислення та мовлення. Успіх спостереження залежить від чіткого формулювання завдання та минулого досвіду людини. Якщо людина систематично вправляється у спостереженні, вдосконалюючи його культуру, то в неї розвивається така риса особистості, як спостережливість — вміння відзначати характерні, проте малопомітні особливості предметів та явищ. Вона набувається у процесі систематичних занять і тому пов'язана з розвитком професійних інтересів особистості.

#### **4. Ілюзії сприймання**

Відомі численні випадки зорових *ілюзій* (від лат.— помилка, оманливе уявлення), тобто хибного сприймання простору. Зорові ілюзії можуть бути пов'язані з впливом фону сприймання, найближчого оточення і вертикального напрямку.

##### ***Ілюзії, пов'язані з впливом фону сприймання.***

*Ілюзія контрасту*: біла фігура на чорному фоні здається більшою, ніж такого самого розміру чорна фігура на білому фоні

*Ілюзія віяла*: на фоні радіальних ліній паралелі, які знаходяться ближче до центру, здаються випуклими, а далі від центру, — увігнутими

*Ілюзія круга*: на фоні радіальних ліній круг здається овалом (див. рис. 8).

##### ***Ілюзії, пов'язані з впливом оточення.***

*Ілюзія стріли*: два відрізки однакової довжини, на кінцях яких є різного напрямку кути, сприймаються нами як відрізки різної довжини: той відрізок, на кінці якого є кут, обернений гострим кутом від відрізка, здається коротшим за відрізок, на кінці якого є кут, обернений гострим кутом до відрізка

*Ілюзія величини внутрішнього круга*: якщо два круга однакового діаметру оточити кругами різного діаметру: перший — маленькими, другий — великими, то внутрішній круг, оточений маленькими кружечками, буде здаватися більшим за внутрішній круг, оточений великими кругами

*Ілюзія залізничної колії*: якщо дві паралельні лінії однакової довжини оточити двома радіальними лініями, то та паралельна лінія, яка розташована у вузьчій частині радіальних ліній, здається довшою за ту, що розташована у ширшій частині.

*Ілюзія діагоналей паралелограма*: якщо у двох паралелограмах: більшому та меншому — провести діагоналі, довжина яких однакова, то діагональ більшого паралелограма здається довшою за діагональ меншого паралелограма.

*Ілюзії, пов'язані з впливом вертикального напрямку*. Висота фігури здається більшою за її основу, хоча вони рівні.

Трикутник і круг (або літери А та О) здаються меншими за квадрат (або літеру Н), хоча всі ці фігури (або літери) однакові за висотою.

Зауважимо, що не для всіх ілюзій знайдено наукове обґрунтування. Деякі ілюзії, пов'язані з впливом фону і оточення, виникають унаслідок цілісності сприймання: ми сприймаємо фігури та їхні частини не окремо, а у співвідношенні з цілим. У результаті властивості цілого помилково

переносяться на частини. Ілюзії, пов'язані з впливом вертикального напрямку, пояснюються тим, що рухи очей по вертикалі вимагають більшого напруження м'язів, ніж по горизонталі. Оскільки інтенсивність напруження м'язів вважають мірою пройденого шляху, то вертикальні лінії здаються нам довшими від горизонтальних.

### **5. Особливості сприймання**

Складний та активний характер сприймання спричиняє низку особливостей цього психічного процесу. Такими особливостями є предметність, структурність, цілісність, константність, апперцепція, осмисленість, узагальненість та вибірковість.

**Предметність** виявляється у тому, що людина сприймає не лише комплекс ознак, але й оцінює цей комплекс як певний предмет. До емпіричних даних, які свідчать про наявність предметності сприймання, належить феномен виділення фігури з фону. Феномен полягає у тому, що все перцептивне поле чітко поділяється на дві частини: фігуру, яка сприймається як предмет, та фон — те, на чому сприймається цей предмет. У 10-20-х роках ХХ ст. німецький психолог Е. Рубін почав досліджувати цей феномен на подвійних фігурах «Ваза-профіль». Предметність сприймання не є вродженою особливістю. Вона формується протягом перших місяців життя людини завдяки моторному компоненту сприймання.

**Структурність** — це здатність сприйняти внутрішню будову предмета чи явища. Завдяки ній окремі частини зв'язуються в єдине ціле: ми сприймаємо узагальнену структуру, яка формується протягом певного часу. Так, коли звучать ритмічні удари, в кожен момент часу можна почути всього лише один удар, однак ритм — це не поодинокі удари, а ціла їхня система, причому удари ? знаходяться в певному взаємозв'язку між собою. Сприйняти цей взаємозв'язок допомагає структурність сприймання.

**Цілісність** полягає у тому, що у наших сприйманнях цілісна структура образу домінує над окремими елементами цієї структури. Експериментально це було продемонстровано гештальтпсихологами, які показали, що один й той самий елемент, будучи включений у різні цілісні структури, сприймається по-різному. Наприклад, те, що у подвійній фігурі «Стара-молода жінка» в обличчі молодшої жінки сприймається як вухо, в структурі старшої — як око.

Цілісність сприймання виражається також у тому, що загальний образ фігури залишається незмінним при умові, що зберігається співвідношення між тими елементами фігури, які змінюють. Наприклад, фігура сприймається як трикутник незалежно від того, як позначені елементи цього трикутника: крапками, хрестиками чи кружечками.

При слуховому сприйманні, незважаючи на те, що мелодію виконують на різних інструментах, ми її сприймаємо як одну й ту саму, хоча окремі елементи цілого (звуки) мають різну висоту та тембр. З наведеного вище випливає, що людина при сприйманні надає перевагу не окремим елементам, а їхній цілісній структурі.

**Константність** (від лат.— незмінний) — це відносна сталість властивостей предметів, що сприймаються, при зміні умов сприймання. Оточуючі нас об'єкти та явища постійно змінюють свої обриси по відношенню до людини, бо все у світі перебуває в русі. Отже, інформація, яку отримують

відповідні сенсорні системи, щохвилини інша. За таких умов було би надзвичайно важко орієнтуватися у постійно змінному світі. Тому в ході еволюції сформувалась можливість нашої перцептивної системи компенсувати ці зміни і в результаті цього зберігати відносно постійний образ сприймання та стабільність навколишнього світу. У психології описані константність сприймання форми, величини, кольору та яскравості. Константність сприймання форми демонструється наступним дослідом. Якщо ми будемо поступово нахилити круг, його зображення на сітківці ока буде змінюватись, поступово приймаючи вигляд овалу або прямокутника. Однак, на запитання, якої форми предмет, людина ще довго відповідає, що це круг. Таким чином, завдяки константності сприймання форми, відбувається корекція зображення на сітківці. Константність сприймання величини об'єктів можна продемонструвати за допомогою наступних дослідів. Якщо з балкону театру дивитися на глядачів, то всі обличчя здаються нам майже однаковими за величиною, незважаючи на те, що вони знаходяться на різній відстані від нас, отже, зображення на сітківці різне. Подібне спостерігається при сприйманні кольору. Відомо, що вугілля, яке знаходиться в яскраво освітленому приміщенні, відображає більше світла, ніж білий папір у сутінках. Однак, ми продовжуємо сприймати вугілля як чорне, змінюючи безпосередній образ сприймання.

Константність як особливість сприймання пояснюється тим, що відбувається корекція образу, який виникає на сітківці ока. Хоча ця властивість сприймання і виробилась у ході еволюції, сама вона не є вродженою, а формується в результаті набування індивідуального досвіду завдяки активній дії перцептивної системи.

**Апперцепція** (від лат.— до;— сприймання) — це залежність змісту та спрямованості сприймання від досвіду, інтересів, ставлення до життя, установок та індивідуально-типологічних особливостей особистості. Процес сприймання тісно пов'язаний з поживленням минулого досвіду людини, бо нова інформація, яка отримується в результаті цього психічного процесу, зіставляється з існуючою. Це відбувається, зокрема, тому, що сприймає не ізольоване око чи вухо, а конкретна людина з притаманними лише їй потребами, почуттями, індивідуально-типологічними особливостями.

Є два види апперцепції: стійка та тимчасова. Стійка апперцепція — це залежність сприймання від стійких особливостей особистості, наприклад, від освіти, переконань, світогляду тощо. Тимчасова апперцепція — це залежність сприймання від ситуативних психічних станів людини, наприклад, емоцій, установок тощо. Особливу роль у тимчасовій апперцепції мають установки особистості.

**Осмисленість сприймання** — це усвідомлення відображених предметів та явищ. Сприймаючи навколишній світ, ми намагаємось його зрозуміти, осмислити з точки зору вже існуючих на людину у такій багатогранності та різноманітності, що ми не можемо їх сприйняти одночасно однаково чітко та ясно. Зі всієї різноманітності впливів людина відображає далеко не все. В протилежному випадку ми би розгубились у такій кількості інформації, яка нас оточує. Вибірковість сприймання може здійснюватися не-усвідомлено в силу певних характеристик предметів. Наприклад, якщо на фоні подразників однакової форми, величини модальності та інтенсивності з'являється такий, що

відрізняється від решти своїми фізичними характеристиками, то мимоволі людина його сприймає насамперед. Вибірковість сприймання може бути і свідомою залежно, наприклад, від усвідомлення мотивів чи інтересів особистості. Так, сприйняття тексту залежить від того, з якою метою ми цей текст читаємо чи слухаємо: щоб провести дозвілля, щоб запам'ятати, щоб зрозуміти зміст тощо.

## Тема лекції: **Поняття про пам'ять та мислення**

План лекції:

1. Загальна характеристика пам'яті
2. Види пам'яті та їхня класифікація
3. Процеси пам'яті
4. Мислення як вища форма пізнавальної діяльності
5. Види мислення та їхня класифікація
6. Мисленнєві операції

### *1. Загальна характеристика пам'яті*

Пам'ять — це один із пізнавальних психічних процесів людини, завдяки якому вона зберігає та відтворює свій життєвий досвід. З давніх часів йому надавали великого значення, про що свідчить, зокрема, міфологія Стародавньої Греції. На честь богині пам'яті Мнемозіни цей процес називають також мнемічним.

У сучасній психології пам'ять розуміють як пізнавальний психічний процес закріплення, збереження та відтворення людиною її минулого досвіду. Образи пам'яті називають уявленнями. Це — образи конкретних об'єктів чи явищ, а також поняття,

які людина сприймала у минулому. Будучи пізнавальним психічним процесом, пам'ять забезпечує об'єднання всіх пізнавальних, емоційних та вольових процесів, психічних станів та властивостей людини. Це забезпечується наступними функціями

- Накопичення індивідуального досвіду. Без нього неможливим було б постійне ускладнення поведінки людини, накопичення знань, умінь та навичок, а отже, психічний розвиток. Усе відчуте та сприйняте, все пережите зникало б безслідно і людина завжди б знаходилася у стані новонародженого.

- Забезпечення зв'язку з минулим. Завдяки пам'яті індивід у формі знання засвоює досягнення попередніх поколінь. Таким чином людська пам'ять встановлює зв'язок між минулим, теперішнім і майбутнім. Втрачаючи пам'ять, людина втрачає і своє минуле.

- Забезпечення перебігу психічних процесів та станів. Навіть найелементарніший психічний процес та стан обов'язково передбачає тимчасове збереження окремого його етапу для «приєднання» до наступного.

- Забезпечення єдності та цілісності людської особистості. В пам'яті зберігається, опрацьовується та синтезується інформація зі всіх рівнів людської психіки: індивідуального, індивідуального, особистісного. Сталість наших уявлень про себе у конкретний момент часу підтримується саме пам'яттю. Якщо пам'ять порушується, в людини змінюється уявлення про себе, і навпаки, патологічні зміни особистості майже завжди супроводжуються порушенням пам'яті.

- Захист особистості від інформаційного перевантаження, неактуальної інформації, травмуючих переживань. Цю функцію виконує забування, один з процесів пам'яті, який органічно пов'язаний з формуванням досвіду особистості. Все те, що неважливе і непотрібне, людина має з часом забути. Забуванню підлягає також неактуальна і помилкова інформація,

неприємні і важкі емоційні переживання тощо. З огляду на це, забування виконує позитивну роль в житті людини.

## **2. Види пам'яті та їхня класифікація**

Оскільки пам'ять включена у всю багатогранність життя та діяльності людини, то і її прояви надзвичайно різноманітні. Існує кілька основ для класифікації видів пам'яті, а саме: за тривалістю закріплення та зберігання матеріалу, за характером психічної активності, за ступенем розуміння матеріалу, за характером цілей діяльності.

### ***Класифікація за тривалістю закріплення та зберігання матеріалу***

Наприкінці 60-х — на початку 70-х років ХХ ст. американські психологи Р. Аткинсон і М. Шиффрін запропонували трикомпонентну теорію пам'яті, у якій, залежно від тривалості закріплення та зберігання матеріалу, виділили три основні блоки, які відповідають трьом основним видам пам'яті: сенсорну, короткотривалу, довготривалу.

*Сенсорна пам'ять* — це миттєвий відбиток отриманої сенсорної інформації на периферичних частинах аналізаторів. Інформація сюди потрапляє завдяки цілеспрямованому процесу сприймання фізичних характеристик стимулів, і її обсяг, по суті, дорівнює обсягу сприймання. Залежно від модальності подразника розрізняють наступні основні різновиди сенсорної пам'яті: іконічну — сенсорну копію візуальної інформації і екоїчну — сенсорну копію акустичної інформації. В іконічній пам'яті інформація зберігається до 250 мс; в екоїчній — до 1 с. Забувається інформація у сенсорній пам'яті внаслідок згасання слідів.

*Короткотривала пам'ять* — це така пам'ять, яка характеризується обмеженим часом зберігання інформації і обмеженим обсягом. Матеріал надходить або з сенсорної, або довготривалої пам'яті: з сенсорної надходить нова інформація; з довготривалої — інформація, яка пригадується. Необхідною умовою для цього є спрямованість уваги людини на цю інформацію і її сенсорна організація (акустична, візуальна або семантична).

Досліди американського психолога Дж. Міллера продемонстрували обмежений обсяг короткотривалої пам'яті:  $7 \pm 2$  одиниці, тобто від 5 до 9 одиниць. Однак, шляхом перекодування інформації в нові структурні одиниці її обсяг може зрости, правда кількість цих нових структурних одиниць надалі продовжує дорівнювати  $7 \pm 2$ . Таким чином, обсяг короткотривалої пам'яті визначається не стільки кількістю окремих об'єктів, скільки кількістю добре інтегрованих груп об'єктів. Цей обсяг має тенденцію збільшуватися від дитинства до дорослості (якщо в дитячому віці він становить 4-5 одиниць, то у дорослому — 7-8). Для різних модальностей в одній людині він також може бути різним, залежно від домінування того чи іншого типу пам'яті.

У короткотривалій пам'яті інформація зберігається дуже короткий час: до 30 сек, отже, вона характерна для тієї стадії запам'ятовування, коли сліди подразників лише утворюються. Однак, переважно матеріал необхідно затримати довше, ніж на декілька секунд, і тому його слід повторювати «про себе». Механічне повторення забезпечує повторне підходження інформації в короткотривалу пам'ять. Важливою умовою при цьому є те, щоб обсяг матеріалу, що повторюється, не перевищував обсягу пам'яті ( $7 \pm 2$  одиниці).

Якщо ж повторення є осмисленим, матеріал перекодовується у семантичний код і переходить у довготривалу пам'ять.

Забування інформації у короткотривалій пам'яті відбувається внаслідок трьох причин: витіснення (при переповненні обсягу нова інформація частково стирає стару), інтерференції (одна інформація змішується з іншою) або згасання (якщо матеріал не повторювати, кожну мить зменшується інтенсивність образу). Втрата інформації може бути незворотною, тобто вона не переходить у довготривалу пам'ять, а просто зникає.

Короткотривала пам'ять відіграє значну роль у житті людини. Завдяки їй опрацьовується значна кількість інформації, відсіюється непотрібна і в результаті не перевантажується довготривала пам'ять. Без неї неможливе нормальне функціонування довготривалої пам'яті, бо вона виконує роль своєрідного фільтру на шляху до неї, пропускаючи лише потрібну, відібрану інформацію.

На межі 50-60-х років ХХ ст. увагу дослідників привернули оперативні перетворення, які можуть відбуватися у короткотривалій пам'яті під час виконання людиною пізнавальних завдань, наприклад, під час мислення. Така пам'ять отримала назву оперативною. *Оперативна пам'ять* — це такий вид пам'яті, який забезпечує безпосереднє здійснення людиною актуальних дій і операцій. Вона дає змогу зберегти поточну інформацію на час, необхідний для розв'язку тих чи інших завдань. Доки цей робочий матеріал функціонує, він складає зміст оперативної пам'яті, у якій поєднується інформація з коротко- і довготривалої пам'яті. Наприклад, під час виконання складної математичної дії ми зберігаємо в пам'яті деякі проміжні результати до того часу, поки ними оперуємо. У ході просування до кінцевого результату ці частини можуть забуватися.

Оперативна пам'ять, так само, як і короткотривала, має обмежений обсяг ( $7 \pm 2$  одиниці); час зберігання інформації визначається винятково завданням, яке стоїть перед людиною і, як правило, коливається в межах від декількох секунд до декількох хвилин. Зайва або непотрібна для подальшої роботи інформація швидко з неї стирається. Своєчасне забування дає змогу уникнути помилок, пов'язаних із використанням застарілої інформації і звільняє місце для зберігання нових даних. Отже, за своїми характеристиками оперативна пам'ять займає проміжне положення між короткотривалою і довготривалою.

*Довготривала пам'ять* характеризується необмеженим часом зберігання інформації і необмеженим обсягом. Вона включається відразу після короткотривалої і характерна для тієї стадії запам'ятовування, коли сліди пам'яті вже почали консолідуватися (від лат. *сотоіію* — зміцнюю), тобто зміцнюватися.

Необхідною умовою введення інформації у довготривалу пам'ять є її смислова організація у вигляді семантичного коду. Перекодування інформації з сенсорної в смислову викликає, як правило, певні труднощі, бо для цього її слід осмислити і вписати у вже існуючу структуру. В довготривалій пам'яті цей процес ґрунтується на усвідомленні сприйнятого матеріалу, а також на багаторазовому повторенні, що зміцнює її сліди. Таким чином, зберігання інформації у довготривалій пам'яті тісно пов'язане з мовленням. Тому те, що

можна вербалізувати, запам'ятовується легше, краще та на довше, ніж те, що не можна.

Матеріал довготривалої пам'яті є основою постійних знань людини. Тому її обсяг практично необмежений. Інформація тут зберігається від декількох хвилин до кількох десятків років. Є підстави вважати, що вона ніколи не втрачається (окрім випадків ураження мозку), проте може стати неусвідомленою і тому недоступною для відтворення. Людина не може коли завгодно і що завгодно пригадати з тієї інформації, яку зберігає.

Усі три зазначені види пам'яті існують як відносно незалежні види. Водночас вони дуже тісно взаємопов'язані і працюють як єдина система.

За підрахунками сучасного математика і кібернетика фон Неймана, людський мозок може вмістити близько  $10^{20}$  одиниць інформації. Тому є підстави вважати, що і для довготривалої пам'яті існують певні МЕЖІ, хоча за своє життя людина ніколи не використовує ці резерви.

У багатьох життєвих ситуаціях сенсорна, короткотривала та довготривала пам'яті працюють практично паралельно і взаємно-пов'язано. Наприклад, коли людині треба запам'ятати матеріал, який перевищує можливості короткотривалої пам'яті, вона часто свідомо або підсвідомо угрупує його за змістом, що полегшує запам'ятовування. Таке групування, в свою чергу, передбачає використання довготривалої пам'яті, з якої беруться необхідні для узагальнення знання та поняття, способи групування тощо.

### ***Класифікація за характером психічної активності***

Залежно від характеру психічної активності (змісту, форми матеріалу) пам'ять поділяють на рухову, емоційну, образну, словесно-логічну.

*Рухова пам'ять* — це запам'ятовування рухів та їхніх систем. Це один із найдревніших видів пам'яті, який починає розвиватися вже у немовлячому віці й створює умови для утворення різноманітних умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності людини. Встановлено, що дії запам'ятовуються краще, ніж думки; серед дій найкраще запам'ятовуються ті, які пов'язані з подоланням перешкод.

Рухова пам'ять може існувати як сама по собі, так і у комбінації з зоровою чи слуховою пам'яттю. Тому, щоб краще запам'ятати матеріал, студентам пропонують його конспектувати під час лекції, а також писати конспекти першоджерел. Особливе значення рухова пам'ять має для піаністів, танцюристів, спортсменів, робітників.

*Емоційна пам'ять* — це пам'ять на переживання. В емоційній пам'яті переживання відтворюються не самі по собі, а у зв'язку з об'єктами та подіями, яких вони стосуються. Довільне відтворення почуттів майже неможливе. Тому для того, щоб викликати в собі раніше пережите почуття, слід пригадати те, чим воно було спричинене у свій час. Відомо, що людина довше та міцніше зберігає приємні події, ніж неприємні. Емоційна пам'ять особливого значення набуває у людських стосунках, особливо у мотивації вчинків.

*Образна пам'ять* — це запам'ятовування уявлень конкретних предметів, явищ та їхніх властивостей. Залежно від домінування того чи іншого виду аналізатора при запам'ятовуванні матеріалу розрізняють зоровий, слуховий, нюховий, смаковий, дотиковий та інші типи образної пам'яті.

*Словесно-логічна пам'ять* — це запам'ятовування думок, висловлених вербально. Вона формується на підґрунті образної пам'яті і є специфічно людським видом, бо нерозривно пов'язана з мисленням та мовою. У словесно-логічній пам'яті опрацьовується вербальна (словесна) інформація. При цьому йдеться про запам'ятовування не окремих слів, а смислу матеріалу, ідеї, логічної конструкції, які представлені у вербальному повідомленні. Цей смисл при відтворенні людина передає своїми словами, часто навіть не пам'ятаючи деталей. Саме через перекодування вербальної інформації у смислові структури людина здатна запам'ятати великий за обсягом матеріал прочитаного, водночас вона не може з одного разу дослівно згадати навіть невеликі уривки.

Особливого значення словесно-логічна пам'ять набуває у процесі навчальної діяльності; вона повинна бути добре розвиненою у науковців та викладачів, лекторів, вчителів, філософів. В історії розвитку людства, а також при індивідуальному розвитку людини послідовно одна за другою з'являлись рухова, емоційна, образна і словесно-логічна пам'ять.

### ***Класифікація за ступенем розуміння матеріалу***

За ступенем розуміння матеріалу пам'ять поділяють на механічну і логічну. *Механічна пам'ять* задіяна у тих випадках, коли матеріал запам'ятовується без його осмислення. У такому разі людина не розуміє того, що запам'ятовує. Це може зумовлюватися або надмірною складністю матеріалу, або нездатністю людини його осмислити, або відсутністю потреби осмислити. Матеріал запам'ятовується внаслідок багаторазового повторення, не вдаючись у зміст. При відтворенні людина може докладно повторити те, що запам'ятала, але не може пояснити його значення або застосувати в нових обставинах.

*Логічна пам'ять* — це усвідомлене запам'ятовування матеріалу. Вона ґрунтується на правильному відображенні зв'язків предметів і явищ, хоча глибина та складність цього відображення може бути різною. Цей вид пам'яті потребує певного рівня розвитку мислення і мовлення. При цьому слід пам'ятати, що осмислити матеріал ще не означає його запам'ятати. Процес осмисленого запам'ятовування за своєю психологічною структурою є зовсім іншим, ніж механічного, бо охоплює низку допоміжних логічних операцій і, по суті, наближається до логічного мислення з тією відмінністю, що мислення спрямоване на усвідомлення існуючих зв'язків і відношень, а пам'ять — і на усвідомлення, і на збереження.

Логічна пам'ять дає значно кращі й довготриваліші результати, ніж механічна. За її допомогою можна запам'ятати значно ширший обсяг навіть дуже складного матеріалу та тривалий час його зберігати. Одним з найефективніших прийомів логічного запам'ятовування є складання плану матеріалу, що заучується. Такий план передбачає: по-перше, поділ матеріалу на логічні частини; по-друге, придумування до кожної з частин назви або виділення опорних пунктів, які б легко асоціювались зі змістом матеріалу; по-третє, зв'язування частин за допомогою назв або опорних пунктів в єдиний ланцюг асоціацій. Така процедура скорочує кількість одиниць, які слід запам'ятати, і надає матеріалу чіткішу форму, завдяки чому він легше схоплюється.

У ході розвитку людства загалом і окремої людини зокрема спочатку формується механічна пам'ять, а потім — логічна.

### ***Класифікація за характером цілей діяльності***

За характером цілей діяльності пам'ять поділяють на мимовільну і довільну. Про мимовільну пам'ять (ненавмисну) говорять тоді, коли людина не ставить перед собою мети щось запам'ятати, не застосовує для цього спеціальних засобів і не прикладає вольових зусиль. Таким чином, мимовільна пам'ять не спрямована безпосередньо на запам'ятовування. Тому її результативність визначається способом організації діяльності під час запам'ятовування матеріалу. У разі, якщо матеріал, який слід запам'ятати, ми намагаємось осмислити, структурувати, класифікувати тощо, він мимовільно запам'ятовується краще. Крім того, краще мимовільно запам'ятовується той матеріал, який відповідає найактуальнішим, однак ще недостатньо задоволеним потребам, і з яким пов'язана цікава розумова діяльність, яка має для людини значення. Ця особливість мимовільної пам'яті використовується у методах активного навчання.

Про довільну пам'ять (навмисну) говорять у тих випадках, коли людина ставить перед собою мету щось запам'ятати, застосовує для цього спеціальні засоби і прикладає вольові зусилля. Процеси запам'ятовування та відтворення тут виступають як спеціальні мнемічні дії. Головним знаряддям довільної пам'яті є мовлення, бо коли людина оволодіває внутрішнім мовленням, вона може використовувати слово як сигнал, спрямований на активізацію процесу пригадування. Критерієм розвиненості довільної пам'яті є міра усвідомлення індивідом мети і змісту запам'ятованого чи відтвореного.

Мимовільна та довільна пам'ять являють собою два послідовні ступені розвитку пам'яті. Запам'ятовування людини як філо-, так і онтогенетично спочатку виникає і розвивається як мимовільний процес, який з віком, починаючи з дошкільного періоду, стає довільним. За умов однакових способів роботи з матеріалом Довільне запам'ятовування є продуктивнішим для дорослих, а мимовільне — для дітей. Після того, як з'являється довільне запам'ятовування, мимовільне не втрачає свого значення і продовжує вдосконалюватися в різних формах людської діяльності.

Усі зазначені вище види пам'яті існують у тісному взаємозв'язку і можуть комбінуватися. Найбільшого розвитку в людини досягають ті види, які вона найчастіше використовує. Значний вплив має також професійна діяльність. Наприклад, у вчених добре розвинута смислова і логічна пам'ять, а механічна — порівняно погано.

### ***3. Процеси пам'яті***

Процеси пам'яті — це закономірна зміна послідовних явищ пам'яті. До них належать запам'ятовування, збереження, відтворення та забування. Всі вони тісно взаємопов'язані, оскільки перебіг кожного залежить від інших.

***Запам'ятовування*** — це такий процес пам'яті, у результаті якого відбувається закріплення нового шляхом зв'язування з набутих раніше. Це є необхідною умовою збагачення досвіду індивіда новими знаннями.

При запам'ятовуванні матеріалу особливо важливі перші кроки у новій для людини сфері. Коли в пам'яті уже накопичено достатньо матеріалу, він легше асоціюється з вже існуючим. З віком здатність до запам'ятовування знижується, однак у професійній діяльності це настає значно пізніше і виражено не так яскраво.

Успішність запам'ятовування залежить від наступних умов:

Зв'язок з мовленням. Те, що ми можемо висловити словами, звичайно запам'ятовується легше і краще, особливо, якщо слово є не лише назвою, але й поняттям.

Чіткість поставленої мети. Людина запам'ятовує насамперед все те, що стосується цілі її діяльності, що сприяє або перешкоджає досягненню цієї цілі. Чим вона чіткіше визначена, тим запам'ятовування відбувається успішніше. Тому перед початком запам'ятовування слід визначитися, що і як слід запам'ятати.

Більшість з цих умов одночасно виступають і прийомами ефективного заучування матеріалу.

Мотивація запам'ятовування. Найефективнішими мотивами запам'ятовування матеріалу є пізнавальні інтереси, усвідомлення важливості запам'ятовування, а також почуття відповідальності та обов'язку. Особливо це стосується довготривалої пам'яті. Це пов'язується з підвищенням загального рівня активності організму під час мотивованої діяльності. Однак, надмірна мотивація (замотивованість) може призвести до протилежного результату — погіршення пам'яті.

Установка на запам'ятовування. Запам'ятовування краще відбувається у тих випадках, коли людина знаходиться в стані готовності щодо запам'ятовування матеріалу. Якщо установка розрахована на зберігання інформації упродовж певного часу, то саме на цей час і спрацьовують механізми пам'яті. Це підтверджується дослідженнями, у яких досліджуваним запропонували запам'ятати два оповідання. Перевірка першого була призначена на наступний день, а щодо другого було сказано, що його треба запам'ятати надовго. Однак, перевірку обох оповідань провели через місяць. Результати показали, що друге оповідання запам'яталось значно краще, ніж перше. З цієї ж самої причини матеріал, який студенти вивчають лише до іспиту, який буде за три-чотири дні, через місяць-два вже ледь згадується порівняно з тим, що вивчається регулярно упродовж семестру з установкою на тривале збереження. Виявлено також, що коли зміст матеріалу, що запам'ятовується, суперечить основним установкам людини, наприклад, політичним чи релігійним, вона його буде запам'ятовувати гірше.

Емоційне ставлення до матеріалу. При позитивному емоційному ставленні до матеріалу, що заучується, людина запам'ятовує > найбільше інформації; при негативному — майже вдвічі менше; при байдужому — найменше. Отже, матеріал, який викликає емоційний відгук, запам'ятовується краще, ніж нейтральний, однак надто сильні переживання витісняють матеріал із свідомості і спричиняють його забування. На цей факт у свій час звернув увагу З. Фройд, який показав, що людина схильна витіснити у несвідому сферу неприємні враження. Активізуються вони у сновидіннях, описах і обмовках.

Обсяг матеріалу. Чим більший обсяг матеріалу людина запам'ятовує за один раз, тим важче це зробити. Щоб оптимізувати цей процес, використовують три способи заучування: частковий — матеріал запам'ятовується по частинах, які потім об'єднуються; цілісний — весь одразу, повторюючи його багато разів до повного засвоєння; комбінований — спочатку осмислюється весь матеріал у цілому, в процесі цього виділяються окремі його

частини, ці частини заучуються кожна окремо, і нарешті, повторюють весь матеріал загалом. Якщо обсяг не дуже великий (наприклад, ми вчимо вірш із 16 рядків), то раціональнішим є цілісний спосіб. Його ефективність зростає з віком і з загальним рівнем інтелекту. Однак, якщо матеріал є великий за обсягом (наприклад, вірш з 24 і більше рядків), ефективнішим стає комбінований спосіб.

Логічна структура матеріалу. Логічно структурований матеріал запам'ятовується краще, ніж неструктурований. Один з найефективніших способів структурування матеріалу — складання розгорнутого плану матеріалу, що запам'ятовується. Він може мати структуру «дерева». Такі структури ефективно застосовувати там, де необхідно запам'ятати великий за обсягом матеріал. При такому структуруванні в довготривалу пам'ять разом зі змістом матеріалу закладається і сама схема запам'ятовування. При відтворенні ми її використовуємо для кращого згадування матеріалу.

Ступінь розуміння матеріалу. Зрозумілий і осмислений матеріал запам'ятовується швидше і міцніше тому, що змістовно асоціюється з уже засвоєними раніше знаннями.

Включення в активну розумову діяльність. Чим активніше розумово опрацьовується матеріал, прикладаються зусилля для того, щоб придати йому осмисленої структури, тим він запам'ятовується краще. Велику роль тут відіграє застосування розумових операцій, зокрема, порівняння матеріалу з іншим, раніше засвоєним. Встановлення при цьому схожості, а особливо відмінності, відіграють роль своєрідних опорних пунктів для пам'яті. Тому запам'ятовування слід починати із виявлення яскравих відмінностей між об'єктами чи явищами. Крім порівняння, активна розумова діяльність передбачає також інші розумові операції: класифікацію, систематизацію тощо.

Включення в практичну діяльність. Матеріал, включений в практичну діяльність, запам'ятовується краще. Досліджуючи це питання, одній групі дітей запропонували просто завчити слова, а в другій заучування слів було пов'язано з грою в магазин. У другій групі результати були значно кращими.

Ступінь завершення дії. Якщо людині запропонувати серію завдань і дозволити одні довести до кінця, а інші припинити незавершеними, то виявляється, що незавершені завдання вона у майбутньому буде пам'ятати майже двічі краще, ніж завершені. Пояснюється це наступним чином. Після отримання завдання у досліджуваного виникає потреба виконати його. Ця потреба повністю задовольняється за умови виконання завдання. Якщо ж завдання не виконано, потреба залишається незадоволеною, а через існуючий зв'язок між мотивацією та пам'яттю, незадоволена потреба впливає на вибірковість пам'яті, зберігаючи сліди незавершених завдань краще, ніж завершених.

Використання різних видів і типів пам'яті. Людині легше запам'ятати матеріал, якщо одночасно задіяні такі види пам'яті, як образна, словесно-логічна і довільна, або такі типи, як зорова, слухова і рухова.

Асоціація з різноманітними образами. Образні зв'язки необхідно використовувати при запам'ятовуванні як конкретного, так і абстрактного матеріалу. В останньому випадку може допомогти використання певної чуттєвої опори у вигляді просторових зорових схем (наприклад, схема розгорнутого плану відповіді). Тому такі схеми мають бути зовні чітко

оформленими. Однак, зорова схема тільки тоді допомагає запам'ятовуванню матеріалу, коли фіксує добре проаналізований і зрозумілий зміст.

Організація процесу заучування. Заучування — це спеціально організована мнемічна діяльність, спрямована на збереження у свідомості того, що пов'язане з метою та намірами особистості. Основними формами заучування є: дослівне заучування, близьке до тексту заучування, смислове заучування. Дослівне заучування передбачає точне відтворення всього тексту в тих словах та реченнях, як він написаний. Близьке до тексту заучування допускає заміну та пропуск слів і речень під час відтворення, однак передбачає збереження основної логіки, аргументації, основного словарного фонду та синтаксису тексту. Смислове заучування передбачає збереження в пам'яті основних положень тексту та зв'язків між повторюючи двічі упродовж трьох днів, аніж шість разів підряд упродовж одного дня. Крім того, повторення слід розподіляти так, щоб середину матеріалу повторити більше, ніж початок і кінець. Найкраще матеріал повторити перед сном.

**Збереження** — це тривале затримання в пам'яті матеріалу. Воно вимірюється тим часом, який минув від моменту завершення заучування до початку забування.

Збереження як процес пам'яті не можна трактувати як пасивне зберігання. Збереження — це процес динамічний і, насамперед, стосується логічної пам'яті. Логічно запам'ятований матеріал взаємодіє з пізніше засвоєним, вони вступають у нові асоціації, уточнюються, диференціюються, узагальнюються та перекодовують. Незмінним зберігається лише той матеріал, який запам'ятовується механічно та дослівно.

Успішність збереження залежить від певних умов:

Організація процесу заучування. Особливу увагу слід звернути на такі умови запам'ятовування матеріалу, як мотивація, емоційна забарвленість, ступінь розуміння матеріалу, включення в активну розумову і практичну діяльність, повторення.

Характер матеріалу. Якщо різні елементи перемежувати зі значною кількістю однорідних, то різні зберігатимуться краще, ніж однорідні.

Обсяг матеріалу. Між обсягом матеріалу та його збереженням існує зворотньо пропорційний зв'язок: чим більший обсяг, тим менше він зберігається. Тому важливо дозувати матеріал, який запам'ятовується. Дослідження показали, що після одноразового пред'явлення 100 % можна запам'ятати ряд з 4-5 цифр, з 7-8 цифр - на 70 %, 9-Ю - на 40 %, 11-13 - на 2-3 %. Подібна тенденція спостерігається і для словесного матеріалу. Отже, збільшення обсягу пред'явленого матеріалу призводить до зменшення кількості збереженої інформації.

Частина матеріалу, яка зберігається. Встановлено, що збереження окремих елементів матеріалу значною мірою залежить від того місця, яке ці елементи займають у потоці інформації: початок, середину чи кінець. Як правило, початок та кінець зберігаються краще, ніж середина.

**Відтворення** — це такий процес пам'яті, в результаті якого відбувається актуалізація збереженого матеріалу. Відтворення завжди вибіркоче: не весь матеріал, що людина запам'ятала, вона може відтворити.

Відтворення поділяють на такі види: впізнавання, власне відтворення, пригадування, згадування.

Впізнавання — це відтворення інформації в умовах повторного її сприймання. Це пошук матеріалу у довготривалій пам'яті та порівняння його результатів з образом сприймання. Воно є найпростішою формою відтворення і буває різним за ступенем своєї визначеності, чіткості і повноти. Мимовільне впізнавання одномо-ментне і відрізняється повнотою, ясністю та визначеністю. Довільне впізнавання, яке може бути виражене у вигляді переживання «почуття знайомого», коли ми неспроможні ототожнити об'єкт з тим, що ми знаємо з минулого досвіду, є неповним, невизначеним і розгорнутим у часі.

Впізнавання відіграє як позитивну, так і негативну роль у нашому житті. Позитивну тому, що без нього ми кожен раз сприймали б об'єкти як нові, а не як вже знайомі; негативну тому, що воно заважає заучуванню. При повторному читанні людина впізнає матеріал і їй здається, що вже знає його настільки добре, що може розказати сама. Тому при заучуванні, як вже говорилося, слід обов'язково відтворювати прочитане, бо лише за такою умовою стає ясно, що ще не запам'ятовано.

Власне відтворення — це мимовільне або довільне відтворення матеріалу, що запам'ятався.

Пригадування — це довільне відтворення, що вимагає від людини активних вольових зусиль. Довільне пригадування спрямоване на виконання репродуктивного (від лат. гергосісйю — відтворення) завдання, тобто завдання щось пригадати. Тому воно пов'язане із застосуванням певних засобів та прийомів, за допомогою яких виконується це завдання.

Під час пригадування людина орієнтується на ті частини матеріалу, які домінували під час запам'ятовування; ці частини, однак, не завжди є об'єктивно найсуттєвішими. Таким чином, пригадування є не стільки репродуктивним, скільки конструктивним процесом.

Умовами успішного пригадування є:

Правильна організація процесу запам'ятовування. Якщо людина запам'ятала матеріал, дотримуючись основних правил, вона легко зможе його пригадати.

Емоційний стан людини. Позитивні емоції, як правило, сприяють пригадуванню, а негативні перешкоджають.

Мотивація людини щось пригадати. Помірна мотивація сприяє пригадуванню. Якщо ж людина надмірно мотивована пригадати матеріал, наприклад, під час іспиту, процес пригадування гальмується. Коли згодом вона відволікається чимось іншим, те, що треба було пригадати, немов би само спливає в пам'яті.

Забезпечення при пригадуванні ідентичних умов тим, за яких відбувалось запам'ятовування матеріалу. Поновлення тих умов, у яких знаходилась людина в момент запам'ятовування матеріалу, сприяє його пригадуванню.

Ефективні прийоми пригадування. До них належать:

- складання плану матеріалу, що пригадується. План особливо необхідний тоді, коли пригадується великий за обсягом матеріал і коли він вимагає певної системи та логіки;

- викликання образів, тобто уявлень тих об'єктів, які пригадуються. Особливо важливо це тоді, коли пригадується наочний матеріал;
- викликання асоціацій, пов'язаних з матеріалом, що слід відтворити. Тут діє наступна закономірність: чим більше різноманітних асоціацій при першому знайомстві викликає матеріал і чим більше часу ми приділяємо роботі з цими асоціаціями, тим краще запам'ятовується і сам матеріал.

Згадування — це відтворення індивідом подій свого життєвого шляху. Опорними пунктами для спогадів є важливі події в особистому житті і суспільно-історичні події. Наприклад, ми кажемо, Що якась подія відбулася через рік після вступу до вузу.

**Забування** — це такий процес пам'яті, при якому втрачається чіткість закріпленого в пам'яті матеріалу, зменшується його обсяг.

#### ***4. Мислення як вища форма пізнавальної діяльності***

Життєдіяльність людини у навколишньому світі потребує не лише чуттєвого відображення предметів та явищ за допомогою відчуттів та сприймань, а й виділення суттєвих ознак та відношень. Це може бути досягнуте на основі логічного пізнання, яке здійснюється за допомогою мислення.

У повсякденному житті мислення розуміють як процес розв'язання задач та проблемних ситуацій. Як наукове поняття мислення — це пізнавальний психічний процес опосередкованого та узагальненого пізнання людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Опосередкованість мислення виявляється у тому, що людство для пізнання світу вдається до різноманітних практичних дій (наприклад, експериментів, дослідів тощо), обчислення, моделей, схем, а також використовує знаки (наприклад, мовні, математичні, картографічні, дорожні тощо). Завдяки опорі на ці культурні засоби пізнання стає можливим пізнати те, що безпосередньо у сприйманні не дано.

Отже, мислення — складніша та вища за своєю організацією, порівняно з чуттєвим пізнанням, форма відображення дійсності. Воно має соціальну природу. Це виявляється в історичній наступності знань: кожне наступне покоління спирається на той багаж знань, який набули попередні покоління.

Водночас мислення як вища форма пізнання завжди ґрунтується на нижчій, бо для того, щоби відбулося узагальнення суттєвих властивостей предметів та явищ найперше необхідно отримати безпосередню інформацію про зовнішній світ. Ця інформація, як відомо, отримується за допомогою чуттєвого пізнання. Мислення починається там, де чуттєве пізнання виявляється недостатнім.

На мислення можуть впливати найрізноманітніші чинники. Воно залежить від того, яким способом людині пред'являють умови задачі (наприклад, письмово чи усно, наочно чи словесно), яку установку сформували на задачу (наприклад, наперед повідомили, що це дуже складна задача чи, навпаки, легка). Процес мислення залежитиме також від мотивації людини, її емоційного стану, різноманітних соціальних чинників. Найкраще, коли в людини є інтерес до задачі і при цьому оптимальне емоційне напруження. Замотивованість, надмірне емоційне збудження, підвищена тривожність та прагнення знайти відповідь якомога швидше негативно впливають на процес розв'язання задачі.

## **5. Види мислення та їхня класифікація**

У психології є декілька основ для класифікації видів мислення: за характером об'єкта мисленнєвої діяльності, ступенем новизни та оригінальності, характером задач, засобом дії, розгорненням і ступенем реальності.

### ***Класифікація за характером об'єкта мисленнєвої діяльності***

Класифікація мислення за характером об'єкта мисленнєвої діяльності (за формою) є найпоширенішою. На цій підставі виділяють:

- практично-дійове мислення;
- наочно-образне мислення;
- репродуктивно-образне мислення;
- понятійне мислення.

***Практично-дійове мислення*** (наочно-дійове, конкретно-дійове) здійснюється на основі практичних дій з реальними об'єктами або їхніми зображеннями. Цей вид мислення обмежений можливістю оперувати об'єктами, їхніми моделями або зображеннями. Прикладом наочно-дійового мислення є підрахунки за допомогою пальців, виконання ремонтних робіт методом спроб та помилок тощо.

Цей вид мислення зустрічається в багатьох представників тваринного світу під назвою так званого «ручного інтелекту»; воно також характерне дітям віком до 3-4 років. Іноді до нього вдаються і дорослі. Тому було б помилково вважати, що його застосування є ознакою недостатності мисленнєвих можливостей людини.

Більше того, саме наочно-дійове мислення є основою для формування складніших видів мислення.

***У наочно-образному мисленні*** (образному) людина оперує образами сприймання. Отже, воно є результатом безпосередніх вражень людини. Наочно-образне мислення характерне для деяких вищих тварин, дітей віком від 4 до 7 років, а також часто зустрічається у дорослих. Наприклад, людина розв'язує завдання, яке представлено наочно у вигляді схеми чи креслення.

***Репродуктивно-образне*** мислення спирається на образи пам'яті чи уяви. У період міркувань безпосереднього сприймання предметів чи явищ не відбувається. Цей вид мислення також характерний деяким вищим тваринам, дітям 4-7 років та дорослим.

***Понятійне мислення*** (абстрактне, абстрактно-логічне, словесно-логічне, логічне) спирається на операції з поняттями. В результаті людина пізнає суттєві закономірності та ті взаємозв'язки оточуючих предметів і явищ, які не надаються безпосередньому спостереженню. Так як поняття утворюються за допомогою абстрактних знаків (слів та символів), для цього виду мислення особливого значення набуває мовлення. Лише з виникненням мовлення стало можливим відокремити від об'єкта пізнання ту чи іншу його властивість і закріпити поняття про неї у слові. Чим завершениша думка, тим чіткіше і ясніше вона висловлюється в словах або числах, і навпаки, чим досконаліше словесне чи числове формулювання думки, тим чіткіша і зрозуміліша стає сама думка. У зазначеному зв'язку понятійного мислення з мовленням виявляється одна з принципових відмінностей між людським і тваринним мисленням: тваринам понятійне мислення недоступне.

Розглянуті вище чотири види мислення — це етапи розвитку мислення як у філо-, так і онтогенезі. Проте їх не можна розглядати як більш чи менш важливі його різновиди.

Більше того, саме наочно-дійове мислення є основою для формування складніших видів мислення.

У наочно-образному мисленні (образному) людина оперує образами сприймання. Отже, воно є результатом безпосередніх вражень людини. Наочно-образне мислення характерне для деяких вищих тварин, дітей віком від 4 до 7 років, а також часто зустрічається у дорослих. Наприклад, людина розв'язує завдання, яке представлено наочно у вигляді схеми чи креслення.

Репродуктивно-образне мислення спирається на образи пам'яті чи уяви. У період міркувань безпосереднього сприймання предметів чи явищ не відбувається. Цей вид мислення також характерний деяким вищим тваринам, дітям 4-7 років та дорослим.

Понятійне мислення (абстрактне, абстрактно-логічне, словесно-логічне, логічне<sup>1</sup>) спирається на операції з поняттями. В результаті людина пізнає суттєві закономірності та ті взаємозв'язки оточуючих предметів і явищ, які не надаються безпосередньому спостереженню. Так як поняття утворюються за допомогою абстрактних знаків (слів та символів), для цього виду мислення особливого значення набуває мовлення. Лише з виникненням мовлення стало можливим відокремити від об'єкта пізнання ту чи іншу його властивість і закріпити поняття про неї у слові. Чим завер-шеніша думка, тим чіткіше і ясніше вона висловлюється в словах або числах, і навпаки, чим досконаліше словесне чи числове формулювання думки, тим чіткіша і зрозуміліша стає сама думка. У зазначеному зв'язку понятійного мислення з мовленням виявляється одна з принципівих відмінностей між людським і тваринним мисленням: тваринам понятійне мислення недоступне.

Розглянуті вище чотири види мислення — це етапи розвитку мислення як у філо-, так і онтогенезі. Проте їх не можна розглядати як більш чи менш важливі його різновиди.

### **6. Мисленнєві операції**

Процес мислення відбувається за допомогою основних мисленнєвих операцій. Ці операції складають психологічні механізми мислення. Основними мисленнєвими операціями є: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація, класифікація та систематизація. За їхньою допомогою ми проникаємо в суть явищ, недоступних чуттєвому спогляданню.

*Порівняння* — це встановлення схожих та відмінних ознак і властивостей предметів чи явищ. Це найелементарніша мисленнєва операція, з якої, як правило, починається пізнання. Легше порівнювати за відмінними ознаками, складніше — за схожими. Наприклад, для розуміння сутності атмосферних явищ ми порівнюємо наслідки циклонів і антициклонів.

*Аналіз* являє собою мислене роз'єднання предметів чи явищ, виділення окремих їхніх частин, елементів, ознак, властивостей, відношень тощо. Наприклад, аналізуючи будову головного мозку людини, ми описуємо окремі його ділянки.

Протилежною до аналізу і водночас нерозривно пов'язаною з нею операцією є синтез — мислене об'єднання в одне ціле окремих частин, сторін,

ознак, властивостей, відношень предметів чи явищ. У процесі синтезу відбувається об'єднання та співвідношення тих елементів, на які був розчленований об'єкт пізнання. Синтез, що не ґрунтується на детальному аналізі об'єктів, є недосконалим; аналіз, що не веде до синтезу, тільки дробить дійсність на її елементи, гублячи ті взаємні зв'язки, без яких вони не існують об'єктивно. Наприклад, лише розглядаючи всі ділянки головного мозку у єдності, можна зрозуміти принцип його роботи.

*Абстрагування* — це відокремлення одних ознак чи властивостей предметів і явищ від інших і/або від самих предметів, яким вони властиві. Ми, наприклад, можемо абстрагуватися від кількісних показників, звертаючи увагу лише на якісні, від величини об'єкта, звертаючи увагу на всі інші його характеристики. Застосування абстрагування породжує ґрунт для операції узагальнення.

*Узагальнення* є мисленням об'єднанням предметів чи явищ за їхніми загальними та суттєвими ознаками. По суті, це є продовження та поглиблення операції синтезу. У ході узагальнення необхідно виділити дещо спільне в об'єктах та явищах. Наприклад, кисень, азот, залізо — це елементи періодичної системи Менделєєва.

Спільне може бути двох видів:

- спільне як подібне, наприклад, в одну групу за спільною подібною ознакою можна об'єднати всі предмети білого кольору;
- спільне як суттєве, наприклад, в одну групу за спільною суттєвою ознакою можна об'єднати кита та слона як представників ссавців.

Операцією, зворотною до узагальнення, є *конкретизація* — вираження в наочнішій, точнішій, конкретнішій формі якогось поняття чи явища. У науці конкретизація часто виступає у формі дослідження нових, раніше не виявлених зв'язків. Конкретизацію розуміють і як обмеження обсягу поняття, коли для родового поняття знаходять вужче за обсягом — видове; і як наведення конкретного прикладу. Наприклад, конкретизацією поняття хімічний елемент (родове поняття) є поняття гелій (видове поняття).

*Класифікація* — це групування об'єктів чи явищ за певними ознаками: родовими, видовими, формальними тощо. У результаті утворюється певна система класів даної сукупності предметів чи явищ. Наприклад, геометричні фігури можна класифікувати на об'ємні і плоскі, тварин — на тепло- і холоднокровних.

Систематизацію можна розглядати як продовження класифікації, а саме як подальше об'єднання виділених у ході класифікації груп і класів. Прикладом систематизації є періодична таблиця Менделєєва, систематичний каталог у бібліотеці тощо.

## Тема лекції: Емоційна та мотиваційна сфера особистості.

План лекції:

1. Поняття про емоції та почуття, їхні властивості та основні функції
2. Основні теоретичні підходи до вивчення емоцій та почуттів
3. Види емоцій і почуттів та їхня класифікація
  - 3.1. Класифікація за ступенем розвитку емоцій
  - 3.2. Дружба і любов
4. Емоційні стани як форми переживань людини
5. Потреби, мотиви та ціннісні орієнтації особистості

### *1. Поняття про емоції та почуття, їхні властивості та основні функції*

Людина навколишній світ не лише пізнає, а й виражає до нього своє ставлення. Життя без переживань так само неможливе, як і без відчуттів. Емоційно-почуттєва сфера виступає в єдності з пізнавальними процесами. Людина не може виразити своїх переживань, не відчувши і не сприйнявши чогось, не згадавши, не подумавши чи не уявивши. Почуття є значущим чинником формування особистості, особливо її мотиваційної сфери. Зміст стійких почуттів індивіда розкриває людину як індивідуальність.

Поняття «емоції» вживається у широкому і вузькому значенні слова. У широкому розумінні емоції позначають будь-які можливі душевні переживання. У вузькому розумінні емоції (від. лат. — хвилюю, збуджую) — це відносно прості та короткотривалі душевні переживання, які характеризують ситуативне ставлення людини до навколишнього світу і до самої себе. Прикладом емоцій є задоволення та незадоволення, радість та сум, страх, гнів тощо. В емоціях відображені переживання, що виражають ступінь задоволення чи незадоволення невідкладних потреб людини, наприклад, фізіологічних чи потреб у безпеці. На основі емоцій можна судити про те, що у даний момент хвилює людину, які потреби є для неї найактуальнішими.

Емоції притаманні людині з моменту народження. Сучасні наукові дані свідчать про те, що елементарні емоції (наприклад, здивування, задоволення) змінюються мало, бо є вродженими. Складні ж емоції (наприклад, інтерес, страх, сором) упродовж розвитку людини зазнають суттєвих змін унаслідок соціалізації.

На відміну від емоцій, *почуття* — це складні та довготривалі душевні переживання, які характеризують стале і узагальнене ставлення людини до навколишнього світу і до себе. У них відображається ступінь задоволення чи незадоволення соціальних потреб людини, наприклад, потреби у спілкуванні, самоповазі, самоактуалізації. Такі переживання (наприклад, гордість, любов, ревності тощо) тривають не годинами і днями, а місяцями й роками.

Почуття виникають на основі емоцій, а розвиваються у процесі суспільного формування людини. їхня зміна залежить від конкретних культурно-історичних умов, у яких перебуває індивід: вони різні у різних народів і можуть по-різному виражатися у різних історичні епохи. У ході

історичного розвитку людини її почуття збагачувались, набуваючи нового змісту і форми.

Емоційно-почуттєву сферу характеризує низка *властивостей*.

По-перше, емоціям та почуттям властива суб'єктивна забарвленість. Це означає, що вони несуть на собі відбиток індивідуальних особливостей людини, відображаючи своєрідність її життєвого досвіду, інтересів, установок тощо. Це певною мірою спотворює дійсність. Суб'єктивний фактор в емоціях та почуттях відіграє основну роль.

По-друге, емоції та почуття полярні. Якщо якість переживання має позитивний полюс, то завжди можна знайти і негативний, наприклад, задоволення-незадоволення, радість—сум. По-третє, у складних людських переживаннях спостерігається злиття цих полярних емоцій, в результаті чого з'являється амбівалентність, або подвійність, емоцій та почуттів. Наприклад, у ревнивої людини пристрасне кохання може поєднуватися із жагучою ненавистю. За законом Елькоста, всі людські емоції і почуття в нормі є амбівалентні.

По-четверте, емоції та почуття людини можуть бути різної інтенсивності. Наприклад, страждання чи здивування можуть бути сильними і слабкими.

По-п'яте, для емоцій та почуттів характерна певна тривалість, яка пов'язана з глибиною переживань: чим почуття глибші, тим вони триваліші.

Нарешті, по-шосте, їм характерна предметність — ступінь усвідомленості і зв'язку з конкретним об'єктом. Наприклад, якщо людина переживає страх, то цей страх спричинений конкретним предметом або явищем.

Емоції та почуття виконують низку *функцій* у життєдіяльності людини. Основні функції наступні:

Сигнальна — емоції сповіщають людину про значущість тих чи інших умов або подій; про суб'єктивне ставлення людини до них; про те, з якими перешкодами вона зустрічається на своєму шляху; на що слід звернути увагу насамперед. Вони сигналізують також про сприятливий чи несприятливий хід подій. Особливо потрібну інформацію тут дають негативні емоції. Зазначимо, що ця функція емоційно-почуттєвої сфери не втратила свого значення навіть після того, як в історичному розвитку людства сформувалась більш досконаліша форма обміну інформацією — мовлення.

Регулятивна — залежно від переживань людина скеровує свою діяльність у те чи інше русло, змінює свою поведінку. Емоції та почуття допомагають людині долати труднощі, будучи тією внутрішньою спонукальною силою до діяльності, яка зумовлює динаміку поведінки. Водночас слід пам'ятати, що емоції та почуття важко надаються вольовій регуляції, їх неможливо викликати за власним бажанням. Можливо, це спричинено тим, що ця сфера психіки тісно пов'язана з фізіологічними змінами організму. Так, радість може породжувати збудження, а сум — гальмування.

Комунікативна — за рахунок свого експресивного компонента, зокрема, експресії обличчя, емоції беруть участь у встановленні контакту з іншими людьми у процесі спілкування, у впливі на них.

Організаційна — емоції та почуття можуть як організовувати людину, активізуючи внутрішні ресурси та увагу, так і дезорганізувати, порушуючи цілеспрямовану діяльність.

Синтезуюча — емоційні переживання забезпечують цілісне та структуроване відображення предметів і явищ, допомагаючи побудувати цілісний суб'єктивний образ.

Експресивна — емоції та почуття виражають переживання людини, що дає змогу краще зрозуміти внутрішній стан один одного.

Спонукальна — емоції можуть мотивувати ту чи іншу поведінку людини.

Антиципуюча — емоції та почуття, які виникають, випереджають розвиток реальних подій і попереджають про можливий кінцевий результат.

Евристична — емоційне передбачення подій суттєво зменшує пошук правильного виходу із ситуації.

Адаптаційна — завдяки емоціям та почуттям, які вчасно виникають, організм може пристосуватися до середовища ще до осмислення ситуації.

Оздоровча — позитивні емоції сприятливо впливають на стан людини, активізуючи її функції.

## **2. Основні теоретичні підходи до вивчення емоцій та почуттів**

Теоретичні підходи до емоційно-почуттєвої сфери людини розробляють у наступних напрямках: щодо взаємозв'язку емоційних та органічних процесів, емоційних та пізнавальних процесів, глибинної сфери психіки та ін.

Взаємозумовленість емоційних і органічних процесів підтверджують фізіологічні дослідження. Одним з них є дослід американського вченого Д. Олдса та його колег, у якому виявлено, що у мозку тварини та людини є структури, які умовно можна назвати центрами «задоволення» і «страждань». У клітці щура встановили педаль, яка була під'єднана до електроду, вживленого у гіпоталамус (структура головного мозку). Кожен раз, коли щур її натискав, через мозок проходив струм. Сила подразнення повністю залежала від щура. Коли педаль була відключена від струму, щур наступав на неї лише 10-25 разів за годину; коли підключена — декілька тисяч разів за годину. Були випадки, коли тварина безперервно подразнювала центр задоволення упродовж 1-2 діб, поки не наставало фізичне знесилення.

Дослідження інших учених показали, що електричне подразнення окремих структур головного мозку (гіпоталамуса, центральної частини лімбічної системи) може скеровувати такі емоційні стани, як страх і гнів. Було з'ясовано також, що ліва півкуля пов'язана із виникненням і підтримкою позитивних емоцій, а права — негативних.

Зв'язок між емоційною сферою і органічними процесами, що відбуваються в організмі, пояснює еволюційна та психоорганічна теорії емоцій.

Еволюційна теорія емоцій (Ч. Дарвін) з'явилась у 70-х роках XIX ст. її автор Ч. Дарвін вважав, що емоції виникли у ході еволюції живих істот як життєво необхідні адаптаційні механізми до довкілля. Емоції є або корисними, або являють собою залишки доцільних реакцій, які були вироблені у процесі еволюції і боротьби за існування. Так, питання рук, коли людина переживає страх, Ч. Дарвін пояснював тим, що у мавпоподібних пращурів людини ця реакція у разі небезпеки допомагала краще схопитися за гілки дерев.

Психоорганічні теорії емоцій (У. Джемс, К. Лате, У. Кеннон, П. Бард, В. Вундт, кінець XIX ст.). Теорія Джемса-Ланге стверджує, що різним емоціям характерні певні фізичні стани організму. Ці тілесні зміни назвали органічними проявами емоцій. Якраз органічні відчуття і є першопричиною емоцій. Вони

породжують переживання відповідної модальності. Спочатку під зовнішнім впливом відбуваються характерні зміни в організмі і лише потім, як їхній наслідок, виникає відповідна емоція. Отож, згідно з цією теорією, людині сумно тому, що вона плаче, а не навпаки.

Теорією Кеннона-Барда доведено, що тілесні зміни при різноманітних емоційних станах є дуже подібними. Це не дає змоги пояснити якісну відмінність вищих емоцій людини, і тому емоції не можуть бути наслідком фізіологічних змін в організмі: і тілесні зміни, і пов'язані з ними емоційні переживання виникають майже одночасно. Теорія Вундта ґрунтується на принципі психофізичного паралелізму<sup>1</sup>. Виразні рухи, які виникають під час переживань, є зовнішнім супутником емоцій; вони є результатом внутрішньо-органічних змін.

Взаємовплив емоційних та пізнавальних процесів відображено у теорії когнітивного дисонансу, когнітивно-фізіологічній та інформаційній теорії.

Теорія когнітивного дисонансу (Л. Фестингер, 60-ті роки ХХ ст.) розглядає емоції як основний мотив учинків людини. Стверджується, що позитивні переживання в людини виникають тоді, коли її очікування здійснюються, тобто коли реальні результати відповідають очікуванню, знаходяться з ними у консонансі. Негативні емоції, навпаки, виникають у тих випадках, коли реальні та очікувані результати не збігаються, тобто знаходяться у дисонансі. Вийти зі стану когнітивного дисонансу можна двома способами: змінити очікування так, щоб вони відповідали реальному результату, або спробувати отримати новий результат, щоб він відповідав очікуванням.

Інформаційна теорія емоцій (П. В. Симонов, 60-ті роки ХХ ст.) припускає, що емоції є результатом відображення мозком людини певної актуальної потреби (зокрема, якості і сили) та ймовірності (зокрема, можливості) її задоволення. Цю інформацію мозок цінює на основі генетичного і набутого індивідуального досвіду.

Ця теорія знайшла своє відображення у формулі:  $I$

$E$  — ступінь, якість і знак емоції  $P$  — сила та якість актуальної потреби

$(I_c - I_s)$  — оцінка ймовірності (можливості) задоволення потреби на основі генетичного і набутого індивідуального досвіду  $I_c$  — інформація про засоби, прогностично необхідні для задоволення потреби  $I_s$  — інформація про засоби, якими володіє суб'єкт у певний момент.

### **3. Види емоцій і почуттів та їхня класифікація**

Емоції та почуття класифікують за такими ознаками: рівнем з організації, знаком, характером впливу на життєдіяльність людини, ступенем розвитку, залежно від потреб та цілей діяльності людини.

**За рівнем організації** вирізняють нижчі та вищі емоції. Нижчі емоції більш примітивні і пов'язані з інстинктивними потягами людини. Наприклад, це переживання, які виникають унаслідок голоду, спраги, статевого потягу тощо. Вони зникають при їхньому задоволенні. Якщо ж ступінь задоволення перевищує потреби організму, людина часом переживає стан перенасичення. Вищі емоції є суто людськими переживаннями і спричиняються, насамперед, соціальними чинниками. Наприклад, це емоції, які виникають унаслідок спілкування, захоплення справою тощо.

*За знаком (забарвленістю)* виділяють негативні та позитивні емоції. Негативні емоції — це неприємні переживання, наприклад, страх, переляк, відраза тощо. Вони є різноманітнішими, ніж позитивні емоції. Очевидно, це дає змогу успішніше адаптуватися до несприятливих обставин, виконуючи важливішу біологічну функцію порівняно з позитивними, бо слугують сигналом тривоги. В межах певної сили і тривалості негативні емоції є корисні. Так, страх і гнів підвищують інтенсивність обмінних процесів, посилюють опірність організму, призводять до кращого постачання мозку киснем. Однак, при надмірному і постійному впливі вони спричинюють негативні зміни в організмі, зокрема, стрес. Позитивні емоції — це приємні переживання, наприклад, радість, задоволення, інтерес тощо. Вони є корисні для організму, бо підвищують його активність. Для людини це є сигналом повернення до благополуччя.

*За характером впливу на життєдіяльність людини* вирізняють активні та пасивні емоції та почуття. Активні емоції (стенічні) підвищують активність організму, мобілізують його енергетичні ресурси і захисні механізми. Як правило, до них належать радісні та приємні переживання, наприклад, радість, кохання тощо. Недарма кажуть, що на радостях людина готова гори перевернути. Однак, активність людини можуть стимулювати і деякі негативні емоції, наприклад, гнів. Пасивні емоції (астенічні) знижують активність людини, зменшуючи її волю. Це, здебільшого, неприємні переживання, наприклад, сум, незадоволення, страждання. Так, буває, що зі страху в людини ноги підкошуються. Пасивність можуть спричиняти і приємні емоції чи почуття, наприклад, тиха, спокійна радість. Таким чином, одні й ті ж емоції та почуття в одних випадках підвищують, а в інших понижують активність організму. Так, за одних обставин гнів і ненависть можуть надавати людині силу, а за інших паралізувати її. Це залежатиме від певних обставин: оточення людини, її моральних норм, індивідуальних особливостей тощо.

### *3.2. Класифікація за ступенем розвитку емоцій*

За ступенем розвитку емоцій (структурою) їх поділяють на прості і складні. Прості емоції викликає безпосередня дія на організм тих чи інших об'єктів, пов'язаних із задоволенням його невідкладних потреб. Вони тісно пов'язані з відчуттями. Наприклад, задоволення чи незадоволення від запаху, звуку, їжі тощо. Прості емоції виявляються у такому емоційному стані людини, як емоційний тон відчуттів. Складні емоції пов'язані з розумінням їхніх об'єктів і усвідомленням життєвого значення. До складних емоцій належать інтерес, радість, здивування, гнів, відраза, презирство, страх, сором, сум і провина. Сучасний американський психолог К. Ізард їх назвав фундаментальними емоціями.

*Інтерес* (від лат. іпієгезі — важливий, значущий) — це емоційно забарвлене позитивне ставлення до навколишнього, спрямованість людини на певний об'єкт чи діяльність. Інтерес як емоція є мотиваційним компонентом особистості і, таким чином, сприяє пізнавальній діяльності. *Радість* — це переживання великого душевного задоволення. Найбагатшим джерелом радості є наші взаємини з іншими людьми і успішна діяльність. Здивування є емоційним відгуком на обставини, які виникають раптово. Ця емоція,

гальмуючи інші, спрямовує увагу на об'єкт, який її викликав. Згодом здивування може перерости в інтерес.

*Гнів* є переживанням сильного обурення. Він може протікати у формі афекту<sup>2</sup>. Відразу спричиняють об'єкти, дії, думки, почуття, контакт з якими викликає суперечність із ідеологічними, моральними чи естетичними принципами людини. *Презирство* — це переживання цінності і значимості власного «Я» на тлі нехтування «Я» іншої людини. Емоція страху є емоційною реакцією людини на реальну небезпеку. Вона може супроводжуватися депресивними станами, неспокоєм і нервуванням. Природними стимулами страху є біль, висота, самотність, незнайома ситуація, раптова зміна; похідними стимулами — темнота, тварини, незнайомі люди чи предмети. Страх позбавляє людину здатності свідомо керувати своїми діями; в окремих випадках він може підвищувати активність організму. Нахил людини легко піддаватися страхові, не мобілізуючи зусилля для його подолання, називають лякливістю. Вона породжує таку рису характеру, як боягузтво. Сором виникає під час усвідомлення невідповідності помислів, вчинків, зовнішності людини очікуванням оточуючих і власним уявленням. *Сум* викликає переживання втрати чогось значимого для людини. Його причиною може бути розставання, самотність, невдача, розчарування. За словами К. Ізарда, сум, уповільнюючи загальний темп людського життя, дає їй можливість оглянутися назад. *Провина* — це інтенсивне і болісне переживання власної неправоти перед іншою людиною чи людьми або самим собою. Це є дуже складна емоція людини, яка тісно пов'язана з такою моральною якістю, як совість. Саме тому провина суттєво впливає на пізнавальні та психофізіологічні функції людини.

### 3.2. Дружба і любов

Одними із найскладніших моральних почуттів людини є почуття дружби, любові та кохання. Дружба є складним моральним почуттям, її можна визначити як почуття, яке виражається у сталому позитивному індивідуально-вибірковому ставленні до іншої людини, заснованому на взаємній прихильності, повній довірі, спільності інтересів, постійній готовності у будь-який момент прийти на допомогу один одному. До складу дружби входить потреба у спілкуванні зі суб'єктом дружби, задоволення від спілкування, сумісна діяльність та переживання, почуття обов'язку, страх втрати, а також ідеалізована оцінка друга. На відміну від любові та кохання, дружба може бути лише взаємною, усвідомленою і має більш прагматичний характер. В ієрархії цінностей людини вона займає вищий щабель, ніж робота та відпочинок, однак поступається сімейному життю.

Особливо вагоме місце дружба посідає у житті підлітків та молоді до їхнього шлюбу, а також у похилому віці, коли люди виходять на пенсію або втрачають близьку людину. В період дорослості дружба за значимістю поступається роботі та сім'ї. Жінки встановлюють тісніші дружні взаємовідносини, ніж чоловіки, вони також більш схильні до саморозкриття і ведуть інтимніші розмови. Чоловіки більш схильні до сумісної діяльності і розваг із друзями.

У виборі друзів людина переважно орієнтується на подібність у соціальних установках, аніж на доповнюваність. Переважна більшість людей надає перевагу дружити з особами свого віку, статі, соціального положення,

освіти; бажана також подібність основних цінностей, інтересів та особистісних рис. Окрім того, є люди, які дружать з зовсім протилежними особами щодо психічного складу: відкрита та імпульсивна людина дружить з замкнутою та стриманою. Така дружба зберігається у тому разі, якщо стосунки між ними дають кожному максимальну можливість для самовираження при мінімальній конкуренції. Однак повною протилежністю одне одному друзі бувають рідко.

Любов полягає у стійкій, самовідданій і свідомій прихильності людини до когось чи до чогось. Вона зумовлена визнанням гідності об'єкта любові або спільними переконаннями, життєвими цілями та інтересами людей. Може бути любов до Бога, Батьківщини, батьків, дітей, роботи тощо. Важливою характеристикою батьківської любові є її доступність. При цьому є відмінність між материнською та батьківською любов'ю. За Е. Фроммом, відомим американським психологом, материнська любов безумовна, її не треба заслужити, бо мати любить свою дитину за те, що вона існує. Батьківська любов умовна — батько любить за те, що дитина виправдовує його очікування. Батьківську любов можна заслужити, але її можна і позбутися. При цьому треба брати до уваги, що мова швидше йде не про конкретних батьків, матір чи батька, а про материнське і батьківське начало в кожній людині.

На відміну від любові, кохання є інтенсивним, напруженим і відносно стійким почуттям однієї людини до іншої, пов'язане з фізіологічним потягом і глибокою духовною прихильністю до іншої людини. Це — любов між чоловіком і жінкою. У 80-х роках ХХ ст. американський психолог Р. Стернберг запропонував трикомпонентну теорію кохання. Він вважає, що кохання має три складові: інтимність, пристрасть та рішення/обов'язок (див. рис. 26). Інтимність — це почуття близькості, яке виявляється в любовних стосунках. Це можуть бути симпатія або тісні стосунки з коханою людиною. Ті, що кохають, відчують себе пов'язаними один із одним. Вони прагнуть покращити життя коханої людини, вони щасливі, коли разом, готові допомогти у важку хвилину і очікують того ж самого від партнера. Важливу роль тут відіграють спільні інтереси і заняття. Другою складовою кохання є пристрасть<sup>1</sup>. Вона стосується фізичного потягу та сексуальних стосунків. Іноді інтимність спричиняє пристрасть, іноді, навпаки, пристрасть спричиняє інтимність. Буває, що пристрасть існує без інтимності чи інтимність без пристрасті. Рішення/обов'язок є третьою складовою кохання. Вона має два аспекти: короткотривалий і довготривалий. Короткотривалий відображений в усвідомленні людиною того, що вона закохана; довготривалий — в усвідомленні важливості зберегти це кохання.

Інтимність

Рішення/ обов'язок

Пристрасть

Трикомпонентна теорія кохання Р. Стернберга (1986)

На основі своєї теорії Р. Стернберг розробив систематику різновидів кохання. Коли люди відчують один до одного лише інтимність, це називають симпатією; коли лише пристрасть — пристрастним коханням. Коли у коханні поєднуються інтимність і пристрасть, то це є романтичне кохання; інтимність і рішення/обов'язок — кохання-товаришування; пристрасть і рішення/обов'язок — сліпе кохання. І лише тоді, коли люди відчують один до одного і

інтимність, і пристрасть, і рішення/обов'язок, це є досконале кохання (див. рис. 26).

#### **4. Емоційні стани як форми переживань людини**

*Емоційний стан* — це така психологічна характеристика особистості, що відображає її порівняно тривалі душевні переживання. Найбільш поширеними формами таких переживань є емоційний тон відчуттів, настрої, пристрасть, екстаз, афект, натхнення, тривога, апатія, фрустрація, емоційне вигорання, емпатія та стрес.

*Емоційний тон відчуттів* — це емоційне забарвлення наших відчуттів та сприймань. Це є філогенетично найдревніша емоційна реакція, яка пов'язана з задоволенням чи незадоволенням від наших відчуттів. У деяких випадках емоційний тон є спільним майже для всіх людей. Наприклад, деякі запахи однаково неприємні або приємні для всіх нас. Однак, у більшості випадків емоційний тон відчуттів є індивідуальним проявом минулих емоцій. Так, один й той самий звук може викликати в одних людей приємні переживання, в інших, навпаки, неприємні. Основною функцією емоційного тону відчуттів є орієнтувальна — організму повідомляється небезпечний чи ні той чи інший вплив, бажаний він чи ні.

*Настрій* — це загальний відносно стійкий емоційний стан людини, що характеризує її життєвий тонус упродовж певного часу. Настрій вирізняється слабкою інтенсивністю, довготривалістю (може зберігатися годинами, а то й днями). Він може бути тимчасовий, тобто зумовлений окремими враженнями людини у цей момент; стійкий, тобто зумовлений усвідомленням подій власного • і суспільного життя. Настрій характеризується також незрозумілістю причин, які його викликали, та впливом на активність людини. При доброму настрої людина активна і впевнена у собі; у поганому, навпаки, невпевнена і пасивна. Настрій значною мірою залежить від загального стану здоров'я людини, особливо від стану нервової та ендокринної системи.

Постійний веселий, бадьорий, піднесений настрій, переживання життєрадісності й оптимізму називають гіпертимією. Якщо ж настрій людини характеризується безтурботністю та добротою і водночас байдужим ставленням до серйозного боку життя, це називають ейфорією. Щоб викликати ейфорію одним потрібний алкоголь чи наркотики, іншим — глядачі. Для підтримання доброї настрою корисні заняття спортом і фізичною культурою; робота, яка дає задоволення; моральна підтримка близьких людей.

*Пристрасть* — це стійкий, глибокий і тривалий емоційний стан людини, пов'язаний з її стійким прагненням до певного об'єкта. Цим об'єктом може бути як інша людина, так і предмет, вид занять. Наприклад, статеві пристрасть, пристрасть властолюбства, пристрасть до алкоголю тощо. Вияв пристрасті залежить від того, чи існує перешкода для її задоволення. Найсильніші пристрасті є тоді, коли є багато перешкод. Коли перешкод немає, пристрасті, зберігаючи силу, проявляються не так безладно і бурхливо.

Пристрасть має подвійну природу: з одного боку, людина, яка її переживає, страждає і тому виступає як пасивна істота; з іншою, вона прагне оволодіти предметом пристрасті і тому виступає як активна істота.

*Афект* — це відносно короткотривалий емоційний стан, який відображає сильні і бурхливі емоції людини. Ці емоції подібні на спалах чи вибух.

Наприклад, спалах радості, вибух гніву. Афект виникає раптово після одержання дуже важливої звістки, наприклад, про втрату близької людини, провал на вступних іспитах тощо. Іноді він є результатом поступового нагромадження незадоволення у взаєминах як наслідок втрати терпіння. Особливістю афекту є те, що він є відповіддю на ситуацію, яка вже настала.

Афект супроводжують яскраво виражені органічні зміни, зміни у м'язовій діяльності і внутрішніх органах, рухові реакції, а також плач, крик, сміх. Вони заважають усвідомленню ситуації. Саме тому під час афективних станів людина втрачає контроль над собою, діє нерозсудливо і нестримано. Після афекту людина відчуває розбитість, упадок сил, байдужість. Він залишає стійкі сліди у довготривалій пам'яті людини. До афектів схильні люди з неврівноваженою нервовою системою. Часті прояви афектів у звичайних ситуація є або свідченням невихованості людини, або є симптомом нервово-психічного захворювання. Доросла людина може навчитися регулювати зовнішні прояви афективних реакцій. Особливо велику роль тут відіграє контроль за його руховими проявами.

*Тривога* — це емоційний стан гострого внутрішнього беззмістовного неспокою, який пов'язаний з прогнозуванням невдачі, небезпеки або з очікуванням чогось важливого для людини в умовах невизначеності. На відміну від страху, це є реакція на невизначену загрозу. Тривогу можна назвати страхом очікування. Вона є результатом активності фантазії. Індивідуально-психологічну особливість, яка виявляється у схильності людини до частого та інтенсивного переживання тривоги, називають тривожністю.

*Фрустрація* (від лат.— марне сподівання, невдача, обман) — це психічний стан зростаючого незадоволення, що виникає в конфліктних ситуаціях, які перешкоджають досягненню мети чи задоволенню потреб і бажань, загрожують людині або її престижу, людській гідності. Її необхідними ознаками є, з одного боку, наявність сильної мотивації досягти ціль або задовольнити потребу; з іншого, перешкоди, які не дають можливості це зробити. Бар'єри, які перешкоджають людині досягти цілі і викликають фрустрацію, можуть бути фізичні (наприклад, в'язниця), біологічні (наприклад, старіння), психологічні (наприклад, інтелектуальна необізнаність), соціальні (наприклад, норми поведінки).

Фрустрація виникає тоді, коли ступінь незадоволення ситуацією вищий, від того, що людина може пережити. Фрустрація базових фізіологічних і психологічних потреб (наприклад, у безпеці, повазі) має патогенний характер; фрустрація вищих потреб (наприклад, компетентності, самореалізації) не викликає психологічних порушень.

У результаті фрустрації виникає дезорганізація свідомості і діяльності. Стан фрустрації може спричинити такі реакції: агресію, депресію, стереотипну поведінку, регресію або переоцінку цілей і бажань. Агресія (від лат.— нападаю) являє собою деструктивну поведінку людини з прагненням заподіяти іншому травму. Агресія може бути спрямована на інших людей (фізична і вербальна агресія) і на себе (автоагресія). В агресивному стані особа може повністю втрачати самоконтроль. Такий стан типовий для нестриманої людини, але може виявитися і в стриманої людини після низки фрустрацій. Тоді вона виступає як ситуативна і короткочасна реакція і не визначає глибинної сутності людини.

Протилежним до агресії є стан депресії. *Депресія* (від лат.— пригнічення, придушення) — це почуття пригніченості, песимізму, занепаду духовних сил. У такому випадку спостерігається загальмованість рухів, мови, зниження активності, ініціативи, порушення сну, апетиту. Іноді у такому стані з'являються немотивовані страхи. Депресія може бути спричинена фізичною втратою (наприклад, смертю близької людини), втратою самоповаги, дружніх чи любовних стосунків тощо. Особливо важкий її перебіг у підлітків і юнаків.

Стереотипна поведінка виявляється у повторенні фіксованої поведінки; регресія — у поверненні до зразків поведінки, які були притаманні у більш ранньому віці або у примітивізації поведінки, зниженні її конструктивності і якості.

### **5. Потреби, мотиви та ціннісні орієнтації особистості**

**Потреби** — це переживання людиною необхідності у чомусь, що стає джерелом її активності. Вони визначають, що людина прагне у даний час. Потреби завжди пов'язані з переживанням людиною певного незадоволення, пов'язаного з дефіцитом того, що потребує організм або особистість. Потреби активізують людину, стимулюють поведінку, спрямовують у певному руслі.

Потреби можна розмістити ієрархічно у вигляді піраміди наступним чином (за А. Маслоу):

- **Фізіологічні** — це основні, сильні і невідкладні потреби людини. Наприклад, втамування голоду, спраги, задоволення сексуальності тощо. Вони є суттєвими для фізичного існування людини і тому мають бути задоволені хоча б на мінімальному рівні.

- **Безпеки** — це потреба опіки, стабільності, захисту, звільнення від страху й тривог, свободи тощо. Особливо ця потреба впливає на розвиток дітей, бо життя у нестабільній, непрогнозованій, а, отже, і ненадійній ситуації негативно впливає на їхнє психічне здоров'я. Однак доросла людина також прагне особистої безпеки. Певною мірою особисту безпеку дає змогу утворити система релігійних і філософських переконань людини.

- **Потреба у соціальних контактах.** Зокрема, це потреба когось любити і бути любимим кимось, потреба у груповій приналежності, в ідентифікації, тобто уподібненні, ототожненні себе з кимось, наприклад, з другом, героєм твору. Іноді ця потреба залишається незадоволеною, особливо в тих студентів молодших курсів, які навчаються далеко від дому і які не знайшли визнання серед ровесників. Також молоді люди мають потребу в інтимності почуття близькості, яке виявляється в любовних стосунках.

- **Самоповаги** — це потреба бути компетентним, впевненим, досягати успіху, бути незалежним і вільним. Сюди належить також ! повага і визнання з боку інших, престиж, репутація, статус, позитивна оцінка і прийняття групою. Наприклад, для студентів ця потреба може бути задоволена тоді, коли вони популярні в групі, їх і запрошують разом провести дозвілля; для дорослих — коли вони • мають добре оплачувану роботу і є добрими сім'янинами. Задоволення цієї потреби породжує впевненість і почуття власної гідності, а незадоволення — почуття власної неповноцінності, слабкості, залежності. Однак А. Маслоу зауважує: якщо наша самоповага залежить лише від оцінки інших людей, людина знаходиться в психологічній небезпеці.

- Самоактуалізації — це потреба у реалізації власних можливостей, потреба особистого вдосконалення, потреба стати тим, ким людина може стати. Вона виступає на передній план тоді, коли всі попередні потреби є достатньою мірою задоволені. Не обов'язково ця потреба набуває форми творчості. Студент і викладач, інженер і робітник, популярна артистка і домогосподарка — всі вони можуть досягти своєї самоактуалізації, якщо якнайкраще виконують те, що вони роблять.

А. Маслоу вважав, що фізіологічні потреби, потреби безпеки та філіації є базовими, домінуючими і розташовані в основі піраміди. Потреби самоповаги і самоактуалізації є потребами зростання і „( знаходяться на вершині піраміди. Кожна з них має бути задоволена, перш ніж людина усвідомлює наявність наступної. Однак, він допускав і винятки у цій ієрархії, адже можна зустріти таких творчих людей, які намагаються розвинути свій талент, незважаючи на серйозні економічні труднощі. Є також люди, чії ідеали настільки високі, що вони готові голодувати і жертвувати особистою безпекою, ніж відмовитися від них. Теорія А. Маслоу припускає також можливість створення людиною власної ієрархії потреб. Наприклад, можна надавати більшої уваги потребі у самоповазі, ніж філіації. Однак, загальна закономірність зберігається: чим ближча потреба до основи піраміди, тим вона сильніша і пріоритетніша.

Важливим моментом у концепції ієрархії потреб А. Маслоу є також те, що потреби ніколи не бувають задоволені за принципом «все або нічого». Тому людина одночасно може задовольняти два і більше рівнів потреб. Він вважав, що середня людина задовольняє свої потреби у такому об'ємі: 85 % — фізіологічних, 70 % — безпеки, 50 % — філіації, 40 % — самоповаги і 10 % — самоактуалізації.

**Мотиви** (від лат.— штовхаю, рухаю) — це спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням певних потреб. Вони визначають, чому людина поводить себе так чи інакше.

Мотиви розрізняють за їхньою усвідомленістю. Неусвідомленими мотивами є потяги і установки. **Потяги** — це енергія, яка активізує поведінку людини, наприклад, сексуальний потяг. Це первинний емоційний прояв потреби людини у чомусь. Поява потягу утворює початковий етап мотиваційного процесу.

**Установка** є психічним станом готовності суб'єкта до певної діяльності або до певної реакції. Наприклад, викладач може мати установку на те, що студент, який пропускає багато занять, не може мати високої навчальної успішності.

Усвідомленими мотивами є інтереси, прагнення та переконання. Інтерес — це емоційно забарвлене ставлення до навколишнього. Він є постійним спонукальним механізмом пізнання.

Другим і третім різновидами усвідомлених мотивів є прагнення і переконання. Прагнення — це сильне бажання, хотіння. Воно вказує на те, чого індивід хоче досягти у своєму житті. Переконання — це система стійких принципів особистості. Вони завжди мають емоційне забарвлення.

Мотиви зазвичай утворюють певну систему в структурі особистості. Систему мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини, називають **мотивацією**. Мотивація може бути зовнішньою і

внутрішньою. Зовнішня мотивація людині нав'язана, наприклад, студент учиться тому, що за це отримає схвалення батьків і викладачів. Внутрішня мотивація ґрунтується на власному виборі і особистому бажанні, наприклад, студент учиться тому, що йому цікаво або він прагне досягти досконалості у вибраній спеціальності.

Залежність між силою мотивації та ефективністю дії було узагальнено в двох правилах Єркса-Додсона. Перше правило: зі зростанням інтенсивності мотивації ефективність дії зростає лише до певного рівня, після чого починає спадати; при високій інтенсивності мотивації ефективність дії низька. Наприклад, якщо студент понад усе хоче скласти іспит на відмінну оцінку і вважає, що від цього залежатиме його подальша доля, найімовірніше, що цей іспит буде складено нижче можливостей цього студента. У такому разі кажуть, що людина замотивована. Друге правило: під час розв'язування легкого завдання найвища ефективність спостерігається при високому рівні мотивації, а під час виконання складних завдань — при низькому рівні мотивації. При цьому йдеться про суб'єктивно, а не об'єктивно легке чи складне завдання.

Американський дослідник Д. Макклеланд вивчав мотивацію досягнення. Він дійшов висновку, що залежно від історії розвитку конкретної особистості у ній може переважати або мотивація досягнення успіху (така людина активна й ініціативна, йде на ризик, схильна до змагання і конкуренції), або мотивація уникнення невдачі (така людина ухиляється від ризику і відповідальності, безініціативна, не любить змагань і конкуренції).

Жодне суспільство не могло б проіснувати, якщо б його громадяни не дотримувались певних правил поведінки. Ці правила відображають стандарти людських взаємовідносин, соціальні та індивідуальні норми оцінювання дійсності.

## Соціально-психологічні основи спілкування

1. Поняття про спілкування, його структура та функції
2. Механізми міжособистісного сприймання. Каузальна атрибуція
3. Види спілкування
4. Засоби та стилі спілкування

### *1. Поняття про спілкування, його структура та функції*

Потреба у соціальних контактах є однією з найважливіших потреб людини, яка робить її людиною. Цю потребу забезпечує спілкування. **Спілкування** — це взаємодія двох або більше людей, спрямована на обмін інформацією пізнавального чи афективно-оцінкового характеру. Це процес розвитку контактів між людьми, породжений потребою у сумісній діяльності. Жодні творчі чи інтелектуальні здібності, працездатність чи воля не приведуть до успіху, якщо людина некомунікабельна. **Комунікбельність** (від лат. *соттипісабіііз* — поєднуваний) — це риса особистості, яка виявляється у здатності до спілкування з іншими людьми. Це не є природжена риса. Вона формується у процесі життєдіяльності в соціальних групах. Водночас задатки і схильності людини можуть істотно вплинути на її комунікбельність.

Спілкування має свою структуру. Структура спілкування охоплює три компоненти: комунікативний, інтерактивний та перцептивний.

**Комунікативний компонент спілкування** (від лат. — спілкуюсь з кимось) — це обмін і передача інформації між людьми, наприклад, ідей, уявлень, інтересів, настрою, почуттів тощо. При цьому інформація не лише передається, але й формується, уточнюється, розвивається; не лише засвоюється, але й взаємно впливає на партнерів спілкування, на їхню поведінку. Отже, обмін інформацією завжди має взаємно активний характер. Існує три основних вимоги до повідомлень: зрозумілість повідомлення, довір'я до передавача інформації, оптимальний зворотний зв'язок щодо впливу повідомлення на отримувача.

Завдяки комунікативному компоненту стає можливим збагачення досвіду людини, нагромадження знань, узгодження дій тощо. За умов людського існування особливо важливу роль починає відігравати значущість інформації, якою обмінюються люди, причому ця значущість часто має суб'єктивний характер. Встановлено, що людина прагне до активного спілкування лише з тими особами, цінності яких відповідають її життєвим цінностям.

Комунікативний аспект спілкування реалізується за допомогою основних засобів спілкування: вербального та невербального<sup>1</sup>. Ці засоби стають ефективними лише за умовою, що партнери спілкування мають подібну систему кодування та декодування інформації. Іншими словами, «всі повинні говорити однією мовою». Особливого значення це набуває у зв'язку з тим, що партнери спілкування у комунікативному процесі постійно міняються місцями. Лише прийняття єдиної системи значень вербальних і невербальних знаків забезпечує можливість порозумітися. Якщо такої єдності немає, у процесі спілкування виникають комунікативні бар'єри — мотиви, які перешкоджають спілкуванню з окремою людиною чи групою людей. Вони можуть бути пов'язані з різними причинами: соціальними (наприклад, політичними, релігійними, професійними відмінностями); психологічними (наприклад,

недовіра, сором'язливість, неприязнь); смисловими (наприклад, одні й ті ж слова, дії та обставини для різних людей мають різний смисл).

Обмінюючись інформацією, людина може отримати суперечливі дані про якусь подію чи особу, які не може пояснити чи виправдати. За таких обставин в неї виникає психологічний дискомфорт. Стан дискомфорту і напруження, викликані суперечністю між протилежними знаннями в однієї людини, називають когнітивним дисонансом. Наприклад, людина прийняла одне рішення, однак логіка підказує інше. Автором теорії когнітивного дисонансу є відомий американський соціальний психолог Л. Фестінгер (1957). Виявлено, що зменшенню дисонансу сприяє внутрішнє виправдання своєї поведінки, а зростанню — логічна непослідовність людини, соціальні норми даної культури, минулий досвід людини тощо. Існування дисонансу породжує прагнення його зменшити чи усунути. Для цього людина активно запобігає неузгодженій ситуації чи інформації; прагне змінити дії чи почуття, пов'язані з дисонансом.

**Інтерактивний компонент спілкування** (від лат. іпієгасііоп — взаємодія) проявляється під час організації сумісної діяльності людей і передбачає побудову спільної стратегії взаємодії між партнерами спілкування, зміну їхніх поглядів і поведінки. Участь у спілкуванні одночасно кількох осіб означає, що кожен має у цю діяльність зробити свій внесок, тобто діяльність має бути взаємною. Взаємодія між людьми може носити або характер кооперації — добровільної співпраці, або конкуренції — суперництва між окремими особами.

**Перцептивний компонент спілкування** (від лат. регсерііо — сприймання, пізнавання) передбачає взаємне сприймання, розуміння і оцінку партнерів спілкування. Він ґрунтується на соціальній перцепції. Поняття соціальної перцепції вперше запровадив американський психолог Дж. Брунер (1947) у ході розробки так званого «нового погляду» на сприймання. Спочатку її розуміли як соціальну детермінацію процесів сприймання. Пізніше соціальною перцепцією почали називати процес сприймання фізичних і поведінкових характеристик «соціальних об'єктів» (інших людей, соціальних груп тощо), тобто формування уявлень про наміри емоції, установки і т. п. інших людей.

У 50-х роках ХХ ст. американський психолог В. Уиттрайх провів експеримент по сприйманню знайомих та незнайомих людей, використовуючи так звану кімнату Еймса, яка створює ілюзію збільшення (або зменшення) росту людини. Виявилось, що добре знайомі люди, наприклад, подружжя, сприймають один одного з меншою ілюзією, ніж незнайомі; адекватніше сприймають представників владних структур, наприклад, військових, порівняно з цивільними.

Опосередкованість соціальної перцепції соціальною системою цінностей демонструють дослідження Дж. Брунера і К. Гудмена (40-ві роки ХХ ст.). Дітям пропонували порівняти розміри монет і нейтральні кружечки того ж розміру. Виявилось, що монети всі діти сприймали як більші за діаметром, при цьому у дітей з бідних сімей ця тенденція була виражена особливо яскраво.

Спілкування є поліфункціональним процесом. Основними його функціями є:

1. Інформаційно-комунікативна, яка забезпечує передавання і прийом інформації.
  2. Регулятивно-комунікативна, яка стосується регуляції поведінки людини у широкому сенсі цього слова.
  3. Афективно-комунікативна, яка визначає емоційну сферу людини.
- У реальному акті безпосереднього спілкування ці три функції об'єднуються.

Функції спілкування можна розглядати і в іншому аспекті, а саме як:

- Організацію сумісної діяльності — саме під час спілкування формується план сумісної діяльності, здійснюється обмін інформацією, контроль і корекція дій.
- Пізнання людини людиною — вона розкривається в механізмах міжособистісного сприймання.
- Формування і розвиток міжособистісних взаємин, становлення яких відбувається у груповій діяльності.

## **2. Механізми міжособистісного сприймання. Каузальна атрибуція**

Найважливішими механізмами міжособистісного сприймання є ідентифікація, соціальна рефлексія та стереотипізація.

**Ідентифікація** (від лат.— тотожний) — це розуміння іншої людини через уподібнення себе їй. Такого уподібнення можна досягти, поставивши себе на місце іншого і будуючи свою поведінку так, як вчинила б інша людина. Наприклад, щоб зрозуміти причини пропуску занять студентом, викладач подумки ставить себе на його місце. Ідентифікація має тісний зв'язок з емпатією.

Другим механізмом міжособистісного сприймання є соціальна **рефлексія** (від лат.— відображення) — усвідомлення суб'єктом того, як його сприймають інші люди. Ця думка, однак, не завжди збігається з тим, як людину оцінюють реально.

Іноді для того, щоб зрозуміти іншу людину, нам бракує власного досвіду, уяви чи точної інформації про неї. У такому разі людина самовільно приписує іншим причини їхніх дій або навіть особисті риси. Приписування причті поведінки чи прояву особистісних рис людини різноманітним чинникам (внутрішнім та зовнішнім) з метою їхнього пояснення називають **каузальною атрибуцією** (від лат. саіза — причина; аіігібіііо — приписування). Засновником теорії атрибуції є американський психолог Ф. Хайдер (1958). В цілому, людина знаходить причини там, де їх шукає. Часто вона це робить несвідомо.

Характер каузальної атрибуції залежить від різних умов і причин. Так, більшість людей вірять, що добрі люди володіють добрими рисами і творять добрі вчинки, а погані, навпаки, наділені поганими рисами і чинять погано. Насправді погані люди іноді поступають добре, а добрі — погано. Схильність недооцінювати ситуаційні і переоцінювати особистісні впливи на поведінку інших людей називають фундаментальною помилкою атрибуції. Сама ж людина причини своїх невдач часто пояснює зовнішніми обставинами.

Часто міжособистісне сприймання відбувається за допомогою механізму стереотипізації. **Стереотипізація** (від гр. зігеоз — твердий, просторовий) —

це інтерпретація причин поведінки людини через зіставлення зі зразками, що відповідають соціальним стереотипам.

Стереотип — це спрощене уявлення про людей, події, процеси, поширені серед широкого кола осіб. Цей термін в обіг соціальних наук увів американський учений В. Ліппман у 20-х роках ХХ ст. Зазвичай, стереотипи виникають на підставі минулого досвіду людини і перенасичені емоціями, які неможливо від них відділити. Більшість стереотипів адекватно відображають об'єктивну реальність. Однак, вони можуть будуватися і на основі обмеженого чи негативного досвіду або на підставі несуттєвих ознак. У такому разі повторне сприйняття цієї інформації відбувається невірною або забарвлюється негативно. Отже, стереотипи можуть бути вірними, але можуть бути і хибними. З метою подолання хибних негативних стереотипів щодо партнерів спілкування з ними слід постійно підтримувати зворотний зв'язок. Такий зв'язок, особливо невербальний, дає додаткову інформацію і допомагає краще зрозуміти іншу людину.

Стереотипізація у процесі пізнання людини людиною може призвести до різних наслідків. Негативними наслідками є те, що надто спрощений образ об'єкта пізнання, який виникає, спотворює дійсність. В результаті багатогранний образ іншої людини замінюється штампом. Крім того, якщо минулий досвід людини обмежений або негативний, стереотипізація веде до упереджень, які можуть стосуватися національної, етнічної, релігійної, професійної приналежності людини тощо. Однак, є і позитивні результати стереотипізації: стереотипи економлять зусилля людського мислення, упорядковують і класифікують навколишню дійсність. Крім того, вони допомагають людині зберігати загальноприйняті норми і цінності, а також свій соціальний статус. Отож, стереотипи виконують як негативну, так і позитивну роль у нашому житті. В силу неоднозначності їхніх функцій американські психологи В. Стефан і К. Стефан (2003) запропонували стереотипи розуміти як якості, що приписують даній соціальній групі чи певній особі.

Виявлено низку *ефектів міжособистісного сприймання*: первинності, новизни, ореолу, гомогенності чужої групи, а також ефект впливу соціальної установки і ставлення до людини. Перше враження, отримане при сприйманні людини людиною, є найсильнішим, його називають ефектом первинності. Такою першою інформацією, яку ми отримуємо про незнайому людину, є насамперед її зовнішність. Найбільше інформації несе вираз обличчя людини. Істотні також такі деталі, як зачіска і одяг. На їх підставі ми судимо про цінності людини, її професію, соціальну приналежність тощо.

Про вплив зовнішності на сприймання людини людиною свідчить наступний дослід американських психологів. Експертам-викладачам (близько 400 осіб) видали ксерокопії особової справи студентів (анкети, автобіографії, фото тощо), і попросили дати всебічну характеристику студентів. Насправді всі отримали особову справу одного студента, а різними були лише фотографії. Двостам екпертам запропонували фото симпатичного, серйозного і вдумливого хлопця, а двостам — малопривабливого і неохайного. Отримані експертні оцінки можна було поділити на дві групи: позитивні і негативні. Позитивну характеристику отримали особові справи, які містили фото привабливого хлопця, негативну — непривабливого. Хоча оцінювати

зовнішність не було завданням експертів, саме вона відіграла вирішальну роль в експертизі.

Отже, на початкових етапах міжособистісного спілкування першочергову роль відіграє естетична привабливість зовнішнього вигляду. При цьому роль грає не стільки фізична краса, скільки чарівність і привабливість людини, бо еталон краси є відносний і різниться в різних людей і народів. Проте експресивні характеристики: приємний, добрий і веселий вираз обличчя; висота і тембр голосу; манера дивитися і посміхатися, — все це важливіше від звичайної вроди і привертає увагу насамперед оточуючих.

Під час сприймання добре знайомої нам людини починає діяти ефект новизни, який полягає у тому, що нова інформація, отримана про знайому людину, починає змінювати нашу думку про неї.

Відомо, що людина частіше приписує позитивні якості тим особам, які їй подобаються, а негативні тим, які не подобаються. Це явище назвали ефектом ореолу, або *галоефектом*. Загальне позитивне враження, яке справляє людина, дає підставу іншим позитивно оцінювати і ті якості, які у даний момент не проявляються. Наприклад, якщо ми вважаємо, що людина добра, то ми одночасно оцінюємо її як чуйну, надійну, привабливу тощо. Загальне несприятливе враження про людину породжує негативну оцінку її якостей, навіть якщо вони і не були продемонстровані. Ефект ореолу є механізмом ущільнення отриманої інформації, прискоренням процесу її обробки. Найчастіше він виявляється тоді, коли люди між собою мало знайомі. У випадку сприймання вже знайомої людини цей ефект спостерігається за умов яскраво вираженого емоційного ставлення до людини.

У міжособистісному сприйманні виявлений також *ефект гомогенності чужої групи*, коли члени чужої групи видаються нам більш подібними один на одного, ніж члени своєї групи. Так, ми помилково думаємо, що люди іншої раси є більш подібні, ніж нашої.

Важливу роль у міжособистісному сприйманні відіграє також попередня інформація про людину, яка створює певну готовність до її сприймання — соціальну установку, або *аттитюд* (від фр. *attitude* — поза). Про це свідчать наступні дослідження. Викладачів одного з американських навчальних закладів дезінформували щодо результатів тестування інтелектуальних здібностей студентів. Одним студентам приписали високі, а іншим — низькі здібності, хоча насправді вони суттєво не відрізнялись. Через деякий час експериментатори перевірили навчальну успішність студентів. За незначним винятком з'ясувалося, що ті, хто ніби-то мав високий показник інтелекту, насправді вчилися добре, і викладачі були ними задоволені, а ті, хто низький, навпаки, погану успішність, і викладачі про них відгукувалися погано. Цей експеримент свідчить про те, що на об'єктивну оцінку знань студентів вплинула попередня інформація про їхні можливості. Вона сформувала готовність викладача бачити студента під певним кутом зору, і викладачі робили все, щоб виправдати таке бачення.

Другий дослід провели з російськими студентами. Двом групам студентів показали фотографію однієї й тієї ж людини. При цьому першій групі повідомили, що це — злочинець-рецидивіст, а другій, що це є видатний вчений. Обидві групи просили дати словесний портрет цієї людини. Результат був

наступним. Для першої групи очі, які ховалися під бровами, свідчили про злобу, а крупне підборіддя — про наміри йти до кінця у здійсненні злочину. Для другої групи ті ж самі очі свідчили про мудрість, а підборіддя — про силу волі у подоланні труднощів на шляху до істини.

Соціальна установка виконує чотири головні функції: адаптаційну — спрямовує суб'єкт на ті об'єкти, які допомагають досягти мету; пізнавальну — вказує на спрощений спосіб поведінки щодо конкретного об'єкта; саморегуляції — звільняє суб'єкт від внутрішнього напруження; захисну — сприяє розв'язанню внутрішніх конфліктів особистості.

### **3. Види спілкування**

Спілкування поділяють на різновиди залежно від контингенту учасників, спрямованості, способів реалізації, тривалості спілкування, залученості, завершеності процесу спілкування і за домінуванням того чи іншого виду діяльності.

Залежно від контингенту учасників виокремлюють спілкування:

- міжособистісне — спілкування між окремими особами (наприклад, між студентами). Якщо партнери спілкування мають схожі ціннісні орієнтації, між ними може виникнути такий різновид міжособистісного спілкування, як резонансне спілкування. Воно особливо сприяє духовному зближенню людей;

- особистісно-групове — спілкування між конкретною особою і групою (наприклад, спілкування між викладачем і групою студентів);

- міжгрупове — спілкування між двома чи більше групами людей (наприклад, між двома делегаціями).

Залежно від спрямованості спілкування може бути:

- соціально орієнтоване — спрямованість на суспільні відносини (наприклад, спілкування оратора з аудиторією, викладача зі студентами);

- предметно орієнтоване — спрямованість на сумісну діяльність (наприклад, спілкування студентів між собою під час навчальної діяльності, працівників при виконанні службових обов'язків);

- особистісно орієнтоване — спрямованість на встановлення міжособистісних стосунків (наприклад, спілкування друзів під час вечірки).

За способом реалізації спілкування може бути:

- формальним — спілкування, зумовлене соціальним статусом партнерів і регламентовано як за змістом, так і формою;

- неформальним — зумовлене особистісними стосунками, які виникли між партнерами. Таке спілкування розкриває внутрішній зміст особистості людини. Вищими її виявами є дружба і кохання.

За залученістю у процес спілкування розрізняють:

- безпосереднє — передбачає наявність каналів зворотного зв'язку, які інформують про ефективність спілкування;

- опосередковане — передбачає наявність проміжної ланки — технічних засобів (наприклад, телефон, електронна пошта тощо) чи сторонньої особи (наприклад, посередник).

### **4. Засоби та стилі спілкування**

Спілкування здійснюється за допомогою двох основних засобів:

- вербального (від лат. — слово), яке забезпечує мова — система словесних знаків. Під час мовного спілкування надзвичайно важливо, щоби

обидві сторони спілкування в сказане і почуте вкладали один й той самий зміст. Якщо це не так, вони домовитися між собою не зможуть;

- невербального, яке здійснюється за допомогою символічної поведінки: інтонації та тембру голосу, паузи, пози, жестів, ходи, міміки, пантоміміки, візуального контакту, міжособистісного простору тощо. Воно проявляється, як правило, несвідомо. Тому, хоча люди зважують свої слова, невербальні засоби «видають» їхні справжні думки і почуття. Якщо слова людини розходяться з невербальною поведінкою, співрозмовник повірить останній. Тому вона має гармоніювати з вербальною, доповнюючи останню.

За даними американського вченого Дж. Скотта, 55 % інформації ми отримуємо від жестів і міміки; 38 % дає нам висота і тембр голосу; 7 % — зміст сказаного. Правильно підібрана інтонація може додати до повідомлення майже 40 % інформації.

Поза також не завжди відповідає за своїм значенням тому, про що людина говорить, але вона завжди є правдивішою за слова. Так само як міміка, поза має елементи природженого характеру і одночасно є соціальна за походженням. Наприклад, міцно стиснуті руки є позою підозри, недовіри і напруженості людини, що не сприяє контакту зі співрозмовниками. Такий же ефект мають схрещені ноги чи руки. Це свідчить про конфронтацію і протистояння або захисну реакцію людини. Ті, хто зазвичай тримають руки у кишенях, надмірно критичні і потайні або знаходяться у пригніченому стані. Руки, з'єднані за спиною, і піднесене догори підборіддя є авторитарною позою абсолютної переваги.

Багато про людину можуть сказати її жести. Надто інтенсивна жестикуляція відвертає увагу співрозмовників від змісту мовлення, викликає зайві асоціації і привертає надмірну увагу до того, хто говорить. Загалом жестикуляція залежить від національних особливостей. Упродовж години спілкування італійці жестикулюють в середньому 120 разів, французи — 80, фіни — лише один раз. Українці за цією характеристикою посідають середнє становище. Найбільш розвинена система жестів у аборигенів Австралії і Північної Америки.

Ще одним невербальним засобом спілкування є хода людини. Можна стверджувати, що люди, в яких швидка хода, і при цьому вони розмахують руками, мають у житті якусь ціль і готові негайно її реалізувати.

Багато додаткової інформації про співрозмовника дає обличчя і людини, насамперед, очі. Контакт очей, або візуальний контакт між людьми, складає надзвичайно важливу частину спілкування. Подивившись людині у вічі, можна отримати 87 % інформації про повідомлення. Коли ми дивимось на співбесідника, це означає не лише зацікавленість, а й зосередженість на тому, що нам говорять. Ті, хто мислить абстрактними категоріями, прагнуть до більшої кількості контакту очей, на відміну від тих, хто мислить конкретними поняттями. Це пояснюється тим, що в перших більша здатність до інтегрування інформації. Візуальний контакт регулюється суспільними нормами. Так, у Малі молодші за віком люди ні за яких умов не мають права дивитися у вічі старшим. На островах Фуджі під час розмови прийнято і відвертатися від співрозмовника, а в європейців це є виявом неввічливості і неповаги. Японці під час розмови дивляться не у ' вічі, а на шию партнера.

Взагалі в країнах Південно-Східної Азії ; (Китай, Японія та ін.) партнери спілкування здебільшого уникають прямого погляду. Навпаки, в деяких країнах Європи (Франція, -Італія) та в Латинській Америці нормальним вважається, якщо на співрозмовника «витріщуються». Українці, як і народи Східної " Європи та Скандинавії, займають у цьому проміжне становище. У нашій культурі дивитися прямо у вічі партнерові по спілкуванню ! потрібно від 30 до 60 % часу розмови. Тим, що дивляться у вічі менше третини тривалості розмови, рідко довіряють. При цьому контакт очей має періодично повторюватися, щоразу триваючи не більше 7 секунд. Постійний погляд на людину заважає їй зосередитися і вважається нав'язливим. Дещо довше ми схильні дивитися на тих, ким захоплюємось, хто нас цікавить.

Засобом невербального спілкування є також міжособистісний простір, або дистанція спілкування. Незручну для співрозмовників дистанцію можна трактувати як уторгнення в особистий «життєвий простір» або як відчуженість, небажання йти на контакт. Дистанція спілкування залежить від близькості стосунків людей, віку, статі, соціального статусу партнерів, особистісних особливостей людей, щільності населення, національних стандартів тощо. Звичайно жінки стоять чи сидять ближче до співрозмовника, ніж чоловіки. Психічно врівноважені люди підходять ближче один до одного, тим часом як тривожні намагаються триматися на віддалі. Зацікавлені один в одному співрозмовники скорочують дистанцію спілкування. Величина дистанції залежить також від щільності населення місцевості, де людина виросла. Більша щільність допускає меншу дистанцію, наприклад, у місті така дистанція менша, ніж у сільській місцевості.

У різних народів прийнятною вважається різна відстань між співрозмовниками. Якщо порівняти європейців, латиноамериканців і арабів, то найменша відстань в арабів, а найбільша — у європейців. В Європі відстань між партнерами спілкування збільшується з півдня на північ, залежить від різновиду взаємодії і, в середньому, є наступною:

- інтимна дистанція — до 40 см. Характерна для особливо близьких між собою осіб. Зустрічається при інтимних стосунках, у спорті, танцях тощо;
- особиста дистанція — від 40 см до 1 м 50 см. На такій відстані люди спілкуються під час конференцій, на ділових зустрічах тощо;
- суспільна дистанція — від 1 м 50 см до 4 м. Відповідає офіційним контактам та діловим стосункам. Спостерігається у зв'язках між особами з відмінними позиціями і суспільними ролями, наприклад, між керівником і підлеглим;
- відкрита дистанція — від 4 до 8 м. Це епізодичні, ситуативні контакти між чужими людьми. Така дистанція не передбачає зворотного зв'язку.

## Тема лекції: **Процес навчання. Методи і засоби навчання. Організаційні форми навчання. Урок в сучасній школі.**

План лекції:

1. Дидактика як галузь педагогіки, її виникнення і розвиток
2. Методи навчання та їх класифікація
3. Організаційні форми навчання
4. Урок — основна форма організації навчання
5. Форми роботи на уроці
6. Основні вимоги до уроку

### ***1. Дидактика як галузь педагогіки, її виникнення і розвиток***

**Дидактика** (грец. «didaktikus» — навчаю) — галузь педагогіки, що розробляє теорію навчання та освіти.

Вважається, що першим почав використовувати цей термін німецький педагог Вольфганг Ратке (1571—1635), який тлумачив дидактику як наукову дисципліну, що досліджує теоретичні та методичні засади навчання. Статус науки дидактика отримала завдяки працям чеського педагога Я.-А. Коменського, який у книзі «Велика дидактика» (1632) виклав основні принципи навчання і форми його організації. Він автор існуючої класно-урочної системи, поділу учнів на класи, навчального часу — на навчальні роки, чверті з канікулами між ними, щоденних занять — на 45-хвилинні уроки і 10—20-хвилинні перерви. Ним були започатковані предметна система викладання за певними програмами і підручниками, екзамени наприкінці року.

Основними категоріями дидактики є: навчання, освіта, викладання, учіння, знання, уміння, навички, закономірності, принципи, форми, методи навчання.

**Навчання** — процес взаємодії вчителя та учня, в результаті якого учень засвоює знання, набуває вмінь і навичок.

Учитель може навчати учнів безпосередньо або опосередковано — через систему завдань. Метою навчання є свідоме засвоєння учнями знань з основ наук, набуття певних навичок і вмінь, всебічний розвиток на цій основі їх пізнавальних сил і здібностей.

**Освіта** — процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних сил (мислення, уяви, пам'яті тощо) та результат цього процесу — досягнення певного рівня освіченості.

Залежно від мети, особливостей підготовки учнів розрізняють загальну, політехнічну й професійну освіту. Загальна освіта є сукупністю основ науки про природу, суспільство, мистецтво, а також відповідних умінь і навичок, необхідних кожній людині незалежно від професії. Політехнічна освіта — сукупність знань про головні галузі виробництва й набуття загальнотехнічних умінь, необхідних для участі в продуктивній праці. Її здобувають у процесі вивчення предметів політехнічного циклу: математики, фізики, хімії, біології, географії, а також інших предметів — історії, основ держави і права, літератури, трудового навчання. Професійна освіта є сукупністю знань, практичних умінь і навичок, необхідних для певної галузі трудової діяльності.

Вона забезпечує глибоке вивчення наукових основ з обраного виду праці, формування спеціальних практичних умінь та навичок, виховання майбутніх фахівців. Внаслідок професійного навчання особа набуває певну спеціальність і кваліфікацію.

Між загальноосвітньою, політехнічною і професійною освітою існує тісний взаємозв'язок. Загальна освіта є науковою основою політехнічної й професійної. Від рівня та якості загальної освіти залежать успіхи в освоєнні майбутньої професії. У процесі політехнічної освіти учні засвоюють не лише основи сучасного виробництва, а й отримують певну професійну підготовку. У професійному навчанні політехнічні знання не лише використовуються, а й поповнюються, розвиваються.

**Викладання** — організація та управління вчителем пізнавальної діяльності учнів, в результаті чого відбувається розвиток і виховання школярів.

Полягає у формулюванні перед учнями пізнавального завдання, повідомленні нових знань, управлінні їх засвоєнням, закріпленням та використанні, у перевірці якості знань, умінь, навичок.

**Учіння** — власна навчальна діяльність учня.

Учіння є процесом пізнавальної діяльності учнів, завдяки якій вони засвоюють системні знання, здобувають індивідуальний досвід пізнання, вміння самостійно ними оперувати, застосовувати навички й уміння, розвиваючи свій навик спілкування з учителем і учнями в класному і загальношкільному колективах.

**Знання** — факти, відомості, наукові теорії, закони, поняття, системно закріплені у свідомості людини.

Дидактика виділяє такі види знань:

— основні терміни і поняття. Забезпечують розуміння, тлумачення, сприйняття наукових положень;

— факти щоденної дійсності й наукові факти. Допмагають пізнанню законів будь-якої науки, формуванню переконань, формулюванню, обстоюванню ідей;

— основні закони науки. Розкривають зв'язки і відношення між різними об'єктами та явищами дійсності;

— теорії. Містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, про методи пояснення та передбачення явищ конкретної предметної галузі;

— знання про способи діяльності. Вони є сукупністю методів, набуття і нагромадження знань;

— оцінні знання. Відомості про норми ставлення до різних явищ життя.

Характерними особливостями повноцінних знань учнів є: повнота знань (кількість передбачених програмою знань про об'єкт вивчення); глибина знань (кількість усвідомлених істотних зв'язків певного знання з іншими, що до нього належать); оперативність знань (готовність і вміння учня застосувати їх у конкретних ситуаціях); гнучкість знань (швидкість знаходження варіативних способів застосування їх за зміни ситуації); конкретність та узагальненість знань (розуміння конкретних виявів узагальненого знання, здатність підводити конкретні знання до узагальнень); системність знань (сукупність знань, яка за своєю структурою відповідає структурі наукової теорії); усвідомлення знань (розуміння зв'язку між ними через уміння їх застосовувати).

Знання про навколишній світ поділяються на теоретичні знання (поняття, системи понять, теорії, гіпотези, закони і методи науки) і фактичні знання, одиничні поняття (знаки, цифри, букви, назви, події).

**Уміння** — здатність свідомо діяти на основі засвоєних знань.

Передбачають використання набутих знань. Формування їх складним процесом аналітично-синтетичної діяльності, яке проходить кілька стадій: усвідомлення, оволодіння, реалізація.

**Навички** — автоматизовані, звичні, безпомилково виконувані дії (доведені до автоматизму уміння).

Уміння і навички можуть бути теоретичними (в їх основі — правила оперування поняттями, вони є результатом аналізу-синтезу) і практичними (дії, що регулюються за допомогою формул, моделей).

## **2. Методи навчання та їх класифікація**

**Метод навчання** — взаємопов'язана діяльність викладача та учнів, спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання і загальний розвиток.

У вузькому значенні метод навчання є способом керівництва пізнавальною діяльністю учнів, що має виконувати три функції: навчаючу, виховну і розвиваючу. Він є складним педагогічним явищем, в якому поєднані гносеологічний, логіко-змістовий, психологічний, педагогічний аспекти. Складовою методу навчання є прийом навчання.

**Прийом навчання** — сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу.

Чим багатший арсенал прийомів у структурі методу, тим він повноцінніший та ефективніший.

Методи навчання класифікують на загальні (можуть використовуватися в процесі навчання будь-яких навчальних предметів) і спеціальні (застосовуються для викладання окремих предметів, але не можуть бути використані при викладанні інших предметів).

За іншою класифікацією їх поділяють на: методи готових знань (учні пасивно сприймають подану викладачем інформацію, запам'ятовують, а в разі необхідності відтворюють її) і дослідницький метод (передбачає активну самостійну роботу учнів при засвоєнні знань: аналіз явищ, формулювання проблеми, висунення і перевірка гіпотез, самостійне формулювання висновків), який найбільш повно реалізується в умовах проблемного навчання.

Залежно від походження інформації виділяють: словесні, наочні та практичні методи; від мети: методи здобуття нових знань, метод формування умінь і навичок, метод застосування знань на практиці, методи творчої діяльності, методи закріплення знань, умінь і навичок, методи перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок.

Досить розгалуженою є класифікація методів навчання за особливостями навчально-пізнавальної діяльності учнів, яку складають:

— пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний) метод: викладач організує сприймання та усвідомлення учнями інформації, а учні здійснюють сприймання (рецепцію), осмислення і запам'ятовування її;

— репродуктивний: викладач дає завдання, у процесі виконання якого учні здобувають уміння застосовувати знання за зразком;

— проблемного виконання: викладач формулює проблему і вирішує її, учні стежать за ходом творчого пошуку (учням подається своєрідний еталон творчого мислення);

— частково-пошуковий (евристичний): викладач формулює проблему, поетапне вирішення якої здійснюють учні під його керівництвом (при цьому відбувається поєднання репродуктивної та творчої діяльності учнів);

— дослідницький: викладач ставить перед учнями проблему, і ті вирішують її самостійно, висуваючи ідеї, перевіряючи їх, підбираючи для цього необхідні джерела інформації, прилади, матеріали тощо.

Залежно від особливостей викладання та учіння, в яких поєднуються методи викладання (діяльність викладача) з відповідними методами учіння (діяльність учнів):

— інформаційно-повідомляючий метод викладання і виконавчий метод учіння. Передбачають викладання навчального матеріалу без докладного пояснення, узагальнення й систематизації, а учні — заучують його без достатнього аналізу та осмислення;

— пояснювальний метод викладання і репродуктивний метод учіння. Викладач не тільки повідомляє певні факти, але й пояснює їх, домагаючись осмислення, засвоєння учнями (учні засвоюють матеріал на рівні розуміння і запам'ятовування);

— інструктивно-практичний метод викладання і продуктивно-практичний метод учіння. Викладач інструктує учнів словесними, наочними або практичними способами, як виконувати певні практичні дії; учні за допомогою вправ відшліфовують різні уміння і навички;

— пояснювально-спонукальний метод викладання і частково-пошуковий метод учіння. Викладач частину навчального матеріалу подає в готовому вигляді, іншу частину — через проблемні завдання; учні засвоюють навчальний матеріал як за допомогою репродуктивного, так і творчого, дослідницького методу;

— спонукальний метод навчання і пошуковий метод учіння. Викладач ставить перед учнями проблемні питання і завдання, організовуючи їх самостійну діяльність; учні самостійно здобувають і засвоюють нові знання в основному без допомоги викладача.

Беручи за основу логіку побудови навчального матеріалу, розрізняють індуктивні, дедуктивні та традуктивні методи; логіку викладання — аналітичні, систематичні, аналітико-синтетичні, аналогічно-індуктивні, синтетично-дедуктивні; характеру пізнавальної діяльності — ілюстративні, продуктивні, творчі, акроматичні, катехізичні (запитальні) методи; ступінь самостійної роботи учнів у процесі навчання — подаючі методи (діяльність учнів в основному зводиться до сприймання словесної або наочної інформації), методи взаємодії викладача та учнів (наприклад, бесіда, дискусія тощо), методи самостійної роботи учнів; спосіб вирішення пізнавального завдання — емпіричні (засновані на досвіді, експерименті) і теоретичні (засновані на логічному аналізі) методи. Досить широко в педагогіці почали використовувати методи проблемного і програмованого навчання.

Так званий бінарний підхід до класифікації методів навчання, що враховує одночасно навчальну діяльність викладача і пізнавальну діяльність

учнів, передбачає: методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності.

Така розгалуженість класифікаційних типів методів навчання цілком закономірна. Однак відсутність єдиної загально визнаної системи методів спричиняє труднощі для обміну й поширення досвіду, невизначеність місця конкретного методу в різних класифікаційних системах.

### **3. Організаційні форми навчання**

У педагогічній літературі є різні визначення «форми навчання» як категорії дидактики: форма роботи, засіб роботи, організація навчання.

**Форма організації навчання** — спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі.

Педагогічній практиці відомі понад тридцять конкретних форм навчання.

Загальноприйнятими формами організації навчальної роботи є колективна — уроки у школі, лекції та семінарські заняття у вузі, екскурсії, факультативні заняття тощо та індивідуальна — самостійна робота, дипломні та курсові проекти тощо, які суттєво відрізняються за ступенем самостійності пізнавальної діяльності учнів і ступенем керівництва навчальною діяльністю з боку викладача.

Вибір форм організації навчання зумовлюється завданнями освіти і виховання, особливостями змісту різних предметів та їх окремих розділів, конкретним змістом занять, складом, рівнем підготовки і віковими можливостями учнів.

Організаційні форми навчання змінюються і розвиваються разом із суспільним розвитком. За первіснообщинного ладу навчання було практично-догматичним. Діти засвоювали виробничий і моральний досвід у процесі спільної праці та повсякденного спілкування з дорослими. Навчальна робота з ними була індивідуальною, потім індивідуально-груповою.

Індивідуальне навчання. Полягає в тому, що учень виконує завдання індивідуально, але за допомогою вчителя (вивчення підручника). Воно досить ефективне, оскільки враховує особливості розвитку дитини, індивідуалізує контроль за перебігом і наслідками навчальної роботи. Проте індивідуальне навчання потребує значних матеріальних витрат, учень позбавлений можливості співпрацювати з однолітками. Тепер використовується у формі репетиторства і консультування.

Індивідуально-груповою формою навчання. Згідно з нею учитель займається з групою дітей (10—15 осіб), навчальна робота має індивідуальний характер, оскільки діти різного віку неоднаково підготовлені. Діти приходять на заняття в різний час. Учитель по черзі опитує кожного учня, пояснює новий матеріал, дає індивідуальні завдання. Подібна організація навчальної роботи існувала до того часу, поки навчання не стало масовим, обмежувалось виробленням найпростіших навичок читання, письма і рахування. Тепер її використовують в малокомплектних сільських школах, де на уроці одночасно навчаються учні різних класів.

Класно-урочна форма навчання. За феодального ладу розвиток виробництва і підвищення ролі духовного життя в суспільстві сприяли виникненню форм масового навчання дітей. Однією з перших було групове (колективне) навчання у братських школах Білорусі та України (XVI ст.). Воно започаткувало класно-урочну форму навчальної роботи, теоретично обґрунтовану в праці Я.-А. Коменського «Велика дидактика». Як система, що забезпечує масовість навчання, за якої можна «усіх навчати всьому», вона існує понад три століття, переважає і тепер. Сутність її полягає в тому, що учнів одного віку розподіляють на класи, заняття з ними проводять поурочно за наперед складеним розкладом. Усі учні працюють над засвоєнням одного й того ж матеріалу.

З формуванням класно-урочної системи навчання в педагогіці почали використовувати такі поняття, як навчальний рік, навчальний день, урок, перерва, чверть, канікули, її ефективність була настільки очевидною, що незабаром вона стала головною у школах багатьох країн світу.

Белл-ланкастерська система взаємного навчання. У XVIII ст. ідея Яна-Амоса Коменського про можливість залучення кращих учнів до навчання інших була поширена у Західній Європі. Вона була названа белл-ланкастерською системою взаємного навчання від прізвищ англійського священика Ендрю Белла і вчителя Джозефа Ланкастера, котрі одночасно застосували її в Англії та Індії. Сутність її в тому, що через гостру нестачу вчителів один учитель навчав 200—300 учнів різного віку. До обіду він займався з групою старших учнів, після обіду кращі учні займалися із молодшими, передаючи їм одержані знання. Замість підручників застосовувались унаочнення, здебільшого саморобні таблиці. Свого часу цю систему подекуди запроваджували у вітчизняній школі: вона виправдовувала себе там, де не вистачало вчителів, але значного поширення не набула, оскільки не забезпечувала необхідної підготовки дітей. Здебільшого застосовувалася в сільських малокомплектних школах, де вчитель навчав два-три класи одночасно.

Мангеймська форма вибіркового навчання. Виникла наприкінці XIX ст. як спроба відмовитися від класно-урочної системи. Вперше була застосована в німецькому місті Мангейм доктором Йозефом-Антоном Зіккінгером. Суть її полягає в тому, що учнів, залежно від їх здібностей та успішності, розподіляли по класах на слабких, середніх і сильних. Відбір здійснювався на основі спостережень, результатів психометричних обстежень, характеристик учителів та екзаменів. Елементи цієї системи збереглися в Австралії та США, де в школах створюються класи більш здібних і менш здібних учнів. Вона стала основою для створення шкіл різного типу в Англії, куди набирають учнів за результатами тестових іспитів після закінчення початкових класів.

Дальтон-план. На початку XX ст. у США, Англії та деяких інших країнах Заходу виникли системи індивідуалізованого навчання, що мали готувати активних, ініціативних, енергійних функціонерів. З цих систем навчання найбільшого поширення набув дальтон-план, вперше застосований у 1903 р. в американському місті Дальтоні (штат Масачусетс) учителькою Оленою Паркхерст. Ця система ґрунтується на забезпеченні кожного учня можливістю працювати індивідуально, згідно зі своїм темпом. Загального плану (розкладу)

занять не було, колективна робота проводилась протягом години, решту часу учні вивчали матеріал індивідуально, звітуючи про виконання кожної теми перед учителем відповідного предмета.

За відсутності уроків, навчальні класи перетворювались на предметні «лабораторії», кожен учень працював самостійно, виконував тижневі, місячні завдання («підряди») відповідно до своїх індивідуальних можливостей, а вчителі консультували і контролювали їх. Елементи цієї системи застосовуються у заочному навчанні.

Бригадно-лабораторна форма навчання. У другій половині 20-х років ХХ ст. дещо змінений дальтон-план був використаний в організації бригадно-лабораторної форми навчання, яка поєднувала колективну роботу бригади (частини класу) з індивідуальною роботою учнів. Розподілені на невеликі групи-бригади (по 5—7 осіб), учні вчилися за спеціальними підручниками («робочими книгами»), виконували спеціально визначені вчителем денні, тижневі, місячні «робочі завдання» з кожного навчального предмета.

Ця система себе не виправдала, оскільки знижувала роль учителя, не давала міцних знань, породжувала безвідповідальне ставлення до навчання. Але окремі її елементи виявились ефективними: групові завдання при виконанні лабораторних і практичних робіт, самостійне опрацювання підручника, довідкової та допоміжної літератури.

План Трампа. У ХХ ст. у США виникла форма навчання «план Трампа», розрахована на максимальну індивідуалізацію навчального процесу на основі використання технічних засобів, поєднання індивідуального навчання з колективною роботою учнів. На думку її автора — американського педагога Д. Ллойда Трампа, у процесі навчання потрібно поєднувати масову, групову та індивідуальну його форми. Для цього 40% навчального часу учні проводять у великих групах (100—150 осіб), де читаються лекції з використанням різних технічних засобів; 20% — у малих групах (10—15 осіб), де обговорюють лекційний матеріал, поглиблено вивчають окремі розділи, відпрацьовують уміння та навички, 40% — працюють індивідуально з використанням додаткової літератури та комп'ютерної техніки.

Комплексний метод навчання. Виник на початку ХХ ст., започаткований педагогами швейцарцем Адольфом Фер'єром, бельгійцем Овідієм Декролі, німцем О. Шульцем. Його суть в об'єднанні навчального матеріалу в теми-комплекси. Але комплексність порушувала предметність викладання, систематичність вивчення основ наук. У колишньому СРСР «комплекси» вважали альтернативою догмам старої школи, вкладаючи в західні комплексні програми свій зміст, наприклад, комплексні програми «Праця», «Природа», «Суспільство». Але це не дало міцних, систематизованих знань. Тому в 30-х рр. школа й педагогічна наука повернулися до класичної класно-урочної системи.

Класно-урочна система використовується в багатьох країнах (зокрема, в Україні), має багато позитивних особливостей: ґрунтується на закономірностях процесу засвоєння навчального матеріалу, передбачає засвоєння нового матеріалу в невеликих обсягах, планомірно і послідовно, з чергуванням різних видів розумової та фізичної діяльності. Вона забезпечує єдність системи навчання в масштабі всієї країни, що полегшує планування і складання програм з навчальних предметів. Її використання полегшує виховання в учнів почуття

колективізму, дає змогу використовувати фронтальні форми роботи з усім класом.

Має вона й серйозні недоліки, оскільки орієнтована у процесі навчання на середнього учня, допускає необхідність залишати учнів на повторний курс, якщо вони не засвоїли один чи два предмети. Не дає їм можливості на індивідуальний підхід до учнів, достроково освоїти програму.

Класно-урочна система має в школах України такі організаційні ознаки:

— навчальний рік у загальноосвітньому навчальному закладі починається 1 вересня і закінчується не пізніше 1 липня наступного року;

— тривалість навчального року обумовлюється виконанням навчальних програм з усіх предметів, але не може бути меншою 175 робочих днів у загальноосвітньому навчальному закладі I ступеня (1—3(4) класи) та 190 робочих днів — II—III ступенів (5—11 (12) класи);

— комплектування класів відбувається в межах одного віку та чисельності, визначених Положенням про загальноосвітній навчальний заклад (не більше 30 учнів);

— навчально-виховний процес здійснюється за різними формами: урок, лекція, лабораторно-практичне та семінарське заняття, диспут, навчально-виробнича екскурсія тощо;

— відвідування уроків школярами є обов'язковим;

— навчальний рік поділяється на чверті, півріччя, семестри, триместри, між якими є канікули різної тривалості. Тривалість канікул протягом навчального року не може бути меншою 30 календарних днів.

Нині серед різноманітних організаційних форм навчання, використовуваних у загальноосвітній школі (урок, екскурсія, семінар, практичне заняття, лабораторна робота, практикум, факультатив, домашня самостійна робота, екзамен, залік, консультація, інструктаж), урок є основним.

#### ***4. Урок — основна форма організації навчання***

**Урок** — логічно закінчена, цілісна, обмежена в часі частина навчально-виховного процесу, яку проводять за розкладом під керівництвом учителя з постійним складом учнів.

Тривалість уроків у загальноосвітньому навчальному закладі становить: у 1 класі — 35 хв., у 2 — 40 хв., у 5—12 — 45 хв. Зміна тривалості уроків допускається за погодженням з відповідними органами управління освітою та державної санітарно-епідеміологічної служби. Тривалість перерв між уроками визначають з урахуванням потреб в організації активного відпочинку і харчування учнів, але не менше 10 хв., великої перерви (після другого або третього уроку) — 20 хв.

У сучасній дидактиці існують різні класифікації уроків, залежно від взятих за основу ознак. За способами їх проведення виділяють: урок-лекція, кіноурок, урок-бесіда, урок-практичне заняття, урок-екскурсія, урок самостійної роботи учнів у класі, урок лабораторної роботи, за загальнопедагогічною метою організації занять: урок вивчення нового матеріалу; удосконалення знань, умінь і навичок; контролю та корекції знань, умінь і навичок. Залежно від дидактичної мети: спеціалізований урок (переважає одна мета), комбінований (дві або більше рівнозначні мети). Різновидами спеціалізованого уроку є: урок засвоєння нових знань; урок

засвоєння умінь та навичок; урок застосування знань, умінь та навичок; урок контролю та корекції знань, умінь та навичок; урок узагальнення та систематизації знань.

### **Елементи уроку**

Зумовлюються завданнями, які належить вирішувати на уроках певного типу, для успішного досягнення певних дидактичних цілей. Тому кожний тип уроку має властиву тільки йому структуру, яку створює набір конкретних елементів.

1. Організаційна частина. До неї належать привітання, перевірка підготовленості учнів до уроку, виявлення відсутніх, повідомлення плану роботи. Мета її — мобілізувати дітей до праці, активізувати їх увагу, створити робочу атмосферу на уроці.

2. Мотивація навчальної діяльності. Передбачає формування в учнів потреби вивчення конкретного навчального матеріалу. Містить повідомлення теми, мети та завдань уроку. Виникненню мотивів для навчання сприяє чітке усвідомлення його мети — кінцевого, запланованого результату спільної діяльності викладача й учнів.

3. Перевірка знань учнів. Означає перевірку письмового домашнього завдання, яку проводять різними методами контролю залежно від поставленої мети: усна перевірка (опитування), вибіркова письмова перевірка за допомогою карток-завдань.

4. Стимулювання навчальної діяльності. Необхідне для розвитку в учнів зацікавленості до вивчення нової теми. Може здійснюватися за допомогою введення додаткової (вторинної) навчальної інформації, після чого буде викладатись основна, а також завдяки створенню викладачем проблемних, імітаційних або ігрових ситуацій.

5. Актуалізація опорних знань. Покликана забезпечити узгодження між викладеною вчителем інформацією та сприйняттям, засвоєнням, осмисленням її учнями. Щоб пояснення було зрозумілим, учням необхідно нагадати попередній вивчений матеріал, на базі якого засвоюватимуться нові знання.

6. Пояснення нового матеріалу. Полягає не тільки у викладанні, а й у керуванні процесом засвоєння учнями нових знань. Для успішного засвоєння учнями нових знань викладачеві необхідно подбати про їх сприймання, розуміння, закріплення і застосування. Бажано щоб під час пояснення нового матеріалу між учнями і вчителем існував зворотний зв'язок для з'ясування незрозумілих моментів.

7. Діагностика правильності засвоєння учнями знань. Допомагає викладачеві, учням з'ясувати причину нерозуміння певного елемента змісту, невміння чи помилковості виконання інтелектуальної або практичної дії. Вона може бути здійснена за допомогою серії оперативних короткочасних контрольних робіт (письмових, графічних, практичних), усних фронтальних опитувань. За допомогою комп'ютерної техніки діагностика може бути здійснена особливо оперативно. Результати її відкривають для викладача чітку картину диференційованості учнів за рівнем засвоєння навчального матеріалу.

8. Закріплення нового матеріалу. Здійснюється за допомогою вибіркового фронтального опитування учнів або за допомогою невеликої самостійної роботи. Для цього викладач повинен підібрати питання, завдання, які

сприятимуть приєднанню нових знань до системи засвоєних раніше знань, умінь та навичок.

9. Підбиття підсумків уроку. Передбачає коротке повідомлення про виконання запланованої мети, завдань уроку. Учитель аналізує, що нового дізнались учні на занятті, якими знаннями та вміннями оволоділи, яке значення мають ці знання для наступного вивчення предмета. У підсумках уроку має бути відображено позитивні та негативні аспекти діяльності класу та окремих учнів, оцінено їх роботу.

10. Повідомлення домашнього завдання. Містить пояснення щодо змісту завдання, методики його виконання, передбачає його запис на дошці, а учнями — в щоденник.

### **Взаємозв'язок типу і структури уроку**

Тип уроку визначає особливості його структури (наявність, послідовність і взаємозв'язок елементів). Одні уроки охоплюють усі елементи структури, інші — тільки деякі.

Урок засвоєння нових знань. Засвоєння знань передбачає їх сприймання, усвідомлення, осмислення внутрішніх зв'язків і залежностей в предметах та явищах, запам'ятовування, узагальнення і систематизацію. Успішність засвоєння знань залежать від мети і мотивів. З урахуванням цього урок такого типу містить елементи: перевірка домашнього завдання, актуалізація та корекція опорних знань; повідомлення учням теми, мети й завдання уроку; мотивація учіння; сприймання й усвідомлення учнями матеріалу, осмислення зв'язків і залежностей між його елементами; узагальнення і систематизація знань; підсумки уроку; повідомлення домашнього завдання.

Урок формування умінь і навичок. В основу формування структури такого уроку покладено дидактичну систему вправ і завдань, їх послідовність, яка сприяє досягненню освітньої мети. Згідно з логікою процесу засвоєння умінь і навичок урок передбачає: перевірку домашнього завдання, актуалізацію і корекцію опорних знань, умінь і навичок; повідомлення учням теми, мети і завдань уроку і мотивацію уміння; вивчення нового матеріалу (вступні, мотиваційні і пізнавальні вправи); первинне застосування нових знань (пробні вправи); самостійне застосування учнями знань у стандартних ситуаціях (тренувальні вправи за зразком, інструкцією, завданням); творче перенесення знань і навичок у нові ситуації (творчі вправи), підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Урок застосування знань, умінь і навичок. Застосування знань полягає в реалізації засвоєного на практиці. Воно є одночасно засобом і метою навчально-виховного процесу. Як засіб навчання набуті знання, уміння і навички застосовують на уроках різних типів. Комплексне їх застосування як мету навчання здійснюють на уроці цього типу, який охоплює перевірку домашнього завдання, актуалізацію і корекцію опорних знань, умінь і навичок; повідомлення теми, мети й завдань уроку та мотивацію уміння школярів; осмислення змісту, послідовності застосування способів виконання дій; самостійне виконання учнями завдань під контролем і за допомогою учителя; звіт учнів про роботу, теоретичне обґрунтування результатів; підсумки уроку; повідомлення домашнього завдання.

Урок узагальнення і систематизації знань. Його завдання полягає в упорядкуванні та систематизації засвоєних знань. Воно може мати характер емпіричних узагальнень і виражатись у класифікації процесів, відповідних понять. Урок цього типу передбачає розвиток від окремого до загального. Його структуру складають: повідомлення теми, мети, завдань уроку та мотивація учіння; відтворення та узагальнення понять і засвоєння відповідної системи знань; узагальнення та систематизація основних теоретичних положень науки і відповідних ідей; підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Урок перевірки і корекції знань, умінь і навичок. Залежно від мети перевірки, змісту навчального матеріалу, методів і засобів контролю (диктанти, твори, розв'язування задач тощо) уроки цього типу мають різну структуру. Передбачає перевірку знань, вмінь і навичок різних рівнів — від виявлення знання учнями фактичного матеріалу, формулювання понять для розкриття системи знань, до творчого застосування їх в нестандартних умовах. За такого підходу структура уроку містить: повідомлення теми, мети і завдання уроку, мотивацію учіння; перевірку знання учнями фактичного матеріалу й основних понять; перевірку глибини осмислення учнями знань і ступеня їх узагальнення; застосування учнями знань у стандартних і змінених умовах; перевірку, аналіз і оцінювання виконаних робіт; підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Комбінований урок. Має дві або декілька рівнозначних освітніх мети, тому його структура змінюється залежно від того, які типи уроків і їх структурні елементи поєднують. Наприклад, структура комбінованого уроку-перевірки раніше засвоєного і засвоєння нових знань охоплює: повідомлення теми, мети і завдань уроку, мотивацію учіння; перевірку, оцінювання і корекцію раніше засвоєних знань; відтворення і корекцію опорних знань; сприймання, осмислення, узагальнення і систематизацію учнями нових знань; підсумки уроку і повідомлення домашнього завдання.

Розглянуті вище структури уроків є орієнтовними. Вони передбачають варіативність залежно від віку учнів, їх підготовки, змісту навчального матеріалу, методів навчання, місця проведення уроків тощо.

### **5. *Форми роботи на уроці***

Проведення будь-якого типу уроку передбачає застосування відповідних форм навчальної роботи учнів, кожна з яких має відповідну методику організації. Основними формами роботи на уроці є індивідуальна, фронтально-колективна, групова.

Індивідуальна робота. Передбачає самостійне виконання учнем навчального завдання на рівні навчальних можливостей (темпу роботи, рівня підготовки). Можлива безпосередня допомога вчителя (допомога й підбадьорювання під час самостійної роботи) і опосередкована (виконання домашнього завдання за рекомендаціями вчителя). Застосовують індивідуальну роботу за програмованого, комп'ютерного навчання, для перевірки знань.

Фронтально-колективна робота. Означає постановку перед класом проблемних питань або пізнавальних завдань, у вирішенні яких беруть участь усі учні: вони пропонують варіанти розв'язання, перевіряють, обґрунтовують, розвивають найбільш вдалі, відкидають неправильні. Вчитель при цьому керує колективним пошуком рішень, спрямовує пізнавальну активність учнів.

Групова робота. Полягає у спільних зусиллях учнів щодо вирішення поставлених учителем завдань. Вони здійснюють планування, обговорення і вибір способів вирішення навчально-пізнавальних завдань, взаємоконтроль і взаємооцінку.

Серед форм групової роботи основними є: ланкова, бригадна, парна.

Ланкова форма передбачає організацію навчальної діяльності постійних груп учнів з 4—6 осіб (на чверть або навчальний рік) з однаковою або з різною успішністю. Ефективнішою є група зі змішаним складом учнів (учні з високими, середніми та низькими навчальними можливостями). Вони працюють над єдиним завданням (вчитель пояснює матеріал, у групах здійснюють повторний аналіз за питаннями, запропонованими учителем). Оптимальна тривалість роботи в групах 5—7 хв. для молодших школярів, 10—15 хв. — середніх, 15—20 хв. — старших.

Бригадна форма передбачає формування тимчасових груп учнів для виконання навчальних завдань. Є два різновиди організації їх роботи: кооперативно-груповий (кожна група виконує частину загального завдання, що доцільно при вивченні великого за обсягом матеріалу), диференційовано-груповий (завдання з урахуванням їх складності розподіляють між учнями з різними навчальними можливостями).

Парна робота полягає в допомозі сильного учня слабшим, у взаємодопомозі. Склад пар визначає вчитель, враховуючи симпатії або можливості учнів. Пари можуть мати постійний (статичні) і змінний склад (динамічні). Головне за парної організації навчальної діяльності — взаємонавчання і взаємоконтроль. Згідно з методикою цієї системи учитель готує картки з диктантом для кожного учня; один учень читає текст, другий пише, потім навпаки; учні обмінюються написаним і перевіряють його; той, хто допустив помилки, робить усний розбір під контролем партнера; потім партнери змінюються і все починається спочатку, але з іншими текстами.

Групову навчальну роботу застосовують при виконанні лабораторних і практичних робіт, на навчально-дослідних ділянках, на уроках з основ наук — під час засвоєння, повторення, застосування, узагальнення і систематизації знань.

Типова структура групового заняття: перевірка домашнього завдання, підготовка до групової роботи (інструктаж учнів про послідовність дій, роздача карток з однаковими або диференційованими завданнями, створення проблемної ситуації, постановка проблеми), ознайомлення із завданням, обговорення і складання плану виконання завдання, звіт про виконану роботу.

### **6. Основні вимоги до уроку**

Урок є основною організаційною формою навчально-виховної роботи і складним психолого-педагогічним актом в процесі навчання, що базується на власній організаційній методиці та психологічних засадах. Правильна побудова уроку має не тільки навчальне, а й виховне значення, сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню зібраності, організованості та дисципліни учнів. Тому урок має відповідати організаційним, дидактичним, психологічним, етичним та санітарно-гігієнічним вимогам, які тісно пов'язані між собою, доповнюють одна одну.

Організаційні вимоги. Передбачають чітке визначення мети і завдань уроку, раціональну його структуру, підтримання високої працездатності, дисципліни, оптимальне використання часу.

Дидактичні вимоги. Висувають на передній план чіткість навчальних завдань, освітню і виховну мету, оптимальний зміст, раціональні методи, дотримання принципів навчання.

Психологічні вимоги. Спрямовують на стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, метою якої є формування позитивного ставлення учнів до навчання. Тому в процесі навчання учитель повинен дбати не тільки про рівень власної діяльності (викладання), але й діяльності учнів (учіння). Обов'язковим елементом кожного уроку є формування мотивів навчальної діяльності.

Етичні вимоги. Відображають одну зі сторін педагогічної моралі — характер взаємин учителя й учнів на уроці (вимогливість, принциповість, справедливість, тактовність). Якщо взаємини між ними не узгоджуються з існуючими нормами моралі, якщо вони є формальними, втрачають обидві сторони, а потім — суспільство.

Стрижнем педагогічної діяльності є любов до дітей. «Якщо вчитель має тільки любов до праці, він буде хорошим вчителем, — писав російський письменник-мораліст Л. М. Толстой. — Якщо вчитель має тільки любов до учня, як батько, мати, він буде кращий за того вчителя, котрий прочитав усі книги, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він — досконалий учитель». Любов учителя до дітей не може бути вибірковою, а повинна спрямовуватися на всіх дітей, навіть якщо через окремих із них він зазнав прикрощів.

Важливою складовою педагогічного такту є співвідношення вимогливості та поваги до особистості учня. Повага несумісна з приниженням особистості, людської гідності учня. Вимогливість є одним з виявів поваги вчителя до учня, який рано чи пізно починає розуміти, що невимогливий учитель — це байдужа до них та результатів своєї праці людина.

Важливе етичне значення має оцінювання викладачем навчальної діяльності учнів. Необ'єктивність оцінювання травмує психіку учня, викликаючи негативне ставлення до навчання, відчуття несправедливості, необ'єктивності оцінки діяльності.

Потужний етичний заряд містять у собі вміння учителя керувати своїми емоціями, самовимогливість, любов до предмета, який він викладає, творчий підхід до діяльності, добросовісність у роботі, захопленість.

Санітарно-гігієнічні вимоги. Акцентують увагу вчителя на відповідальності не тільки за глибокі та фундаментальні знання дітей, але й за їх психофізіологічний стан.

Значна частина санітарно-гігієнічних вимог до процесу навчання повинна виконуватися без безпосередньої участі вчителя (забезпечення відповідної площі, кубатури класних приміщень, освітлення класу, раціональний розклад уроків, сприятливий шкільний режим та ін.). Будь-яке порушення норм шкільної гігієни вчитель не має залишати без уваги.

Протягом уроку він повинен стежити за рівнем втомленості учнів. Сам процес втомленості має дві фази: рухливої непосидючості та загальмованості.

Якщо учень починає відволікатися від роботи, займатися сторонніми справами, потягатися, розмовляти — це ознака першої фази втомленості. В'ялість, апатія, позіхання, розсіяність свідчать про виникнення загальмованості. Щоб уникнути другої фази втомленості, необхідно зробити короточасний відпочинок або змінити вид діяльності учнів.

На працездатність учнів впливають і меблі, за якими вони сидять. Невідповідність висоти парт викликає психологічний дискомфорт, може призвести до порушення постави та зору дітей. Втомленість учнів можуть спричинити тіснота, задуха, підвищена вологість, хімічний склад повітря (повітря, в якому 0,1% вуглекислого газу, є несприятливим для перебування людини). Тому провітрювання класу є обов'язковою санітарно-гігієнічною вимогою до організації навчального процесу.

Учнів стомлює одноманітність, нетворча робота. Фізіологи з'ясували, що у 90% дітей втомленість під час навчальної діяльності виникає не від нестачі енергії, а від її надлишку. Вони більше втомлюються на нецікавих уроках, ніж на уроках, наповнених напруженим, цікавим змістом. Саме тому вчитель повинен уміло використовувати інтонаційні засоби мови, стежити за її гучністю та інтенсивністю, чергувати різноманітні методи навчання, використовувати гру, створювати ситуації зайнятості та емоційного переживання. Гігієна розумової праці пропонує також вміле поєднання логічних міркувань з науковими образами, постійний перехід від простого матеріалу до складнішого, що забезпечує нормальне функціонування кори головного мозку, віддаляє прояви стомленості.

Значні санітарно-гігієнічні вимоги пред'являються до використання технічних засобів навчання і засобів наочності. Використання контрастних екранів і підйомних майданчиків при демонструванні дослідів, моделей та макетів, застосування підфарбованих рідин, ретельне затемнення при перегляді кінофільмів, діафільмів, діапозитивів, чіткість зображення на екрані, світлові указки та кольорова крейда полегшують зорове сприйняття учнів.

Порушенням санітарно-гігієнічних вимог до уроку є затримання учнів після дзвінка в класі, байдужість учителя до здоров'я учня, нехтування правилами техніки безпеки. Тому ставлення вчителя до санітарно-гігієнічних вимог свідчить не тільки про рівень його професійності, але й про його моральність та етичні якості.

## Тема лекції: Сутність процесу виховання. Закономірності та принципи виховання. Методи, форми, засоби виховання.

План лекції:

1. Процес виховання, його структура і рушійні сили
2. Мета і завдання виховання
4. Закономірності виховання
5. Принципи виховання
6. Методи, прийоми і засоби виховання

### *1. Процес виховання, його структура і рушійні сили*

Природа не творить людини як цілісної особистості, вона лише закладає основи і створює передумови для її формування. Людина — багаторівнева система, особливості якої виявляються у діалектичній взаємодії біологічних і соціальних факторів. Вступаючи в життя через соціальну і трудову діяльність, вона вливається у світ соціального досвіду, який є багатовіковим надбанням людства і стає основною школою становлення її як особистості. Процес діалектичної взаємодії біологічного і соціального, які впливають на формування особистості, вимагає науково обґрунтованої системи виховних впливів.

**Виховання** — соціально і педагогічно організований процес формування людини як особистості.

Суспільство як соціальне об'єднання людей може функціонувати і розвиватися лише за цілеспрямованої, систематичної та організованої роботи з виховання кожної особистості. Зупинення цього процесу — катастрофа для суспільства, внаслідок якої людина не змогла б піднятися до рівня особистості. Ще Я.-А. Коменський зауважував, що зневага до виховання є кроком до загибелі людей, сімей, держав і всього світу. Тому виховання з погляду суспільного розвитку є провідною сферою діяльності як окремої людини, так і людської спільноти. Завдяки йому людство забезпечує свою безсмертність у соціальному розвитку.

Виховання дітей шкільного віку здійснюють у процесі навчання і виховної роботи у школі та за її межами. Воно є цілісним процесом, у якому органічно поєднані змістова (сукупність виховних цілей) і процесуальна (самокерований процес педагогічної взаємодії вчителя й учня, що передбачає організацію і функціонування системи виховної діяльності та самовиховання учнів) сторони.

Цей процес є двостороннім (обов'язкова взаємодія вихователя і вихованця), цілеспрямованим (наявність конкретної мети), багатограним за завданнями і змістом, складним щодо формування і розкриття внутрішнього світу дитини, різноманітним за формами, методами і прийомами, неперервним (у вихованні канікул бути не може), тривалим у часі (людина виховується все життя). Ефективність його залежить від рівня сформованості мотиваційної бази.

Мотиви виховання — спонукальна причина дій і вчинків людини.

Внутрішні спонукальні чинники певних дій і вчинків людини, зумовлюються передусім анатомо-фізіологічними і соціально-психологічними

потребами. Американський психолог Абрахам Маслоу (1908—1970) визначив ієрархічну багатоступеневу піраміду потреб людини, усі компоненти якої перебувають у діалектичному взаємозв'язку. У цілому вони ніби програмують виховний процес. Якщо якась ланка випадає, порушується цілісність структури, а отже й програма виховного процесу.

У процесі виховання педагог має постійно дбати про формування у дітей певних мотивів самовиховання через актуалізацію необхідних потреб. Поступово в процесі засвоєння знань, набуття соціального досвіду кожна особистість самостійно починає усвідомлювати потреби, які стимулюють внутрішні спонукальні сили — мотиви, програмує процес самовиховання.

Структура процесу виховання передбачає:

1. Оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки. Це перший етап входження в систему виховного впливу, на якому діють норми, правила, особливості життєвої поведінки. Людина (дитина) стає членом певної соціальної системи (сім'ї, колективу), де вже діють певні правила, норми, яких їй доведеться дотримуватись.

2. Формування почуттів (стійких емоційних відношень людини до явищ дійсності). Вони сприяють трансформації певних дій особистості із сфери розумового сприймання у сферу емоційних переживань, що робить їх стійкими, та активізації психічних процесів людини;

3. Формування переконань (інтелектуально-емоційного ставлення суб'єкта до будь-якого знання як до істинного (або неістинного). Переконання, що ґрунтуються на істинних знаннях, будуть, з одного боку, своєрідним мотивом діяльності, а з другого — «стрижнем» поведінки особистості. Тому виховання дітей і є формуванням у них психологічного «стрижня», без якого особистість буде безвольною, позбавленою власного «Я».

4. Формування умінь і звичок поведінки. Формування умінь (засвоєного способу виконання дій, ґрунтованого на сукупності набутих знань і навичок) і звичок (схильності людини до відносно усталених способів дій) потребує поступовості й систематичності вправлення, посильності та доцільності поставлених вимог, їх відповідності рівню розвитку учнів. Воно пов'язане з активною діяльністю особистості у сфері реальних життєвих ситуацій.

Виховання є складним, багатогранним процесом, у якому тісно переплетені внутрішні (стосуються особи вихованця) та зовнішні (стосуються виховного середовища) суперечності.

На процес виховання впливають (безпосередньо або опосередковано) об'єктивні (особливості суспільного устрою, політичного режиму, соціально-економічного розвитку, національна самобутність, природне середовище) та суб'єктивні (соціально-педагогічна діяльність сім'ї, громадських організацій, навчально-виховних закладів, засобів масової інформації, закладів культури і мистецтва) чинники.

Структурними елементами процесу виховання є мета, завдання, закономірності, принципи, методи, засоби, результати виховання та їх коригування.

## **2. Мета і завдання виховання**

Сучасна школа вимагає докорінного переосмислення усієї системи виховання, оновлення змісту, форм і методів духовного становлення

особистості на основі гуманізації життєдіяльності учня, створення умов для самореалізації у різних видах творчої діяльності.

Всебічно і гармонійно сформована особистість є метою цивілізованого суспільства. Цей ідеал не втратив своєї значимості протягом сторіч, починаючи з афінської системи виховання, де й зародилося розуміння гармонійності людини (калокагатія — ідеал фізичної і моральної досконалості). Гармонія була метою виховання в афінській, римській, візантійській системах, а через тисячу років — в епоху Відродження, згодом — у період нового часу (XVIII—XIX ст.). З ініціативи видатного французького представника «нової філософії» Рене Декарта (1596—1650) термін «гармонія» було доповнено терміном «всебічність». Так було сформовано концепцію гармонійно розвиненої людини.

Із збільшенням обсягу наукових знань, особливо у XVIII ст., коли природничі й точні науки нагромаджували велику кількість нових фактів, часто будучи неспроможними розкрити їх внутрішню сутність, спеціалізація в мистецтві, науці стала закономірною, а всебічність перестала бути актуальною. Поняття «всебічний і гармонійний розвиток» почали трактувати як ідеал, до якого слід прагнути в процесі виховання. Проте сучасне його розуміння не є однозначним: одні схильні вживати його щодо професійної сфери, інші — стосовно сфери духовного розвитку, поділяючи людей за освітою на «фізиків» і «ліриків»; дехто вбачає у всебічності набір чеснот.

Вітчизняна педагогіка не відразу підійшла до розуміння мети виховання як втілення цього ідеалу в життя. Прикладом є іронічна думка видатного українського педагога Антона Макаренка (1888—1939): «Розігнавшись на західноєвропейських трамплінах, наші теоретики стрибають надто високо і вбачають мету виховання у всебічному розвитку людини ... Під метою виховання я розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх виявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути... Я побачив у своїй виховній роботі, що, дійсно, повинна бути й загальна програма... й індивідуальний коректив до неї». У наведених міркуваннях мета виховання переплітається із завданнями, які кожна епоха ставить перед суспільством, а суспільство перед школою.

Наука доводить, що виховання є глибоко національним за своєю суттю, змістом, характером. «Національне виховання, — писала українська громадська, культурно-освітня діячка, педагог Софія Русова (1856—1940), — забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли її творчі сили не будуть покалічені, а, значить, дадуть нові оригінальні, самобутні скарги задля вселюдного поступу: воно через пошану до свого народу виховує в дітях пошану до інших народів...».

**Національне виховання** — виховання дітей на культурно-історичному досвіді свого народу, його звичаях, традиціях та багатовіковій мудрості, духовності.

Постає як створена народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв, інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючого покоління, у процесі якої воно

засвоює духовну і матеріальну культуру нації, виробляє національну свідомість. Воно є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання, забезпечує етнізацію дітей як необхідної та невід'ємної складової їх соціалізації. Національне виховання духовно відтворює в дітях народне, увічне те специфічне, самобутнє, що є в кожній нації, а також загальнолюдське, спільне для всіх націй.

Правильно організоване національне виховання формує повноцінну особистість, індивідуальність, яка цінує національну та особисту гідність, совість і честь. Так формується національний характер.

Головною метою національного виховання на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, своєрідності на основі формування особистісних рис громадянина України, які передбачають національну самосвідомість, розвинуту духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту.

«Педагогічна система кожної історичної епохи, — зазначає академік М. Стельмахович, — висуває свій оригінальний чи актуальний, уже знаний образ людини. Кардинальні зміни в житті суспільства вносять відповідні корективи у виховному ідеалі».

**Ідеал** — уявлення про взірець людської поведінки і стосунків між людьми, що виникають із розуміння мети життя.

Він об'єднує ціннісні орієнтації, життєві принципи і плани, рівень домагань, задуми і вчинки у цілісну лінію життєвої поведінки людини. Формування його залежить від виховання, умов життя і діяльності, від особливостей її власного досвіду. Залежно від сфер життєдіяльності формуються суспільні, політичні, національні, естетичні ідеали особистості.

Найбільш глибоко ідеал, наприклад, національного виховання розкрито у працях довго замовчуваного українського педагога Григорія Ващенка (1878—1967) («Виховний ідеал», «Виховна роль мистецтва», «Тіло виховання як засіб виховання волі й характеру» та ін.). Основу його ідеалу національного виховання становлять загальнолюдські (моральний закон творення добра, боротьби зі злом, пошук правди, справедливості тощо) й національні цінності, які стали духовним надбанням народу. Носієм загальнолюдських цінностей, на його думку, є християнська релігія, яка орієнтує людину на служіння вищому ідеалу.

Та оскільки людина народжується і живе в конкретному національному середовищі, що вирізняється серед інших своєю мовою, культурою, звичаями, вона проймається розумінням особливостей свого народу, етносу, нації. Тому ідеал національного виховання, за Г. Ващенком, повинен ґрунтуватися на служінні Богові та своїй нації. У педагогічному сенсі виховний ідеал — людина, яка служить Богові та Україні. Така орієнтація категорично протиставляє українське національне виховання, з одного боку, більшовицькій моделі, в основі якої був матеріалізм та атеїзм; а з другого — націонал-соціалістичній ідеології фашизму, наскрізь пройнятій культом сили і зневаги до людини.

Національне виховання в українській школі орієнтується на історичні потреби нації, головна серед яких на сучасному етапі — державотворення.

Проте загальна мета виховання — залучати молоде покоління до творчої участі у рідній культурі, а через неї також до культури загальнолюдської — залишається основоположною. Бо народ тільки тоді розвине національну зрілість, коли, не втрачаючи своєї національної самозосередженості, спиратиметься на загальнолюдські духовні цінності (О. Вишневський).

Кінцевою метою виховання особистості є її підготовка до повноцінного суспільного життя, яке передбачає виконання ролей громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, товариша.

Зміст національного виховання відображає в єдності його загальну мету, завдання й складові частини. Основними складовими виховання, реалізація яких забезпечує всебічний і гармонійний розвиток особистості, є:

— громадянське виховання: формування громадянськості, яка дає змогу людині відчувати себе юридично, соціально, морально й політично дієздатною;

— розумове виховання: озброєння учнів знаннями основ наук, формування наукового світогляду та національної самосвідомості, оволодіння основними мислительними операціями, вироблення умінь і навичок культури розумової праці;

— моральне виховання: формування в учнів загальнолюдських норм гуманістичної моралі (добра, взаєморозуміння, милосердя, віри у творчі можливості людини), моральних понять, поглядів, переконань, моральних почуттів, вироблення навичок і звичок моральної поведінки, культури спілкування, культивування інтелігентності;

— трудове виховання: ознайомлення учнів з науковими основами сучасного виробництва, практична й психологічна підготовка їх до праці, свідомого вибору професії;

— естетичне виховання: формування естетичних понять, поглядів, переконань, виховання естетичних смаків, вироблення вмінь і навичок привносити в життя красу, розвиток в учнів творчих здібностей;

— фізичне виховання: виховання здорової зміни, підготовка до фізичної праці, захисту Батьківщини.

Завдання сучасної системи виховання, які впливають із суспільних потреб сьогодення, полягають у реальному переході до педагогічної творчості та індивідуального впливу, у переорієнтації учнівських і вчительських колективів на подолання авторитарно-командного стилю у ставленні до учнів. Пріоритетним стає гуманістичне виховання — створення умов для цілеспрямованого систематичного розвитку людини як суб'єкта діяльності, особистості, індивідуальності.

Основні завдання виховної діяльності зумовлені пріоритетними напрямками реформування школи, визначеними Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), до яких належать:

— формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля держави, готовності її захищати;

— забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії свого народу;

— формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;

— прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій українців та представників інших національностей, які мешкають на території України;

— виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядної позиції;

— утвердження принципів вселюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших чеснот;

— формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря;

— забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров'я;

— виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки;

— формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та громадянською відповідальністю;

— розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов її самореалізації;

— формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовка їх до життя за ринкових відносин.

Головна мета, пріоритетні напрями, основні шляхи реформування української системи національного виховання сформульовані у восьмому розділі «Декларації про державний суверенітет України» від 16 липня 1990 р., Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), «Концепції школи нової генерації — української національної школи-родини» (1994 р.), «Концепції безперервної системи національного виховання» (1994 р.), «Концепції розвитку загальної середньої освіти» (2000 р.), «Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи» (2000 р.).

#### **4. Закономірності виховання**

**Закономірності виховання** — стійкі, повторювані, об'єктивно існуючі зв'язки у вихованні, реалізація яких сприяє ефективному розвитку особистості.

У процесі виховання особливо важливими є такі закономірності.

1. Органічний зв'язок виховання із суспільними потребами та умовами виховання. Розвиток суспільства зумовлює зміни, диктує нові потреби і в його виховній системі. Наприклад, у зв'язку з розбудовою незалежної Української держави виникла потреба формування в підростаючого покоління української національної свідомості, любові до свого народу, його традицій, історії, культури.

2. Взаємодія у виховному процесі всієї сукупності різноманітних чинників. Виховує все: люди, речі, явища. Серед виховних чинників найвагомішим є людський (роль батьків, педагогів).

3. Опора у виховному процесі на позитивні якості дитини, стимуляцію активності особистості, позитивні емоції від досягнутих успіхів.

4. Результати виховання залежать від виховного впливу на внутрішній світ дитини, її духовну, емоційну сфери. Виховний процес має постійно трансформувати зовнішні виховні впливи у внутрішні, духовні процеси особистості (її мотиви, установки, орієнтації, ставлення).

5. Визначальними у вихованні є діяльність і спілкування. Діяльність — головний фактор єдності свідомості й поведінки, коли учень зайнятий певним видом діяльності (навчальною, трудовою, ігровою, спортивною та ін.), що забезпечує всебічний розвиток особистості.

У вихованні закономірності виявляються в усьому різноманітті взаємозв'язків і взаємоперетворень. Їх необхідно враховувати під час створення будь-якої виховної ситуації.

### **5. Принципи виховання**

**Принципи виховання** — керівні положення, які відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту, організації і методів виховного впливу.

Вони є узагальненою системою вимог, які охоплюють усі аспекти виховного процесу, відображають результати виховної роботи.

Процес виховання ґрунтується на принципах:

1. Цілеспрямованість виховання. Початком будь-якої діяльності, зокрема виховної, є визначення мети. Педагог відповідно до мети своєї діяльності повинен спрямовувати всю виховну роботу. Маючи мету, він вчасно зможе побачити недоліки у вихованні, скоригувати виховний процес.

2. Поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю учнів. Педагогічне керівництво зумовлене недостатнім життєвим досвідом молодшої людини, а виховання творчої особистості можливе лише за умови поєднання зусиль вчителя з самостійністю, творчістю, ініціативою і самодіяльністю учнів.

Різнманітна діяльність учнів — основа виховання. Діяльність — трудова, пізнавальна, художньо-творча — розвиває соціальну активність, ініціативу. Стимулюючи розвиток самостійних починань учнів, вчитель дбає, щоб у їх поведінці органічно поєднувались слово і діло, відповідальність за результати справи. Цього можна досягти за безпосередньої участі учнівських колективів у плануванні справ, усвідомлення їх необхідності і значення, залучення їх до організації справ, оцінювання їх результатів.

3. Повага до особистості дитини, поєднана з розумною вимогливістю до неї. Повага до людини передбачає гуманне ставлення до неї. Вона є стрижнем взаємин між учителем і учнями.

Відома формула А. Макаренка «Якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї» виражає суть цього принципу, який реалізується у стосунках між учителем та учнями, між колективом педагогів і колективом учнів, між учнями. Виховне значення педагогічної вимогливості полягає в тому, щоб стимулювати або припиняти, гальмувати певні вчинки учнів. Вимоги можуть бути прямими і непрямими. Прямі вимоги педагога повинні бути позитивними, стимулювати цілком певні вчинки; непрямі — можуть бути позитивними (прохання, довіра, схвалення), нейтральними (порада, гра, натяк, умовна вимога) і негативними (погроза, недовіра, осуд).

Вимоги вчителя (колективу педагогів) стають особливо ефективними тоді, коли вони спираються на здорову громадську думку учнівського колективу і підтримуються нею. За таких умов громадська думка стає одним із засобів подолання негативних рис окремих учнів (проявів індивідуалізму, егоїзму, інших відхилень від норм і правил співжиття).

Розумна педагогічна вимогливість не має нічого спільного з приниженням гідності учнів. Антипедагогічними у взаєминах учителя з учнями є також адміністрування, використання погроз, силових методів, а також поблажливість, потурання примхам учнів.

4. Опора на позитивне в людині. Виховання передбачає опору вихователя на хороше в людині, його довіру до здорових намірів і прагнень учнів.

Зосередження тільки на негативних рисах характеру і поведінки учнів деформує виховний процес, заважає формуванню позитивних рис особистості. Не можна лише дорікати учневі за недоліки, бачити в ньому тільки негативне. Це може створювати в нього однобоке уявлення про себе, про свої людські якості, взагалі про свою гідність.

Принцип опори на позитивне в людині ставить серйозні вимоги до організації життєдіяльності учнів, потребує створення здорових стосунків між учителями та учнями, продуманого змісту навчально-виховних занять, їх форм і методів.

5. Урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Одне із завдань педагога — бачити неповторність, творчу індивідуальність кожної дитини, виявляти, розкривати, плекати у неї неповторний індивідуальний талант. Тому кожен педагог, вихователь повинен знати і враховувати індивідуальні особливості дітей, їх фізичний розвиток, темперамент, риси характеру, волю, мислення, пам'ять, почуття, здібності, інтереси, щоб, спираючись на позитивне, усувати негативне в їх діяльності та поведінці.

6. Систематичність і послідовність виховання. Ефективність виховного процесу залежить від послідовності, безперервності педагогічних впливів на учнів. Йдеться про систему педагогічних впливів, яка забезпечує формування в кожного учня світогляду, переконань, ідеалів, інтересів, морально-вольових рис, навичок і звичок правильно орієнтованої поведінки, цілісної особистості.

Рівень розвитку суспільно значимих якостей в учнів молодшого, середнього і старшого віку різний. Саме тому важлива послідовність, узгодженість, систематичність, планомірність педагогічних впливів, підпорядкованих меті, принципам, завданням, змістові, формам і методам виховної діяльності загалом. У вихованні треба спиратися на набутий учнями життєвий досвід, закріплювати його в уміннях, навичках і звичках правильної поведінки.

7. Єдність педагогічних вимог школи, сім'ї та громадськості. За результати виховання підростаючого покоління відповідає не тільки школа, а все суспільство. Дитина виховується не тільки в сім'ї та школі. На неї впливає багато інших чинників, у тому числі й недостатньо контрольованих. Оскільки «усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у численні стосунки, кожен з яких неминуче розвивається, переплітається з іншими стосунками, ускладнюється фізичним і моральним зростанням самої дитини», виникають не тільки істотні виховні резерви, а й певні труднощі. Розумні, стійкі та єдині вимоги до дітей з боку різних соціальних інститутів посилюють педагогічний вплив на них, підвищують ефективність виховного процесу.

8. Єдність свідомості й поведінки. Поведінка людини — це її свідомість у дії. Як суспільний продукт, свідомість формується в процесі суспільної практики.

Особливе значення єдності свідомості й поведінки як принципу виховання полягає в тому, щоб світогляд набув для кожного учня суб'єктивного смислу, став переконанням, поєднанням зі знаннями і практичними діями. Виховання єдності свідомості й поведінки — складний і суперечливий процес. Він не є автономним, відірваним від обставин життя, зовнішніх впливів, серед яких можуть бути й негативні.

Між усвідомленням того, як треба діяти, і звичною поведінкою існує певна суперечність, нейтралізувати яку можна з допомогою звичок і традицій поведінки.

9. Народність. Передбачає єдність загальнолюдського і національного. Національна спрямованість виховання передбачає вивчення рідної мови, формування національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв усіх народів, які населяють Україну.

10. Природовідповідність. Враховує багатогранну і цілісну природу дитини: анатоμο-фізіологічні, психологічні, вікові, генетичні, національні, регіональні особливості. Нехтування або лише часткове врахування природи дитини не дає змоги ефективно використати виховні можливості, натомість породжує нерозвиненість задатків, нахилів, талантів учнів, невикористання засобів пізнання, загальмованість психічних процесів тощо. «Природа хоче, — писав французький філософ-просвітителі Жан-Жак Руссо (1712—1778), — щоб діти були дітьми, перш ніж бути дорослими. Якщо ми намагаємося порушити цей порядок, та виростимо скороспілі плоди, які не матимуть ні зрілості, ні смаку і не забаряться зіпсуватись: у нас вийдуть юні лікарі і старі діти».

11. Культуровідповідність. Передбачає органічний зв'язок із культурним надбанням всього людства, історією свого народу, його мовою, культурними традиціями, народним мистецтвом. Забезпечує розуміння духовної єдності та спадкоємності поколінь.

12. Гуманізація. Означає створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини, джерел її життєвих сил. Виховання як основна складова у навчально-виховному процесі передбачає гуманізацію взаємин між вихователями та вихованцями, повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіру до неї. Сприяє вихованню гуманної особистості — щирої, людяної, доброзичливої, милосердної.

13. Демократизація. Мислиться як усунення авторитарного стилю виховання, сприйняття особистості вихованця як вищої соціальної цінності, визнання його права на свободу, на розвиток здібностей і реалізацію індивідуальності. Забезпечує співробітництво вихователів і вихованців, врахування думки колективу й кожної особистості.

14. Етнізація. Передбачає наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина. Створення можливості всім дітям навчатися у рідній школі, виховувати національну свідомість та гідність, відчуття етнічної причетності до свого народу. Відтворення в дітях менталітету свого народу, збереження специфічних особливостей нації, виховання дітей як типових носіїв національної культури, продовжувачів справи попередніх поколінь.

Будучи органічно пов'язаними між собою, принципи виховання охоплюють усі аспекти цього процесу і спрямовують його на формування людини як цілісної особистості. Реалізація принципів виховання дає позитивні результати лише тоді, коли їх застосовують у гармонії взаємодії між собою.

### **6. Методи, прийоми і засоби виховання**

Поняття «метод» (грец. *metodos* — шлях дослідження, пізнання) означає спосіб теоретичного і практичного освоєння дійсності, а їх сукупність позначається поняттям «методологія». Виховання як специфічний вид діяльності та наукова галузь охоплює відповідну сукупність методів.

**Методи виховання** — шляхи і способи діяльності вихователів і вихованців з метою досягнення виховних цілей.

Першовідкривачем методів виховання вважають німецького педагога Йогана-Фрідріха Гербарта (1776—1841), який вважав, що філософія визначає мету виховання, а психологія — шляхи до цієї мети.

Метод виховання поділяють на окремі елементи — прийоми виховання, які використовують для підвищення виховної ефективності методів.

**Прийом виховання** — складова частина методу, що визначає шляхи реалізації вимог методів виховання.

Методи і прийоми виховання є своєрідними інструментами в діяльності вихователя. Їх дієвість залежить від використання виховних засобів.

Засоби виховання — надбання матеріальної та духовної культури (художня, наукова література, радіо, телебачення, Інтернет, предмети образотворчого, театрального, кіномистецтва тощо), форми і види виховної роботи (збори, бесіди, конференції, гуртки, ігри, спортивна діяльність), які задіюють під час використання певного методу. Дієвість методів виховання залежить і від того, наскільки у виховному процесі задіяна праця молодої людини над собою, природа, надбання національної культури (казки, легенди, колискові пісні, обряди, звичаї та ін.).

Основним критерієм оцінювання виховного методу є відповідність його виховним цілям і завданням. У педагогічній науці існує кілька класифікацій виховних методів. Найчастіше при цьому беруть за основу систему виховних впливів, за допомогою яких відбувається формування особистості.

Однією з найпоширеніших є класифікація методів російського вченого-педагога Віталія Сластьоніна, згідно з якою розрізняють такі групи методів:

1. Методи формування свідомості особистості: бесіди, лекції, методи дискусії, переконання, навіювання, приклад.

2. Методи організації діяльності, спілкування, формування позитивного досвіду суспільної поведінки: педагогічна вимога, громадська думка, довір'я, привчання, тренування, створення виховних ситуацій, прогнозування.

3. Методи стимулювання діяльності і поведінки: гра, змагання, заохочення, покарання.

4. Методи самовиховання: самопізнання, самооцінювання, саморегуляція.

Використання їх забезпечує формування в учнів практичних умінь і навичок самовиховання як найвищої форми виховання і подальшого самовдосконалення. Вони враховують демократичні засади виховання, необхідність активної участі дітей у виховному процесі.

## **Тема лекції: Проблеми розвитку особистості та їх значення для виховання**

### План

1. Поняття про особистість, її розвиток та формування.
2. Роль спадковості, середовища й діяльності в розвитку особистості.
3. Взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов розвитку.
4. Внутрішні суперечності як рушійні сили розвитку.
5. Виховання, навчання і розвиток особистості.
6. Вікові особливості психічного та фізичного розвитку особистості.

### Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование /Под ред. К.М. Гуревича, В.И.Лубовского. — М., 1982. — Кн. 1.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психологической диагностике. — К.: Наук, думка, 1989.
4. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Рад. школа, 1976.
5. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах /Под ред. А.А. Бодалева.— М.: Просвещение, 1981.
6. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр «Академія», 2002.
7. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресе, 1976.
8. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. — Л.: Медицина, 1984.
9. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. Посібник. — К., 2003.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Академия, 2000.
11. Общая психодиагностика. — М.: МГУ 1987.
12. Основы педагогіки: Навч. посібник /І.В. Распопов, Н.П. Волкова, О.І.Переворська та ін. — Дніпропетровськ: ДДУ, 1999.
13. Педагогіка: Учебн. пособие / В.А. Слостенин. И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997.
14. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. — М.: МГУ, 1980.
15. Харламов И.Ф. Педагогіка: Учебник. — Минск, 1998.
16. Шпалинский В.В., Распопов И.В., Ткачук В.И. Основы психолого-педагогических исследований. — Дн-ск.: ДГУ, 1989.

## **Проблеми розвитку особистості та їх значення для виховання**

### **1. Поняття про особистість, її розвиток та формування**

Дитина уже зі свого народження всіма своїми особливостями (будова тіла забезпечує можливість прямого ходіння, структура мозку — можливість розвитку інтелекту, будова руки — перспективу використання знарядь праці тощо) підтверджує свою належність до людського роду, що фіксується в понятті «індивід».

*Індивід (лат. *individuum* — неділимий) — людина як представник людської спільноти, соціуму (групи, класу, нації тощо).*

За сучасною класифікацією людей індивід займає проміжне становище (людина, індивід, особистість, індивідуальність). Це поняття, не будучи ще суто

соціальним, все-таки містить у собі більше соціальних особистостей, ніж ним володіє біологічна сутність. Індивід є суспільно-історичним утворенням, здатним діяти усвідомлено. Характеристика його передбачає сукупність природних задатків, набутих знань, соціального досвіду, які виявляються у поведінці та діяльності.

У дитини, як і в дорослої людини, співіснують біологічні й соціальні якості, що характеризують її як біологічну істоту.

Біологічні якості — все те, що охоплюється поняттям «організм». Вивчається дитячою фізіологією, яка виявляє причинні зв'язки між функціями організму в період його росту.

У розвитку дитини є два періоди інтенсивного росту тулуба і формування скелета. Перший відбувається у 6-7-річному, другий — у 13—14-річному віці. Під час першою періоду хлопчики ростуть швидше, ніж дівчатка, під час другого — дівчатка випереджають хлопчиків на 1-1,5 року, але згодом хлопчики знову випереджають дівчаток за показниками фізичного розвитку — стають вищими, сильнішими.

Паралельно з ростом організму відбувається процес старшого дозрівання. У 6—7-річному віці спостерігається перше зацікавлення своєю та протилежною статтю, у 13—14 років настає період статевого дозрівання. Він проходить три стадії: *до пубертатну* (лат. *pubertos* — статева зрілість), якій властивий усталений інтерес до протилежної статі, *пубертатну* (поява здатності до запліднювання у хлопчиків і дітонародження в дівчаток), *постпубертатну* (здатність до нормального статевого життя). До біологічного в людині відносять і процес акселерації (прискореного розвитку; лат. *aseleratio* — прискорення).

Міологічний розвиток тісно пов'язаний з виявом якостей та особливостей, які не належать до біологічної природи людини. Так, з 1,5-місячного віку дитина починає усміхатися, коли бачить інших людей, потім поступово вчиться розмовляти, набуває навичок поведінки з різними предметами. Згодом вона починає засвоювати знання, моральні норми та правила. Характерно, що мова, навички, звички, поведінка у дітей, які живуть у різних соціальних та побутових умовах, відрізняються. Це свідчить про те, що риси і якості людей не програмуються біологічно, а формуються в процесі життя, характеризуючи її соціальний розвиток.

Соціальною істотою людина стає в процесі формування особистості дитини як майбутнього члена суспільства. Відбувається цей процес паралельно з біологічним розвитком людини. Наприклад, у 7—8-річному віці соціальною якістю більшості дітей є рефлексія — самооцінювання вчинків та дій. У 13—14 років у зв'язку з фізичним розвитком і статевим дозріванням виникає основна соціальна якість підліткового віку — почуття дорослості, а звідси і криза віку — неслухняність, так звана «автономна» моральність, відрив від батьків, прагнення проводити час серед однолітків.

Поняття «особистість» характеризує суспільну сутність людини, пов'язану із засвоєнням різноманітного виробничого і духовного досвіду суспільства. Біологічна характеристика людини в нього не входить.

**Особистість** — соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин.

Виявляється вона і формується в процесі свідомої діяльності й спілкування. Поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуального, неповторного.

Структура особистості багатогранна. Найхарактернішими її компонентами є *скерованість* (вибіркове ставлення людини до дійсності); *можливості* (сукупність здібностей, яка забезпечує успіх діяльності); *характер* (комплекс сталих психічних властивостей людини, що виявляються в її поведінці та діяльності, у ставленні до себе, до суспільства); *самоуправління* (утвердження самосвідомості особистості, що здійснює саморегуляцію: підсилення або послаблення діяльності, самоконтроль, корекцію дій і вчинків, планування життя й діяльності).

Особистість характеризують такі ознаки:

- розумність (визначає рівень інтелектуального розвитку);
- відповідальність (рівень розвитку почуття відповідальності, уміння керувати своєю поведінкою, аналізувати свої вчинки і відповідати за них);
- свобода (здатність до автономної діяльності, прийняття самостійних рішень);
- особиста гідність (визначається рівнем вихованості, самооцінки);
- індивідуальність (несхожість на інших).

Особистість визначають неповторні фізичні якості, психічні процеси, темперамент, риси характеру, здібності, її потреби, інтереси. Вони позначаються на її пізнавальній діяльності, навчанні, праці, вчинках, ставленні до себе, взаєминах з іншими.

Своєрідність психіки, особистісна неповторність індивіда визначає індивідуальність.

**Індивідуальність** — сукупність зовнішніх та внутрішніх особливостей людини, що формують її своєрідність, відмінність від інших людей.

Вона постає як цілісна характеристика людини — оригінальність, самобутність її психічного складу, — будучи тим особистим «Я», за яким пізнають, характеризують та оцінюють людину як особистість. Вона виявляється у здібностях людини, в основних потребах, інтересах, схильностях, рисах характеру, у почутті власної гідності, у світобаченні, системі знань, умінь, навичок, у рівні розвитку інтелектуальних, творчих процесів, в індивідуальному стилі діяльності та поведінки, в типі темпераменту, в особливостях емоційної та вольової сфер тощо. Передумовою формування людської індивідуальності є анатомо-фізіологічні задатки, які перетворюються в процесі розвитку і виховання, породжуючи широку варіативність виявів індивідуальності.

**Розвиток людини** — процес становлення особистості, вдосконалення її фізичних та духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване виховання й навчання.

Він має різні форми (анатомо-фізіологічну, психічну та соціальну) і відбувається на основі взаємодії дитини з середовищем. Розвиток

супроводжується кількісними змінами людської істоти, тобто збільшенням одних і зменшенням інших її ознак (фізичного росту організму, розмірів його окремих органів, ваги тіла, м'язової сили тощо). Кількісні зміни зумовлюють зміни якісні — виникнення нових ознак, особливостей і зникнення старих. Найпомітніші ці зміни в утробному періоді розвитку людини, коли її організм за короткий час із зародкової клітини перетворюється на людську істоту.

У психічному розвитку кількісні зміни виявляються у збільшенні з віком кількості навичок, асоціацій, розширенні уявлень, знань про навколишній світ, пасивного й активного словника, обсягу уваги, сприйняття, пам'яті, швидкості реакцій тощо. Розвиток психічних функцій відбувається нерівномірно, в ньому чергуються фази прискорення й уповільнення, подібно до фізичного розвитку.

Якісних змін зазнають як окремі психічні процеси, так і психіка загалом. Виявляються вони у процесах запам'ятовування і відтворення, створенні уявлень про ситуації, яких не було у попередньому досвіді дитини. Якісних змін зазнають мислення, мовлення, емоції, потреби тощо. На основі засвоєваних знань і суспільного досвіду виникають та розвиваються нові якості особистості — самостійна діяльність, самопізнання, моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, ускладнюються і вдосконалюються психічні процеси, розвиваються здібності. Успішний розвиток дитини великою мірою залежить від змісту, спрямованості мотивів, якими вона керується у навчанні та праці.

Близький до розвитку людини інший процес — формування особистості, в якому основним є соціальний чинник.

**Формування особистості** — процес соціального розвитку молодої людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина.

Відбувається цей процес завдяки засвоєнню гуманітарних дисциплін, виховному впливу сім'ї, школи, суспільства, взаємодії з мистецькими явищами, здатності людини пристосовуватися до зовнішнього оточення, участі у громадському житті, свідомій її підготовці до самостійного дорослого життя.

## **2. Роль спадковості, середовища й діяльності в розвитку особистості**

**Спадковість** — здатність організму відтворювати потомство, передавати свої ознаки наступним поколінням, відновлення у нащадків біологічної подібності.

За спадковістю передаються: тип нервової системи, конституція тіла, зовнішні ознаки (колір волосся, очей, шкіри) та власне людські задатки (високоорганізований мозок, здатність розмовляти, ходити у вертикальному положенні, займатись певними видами діяльності та ін.).

Як умова формування особистості спадковість залежить від генотипу, який визначає анатомо-фізіологічну структуру організму, стадії його дозрівання, будову нервової системи, динамічність нервових процесів. Нервова система містить у собі спадково обумовлені можливості щодо формування потреб, форм поведінки, її здатність навчатися й виховуватися.

Ззовні спадковість виявляється в успадкуванні рис батьків або попередніх поколінь – темпераменту, задатків, рис обличчя, постаті, навіть рухів. За свідченням психологів, вродженими у людини є не готові здібності, а тільки потенційні можливості для їх розвитку — задатки.

**Задатки** — природні особливості людини, які є передумовою для розвитку індивіда.

Вони впливають на швидкість виникнення умовних рефлексів, вироблення навичок, форм поведінки, становлення темпераменту, але самі по собі не зумовлюють особливостей особистості. Якщо немає сприятливих суспільних умов, чи людина не займається відповідною діяльністю, вони взагалі можуть не виявлятися. Щоб стати талановитим художником або композитором, потрібні не тільки природні дані, а й певні умови суспільного життя (наприклад, родина Бахів, у якій було шість поколінь видатних композиторів і музикантів. Їх музичні здібності зумовлені домінантним м генем та соціальними умовами — раннім музичним вихованням). Спадково передаються інтелектуальні здібності — основа розвитку розумових і пізнавальних сил. Генетики довели, що люди здатні до необмеженого духовного розвитку завдяки можливостям мозку. Проте інтелектуальний розвиток відбувається лише за активної розумової діяльності. Тому важливо якомога раніше виявляти задатки до різних видів діяльності й створювати відповідні умови для їх розвитку.

Спадковість може бути причиною не лише ранньої обдарованості, а й розумового відставання. Виховують таких дітей у спеціальних школах, в яких навчання відбувається за спеціальними програмами.

Крім спадковості на формування особистості впливає і середовище, — все, що оточує дитину протягом усього життя: природні чинники (клімат, природні умови та ресурси); сім'я, близьке оточення; соціальні умови існування. Погіршення чи поліпшення стану середовища значною мірою впливає на розвиток людини, її духовну і моральну сферу.

Середовище поділяють на:

а) *мегасередовище*, яке для дитини має інформаційно-світоглядний характер і ототожнюється в її свідомості з поняттями космос, планета;

б) *макросередовище*, що ототожнюється з поняттями етнос, суспільство, країна, держава;

в) *мезосередовище*, що ототожнюється з уявленнями про своє місто або село, навколишню місцевість, рідний край, засоби масової інформації, приналежність до певної субкультури;

г) *мікросередовище*, що є безпосереднім оточенням індивіда: сім'я, клас, школа, компанія, сусіди, ровесники, громадські, приватні, державні організації.

Потенційні можливості навколишнього середовища слід уміло використовувати в процесі виховання. У середовищі, під його впливом людина соціалізується.

**Соціалізація** — процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин.

Через неї відбувається успадкування і перетворення індивідами соціального досвіду у власні установки, орієнтації, навички, уміння, здібності тощо. Її мета — допомогти дитині адаптуватися в суспільстві, засвоїти досвід старших, зрозуміти своє покликання, знайти шляхи найефективнішого

самовизначення. Результатом соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у діяльності та спілкуванні.

Виділяють такі види соціалізації (за критерієм наявності мети щодо засвоєння соціального досвіду):

а) *цілеспрямована* (людина ставить мету щодо змісту соціального досвіду, який вона прагне засвоїти і знає, яким чином здійснити цей процес);

б) *стихийна* (засвоєння людиною норм, правил поведінки, поглядів, стереотипів відбувається без визначення мети і механізмів їх засвоєння).

Вплив середовища на формування особистості здійснюється лише в тому разі й тією мірою, якою вона у процесі активного ставлення до соціального середовища здатна сприйняти його як орієнтир у своїй життєдіяльності. У взаємодії з навколишнім світом дитина є активною, діяльною істотою. У діяльності — навчальній, трудовій, побутовій — виявляються і розвиваються її природні можливості, вона набуває нових фізичних і духовних якостей, знань та умінь, формується її свідомість. Важливою умовою ефективного розвитку особистості у діяльності є її активність, яка виявляється у рухах (сприяють фізичному загартуванню), пізнанні навколишньої дійсності (сприяє інтелектуальному розвитку), спілкуванні (дає змогу набутти морального досвіду поведінки, визначити своє місце в колективі, вміти підкорятися і керувати іншими), впливі на оточення й на саму себе (самовиховання). На кожному віковому етапі розвитку переважає певний вид діяльності: ігрова (у дошкільному віці), навчальна (у шкільному віці), трудова (у дорослих).

### **3. Взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов розвитку**

Процес становлення особистості як «саморуху» визначається єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов.

Зовнішні умови — умови природного й суспільного середовища, необхідні для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання, освіти і праці, реалізації можливостей розвитку. Діють через внутрішні умови (природні нахили, сукупність почуттів, переживань), які існують у самому індивіді. Від природи індивіда, його потреб, інших суб'єктивних умов залежить, що саме із зовнішнього середовища є для нього значущим, впливає на нього і стає фактором його активності.

Зовнішні і внутрішні умови розвитку за своєю суттю протилежні, водночас вони не тільки взаємопов'язані, а й переходять одні в одних. Зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись індивідом, стає внутрішнім, суб'єктивним його надбанням, що визначає нові його ставлення до оточуючого світу. Відбувається інтеріоризація дій (практичних, розумових, мовних), формується здатність оперувати об'єктами в образах, думках, перетворювати їх мислено, виявляти ці процеси назовні (екстеріоризувати їх). Зовнішнє стає при цьому внутрішнім, зазнаючи змін і перетворень.

*Інтеріоризація* — процес перетворення зовнішніх, реальних дій з предметами у внутрішні, ідеальні.

*Екстеріоризація* — процес переходу від внутрішньої, психічної діяльності до зовнішньої, предметної.

Співвідношення між зовнішнім і внутрішнім змінюється в процесі розвитку людини, набуваючи на різних етапах відповідних їм особливостей.

Внутрішні умови збагачуються через діяльність, уможлиблюють нове ставлення до оточуючого (те, що залишало байдужим, набуває значущості).

#### **4. Внутрішні суперечності як рушійні сили розвитку**

Взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього наявний у всіх формах розвитку людини.

У фізичному розвитку він виявляється у процесах асиміляції (лат. *assimilatio* — уподібнення) та дисиміляції (лат. *dissimilatio* — несхожий), збудження і гальмування, в порушенні й відновленні рівноваги між організмом і середовищем. Стан рівноваги людини є тимчасовим, процес її урівноважування постійний. Внутрішні суперечності, що виникають в житті людини, спонукають її до активності, спрямованої на їх подолання. Одні суперечності долаються, натомість виникають нові, що спонукають до нових дій, і зрештою, до вдосконалення діяльності. Людина розвивається як система, яка сама себе вдосконалює.

Сукупність різноманітних суперечностей класифікують на такі категорії:

1. *Суперечності між новими потребами, прагненнями особистості й досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення.* Передбачають випереджаючий розвиток мотиваційних аспектів над операційними і змістовими. Наприклад, дітям-дошкільнятам властиве розходження між прагненням активно діяти у суспільному житті (працювати, як дорослі, керувати машинами тощо) і дійсним розвитком їх фізичних і психічних можливостей. Усувають таке розходження з допомогою сюжетної гри, де діти ніби залучаються до життя дорослих, засвоюють їх досвід, завдяки чому розвивається і сама ігрова діяльність.

2. *Суперечності між новими пізнавальними цілями, завданнями та наявними способами дій, між новими ситуаціями і попереднім досвідом учнів, між усталеними узагальненнями і новими фактами.* Такі розходження виникають систематично, спонукаючи учнів до їх усвідомлення, активної діяльності, спрямованої на їх усунення шляхом вироблення нових способів дій, узагальнення прийомів розумової діяльності, у якій поєднуються пізнання і праця, проектується і виготовляється майбутній продукт.

3. *Суперечності між досягнутим рівнем розвитку індивіда та способом його життя, місцем, яке він посідає у системі суспільних відносин.* Вони стимулюють прагнення розширити свої взаємини з навколишнім суспільним середовищем, брати участь у нових видах суспільної та особистіснозначущої діяльності. Реалізація їх дає нові стимули до подальшого розвитку.

4. *Суперечності між очікуваним, бажаним, майбутнім і наявним, між тим, чого прагне особистість і чим вона володіє.* Ці суперечності спонукають до дій, завдяки яким відбувається наближення реального до бажаного.

5. *Суперечності між свідомими і несвідомими тенденціями у поведінці та діяльності індивіда.* Несвідомі тенденції часто є результатом попередньої свідомої діяльності людини, її установок. Переносяться на інші за змістом види діяльності, несвідомі тенденції можуть гальмувати її, викликати суперечності, які треба переборювати. Наслідком цього є розвиток адекватних взаємозв'язків між свідомим і несвідомим.

Розвиток особистості виявляється і в становленні окремих аспектів її психічного життя (мисленні, потребах, мотивах, емоціях, довільній регуляції поведінки).

У процесі розвитку особистості відбувається перехід від безпосереднього перцептивного (пов'язаного зі сприйняттям) до опосередкованого мисленнєвого пізнання об'єктивної дійсності, від нижчих до вищих ступенів розвитку мислення, від аналітичного виокремлення різних ознак об'єктів до синтетичного їх відображення. Поява все нових результатів аналізу, можливості якого безмежні, вступає в суперечність із можливостями мозку утримати інформацію про них. Усувають таку суперечність виробленням різних способів синтезування ознак, об'єднання їх у групи, що позначаються словами, поняттями.

Внутрішні суперечності виникають за появи нових проб та інших мотивів діяльності особистості. Це не обходиться без боротьби старого і нового, вироблення здатності підпорядковувати ближчі, безпосередні мотиви віддаленим, опосередкованим. Так, дошкільнятам доводиться віддавати перевагу мотивам суспільного порядку (усвідомлення необхідності зробити корисне для мами) перед безпосередніми мотивами (прагнення погуляти і друзями). Усі морально-психологічні якості дитини формуються у боротьбі нового із старим, вищого, складнішого, досконалішого, з нижчим, простішим, менш досконалим.

Розвиток емоцій теж характеризується певними суперечностями. Вони пов'язані з полярністю, двоїстістю більшості емоцій (задоволення — незадоволення, радість — сум тощо). Єдність і боротьба протилежних емоцій є визначальними для розвитку емоційної сфери, переходу від ситуативних емоційних станів до стійких почуттів, властивих особистості. Стійкі почуття формуються через усвідомлення, перетворення та подолання протилежних переживань (наприклад, почуття сміливості формується через усвідомлення і переборення страху).

Суперечності притаманні й розвитку довільної регуляції поведінки та діяльності особистості, формуванню її самостійності, волі. Вже малюкам властиве прагнення до самостійності, яке набуває форми заперечення вимог дорослих, протидії їм, що супроводжується, наприклад, у трирічних дітей, впертістю, неслухняністю, негативізмом. У підлітків це проявляється у протестах проти надмірної регламентації батьками їхньої поведінки; при цьому прагнення до самостійності випереджає розвиток самоконтролю, саморегуляції власної поведінки та діяльності, що теж породжує певні суперечності. Внаслідок правильного виховного коригування переборення цієї суперечності сприяє розвитку самостійності, свободи волі, яка полягає в усвідомленні об'єктивної необхідності, здатності підпорядковувати їй свої дії, переборювати внутрішні перешкоди.

Внутрішні суперечності на кожному етапі розвитку особистості набувають нового змісту, форм вияву і способів подолання. Вони можуть не усвідомлюватися на початкових етапах розвитку особистості, але надалі стають об'єктом самосвідомості, переживаються нею як невдоволення собою, активне прагнення до самовдосконалення. У процесі виховання і навчання перед дитиною постають нові вимоги й завдання, що сприяє виникненню та

переборенню внутрішніх суперечностей, які забезпечують розвиток її особистості. Вихователі, вчителі, шкільні психологи, батьки мають розуміти діалектичний характер розвитку особистості, допомагати дитині усвідомлювати суперечності, знаходити ефективні способи їх подолання, тобто забезпечувати умови для здійснення її «саморуху» особистості у процесі становлення.

## **5. Виховання, навчання і розвиток особистості**

Виховання і навчання цілеспрямовано впливають на розвиток особистості (на відміну від стихійного впливу середовища), вони постають як свідомо, підпорядкована певній меті діяльність, результати якої мають передбачуваний характер. Виховання й навчання сприяють:

*1. Розвитку успадкованих фізичних особливостей і природних здібностей, набуттю нових рис і якостей, що формуються впродовж життя людини.* Не змінюючи успадкованих фізичних і психічних особливостей, вони сприяють їх загартуванню, зміцненню гальмівних процесів, зміцненню й динамізації нервових процесів, внесенню певних коректив у процес формування особистості.

*2. Розвитку умінь переборення внутрішніх суперечностей відповідно до особливостей суспільного розвитку.* Це відбувається у процесі постановки нових цілей, завдань і вимог перед вихованцями, спонукаючи їх до пошуку способів подолання труднощів. Пасування перед суперечностями, ухилення від необхідності переборювати їх, спричиняють затримки психічного розвитку, які нерідко набувають кризового характеру. Найчастіше виникають вони там, де дорослі не помічають нових потреб, інтересів, фактів, тенденцій у житті дитини, її невдоволення умовами, способом життя, який вона вже переросла, що затримує її гармонійне існування і розвиток, внаслідок чого й виникають кризи (прояви негативізму, протидії вимогам дорослих, конфлікти).

*3. Психічному розвитку людини.* До цього процесу належать осмислення, систематизація, узагальнення інформації, засвоєваної під час різних видів діяльності. Такий розвиток постає як цілісні якісні зміни особистості, внаслідок яких людина виробляє і виявляє в собі здатність засвоювати складнішу інформацію, виконувати складніші завдання і реалізовувати нові вміння, самостійно здобувати знання.

*4. Інтелектуальному, творчому розвитку особистості.* Мисленнєві здібності краще розвиваються там, де вчитель правильно організовує навчальну діяльність, виконуючи у процесі навчання проблемні ситуації, сприяючи самостійному вирішенню творчих завдань. Російський психолог Лев Виготський (1896—1934), стверджуючи, що навчання є основним фактором розвитку особистості, запропонував поняття — «зона найближчого розвитку», в якому відображено внутрішній зв'язок між навчанням та психічним розвитком індивіда. Його сутність полягає у тому, що на кожному етапі свого розвитку дитина може вирішувати певне коло проблем лише під керівництвом дорослих або разом з більше підготовленими дітьми. Потім такі дії вона виконуватиме самостійно, але здатність до цього виникає внаслідок спільних дій у процесі навчання, зміст, форми і методи якого зосереджені саме у «зоні найближчого розвитку».

5. *Розвитку здатності до спілкування з оточуючими, завдяки чому дитина вчиться, набуває навиків розуміння інших людей, а завдяки цьому і себе.* У спілкуванні як формі взаємодії вона засвоює різні види рольової поведінки, визначає своє місце в колективі. Успішність виховання і навчання залежить від виконуваних дитиною колективних завдань та ставлення до них, внутрішньої позиції, прагнень та устремлінь. Дитина по-різному переживає успіхи й невдачі у діяльності та поведінці, внаслідок чого у неї можуть виникати позитивні й негативні переживання, посилюватися чи послаблюватися зацікавленість певними видами діяльності. Переживання, почуття дитини опосередковують вплив оточення на її поведінку та діяльність, моральний досвід. Позитивна мотивація поведінки і діяльності зумовлює закріплення засвоєваних норм, сприяє їх перетворенню на внутрішні засоби регуляції. Завдяки їй формується важлива підструктура особистості — спрямованість — система стійких життєвих потреб, мотивів, інтересів, прагнень, стимулюючих переживань. Формування спрямованості є обов'язковою умовою моральної поведінки, яка регулюється узагальненими і стійкими моральними рисами характеру людини, що розвиваються в процесі виховання і навчання;

6. *Розвитку потреб людини.* Виховання і навчання покликані розвивати вищі людські потреби (у духовному спілкуванні, співпраці з іншими людьми, у моральній поведінці, знаннях, творчості тощо). Розвиток їх і пов'язаних з ними почуттів сприяє формуванню світогляду, рис характеру моральної людини, здатності до саморегуляції поведінки і діяльності. Тільки впливи, які виражають потребу дитини, спираються на її активність, є цінними у вихованні й забезпечують її розвиток.

7. *Розвитку особистості, яка постійно вдосконалюється, будучи не лише об'єктом, а й суб'єктом виховного процесу.* Під впливом виховання й навчання формуються свідомість і самосвідомість, власне «Я», що опосередковує усі виховні впливи; активізується самопізнання, вироблення якостей, що відповідають ідеалам, життєвій меті. Індивід починає працювати над собою, вдосконалювати себе завдяки власній діяльності, формуючи характер і волю, інші позитивні якості. Змінюючи себе, особистість змінює умови й обставини свого життя і розвитку.

Педагоги та батьки мають керувати розвитком юної особистості. Цього можна досягти через організацію різноманітних взаємовідносин дітей з навколишнім середовищем та систематичне, послідовне підвищення вимог до них.

#### **4. Вікові особливості психічного та фізичного розвитку особистості**

##### **Вікові періоди розвитку особистості**

Вікова періодизація є умовним поділом цілісного життєвого циклу на вікові періоди, що вимірюються роками. Відомо, що розвиток дитини відбувається за кілька періодів, які послідовно змінюють один одного. Цей процес є обов'язковим і передбачуваним. Оскільки не можна молодшого школяра повернути до дошкільного рівня розвитку, але можна передбачити, яким він стане у підлітковому віці.

***Віковий період** — відрізок життя індивіда, який досягає певного ступеня розвитку і має характерні, відносно стійкі якісні особливості.*

У межах періоду відбуваються кількісні та якісні зміни психіки, що дає змогу виділити певні стадії, які послідовно змінюють одна одну. Тобто розвиток психіки людини має періодичний і стадійний характер. У межах стадій розрізняють менші часові відрізки розвитку — фази (наприклад, у періоді раннього дитинства виділяється стадія немовляти, а в межах цієї стадії — фаза новонародженості).

Визначення періодів, стадій, фаз психічного розвитку особистості необхідне для створення оптимальної системи навчання й виховання, використання в повному обсязі можливостей дитини на кожному віковому етапі. Критеріями їх визначення є системні суттєві якісні ознаки — психічні й соціальні зміни на певному етапі життя дитини.

Важливе значення має розуміння зв'язку між періодами і стадіями розвитку, оскільки набуті знання і навички на попередній стадії переходять у наступну і використовуються в нових, складніших взаємовідносинах особистості із суспільним середовищем.

Здавна педагоги і психологи намагалися вирішити проблему визначення вікових періодів розвитку особистості. Зокрема, грецький філософ Аристотель (IV ст. до н.е.) зробив першу спробу визначити основні етапи розвитку людської психіки, вбачаючи в них повторення етапів родової еволюції органічного світу. Він розглядав цей процес як матеріалізацію природних можливостей, які згодом перетворюються на реальність і поєднують людину із зовнішнім світом. Аристотель розділив розвиток дитини на три періоди (по сім років кожен) назвавши їх відповідно: рослинний, тваринний, розумний.

Під впливом суспільних вимог до навчання й виховання молодого покоління визначний чеський педагог Ян-Амос Коменський (1592—1670) обґрунтував принцип «природо відповідності» процесу навчання, обстоював потребу вивчати природу дітей і молоді, їх вікові особливості, зважати на них під час визначення змісту і методів шкільного навчання. Своє розуміння вікових особливостей психічного розвитку дітей він застосував під час вироблення теорії навчання. Його вікова періодизація складається з чотирьох етапів (по шість років кожен): дитинство, отрочество, юність, змужнілість. В основі її — особливості розвитку і виховання дітей відповідно до періодів шкільного навчання.

На сучасному етапі розвитку педагогіки існують різні підходи до визначення вікової періодизації: за психолого-педагогічними критеріями, що враховують характерні для кожного віку рівень розвитку, зміст і форми навчання й тіло виховання, основну діяльність, відповідний їй рівень свідомості й самосвідомості особистості. Природною основою вікових особливостей розвитку є анатомо-фізіологічне дозрівання організму, його органів, центральної нервової системи, залоз внутрішньої секреції.

Цілком обґрунтованою вважається вікова періодизація В. Крутецького: новонароджений (до 10 днів); немовля (до року); ранній дитячий вік (1-3 роки); перед дошкільний період (3-5 років); дошкільний (5-6(7) років); молодший шкільний (6(7)-11); підлітковий (11-15 років); вік старшокласників (15-18

років). Перехід від попереднього періоду до наступного часто має кризовий характер.

**Вікова криза** — нетривалий за часом (до 1 року) період розвитку людини, що характеризується бурхливими психологічними змінами.

Кризи проявляються в негативних симптомах поведінки, фактах важкої вихованості, тимчасового зниження навчальної працездатності, маючи не тільки негативне, а й позитивне значення у розвитку особистості. У дитячому віці виділяють: кризу першого року життя, кризу трьох років, кризу 6 - 7 років, підліткову кризу (10-11 років).

Внаслідок багатьох причин розвиток дошкільнят, дітей шкільного віку відбувається по-різному, тому особистість кожної дитини поряд із загальними, типовими для певного віку має також індивідуальні риси. Здебільшого від них залежить ефективність виховних впливів. Тому вихователів та педагогів важливо знати риси, якості кожної дитини на певному етапі розвитку. Знаючи причини появи у дитини нових рис або якостей педагог ефективніше вирішуватиме конкретні виховні завдання.

Психологи з'ясували, що для розвитку психічних процесів дитини найсприятливішими є певні вікові періоди — *сензитивні* (підвищеної чутливості) періоди розвитку. Якщо такий період минув або ще не настав, виховні впливи, здійснювані без урахування цього, будуть неефективними, а то й шкідливими для дитини.

Отже, глибокі знання загальних закономірностей психічного розвитку дитини, чинників, що сприяють формуванню її особистості на різних вікових етапах, дають змогу вихователів оптимізувати навчально-виховний процес.

### **Перші стадії раннього дитинства**

**Претанальна (дородова) стадія та її фази.** Розвиток людини розпочинається ще до її народження і проходить такі етапи: зародження (утворення зі статевих клітин зародка), розвиток в організмі матері, народження дитини.

В організмі матері створюється оптимальні умови для розвитку зародка, які відповідають його фізіологічним особливостям, і в яких він найкраще захищений від температурних коливань, травм та впливу хвороботворних мікробів. Зародок із самого початку існування взаємодіє з організмом матері. У його розвитку реалізується спадково закріплена і передана в генах батьків програма побудови людського організму, систем його органів та їх функцій.

Період від запліднення яйцеклітини до народження дитини триває дев'ять місяців (280 днів). Розвиток дитячого організму протягом цього часу проходить дві фази: *ембріональну* (перші три місяці) та *фетальну* (від трьох місяців до народження). В ембріональній фазі людський зародок у стислі строки проходить скорочено основні стадії еволюції живих організмів — від одноклітинних істот до приматів. У фетальній стадії він стає плодом, набуваючи виразних людських рис у будові тіла, нервової системи. Швидко розвивається головний мозок. У його корі, утворення якої починається вже на восьмому тижні, після чотирьох місяців посилюється ріст зовнішнього її шару. Внутрішній шар росте повільніше, внаслідок цього утворюються борозни й

звивини. Формуються інші шари головного мозку, утворюються механізми безумовних рефлексорних актів.

*Рефлекс* — закономірна реакція організму на зміни зовнішнього чи внутрішнього середовища, здійснювана через центральну нервову систему у відповідь на подразнення рецепторів.

*Безумовний рефлекс* — природжений рефлекс, стереотипна реакція організму на біологічно значимі впливи зовнішнього чи внутрішнього середовища.

Протягом претанального періоду всі життєві потреби дитячого організму забезпечує мати. Її організм здійснює зв'язок плоду із зовнішнім середовищем. Вже на цьому етапі розвитку дитячого організму виявляються різні рефлексорні акти і «спонтанні» рухи плода, зачатки тактильної, температурної, больової, вестибулярної, звукової, вібраційної, смакової, нюхової чутливості. При повторенні одного й того ж подразника реакція плода згасає.

Це свідчить про їх рефлексорну природу, про виникнення нити, внутрішнього гальмування у корі головного мозку плода. Експериментально доведено можливість утворення умовних рефлексів у плода та в недоношених дітей. Це означає, що в останні місяці свого утробного існування її може не тільки реагувати на різні зміни середовища, а й переживати перші відчуття.

**Стадія немовляти, фаза новонародженості.** У поза утробному житті дитини, а саме у першій стадії немовляти (від народження до року) виділяють коротку, але надзвичайно важливу фазу новонародженості (триває до чотирьох тижнів). Починається вона з акту народження — радикальної зміни способу життя дитини, перевірки її готовності до поза утробного існування, пристосування до нових умов. Відокремившись фізично від матері, немовля починає дихати легенями, отримуючи кисень з повітря, а пі а крові матері, ззовні приймати їжу, перетравлювати її і виділяти непотрібні організму речовини. Протягом перших тижнів життя організм певною мірою адаптується до нового (сухішого, холоднішого, світлішого, різноманітно озвученого) середовища, в якому безупинно відбуваються зміни, часом різкі й несподівані.

Новонароджена дитина має своєрідні анатомо-фізіологічні ознаки: вагу, довжину тіла, розвиток м'язів і кісток, нервової системи. Так, 70 % її тіла становить вода, вага — приблизно 3—3,5 кг, довжина тіла — 48—50 см. М'язи, зв'язки, кістки ще дуже слабкі, нервові механізми не сформовані. Проте нервова система дитини морфологічно (за зовнішнім виглядом, будовою) вже складена. Вага головного мозку становить приблизно 372—400 г. У корі великих півкуль є основні борозни й звивини, така сама кількість нервових клітин, що й у мозку дорослої людини. Проте більшість нервових провідних шляхів ще покриті мієліновою оболонкою (жироподібною речовиною), наслідком чого є дифузний (розсіяний) характер усіх реакцій дитини. Нервові клітини головного мозку малої виміни мають ще невеликий потенціал працездатності, швидко втомлюються. Тому в перші тижні життя дитина майже увесь час спить. Активність її виявляється у вроджених чуттєвих і рухових реакціях.

<Основним пізнавальним органом дитини є рот. Але більш сформованими та енергійними є пов'язані з харчуванням рухи (ссання, ковтання, випльовування, мимічні рухи). Тому важливе значення має природне годування дитини, яке позитивно впливає на її фізичний, психічний розвиток. Крім

харчових рефлексів дитині потрібні також рухи грудної клітини та діафрагми, що забезпечують нормальне дихання.

У новонародженої дитини є чимало рухів, що мають захисне значення: *активно захисні рухи* (розширення і звуження зіниць, кліпання, зажмурювання, чхання, кашель, випльовування тощо), *пасивно захисні реакції* (насторожування, завмирання тощо), *рефлекси чіпляння*.

У перші дні після народження найбільше значення в життєдіяльності дитини мають аналізатори (тактильні, смакові, нюхові, температурні, вестибулярні) і відповідні їм форми чутливості. На звукові подразники новонароджені реагують легким тремтінням повік, незначною зміною пульсу та дихання. Звуки людського голосу викликають більш жваву реакцію. Деяко пізніше починає функціонувати зоровий аналізатор. З появою зорового і слухового зосередження помітно збільшується час неспання дитини, який заповнюється своєрідною активністю, що стає джерелом нових вражень; виникає елементарна пізнавальна активність, пов'язана з потребою в нових враженнях.

Наприкінці першого місяця дитина вперше ніби «визнає» матір: пильно й осмислено дивиться в її очі, неквапно й широко їй усміхається. У маляти з'являється весела міміка, блиск оченят, воно глибоко дихає, простягає ручки, перебирає ніжками. Тривалість такого емоційно-мімічного стану стає довшою, він переноситься й на інших людей, які звертаються до дитини. Це — потреба в людині, у спілкуванні з нею.

**Друга фаза розвитку немовляти.** Під впливом природних і нових потреб, що виникають на їх основі (у враженнях, спілкуванні з дорослими), у дитини швидко розвиваються форми активності й функції, які їх задовольняють. Цьому сприяють: фізичний ріст; розвиток нервової, сенсорної, моторної систем; поява перших форм спілкування з дорослими.

До кінця першого року життя немовля росте швидко: його зріст становить 70—75 см, а вага — 9—10 кг. Прорізаються молочні зуби. Інтенсивно розвивається нервова система. Вага мозку однорічної дитини досягає в середньому 850—900 г. Швидко розвиваються аналізатори, зокрема центральні їх мозкові частини; у корі великих півкуль головного мозку відбуваються процеси аналізу і синтезу зовнішніх сигналів. Протягом першого півріччя життя аналізаторні функції швидко вдосконалюються, про що свідчить чіткіше диференціювання різноманітних сигналів. У дев'ять місяців діти розрізняють основні кольори, форми тіл (куб, куля, циліндр, конус). З'являються перші форми спілкування дитини з дорослими. Протягом першого півріччя дитина починає розрізняти серед інших об'єктів людину. Вже з трьох місяців вона пізнає матір, зосереджує увагу на інших людях, фіксує їх зором і слухом, у чотири-п'ять — розрізняє близьких та чужих людей; у вісім-дев'ять — при спілкуванні з дорослими виникають і перші ігри. Згодом дитина починає гратися сама, надаючи перевагу грі з дорослими.

Диференціюються і функції різних форм домовного стикування. Якщо спочатку дитина кричить від болю, голоду, реагуючи на дискомфортну ситуацію, то з часом її крик стає звертанням, засобом впливу на інших, у ньому з'являються різні модуляції (гнів, радість, нетерплячість, скарга, переляк).

Збагачуються звукові інтонації та арсенал виразних рухів дитини, виникає зв'язок між ними і певними реакціями на них дорослих.

Постійно взаємодіючи з дорослими, дитина починає реагувати на їх мову, розуміти слова. Поступово у процес спілкування дитини з дорослими залучаються і мовні засоби, спочатку у формі розуміння їх мовлення. Важливе значення у підготовці мовлення має з трьох місяців гуління («а-а-а», «е-е-е» тощо) — мимовільна неусвідомлена гра звуками, стимулом до якого спершу є голос, поява дорослого. Після шести—семи місяців виникає лепетання — багаторазове повторювання (часом по 20-30 разів поспіль) складів (ба-ба-ба, ма-ма-ма тощо). Після дев'ятого місяця дитина починає відповідати дорослому звуками, повторюючи ті, які чує від нього.

Слово дорослого починає регулювати поведінку дітей уже наприкінці першого року їх життя. Діти в цей час розуміють до 10—20 слів. Вони можуть виконувати завчені рухи при їх називанні, виконувати прості доручення — вибирати предмети за вказівкою, припиняти дію з ними під впливом заборони «не можна!». На кінець першого року життя діти вимовляють перші слова: «мама», «тато», «на», «дай» тощо. Спілкування з дитиною на цій стадії розвитку її мовлення ще досить ускладнене і доступне піше близьким їй людям. Але це вже мовне спілкування, що відкриває можливості дитини для засвоєння людського досвіду, нових перспектив її виховання.

Протягом першого півріччя відбувається сенсорний розвиток, а починаючи з другого — прискорюється розвиток рухів (моторики) дитини. Приблизно на п'ятому місяці виникають зорово-тактильно (на дотик)-кінестетичні (стосується положення і руху тіла) відчуття, що складають основу початкового орієнтування дитини у просторі. Відбувається і диференціація кінестетичних відчуттів у долонях і пальцях, що зумовлює розрізнення функцій пальців у акті хапання. Важливим для підвищення практичних і пізнавальних можливостей є розподіл функцій між правою і лівою руками.

На шостому місяці дитина здатна до сидіння, що вимагає від неї значного напруження, потрібного для підтримання рівноваги тіла. Поза сидіння — важливий здобуток у розвитку статички дитини. Саме у цій позі починає формуватися характерне для людини вертикальне положення хребта, пов'язане з функціонуванням внутрішніх органів. Сидіння значно розширює можливості дитини отримувати враження від навколишнього світу, контакту з дорослими.

За нормальних умов розвитку восьми-десятимісячна дитина вже може стояти самостійно, за щось тримаючись, пересуватись, а на кінець року робити перші кроки. У формуванні статички дітей виявляються індивідуальні особливості, зумовлені, як їх фізичним станом, так і особливостями виховних впливів. У цій фазі життя дитина виявляє невеликий набір вроджених емоцій.

**Емоції** — елементарні переживання, що виникають у людини під впливом загального стану організму.

До емоцій належать переживання задоволення і незадоволення, страху і гніву. На основі вроджених емоційних реакцій формуються умовні емоційні реакції: позитивна реакція на матір, усмішка, пожвавлення, коли дитина чує голос або бачить людину, яка піклується про неї. Емоції значною мірою виявляються у мимовільному наслідуванні. На усмішку маля відповідає усмішкою, плач інших дітей викликає у нього плач. З 7—8 місяців емоції

дитини стають різноманітнішими, а їх вияви частіше стають засобом спілкування. Виникають *емоційно-рухові умовні реакції* на вигляд предметів, передусім іграшок, формується емоційне ставлення до них. У збагаченні емоцій дитини важливими є слова дорослих, пов'язані із цікавими чи приємними для неї діями. Наприкінці першого року виразно виявляються й індивідуальні відмінності в емоційній сфері немовлят, зумовлені особливостями їх життя.

### **Ранній дитячий вік**

Ранній дитячий вік (від одного до трьох років) — період істотних змін в анатомо-фізіологічному, психічному розвитку, спілкуванні з дорослими.

**Анатомо-фізіологічні особливості.** Розвиток дитини характеризується подальшим інтенсивним фізичним ростом організму, хоч темп його уповільнюється. За перший рік життя дитина виростає на 20—25 см, за другий — на 10—12, за третій — лише на 7 см. До трьох років зріст її сягає 80—90 см, вага становить 14,8—15 кг. Змінюється співвідношення між величиною голови, тулуба та кінцівок. До двох років прорізуються всі 20 молочних зубів. Ритмічніше функціонує серце. До третього року життя вага мозку дитини досягає 1000 г, що становить  $\frac{2}{3}$  ваги мозку дорослої людини. Розвиваються нервові механізми, енергійно відбувається мієлінізація нервових шляхів у півкулях мозку. Концентрованішими стають процеси збудження й гальмування. Підвищується працездатність нервової системи, що виявляється і в збільшенні часу неспання.

**Розвиток психіки і пізнавальної діяльності.** Цей період характеризується значним розвитком психічних процесів і пізнавальної діяльності дитини.

**Психіка** — *здатність мозку відображати об'єктивну дійсність у формі відчуттів, уявлень, думок, інших суб'єктивних образів об'єктивного світу.*

**Психічні процеси** — *різні форми єдиного, цілісного відображення суб'єктом об'єктивної дійсності (відчуття, сприймання, пам'ять, уява, уявлення, мислення, увага, почуття, воля).*

Основою розвитку психічних процесів у дитини є її власна активність, що виявляється в спілкуванні з дорослими, маніпулюванні предметами, самостійному пересуванні та ін. Рухаючись самостійно, дитина знайомиться з новими предметами, виявляє їх якості, створює їх цілісні образи. Тобто дії зумовлюють розвиток відчуття й сприймання.

**Відчуття** — *психічний процес, що полягає у відображенні мозком властивостей предметів і явищ, станів організму під безпосереднім впливом подразників на відповідні органи чуття.*

**Сприймання** — *психічний процес відображення предметів і явищ ччг.ностіза безпосередньої їх дії на органи відчуття, що супроводжується розумінням цілісності відображуваного.*

Особливо інтенсивно розвивається в дитини зорова чутливість, а також дотикова і кінестетична чутливість рук.

Виникають різноманітні міжаналізаторні зв'язки, найважливішими з яких є координація рухів рук та очей. Швидко розвивається й слух у дітей, які уже розрізняють музичні тони, різні звуки, голоси людей і тварин. Розширюються можливості сенсорного (чуттєвого) виховання, що забезпечує їх перцептивну,

моторну й мовну активність, зумовлює розвиток фонематичного й музикального слуху.

Сприймання предметів стає цілісним. Дворічні діти при виборі однакових предметів часто орієнтуються передусім на їх форму, потім на розміри (величину), а дещо згодом і на колір. Розвиток сприймання предметів у цьому віці значною мірою залежить від використання в роботі з дітьми дидактичних ігор, завдань (геометричних вкладок, матрьошок, пірамідок), які дають можливість співвідносити предмети із зразками, здійснювати вибір за кольором, формою і величиною.

На початку третього року життя дитина вже орієнтується в найближчому просторовому оточенні — у знайомій кімнаті, дворі, розрізняє напрями «вперед» і «назад», «догори» і «донизу», помічає зміни в розташуванні предметів. У неї виникають перші орієнтації і в часовій послідовності подій, але дитині ще важко розрізнити значення слів «сьогодні», «завтра», «вчора».

Увага в ранньому дитинстві розвивається від мимовільної її форми до перших виявів довільної (дія за вказівкою, долання труднощів).

*Увага* — форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах з одночасним абстрагуванням від інших.

Обсяг уваги ще дуже малий, її легко відволікає кожний новий, яскравіший об'єкт. Ця особливість дає змогу дорослим легко відвертати увагу дитини від недозволеної для неї речі, від небажаної дії. Наприкінці третього року слово може викликати увагу і спрямувати її, що створює умови для проведення коротких занять у групах дітей.

У ранньому дитинстві відбуваються значні зрушення в пам'яті.

*Пам'ять* — закріплення, збереження в мозку того, що відбувалося у минулому досвіді людини.

Будучи одним із феноменів розумової діяльності людини, вона фіксує набутий дитиною сенсорний (чуттєвий), моторний, емоційний досвід. Зазнають перших змін основні процеси пам'яті (запам'ятовування, зберігання і відтворення інформації). Значно впливає на процеси запам'ятовування мовлення, відкриваючи можливість групувати численні елементи досвіду, позначати їх словом, міцніше закріплювати й оперативніше відтворювати. Це означає, що до народження, в утробному періоді розвитку, дитина ще не має пам'яті, живучи пам'яттю матері. З моменту сприйняття нею звуків, світла, смаку, запаху з'являється пам'ять.

Завдяки пам'яті кожне покоління передає свої знання і досвід наступному.

Пам'ять розвивається в образному, руховому, словесному й емоційному її видах. Образна пам'ять — пам'ять на уявлення, картини природи й життя, звуки, запахи, смаки. Моторна пам'ять — запам'ятовування, збереження й відтворення рухів, їх величин, амплітуди, швидкості, темпу, послідовності. Емоційна пам'ять — пам'ять на почуття.

Загалом процеси пам'яті на ранньому етапі мають мимовільний характер.

*Мимовільна пам'ять* — запам'ятовування та відтворення, які не мають спеціальної мети щось запам'ятати чи пригадати.

Дитина мимоволі запам'ятовує життєво значуще, емоційне, яскраве. Вона легше сприймає образний матеріал, ніж словесний, не підкріплений малюнком.

Розуміння дитиною слова й особливо оволодіння активним мовленням робить можливими й перші вияви довільності в роботі пам'яті.

У поведінці дитини, в її діях з предметами, іграшками, у перших спробах малювати виявляються образи її уяви, хоча в ранньому віці не легко їх відокремити від образів пам'яті.

**Уява** — психічний процес створення образів предметів, ситуацій, обставин через використання наявних у людини знань в новій комбінації.

На другому і третьому році життя дитини активізується репродуктивна (відтворювальна) уява. У перших іграх, в яких ще немає ні сюжету, ні ролі, уява виявляється в перенесенні дитиною відомої їй дії в нову ігрову ситуацію (годує ляльку, вкладає її спати, умиває, одягає тощо).

У предметних практичних діях зароджується мислення дитини, яка може мислити тільки про ті предмети, які бачить, з якими щось робить. Вона ще не здатна спочатку думати, а потім робити. Її мислення здійснюється в наочній ситуації практичними діями, тому і називається наочно-дійовим. Намагаючись переборювати різні перешкоди в досягненні наочно сприйнятої й бажаної мети, дитина вдається до практичного аналізу (розламає іграшку, з'ясовуючи, що в ній пищить), до практичного синтезу (складає будиночок з кубиків). Переміщуючи предмети в просторі, розподіляючи на частини і групуючи в певну цілісність, дитина здобуває нові знання про властивості предметів, їх просторові, кількісні відношення, причинні зв'язки. Вона вчиться мислити, відкривати для себе властивості об'єктів не просто на власному досвіді, а в процесі практичного і мовного спілкування з дорослими.

Перші узагальнення в ранньому мисленні здійснюються на основі окремих, найпомітніших ознак, а часом і зовсім несуттєвих. Запитання до дорослих («Це що?», «Хто це?» тощо) свідчать про зростаюче прагнення дитини пізнати навколишнє середовище. Серйозне ставлення дорослих до запитань дитини підтримує її допитливість, спрямовує увагу на непомічені нею особливості об'єктів, стає важливим фактором розвитку мислення.

Спілкування з дорослими. Воно є необхідною умовою забезпечення життя, розвитку й діяльності дитини. Нові фізичні та психічні якості, сформовані протягом першого року життя, і подальший розвиток дитини викликають якісні зміни у її взаєминах з дорослими. Вони виявляються у самостійності дитини, яка невпинно росте. Оволодіваючи у спільній діяльності з дорослими і під їх опікою предметними діями, способами пересування, дитина починає згодом виконувати їх вже без участі чи прямої допомоги дорослих (знаходити іграшку, гратися нею тощо). За таких обставин керувати поведінкою дитини стає складніше, бо доводиться зважати і на можливу внутрішню стимуляцію.

Якщо дорослі не враховують цих якісних змін у психіці дитини, в її стосунках з оточенням, прагненнях, виникають конфлікти, які спричиняють зриви в її поведінці, перші прояви неслухняності, примхи. За таких умов виникає описана у психологічних працях «криза першого року», що є результатом невідповідності між новими прагненнями і можливостями дитини та застарілими формами її взаємодії з дорослими. Якщо дорослі враховують все це, надають дитині більшої самостійності у межах її можливостей, кризи вдається уникнути.

Від одного до трьох років настає *стадія сензитивності* (особливої чутливості) дитини до мовних впливів. Пасивний словник дитини швидко поповнюється. До двох років вона розуміє всі слова, що стосуються її оточення.

Якщо дорослі мало розмовляють з дитиною, не стимулюють її до засвоєння й активного використання слів або ж довго говорять нарочито дитячою мовою, розвиток мовлення дитини гальмується.

Важливим досягненням дитини є оволодіння нею слуханням мовлення, зокрема вказівок щодо її дій та розповідей дорослих. На другому-третьому році життя діти охоче слухають оповідання, казки, вірші, які вперше виводять їх за межі безпосереднього спілкування з дорослими, дають їм відомості про те, чого вони ще не бачили. Це збагачує дітей пізнавальною інформацією, знайомить їх з моральними ситуаціями й оцінками, що сприяють початковому моральному вихованню.

Наприкінці другого року життя удосконалюється граматична структура мовлення дитини: з'являються складніші речення, морфологічні елементи множини, теперішній і минулий час дієслів, родовий, давальний, знахідний відмінки.

Мовні надбання дітей стимулюють позитивні зрушення у їх психічному розвитку, позначаються на всіх психічних процесах (відчуттях, сприйманні, мисленні, пам'яті). Наприкінці раннього дитячого віку мовлення починає виконувати у житті дитини не тільки комунікативну функцію, а й деякі інші — планування дій, інструктування самої себе. Воно виявляє себе і як засіб усвідомлення власних можливостей, саморегуляції поведінки, певної її самостійності. Недоліки в розвитку мовлення позначаються на подальшій поведінці дитини: формуються неповноцінні взаємини між нею та іншими дітьми, дорослими. Це призводить до пасивності, нерішучості, безініціативності, несамостійності дитини.

Важливу роль у розвитку дитини відіграють слова-оцінки дорослих. Пов'язані з відповідним виразом обличчя, мімікою, жестами, ставленням до дитини чи ситуації, слова «добре», «погано», «гарно», «соромно», «можна», «не можна» стають сильними стимулами для вияву її емоцій, підкріплення її дій. Можна помітити стійке ставлення до певних осіб (симпатії, антипатії, страх).

З розвитком активності, самостійності дітей різноманітнішими стають їх стосунки з дорослими. Розвиваються взаємини й між самими дітьми, виникають спільні ігри. Спочатку в іграх дитя частіше займається чимось своїм, хоч і любить, щоб поряд були діти (так звані «ігри поряд»).

Наприкінці другого року життя виникає так звана «криза трьох років». Її сутність полягає у психологічному відокремленні дитячого «Я» від оточуючих дорослих, що супроводжується певними специфічними проявами — впертістю, негативізмом, норовистістю. Їх причини — невдоволеність взаєминами з дорослими, прагнення знайти власну позицію.

У період «кризи трьох років» у дітей виробляється певний комплекс поведінки. Вони прагнуть самоствердитись, самостійно досягти позитивного результату в своїй діяльності. Самолюбство дитини проявляється в переживаннях гордоців за досягнення, позитивно оцінених батьками й вихователями («я вже великий», «слухняний», «самотужки одягаюсь» і т. ін.), постійних заявах і вимогах «Я сам!», бажанні бути схожим на дорослих,

наслідувати їх. Негативне чи байдуже ставлення вихователя, батьків до результатів діяльності викликає у дитини образ, смуток. Загалом, цей період характеризується підвищеною вразливістю й чутливістю малюка до оцінювання його досягнень дорослими.

Отже, протягом перших трьох років життя дитини відбуваються якісні зміни, які забезпечують поступове перетворення малюка з безпомічної істоти на активного діяча в найближчому суспільному середовищі.

### **Переддошкільний вік**

Переддошкільний вік (від 3 до 5 років) має свої анатоμο-фізіологічні особливості розвитку, особливості психіки і пізнавальної діяльності, особистісного формування дитини.

Анатоμο-фізіологічні особливості. Високий темп фізичного розвитку, що був характерним для перших двох років життя малюка, на третьому році дещо уповільнюється. У середньому за рік маса тіла збільшується на 2 кг, а зріст — на 7—8 см. Саме з цього віку починається помітне накопичення м'язової сили, збільшується витримка, зростає рухливість. Кісткова система зберігає ще в окремих місцях хрящову будову (кисті рук, гомілки, деякі частини хребта). Тому необхідно постійно стежити за поставою, положенням тіла дитини під час сидіння, сну тощо. Нервова система ще дуже вразлива і вимагає дбайливого ставлення до неї з боку дорослих.

Розвиток психіки і пізнавальної діяльності. У переддошкільному віці вдосконалюються сенсорні можливості дітей. Вони можуть добирати за зразком основні геометричні фігури з різного матеріалу, предмети основних кольорів та називати ці кольори. Протягом перед дошкільного віку дитина навчається розрізняти всі спектральні кольори.

Інтенсивно розвивається зорова, тактильна і кінестетична чутливість, координуються дії рук та очей. Швидко розвивається фонематичний і музикальний слух, здатність розрізняти різні шуми, голоси людей, звуки й тони музики.

Має свої вікові особливості й пам'ять. Оскільки довільні процеси не досить розвинені, дитина ще не вміє цілеспрямовано запам'ятовувати, тому основним ще є мимовільне запам'ятовування та згадування. Переважає наочно-образна і рухова пам'ять. Діти цього віку можуть відтворити у середньому не більше 4 предметів (їх відображень) з 10—15. Ця обмеженість виявляється і в запам'ятовуванні окремих слів у середньому не більше 2 слів з 10.

Як і молодші діти, дошкільники найлегше запам'ятовують те, що справило на них сильне враження. «Пам'ять дитини — це її інтерес», — твердять психологи. Тому впродовж усього дошкільного дитинства дуже важливо зробити для дітей цікавим те, що вони повинні запам'ятати: слова, образи, предмети. Водночас вихователі, батьки повинні подбати, щоб пам'ять дітей збагачувалась знаннями, конче потрібними для їх подальшої діяльності.

Дітям властиве активне дійове мислення. їм легше що-небудь зробити, аніж розповісти про зроблене, оскільки в них ще не розвинуте словесне мислення, вони не вміють уявно вирішувати завдання. Звідси розходження між тим, що дитина робить, і тим, як вона пояснює свої дії. Тому дітей слід спрямовувати на вирішення маленьких, але конкретних завдань: спочатку

навчити їх розуміти питання, а потім — відповідати на нього, тобто мислити. Для розпитку словесного мислення використовують дидактичні ігри, бесіди, інші мовні завдання. І чим старшою стає дитина, тим більше вона вдається до наочно-образного, а потім і логічного мислення.

Характерні особливості у цей період має увага: підвищується стійкість мимовільної уваги, збільшується її обсяг. Стійкість уваги — це проміжок часу, протягом якого дитина може зосереджуватися на певній діяльності. Якщо у трирічному віці вона триває у середньому 25—27 хв., то в переддошкільному — упродовж 50 хв. Діти можуть безперервно гратися. В інших видах діяльності дитина ще не здатна довго зосереджувати увагу.

Слово дорослого є засобом формування перших виявів уваги. Процес її починається від мовних вказівок, котрі сигналізують, що можна робити, а що — ні, на що обов'язково слід звернути увагу. Правильне формулювання завдань, їх мотивація, вироблення певних умінь, необхідних для певної діяльності, розвивають увагу. Тривалість та обсяг уваги у різних дітей не однакові й залежать від способів роботи з ними, виховних прийомів.

Не досить стійкими у дітей є образи уяви, що виникають у процесі гри або інших видів діяльності, хоч вони бувають надзвичайно яскравими. Жвавість уяви дітей виявляється в тому, як вони перевертлюються, про що свідчать їх переживання при сприйманні казок, малюнків, вистав. Дорослі повинні бути уважними до вибору книжок для читання, розповідей дітям, обережними у розмовах у їх присутності. Не слід викликати у них почуття страху нагадуванням про можливі небезпеки — це породжує полохливість, страх самотності, темряви, незнайомих людей.

У переддошкільному віці досягає свого розвитку мовлення дитини. У неї загострюється інтерес до мови оточуючих людей. Швидко поповнюється активний словник (1500—2000 слів). Значно змінюються пасивне й активне мовлення, яке на п'ятому році наближається до мовлення дошкільника. Відбувається подальше освоєння — граматичної будови мови. Діти вживають багатослівні складні речення. Мова стає основним засобом спілкування з дорослими і однолітками.

**Формування особистості.** Відбуваються значні зміни у спілкуванні дитини з дорослими та однолітками, ігровій діяльності. Висока чутливість до емоційного спілкування зберігається, але здебільшого під час спільних предметних чи ігрових дій з дорослими. Дітям уже не достатньо однієї доброзичливої уваги — їм потрібно, щоб дорослі брали участь в їхніх діях. У практичній взаємодії діти, наслідуючи дорослих, засвоюють предметні дії, досягаючи завдяки цьому певного рівня розвитку навичок предметної діяльності.

Саме на цьому етапі в основному формується потреба дитини у спілкуванні з однолітками. Якщо раніше одноліток сприймався як об'єкт навколишньої дійсності, то тепер дитина ставиться до нього як до рівного собі суб'єкта.

Ігрова діяльність різноманітніша й змістовніша. Зміст сюжетної рольової гри розкривається завдяки виконанню дитиною взятої на себе ролі й дотриманню правил гри. Роль набуває організуючого значення, а дії стають уза-

гальненими. Крім того, діти вже не просто відтворюють окремі дії, а об'єднують і підпорядковують їх. Виникає колективна гра.

Великого значення набувають творчі ігри, де діти беруть на себе певні ролі і підпорядковують їм свої вчинки.

У цих іграх виявляється інтерес до світу дорослих, які для них є взірцем поведінки. Спільні ігри дітей починають переважати над індивідуальними та іграми поруч, проте достатньої узгодженості між учасниками ще немає і тривалість гри невелика. У процесі ігрової діяльності відбувається й особистісний розвиток перед дошкільника.

Характерною особливістю дітей цього віку є значне емоційне збудження, нестриманість і недостатня стійкість емоцій, які швидко виникають і швидко минають, змінюються на протилежні. Потрібен особливий такт, який не допускав би грубого втручання в діяльність дитини, бо це може викликати сильні афективні реакції. Чим менша дитина, тим більше слід уникати впливу на неї сильних подразників. Водночас потрібно поступово виховувати і гальмівні процеси, які складають основу вміння стримувати себе, свої почуття.

Основні життєві потреби дитини цього віку — любов, доброта, увага дорослих, ігри та спілкування з однолітками, яскраві переживання. Але необхідно пам'ятати, що нервова система дитини настільки не сформована, що навіть маленький колектив є для неї сильним подразником і дуже втомлює.

Попри зростаючу самостійність дітей, роль дорослих в їхньому житті ще дуже велика. Основні потреби у спілкуванні з дорослими починають переходити із практичної сфери (спільного виконання дій) у пізнавальну: дорослі стають джерелом різноманітних знань про навколишнє середовище. Діти виявляють підвищену чутливість до тону розмови, настрою співбесідника, ставлення до себе оточуючих. Вони також дуже чутливі до емоційного стану ровесників, легко переймаються їхніми почуттями. У цьому віці дуже важливо приділяти увагу вихованню гуманних почуттів та уявлень про доброту, чуйність, взаємодопомогу, дружелюбність.

### Дошкільний вік

Дошкільний вік (від п'яти до шести—семи років) — останній віковий період дошкільного дитинства.

**Анатомо-фізіологічні особливості.** На п'ятому році характерний для перед дошкільників швидкий ріст організму дещо уповільнюється і знову прискорюється наприкінці дошкільного дитинства. Середнє щорічне збільшення зросту дошкільника становить близько 6 см, дівчатка дещо випереджають хлопчиків. Щорічно вага дитини збільшується на 1,5—2 кг, змінюються пропорції тіла, видовжується тулуб і особливо ноги.

Для кісткової системи дитячого організму характерне недостатнє окостеніння, хрящова будова її окремих ланок, значна гнучкість та еластичність хребта. Працездатність м'язів дошкільника значно нижча, а стомлюються вони швидше, ніж у школяра. Загальний розвиток опорно-рухового апарату виявляється у підвищенні координації, вправності й точності рухів.

Удосконалюється діяльність серцево-судинної системи. Збільшуються розміри серця (до п'яти років у 4 рази порівняно з новонародженою дитиною).

Змінюється ритм його роботи (у новонародженої дитини — 120—140 ударів на хвилину, у старшого дошкільника — 70—100). За надмірних фізичних навантажень ритм серцевих скорочень легко порушується, виникає втома серцевого м'яза.

Завдяки загальному фізичному розвитку дошкільників удосконалюється структура і функції мозку, відбуваються прогресивні зміни вищої нервової діяльності, для якої характерною стає особлива жвавість орієнтувальних реакцій. Розвивається умовне гальмування, посилюється регулятивний вплив кори великих півкуль головного мозку на функціонування підкірки, що зумовлює фізіологічну основу цілеспрямованості й організованості поведінки.

**Розвиток психіки і пізнавальної діяльності.** Функціональні зміни в роботі центральної нервової системи дитини пов'язані з морфологічними змінами в будові головного мозку, збільшенням його ваги, яка наприкінці шостого року досягає 1350г (90 % маси мозку дорослої людини), розвиваються його функції. Ускладнюється структура аналітико-синтетичної діяльності, розширюється сфера впливу словесних подразників, сигналів на розвиток діяльності дитини, що є передумовою психічного розвитку дитини.

Відбувається помітне підвищення чутливості аналізаторів, їх здатності диференціювати оптичні, акустичні та інші властивості предметів і явищ, продовжує розвиватися кольорові відчуття, розрізнення світлових відтінків. Мовний слух дитини розвивається швидше, ніж звуковисотний, який є основою музикальних здібностей.

Прискорено розвиваються кінестетичні відчуття завдяки рухливим іграм, ритмічним і фізкультурним вправам, малюванню, ліпленню, ручній праці. Розвиток їх виявляється у збільшенні точності й вправності рухів, швидкості вироблення рухових навичок.

Сприймання дошкільників розвивається в різних видах діяльності (ігрової, практичної). Поступово воно виокремлюється у відносно самостійні дії, спрямовані на пізнання предметів навколишнього світу, на виконання перших перцептивних (чуттєвих) завдань. Дитина вдається до спеціальних прийомів детального обстеження предмета, сприймання її стає активнішим, цілеспрямованішим, збільшується тривалість розглядання об'єктів.

Дитина вчиться керувати своїм зором, рукою. Більшого значення набувають мисленеві процеси: упізнаючи предмети, дитина порівнює їх, використовуючи свої знання, хоч при цьому нерідко ще не вміє відділити те, що бачить, від того, що знає про предмет.

Інтенсивно розвивається просторова орієнтація дошкільників та орієнтування в часі.

Пам'ять їх розвивається в осмисленій діяльності, в якій розуміння є основою як мимовільного, так і довільного запам'ятовування. У процесі спілкування з дорослими у дітей все частіше виникає потреба запам'ятати і пригадати, від цього значною мірою залежить результативність їх діяльності. Тому саме в цьому віці починається формування власне мнемічних (мнемоніка — мистецтво запам'ятовування) дій, які мають свої специфічні цілі та способи їх досягнення.

Розширення зв'язків дошкільника з середовищем, виникнення нових їх видів і форм закономірно виявляється в розвитку його уяви. Збагачується

репродуктивна уява, здійснюється процес формування довільності уяви. У цьому віці відбувається цілеспрямоване створення образів. Розвивається наочно-дійове мислення, виникають нові його форми. Мислення стає образно-мовним, набуває певної самостійності: поступово відділяється від практичних дій, стає розумовою дією, спрямованою на вирішення пізнавального мислительного завдання. Тому мовлення набуває все більшого значення в його функціонуванні. За допомогою мовлення діти починають мисленно оперувати об'єктами, зіставляти їх, розкривати їх властивості й відношення, виражати цей процес і його результати в судженнях, міркуваннях.

Розвиток мислення у дітей дошкільного віку пов'язаний із позитивними зрушеннями в їх мовленні. Швидко збагачується словник дошкільняти. Спостерігаються значні індивідуальні відмінності в збагаченні словника, зумовлені середовищем, в якому росте дитина, різноманітністю її мовних контактів з дорослими.

У дошкільників виникає внутрішнє мовлення, що стає засобом формування й функціонування внутрішніх розумових дій. Поява внутрішнього мовлення є ознакою розвитку словесно-логічного мислення. Розвивається чуття мови, яке допомагає успішніше користуватися мовою, виправляти помилки свого мовлення і помічати такі помилки в інших.

У цей період активно починає формуватись довільна увага. Діти вже можуть виділяти об'єкти, які потрібні в їхній діяльності, і спеціально зосереджуватися на них. Значно зростає стійкість, збільшується обсяг мимовільної та довільної уваги. Але підвищена збуджуваність, невисока працездатність при кисневому голоді різко знижують увагу. Можливість довільної уваги в цьому віці ще надто обмежена, тому необхідно цілеспрямовано працювати над її розвитком.

Дошкільне дитинство здавна називають віком гри. Вважаючи гру основною діяльністю дошкільника, психологи виходять з визнання соціальної обумовленості її розвитку. Гра — особлива форма життя дитини в суспільстві, причому дуже важлива для неї. Вона є діяльністю, в якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігрових умовах їх життя, працю та взаємини між ними.

Якщо в ранньому дитинстві основним моментом гри є оволодіння предметами і способами дій з ними, то у грі дошкільника головним стає людина, її дії та взаємини з іншими людьми. Гра набуває рольової форми, дитина вчиться гратися. Головне при цьому дотримання правил, обумовлених роллю і сюжетом гри, яка стає спільною, справді колективною. У колективній грі між учасниками виникають реальні стосунки. Дитині не байдуже, з ким гратися. Вона обирає партнера. Коли до гри залучається особисте ставлення, вибір, симпатії, це створює сприятливий ґрунт для підвищення її виховної ролі в житті дитини.

Окрему групу становлять дидактична гра, гра-драматизація, гра-фантазування. Вони не мають властивої дошкільній грі мотивації: у них головне результат, а не процес. Дидактична гра — кілька підготовчих операцій до виконання ігрового завдання. Гра-драматизація відтворює дію, типову для персонажа. У ній важливий не тільки процес зображення, а й якість відтворення. Гра-фантазування — особливий вияв вигадки, де немає дії,

правил, завдання. Усі ігри можна вважати перехідними формами до неігрової, продуктивної діяльності, а також до ігор школярів.

**Особистісний розвиток.** У зв'язку із задоволенням зростаючої потреби дитини в товаристві ровесників розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо). Діти вибірково ставляться до об'єктів прихильності приязнь чи неприязнь до когось втрачає ситуативність і стає постійним почуттям. Фактором розвитку почуттів є оволодіння формами експресії: виразу почуттів за допомогою слів, інтонації, міміки. У процесі спілкування в дітей формуються моральні почуття. Важливе значення у їх становленні мають оцінні відношення. Переживання гордощів виникають внаслідок схвалення дорослими актів поведінки. Урізноманітнюються вияви почуття власної гідності. У дошкільному віці стає важливим не просто вміння, а його якісний вияв, наприклад швидко і вправно одягатися, стрибати високо, далеко. З усвідомленням цінностей діти пишаються трудовими успіхами, професійною майстерністю батьків.

Розвиток почуття сорому, ніяковості пов'язаний із зростанням їх морального досвіду й самосвідомості. У малюка вчинку викликає страх перед покаранням, збентеження і незадоволення собою. У дошкільному віці осуд стає внутрішнім, вчинене неподобство супроводжується зниканням, навіть уявлення про негідний вчинок викликає почуття сорому. Деякі діти ніякують через невпевненість, занижену самооцінку, надмірну чутливість до критичних зауважень. У них соромливість може стати рисою характеру.

Важливими для формування моральних почуттів дітей і уявлення про позитивні зразки поведінки. Наявність їх дозволяє дитині передбачати емоційні наслідки вчинку, переживати задоволення від схвалення своєї поведінки або невдоволення від негативного її оцінювання. Таке передбачення є вирішальним у формуванні моральної поведінки. Почуття самолюбства, гордощів, власної гідності, сорому стають мотиваційними компонентами моральних якостей особистості.

Воля дитини розвивається як здатність досягати мети, переборювати зовнішні та внутрішні перешкоди, свідомо регулювати свою поведінку. Мета, яку ставлять перед собою діти, ще не стійка, а задуми — плинні. Різні зовнішні фактори відволікають дітей, стають на заваді в досягненні мети.

Дошкільний вік — період засвоєння прикладу дорослих (норм, правил поведінки), формування механізмів особистісної поведінки, підкорення свого ставлення до речей та людей ідеальним зразкам, засвоєним від дорослих. Зазнає змін спілкування дошкільників з дорослими. Воно набуває нових форм: від зовнішнього контакту дитина переходить до свідомого й добровільного підкорення дорослому. Крім практичного спілкування з дорослими, виникає інтелектуальне співробітництво, що знаходить свій вияв у дитячих запитаннях. Прагнення до активного спілкування з дорослими виявляється у намаганні прилучити їх до власних переживань, почути думку про свої дії або обговорити чийсь вчинки. Отже, комунікативна діяльність розгортається на основі пізнавальних та особистісних мотивів і містить елемент ініціативи та самостійності.

Обмеження самостійності, ініціативи породжує вияви впертості, негативізму, вередливості, егоїзму, самолюбства, опір вимогам дорослих навіть

тоді, коли ці вимоги не суперечать бажанням і намірам самої дитини. Для дитини опір — вияв власної активності. Він виявляється у різних формах негативізму — нерозумному, безпідставному, демонстративному запереченні вимог дорослих, відмові їх виконувати. Це трапляється при гальмуванні дитячої активності й ініціативи, запровадженні системи заборон або необмеженої свободи, яка породжує свавілля й розбещеність. Дорослі, які розумно організують своє спілкування з дитиною, стають об'єктом свідомого наслідування, здобувають авторитет.

У дошкільників розвивається й потреба у спілкуванні з ровесниками. Вони входять у товариство ровесників, вчаться зважати на пропозиції товаришів, поступатися своїми бажаннями, допомагати один одному, уболівати за загальні інтереси, відповідати за спільну справу. Це — ознаки становлення дитячого колективу. У дошкільників лідерами стають діти, здатні верховодити в іграх, інших справах. Популярність їх спочатку визначається не тільки справжніми достоїнствами чи внутрішніми перевагами, а й зовнішніми особливостями — привабливий вигляд, охайність тощо. Поступово набувають значення інші якості: уміння працювати, організувати гру, кмітливість, спритність, доброта.

Самооцінка дітьми вчинків, умінь формується на основі оцінних суджень дорослих.

*Самооцінка* — судження людини про наявність у неї якостей, характеристик для певного еталону, зразка.

Вона постає як вияв самооцінного ставлення до себе людини, як результат аналізу, порівняння, синтезу. Будучи основним структурним елементом самосвідомості особистості, особливу роль відіграє у саморегулюванні поведінки та діяльності. Суттєвою якісною характеристикою самооцінки є ступінь самокритичності. У цьому процесі діти спершу засвоюють і послуговуються оцінною думкою дорослого, потім вона стає власним переконанням. З віком об'єктивність самооцінок зростає. Вони схильні до самоствердження перед дорослими, товаришами, а також перед самими собою, що є серйозною проблемою для батьків і вихователів.

**Готовність до навчання.** Період дошкільного дитинства завершується формуванням у дітей психологічної готовності до навчання в школі. Основними її компонентами є мотиваційна, розумова та емоційно-вольова готовність.

*Мотиваційна готовність* починається з позитивного ставлення до школи, бажання вчитися, прагнення здобувати знання. Вона оснований на пізнавальній спрямованості дошкільника, допитливості, набираючи форм пізнавальної активності, перших пізнавальних інтересів. Пізнавальна спрямованість виявляється у здатності відділяти відоме від невідомого, переживати почуття задоволення від здобутих знань, радощів і захоплення від виконання інтелектуальних завдань.

*Розумова готовність* дітей до школи не зводиться тільки набуття певної суми знань про навколишнє середовище, передбачає і мислительні дії та операції. Тому вона передбачає уміння розв'язувати прості задачі, робити звуковий аналіз слова або зв'язно розповідати про зображення на картинці, оволодіння у певних межах операцією аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, групування тощо.

*Вольова готовність* дітей до школи означає здатність керувати своєю поведінкою, довільно спрямовувати свою психічну діяльність. Саме певним рівнем вольового розвитку школяра обумовлюється його здатність зосереджуватися на виконанні шкільних завдань, скеровувати увагу уроці, запам'ятовувати і відтворювати матеріал. Формуванню у першокласників відповідальності за учнівські справи, сумлінного ставлення до своїх обов'язків сприяють розвинуті в період дошкільного дитинства мотиви обов'язковості виконання правил поведінки та вимог дорослих. Якщо ж дитина звикла керуватися тільки власними бажаннями, а мотиви на зразок: «треба», «не можна» їй незрозумілі, то такій дитині важко призвичаїтися до шкільних вимог і дотримуватися правил для учнів.

*Емоційна готовність* виявляється у задоволенні, радості, довірі, з якими дитина йде до школи. Ці переживання роблять її відкритою для контактів з учителем і новими товаришами, підтримують впевненість у собі, прагнення знайти своє місце серед однолітків. Важливим моментом емоційної готовності є переживання, пов'язані із самою навчальною діяльністю, її процесом і першими результатами, вболівання за успішне виконання завдань.

### **Молодший шкільний вік**

Період життя дітей від 6—7 до 11 років називають молодшим шкільним віком. При визначенні його меж враховують особливості психічного і фізичного розвитку дітей, перехід їх до навчальної діяльності, яка стає основною.

**Анатомо-фізіологічні особливості.** Фізично дитина у цьому віці розвивається досить рівномірно. Збільшується зріст та вага тіла, підвищується імунітет, швидко розвиваються м'язи серця. Артерії у школяра дещо ширші, ніж у дорослої людини, і саме цим пояснюються особливості артеріального тиску. Частота серцевих скорочень стійкіша, але під впливом різних рухів, позитивних і негативних емоцій вона швидко змінюється.

Кістково-сполучний апарат молодших школярів досить гнучкий, оскільки в їхніх кістках ще багато хрящової тканини. На це треба зважати, щоб запобігти можливому викривленню хребта, вдавлюванню грудей, сутулуватості.

Розвиток м'язової системи сприяє збільшенню фізичної сили дітей. Але малі м'язи кисті рук розвиваються повільніше. Першокласникам важко писати в межах рядка, координувати рухи руки, не робити зайвих рухів, які спричиняють швидку втому. Тому слід проводити фізхвилинки, які знімають напруження малих м'язів пальців і кистей рук.

Діти цього віку дихають частіше, ніж дорослі. Для підтримання їхньої працездатності особливо важливо, щоб у класі та вдома було чисте повітря.

У дітей добре розвинені всі органи чуття, але деякі з них мають свої особливості. Так, очі, завдяки еластичності кришталика, можуть швидко змінювати свою форму залежно від пози під час читання і письма. Якщо не враховувати цієї особливості органів зору молодших школярів і не виправляти їх пози під час уроків, то це може призвести до підвищення очного тиску, нечіткості зображень на сітківці й до короткозорості.

Вага мозку молодшого школяра наближається до ваги мозку дорослої людини. Особливо збільшуються лобні доли, пов'язані з діяльністю другої сигнальної системи. Водночас відбуваються значні зміни у розвитку і роботі центральної нервової системи. Аналітико-синтетична діяльність кори великих півкуль головного мозку ускладнюється.

**Розвиток психіки і пізнавальної діяльності.** Під час навчання — основної діяльності учнів — якісно і кількісно розвиваються пізнавальні процеси. Вони виявляються у розвитку сприймання. Кількісні зміни полягають у збільшенні швидкості процесу сприймання та кількості сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни свідчать про зростання пізнавальної ефективності.

Сприймання стає довільнішим, цілеспрямованим і категоріальним процесом, але трапляються труднощі в сприйманні форми та її відображенні, написанні букв, цифр. Розвивається здатність розрізняти висоту звуків, чому сприяють заняття з музики і співів. Для початку занять з музики молодший шкільний вік є найсприятливішим.

В учнів формується здатність спостерігати явища навколишньої дійсності, тобто, виходячи з певної мети, помічати їх, виявляти істотні деталі, з'ясовувати взаємозв'язки між ними.

Значні якісні зміни відбуваються в розвитку пам'яті. Під впливом навчання формується логічна пам'ять, яка має вирішальне значення у здобутті знань. Але не вміючи і це диференціювати завдання (запам'ятати і відповісти) під інших навчальних завдань (зрозуміти тощо), молодші школярі виробляють у себе настанову на дослівне запам'ятовування і відтворення. За правильного педагогічного керівництва учні осмислено запам'ятовують доступний для них матеріал. Проте дослівне запам'ятовування й відтворення має і позитивне значення. Воно є важливим засобом нагромадження словникового запасу і культури дитячого мовлення, розвитку довільної пам'яті. У процесі заучування розвиваються самоконтроль, уміння помічати помилки у відтвореному та їх виправляти. Зростають продуктивність, обсяг, міцність, точність запам'ятовування матеріалу. У цей період учні частіше вдаються до спеціальних мнемічних прийомів запам'ятовування.

Розвиток пам'яті полягає в зміні співвідношення між мимовільним і довільним запам'ятовуванням (зростає довільне), образної та словесно-логічної пам'яті. Для розвитку логічної пам'яті важливою є настанова вчителя — зрозуміти (проаналізувати, порівняти, співвіднести, згрупувати тощо) матеріал, завчити його. Довільне запам'ятовування продуктивне тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом активної діяльності учнів.

Розвиток уяви відбувається у напрямі від репродуктивних її форм до творчого осмислення уявлень, від довільного їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Зростає вимогливість дітей до витворів їх уяви, швидкість створення образів фантазії.

Мислення стає конкретно-образним, але все більшого значення набувають абстрактні компоненти. Під впливом навчання змінюються співвідношення між його образними і понятійними, конкретними та абстрактними компонентами. Молодші школярі швидше оволодівають індуктивними умовиводами, ніж дедуктивними.

**Умовивід** — специфічна форма зіставлення кількох суджень.

**Індукція** — процес переходу одиничних, часткових суджень до загального судження.

**Дедуція** — процес переходу від судження, що виражає загальне положення, до судження, що виражає вузчі положення або частковий випадок.

Ці умовиводи переплітаються в мисленні, спрямованому на вирішення пізнавальних завдань, зокрема тих, що вимагають розкриття причин різних явищ, мотивів поведінки людини.

У розвитку мовлення важливим є використання різних форм слова, писемного та внутрішнього мовлення, яке виявляється у функціональних формах: повторення, монолог, колективний монолог, повідомлення, критика, наказ, прохання і погрози, питання і відповіді. Відбуваються також зрушення в морфологічній структурі усного й писемного мовлення, розвиток словесних асоціацій, оволодіння писемним мовленням, розширення взаємозв'язків між компонентами структури мовлення. Значно збільшується кількість слів, якими діти позначають предмети, явища, їх ознаки, дії, процеси. Проте є ще чимало дефектів в усному мовленні (шепелявість, заміна одного звука іншим, заїкання, картавість тощо), які вимагають уваги не тільки вчителя, а й спеціаліста-логопеда.

Показником успіхів учнів у оволодінні мовленням є мовчазне читання. Воно відрізняється від голосного згорненістю зовнішніх мовно-рухових актів: спочатку дитина читає пошепки, а потім мовчки. Мовчазне читання розвиває самоконтроль, увагу, внутрішнє мовлення.

Переважає мимовільна увага. Діти активно реагують на все нове, яскраве і незвичайне. Мимовільна увага має позитивне значення, але недостатня для досягнення успіхів у навчанні. З віком зростає обсяг і стійкість уваги, пов'язані із значущістю навчального матеріалу. Усвідомлення учнями важливості його засвоєння — умова стійкості довільної уваги.

**Формування особистості.** У молодшому шкільному віці відбувається подальший розвиток особистісних якостей не тільки в інтелектуальній, а й в емоційній, вольовій сферах, спілкуванні з дорослими та однолітками. Джерелом емоцій у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи та невдачі у навчанні, взаємини в колективі, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри тощо. До емоційної сфери належать переживання нового, здивування, сумнів, радощі пізнання — основи формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів. Колективні заняття сприяють розвитку моральних почуттів і формуванню таких рис характеру, як відповідальність, товариськість, колективізм.

Молодші школярі емоційно вразливі. Відбувається диференціація сором'язливості, яка виявляється в реагуванні на людину, думка якої має значення для них. Розвивається почуття самолюбства, що виявляється в гнівному реагуванні на приниження їх гідності й позитивне емоційне переживання за визнання їх позитивних особистих якостей.

Розвитку моральних почуттів (дружби, товариськості, обов'язку, гуманності) сприяє перебування учнів у колективі об'єднаному спільною

навчальною діяльністю. Розвивається почуття симпатії, важливе для утворення малих груп, з яких складаються колективи.

Формуванню вольових якостей (самотійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм активності, довільного регулювання поведінки, уміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя. Ефективність, цього процесу залежить від використання учителем прийомів переконання, зауваження, заохочення та інших засобів впливу на дитину. Зловживання негативними оцінками, нотаціями, покараннями спричиняє погіршення ставлення учнів до навчальних обов'язків, зниження активності, виникнення лінощів та інших негативних рис.

З'являється усвідомлення обов'язків, розуміння того, що невиконання правил поведінки шкодить інтересам колективу й кожного учня.

Дітям властиві наслідування й підвищене навіювання, що як позитивно, так і негативно впливають на засвоєння норм і правил поведінки. У зв'язку з недостатнім розвитком самосвідомості, малим життєвим досвідом діти можуть наслідувати небажані форми поведінки: грубість, недисциплінованість тощо. В інших випадках, коли вони беруть за взірець поведінку улюбленого вчителя, авторитетних для них дорослих, наслідування і підвищене навіювання полегшує засвоєння норм і правил поведінки. У цей період зростає роль особистого прикладу дорослих, передусім учителя.

Стосунки між дітьми в класі формуються за допомогою вчителя, який завжди вказує на деяких учнів як на взірець, водночас звертає увагу й на хиби в поведінці інших. Більшість дітей відтворює у своєму ставленні до однокласників ставлення вчителя, не усвідомлюючи критеріїв, якими він послуговується при їх оцінюванні.

Починає формуватися громадська думка стосовно учнів, які успішно навчаються і є дисциплінованими, з'являються спроби оцінити вчинки ровесників. У класному колективі виникають об'єднання, які переростають у стійкі шкільні й позашкільні мікроколективи. Важливо тримати їх у полі зору, знати, що саме об'єднує їх учасників та знаходити способи для коригування їх діяльності.

## **Підлітковий вік**

Підлітковий вік охоплює період розвитку дитини від 11 до 15 років. Він є органічним продовженням молодшого шкільного віку і водночас відрізняється від нього. Його називають перехідним, тому що відбувається перехід від дитинства до юності в фізичному, психічному і соціальному аспектах.

Анатомо-фізіологічні особливості. Підлітковий вік — період, складних анатомо-фізіологічних змін в організмі людини. Фізичний розвиток підлітків характеризується великою інтенсивністю, нерівномірністю та ускладненнями, пов'язаними зі статевим дозріванням. У ньому виділяють три стадії: стадію, що передує статево дозріванню, стадію статевого дозрівання і стадію статевої зрілості.

На першій стадії розвитку активізується діяльність щитовидної залози та гіпофізу. Це сприяє посиленню процесів обміну в організмі, а також збудженню нервової системи, яка стає чутливішою до подразнень, особливо до тих, що виникають у самому організмі. Кожне хвилювання різко відображається на роботі серця та серцево-судинної системи, у розвитку яких спостерігаються диспропорції. Мускулатура серця і його об'єм збільшуються вдвічі, а діаметр судин залишається малим. Маса тіла збільшується на цей час у 1,5 рази. Отже, серце через порівняно вузькі і судини не може постачати потрібну кількість крові до різних ділянок організму, зокрема до мозку. Нервовий апарат, що регулює серцеву діяльність підлітків, не завжди справляється зі своєю функцією, ця недостатність викликає порушення серцевої діяльності (неправильний ритм, блідість, посиніння губ тощо). Недостатній розвиток кровоносної та м'язової систем сприяє тому, що дитина швидко втомлюється, не може переносити надмірних фізичних навантажень. Тому при їх дозуванні необхідно враховувати особливості фізичного розвитку підлітка.

Скелетна система міцнішає, проте вона ще не така, як у дорослих. Окостеніння хребта, грудної клітки, таза ще не закінчилося, тому за несприятливих умов можливі їх викривлення. Неправильна поза під час сидіння за партою або за столом призводить до порушення дихання й кровообігу, зокрема нормального припливу крові до мозку. А це може позначатися на розумовій діяльності, працездатності підлітка.

Організм його потребує багато кисню, проте легені розвинені ще недостатньо. Тому дихає він частіше, але неглибоко. Важливо привчати його правильно дихати, керувати своїм дихальним апаратом.

Головний мозок підлітків за вагою наближається до ваги мозку дорослої людини. Розвиваються специфічно людські ділянки мозку (лобні, частково скроневі й тім'яні), відбувається внутріклітинне вдосконалення кори головного мозку, збагачуються асоціаційні зв'язки між різними його чинками. Досконалішими стають гальмівні процеси, розвивається друга сигнальна система, посилено формуються нові динамічні стереотипи, які стають основою навичок, звичок, рис характеру. Інтенсивний розвиток вищої нервової діяльності виявляється в розумовій активності дітей, у зростанні контрольної діяльності кори великих півкуль стосовно підкіркових процесів. Але у вищій нервовій діяльності спостерігаються і деякі суперечності, що проявляються у поведінці підлітків, підвищеній збуджуваності, нестійкості настрою. Іноді помічається метушливість, крикливість, нестриманість, безконтрольність дій.

А останні десятиліття ХХ ст. фізичний розвиток підлітків помітно прискорився. Це явище називають *акселерацією* (лат. acceleration — прискорення). Вона виявляється в тому, що характерні для підліткового віку анатомо-фізіологічні зміни в організмі виникають раніше, ніж у попередніх десятиліттях. Дослідники вважають, що акселерацію треба розуміти не лише як прискорення росту й статевого дозрівання, а як зміну темпу розвитку організму, що позначається і на темпі психічного розвитку. Існують різні гіпотези щодо виникнення явища акселерації:

**1. Геліогенна теорія:** вплив сонячного випромінювання на дітей, які останнім часом стали більше перебувати на сонці, завдяки чому стимулюється їхній розвиток.

2. *Теорія гетерозії*: вплив на розвиток дитини міжнаціональних шлюбів, що призводить до значних змін, і як наслідок — акселерація.

3. *Теорія урбанізації*: розвиток міст і переселення до них сільського населення, що призводить до прискорення статевого розвитку, інтелектуалізації, а це в свою чергу прискорює ріст і визрівання організму.

4. *Нітритивна теорія*: акселерацію вважає результатом поліпшення і вітамінізації харчування.

5. *Теорія опромінювання*: поширення рентгенівських пристроїв, використання атомної енергетики, випробування ядерної зброї на полігонах створюють фони випромінювання, але в таких дозах, які стимулюють поділ клітин.

Протилежний до акселерації — процес *ретардації* (лат. retardatio — затримка) — значного відставання розвитку дитини від середніх фізичних і психофізіологічних показників. Він може бути наслідком пияцтва, алкоголізму батьків, народження дітей в більш пізньому віці, спадкової хвороби батьків або одного з цих факторів. Такі діти відстають не тільки фізіологічно, а й інтелектуально.

### **Розвиток психіки і пізнавальної діяльності.**

Підлітковий вік характеризується значним розвитком психіки, пізнавальних процесів. Навчання залишається основним видом діяльності, проте зазнає значних змін в організації, змісті. Воно характеризується довільністю, зростанням активності й самостійності, зміною пізнавальних і соціальних мотивів навчання.

Удосконалюється сприйняття, стаючи більш плановим, різнобічним, але не досягає ще повного розвитку. На нього впливає не лише характер об'єкта, що сприймається, але й емоційний стан підлітка.

Зазнає якісних змін мотивація навчання. Поглиблюючись і диференціюючись, пізнавальні інтереси підлітків стають виразнішими, стійкішими і змістовнішими. Навчальний процес ставить підвищені вимоги до уваги підлітків, здатності зосереджуватись на змісті навчальної діяльності й відволікатись від сторонніх показників. Навчання вимагає як мимовільної, так і довільної уваги, сприяє зростанню обсягу уваги, вдосконаленню уміння розподіляти і переключати її. Для підлітків характерним є прагнення виховувати в собі здатність бути уважними, елементи самоконтролю й саморегуляції.

Підлітки прагнуть до логічного осмислення матеріалу, застосовуючи при цьому порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікацію тощо. Підвищується рівень абстрагування, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань та умовиводів, що стають більш свідомими, обґрунтованими.

Пам'ять набуває більшої логічності, довільності й керованості. Підлітки використовують різноманітні засоби запам'ятовування: логічну обробку матеріалу, виділення опорних пунктів, складання плану, конспектування.

Розширюються і поглиблюються пізнавальні інтереси учнів, більш вибірково стає інтерес до навчальних предметів.

Основним у мовному розвитку підлітків є вдосконалення уміння користуватись мовою як засобом спілкування. У здатності користуватися словом, зовнішнім мовленням підлітки вбачають свою інтелектуальну силу,

ознаку свого авторитету в колективі. У зв'язку з цим посилюється інтерес до оволодіння засобами виразної мови, до алегорій, крилатих слів і метафор. Підлітки розуміють гумор, мовні засоби його вираження. Користуючись внутрішнім мовленням, вони шукають адекватні способи передачі своїх думок.

У цьому віці зростає значення праці в житті, розширюється участь дітей у продуктивній трудовій діяльності в школі і поза нею. Це відповідає їх фізичним можливостям і потребам. Підлітки здатні до тривалої систематичної праці, усвідомлюють її суспільне значення, прагнуть до її результативності. Їх приваблює праця, в якій можуть виявляти певну ініціативу і творчість.

Ігрова діяльність зберігає своє значення, але набуває якісно іншого характеру за змістом способами здійснення. Виділяють такі її види: творчі ігри (драматизація, ігри-походи, імпровізація і фантазування при відтворенні історичних подій, сучасних ситуацій); спортивні ігри (футбол, хокей, волейбол та ін.); інтелектуальні (шахи, шашки, розв'язування різних мисленнєвих завдань); комп'ютерні, військові ігри тощо. Особливо захоплюють підлітків колективні ігри. Успіхи і помилки їх стають предметом жвавих обговорень, критичних зауважень. В іграх підлітки проявляють підвищену емоційність, збуджуваність.

### **Формування особистості.**

Підлітковий вік — період переходу від дитинства до дорослості, інтенсивного становлення почуттів і волі, спрямованості, готовності жити і діяти так, як живуть і діють дорослі. Підліток усвідомлює себе дорослою особою. Зростає його активність, відбувається ціннісна переорієнтація під впливом прагнення бути дорослим. Проте він поводить себе ще як дитина. Психічному його розвитку властиво багато суперечностей. Підліток є ще дитиною, і вже — не дитина, має деякі риси дорослого, але — ще не дорослий, намагається обмірковувати свої прагнення, дії, як це роблять дорослі, але своєрідно, по-дитячому. Саме ця суперечність у психічному розвитку потребує у спілкуванні з ним значного такту, обережності, делікатності, які є суттєвими у процесі нормального становлення його особистості.

Прагнення до самостійності особливо характерне для підлітків. У ньому виявляється почуття власної дорослості та потреба в її визнанні дорослими. Самооцінка набуває не меншого значення, ніж оцінювання його дорослими. Прагнення розібратися в собі та своїх особливостях, бажання порівняти себе з іншими та оцінити їх якості породжують підвищену чутливість до оцінювання особистісних якостей, поведінки, ставлення до себе загалом. Це основна причина вразливості підлітка, його невмотивованих, безпідставних, з погляду дорослих, бурхливих реакцій на зауваження.

Моральні почуття, які ще перебувають на стадії формування, засвоєні норми поведінки визначають зміст і спрямування його дій. Проте в поведінці не завжди поєднуються слова, почуття та дії. Деякі з них не усвідомлюють зв'язку між відомими їм загальними нормами і власною поведінкою в конкретній ситуації.

Цей віковий період відрізняється бурхливим перебігом емоцій, раптовими змінами емоційних станів, переживань, настроїв, переходами від піднесення до нестриманості, галасливості, від надмірної рухливості до спокою, байдужості. У динаміці емоцій виявляються стосунки підлітка з близькими людьми,

колективом, успіхи в діяльності. До раптових змін настрою можуть спричинити погана оцінка, розчарування в другові, неухважність дорослих до інтересів і почуттів, нетактовний спосіб втручання в його емоційне життя.

Моральні якості пов'язані з вольовими. У цей період зникає навіюваність, зміцнюється сила волі підлітка, його самовладання, зростає здатність до подолання труднощі, вияву рішучості й наполегливості. Але підліток не завжди правильно розуміє, в чому саме полягає сила волі. Часом упертість, за допомогою якої він нерозумно домагається здійснення своїх недоцільних бажань, вважається ним позитивною вольовою якістю. За силу волі іноді приймається негативізм, що виявляється в небажанні підкорятися розумним вимогам дорослих і правилам поведінки. Вольовими вчинками підлітка часом вважають і безглузді витівки, які вимагають значних зусиль (не спати дві доби, проколоти шкіру голкою). Це свідчить про хибне їх уявлення справжньої сили волі.

Колектив має важливе значення у формуванні особистості підлітка. Однією з найхарактерніших його рис є прагнення до самоствердження. Бажання зайняти своє місце в колективі, бути лідером, помітним або малопомітним виконавцем, активним або пасивним, діяти заради колективу або заради себе є виявом внутрішніх, недостатньо усвідомлених позицій дитини. Але в процесі їх прояву, оцінювання колективом підліток під впливом колективної думки починає усвідомлювати свої устремління, домагання, вчинки і місце в колективі, стає суб'єктом виховання.

Особливого значення набувають дружба і товаришування, які стають активними, набирають нових форм: просто товариші, близький товариш, друг. Важливим фактором формування особистості підлітка є дружні взаємини з батьками. У цьому віці втрачають своє значення «керування» і «підкорення», категоричне наслідування авторитету. І це природно, адже підліток є вже напівдорослою людиною, має власні оцінні судження, вміє їх обстоювати і доводити.

Дружба між батьками і дітьми — один із каналів виховного впливу на дитину. Тільки дружні взаємини викликають підлітка на відвертість, допомагають дізнатися про переживання дитини, впливати на них, використовуючи для цього силу власного досвіду та авторитету.

Підлітковий вік ще називають критичним. Справді, кризи бувають, але вони не є неминучими. Цей період може стати важким у виховному відношенні, якщо батьки, вчителі не обізнані з особливостями розвитку підлітків, не зважають на них і продовжують діяти, як раніше, або, навпаки, ставлять до них такі вимоги, як до дорослого. Підлітки потребують особливої уваги, любові до себе. Труднощі зникають, якщо вихователі розуміють зміни, які відбуваються в психічному житті дітей, поважають нові його тенденції, сприяють реалізації підлітків, відповідно організовуючи різні види їх діяльності, взаємини в колективі, участь у громадському житті.

### **Юнацький вік**

Рання юність (від 15 до 18 років) — вік безпосередньої підготовки підростаючої особистості до життя як дорослої людини, вибору професії, виконання соціальних функцій.

Анатомо-фізіологічні особливості. Фізичний розвиток старшокласників характеризується подальшими анатомо-фізіологічними змінами. У цей період закінчується видозмінення організму, яке, у зв'язку із статевим дозріванням, розпочалося в підлітковому віці. Юність — завершальний етап фізичного розвитку індивіда. У зовнішньому вигляді зникає властива підліткам диспропорція тіла й кінцівок, незграбність рухів, довгов'язість. Розвивається моторика, досконалішою стає координація рухів. Тілесна конституція, особливо обличчя, набуває специфічно індивідуального характеру.

Фізичний розвиток полягає насамперед у збільшенні зросту, ваги тіла й окружності грудної клітини. Акселерація фізичного розвитку помітна і в юності. Вона виявляється в скороченні строків статевого дозрівання і закінченні росту. Статеве дозрівання юнаків і дівчат порівняно з попередніми поколіннями закінчується на 2—3 роки раніше, показники їх фізичного розвитку зараз стали вищими за ті, що були 10—15 років тому.

У старшокласників в основному закінчується окостеніння скелета, удосконалюється м'язова система. Відбувається розвиток м'язової тканини, відповідно збільшується м'язова сила. Підвищується фізична витривалість і працездатність організму. Відбувається подальше удосконалення координації рухів.

У юнацькому віці вдосконалюється функціонування серцево-судинної системи, нервова регуляція її діяльності. Стабілізується кров'яний тиск, серцево-судинна система стає витривалішою до навантажень. Збільшується життєва ємність легень, особливо у хлопців, витриваліше функціонує дихальний апарат.

Продовжується функціональний розвиток нервових клітин головного мозку удосконалення нервової системи сягає високого ступеня. Встановлюється стійка рівновага у функціонуванні ендокринної системи. Співвідношення активності залоз внутрішньої секреції стає таким, як у дорослого. Поступово зникає характерна для підлітків підвищена збудливість і неврівноваженість.

Отже, рання юність є періодом відносно спокійного біотичного розвитку організму, більш ритмічної його життєдіяльності, збільшення фізичної сили і витривалості. Розвиток психіки і пізнавальної діяльності. В юнацькому віці закріплюються і вдосконалюються психічні властивості особистості. Водночас відбуваються якісні зміни показників психічної діяльності, які є основою становлення особистості.

Одним з важливих аспектів психічного розвитку в юнацькому віці є інтенсивне інтелектуальне дозрівання, провідна роль в якому належить розвитку мислення. Навчальна діяльність створює сприятливі умови для переходу учнів до вищих рівнів абстрактного й узагальнюючого мислення. Старшокласники більш усвідомлено і міцно оволодівають логічними операціями. Наукові поняття стають не тільки предметом вивчення, а й інструментом пізнання, аналізу й синтезу.

Дедалі відчутнішою стає потреба в науковому обґрунтуванні та доведенні положень, думок, висновків, критеріями істинності яких виступають не конкретні факти дійсності, а логічні докази. Здатність логічно мислити стає

джерелом критичного ставлення до засвоєваних знань, висловлювань дорослих.

Розвиток мислення характеризується подальшим збагаченням фонду добре засвоєних умінь, навичок мислительної діяльності, способів і прийомів розумової роботи. Формування їх залежить від методів навчання.

Мовлення старшокласників ускладнюється за змістом і структурою, збагачується новими науковими і технічними термінами. Удосконалюються мовні засоби передачі думок, відбувається засвоєння і використання норм літературної мови.

Удосконалюється спостережливість, здатність помічати в об'єктах суттєві зовнішні ознаки, точніше й об'єктивніше їх відображати. Розвивається самоспостереження (за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками). Юнаки і дівчата заглиблюються у свій внутрішній світ, аналізують його, зіставляють дані своїх спостережень за дорослими, ровесниками, з описами внутрішнього світу героїв літературних творів. Самоспостереження стає невід'ємною складовою самопізнання, прагнення до самовиховання.

Розвивається репродуктивна і творча уява, критичність у ставленні до витворів уяви, посилюється самоконтроль, реалістичність у співвіднесенні образів уяви, особливо мрій, з дійсністю, своїми можливостями.

Довільне запам'ятовування стає набагато ефективнішим від мимовільного, відбуваються зміни у процесах логічного запам'ятовування, зростає продуктивність пам'яті на думки, на абстрактний матеріал. Основою запам'ятовування матеріалу стають виявлені логічні зв'язки. Намічається спеціалізація пам'яті, пов'язана з основними інтересами старшокласників, їх намірами щодо вибору майбутньої професії. Удосконалюються способи заучування за допомогою застосування раціональних прийомів.

### **Становлення особистості.**

Інтелектуальний розвиток тісно пов'язаний з тенденціями особистісного зростання старшокласників.

Збагачується емоційна сфера. Нові емоції виникають не тільки завдяки конкретним об'єктам, а й через стосунки з іншими людьми, види діяльності, їх зміст, перебіг і результати. Нові життєві обставини, нові обов'язки й успіхи в їх виконанні породжують і нові переживання.

Усвідомлення й дотримання певних норм поведінки, прийнятих у суспільстві, вироблення свого ставлення до суспільного життя породжують глибокі, міцні й тривалі моральні емоції. Вони різноманітніші за своїм змістом і спрямованістю, ніж у підлітків. Розвиваються почуття гуманізму, колективізму, дружби і товаришування, честі, обов'язку і відповідальності. У зв'язку з розвитком свідомості, оцінювання власних вчинків, формується таке складне почуття, як совість.

***Совість** — особлива форма самоконтролю, важливий компонент моральної самосвідомості.*

Вона постає внаслідок самооцінки особистістю за критеріями добра і зла, справедливості, порядності своїх вчинків і дій, нерідко виявляється у формі болісного усвідомлення своїх вад, моральної недосконалості.

Особливо загострюються почуття, пов'язані з усвідомленням свого «Я», власної гідності, потребою дружити, товаришувати. Пошук друзів, спілкування з ними — важливе джерело емоційних переживань старшокласників.

Рання юність — пора виникнення і переживання першого кохання, яке відчутно впливає на емоційне життя старшокласника, становлення його особистості. Цю пору називають «періодом утворення пар», перших побачень, перших почуттєвих контактів і відповідного зближення. Настає певна стабілізація, врівноваженість у стосунках молоді обох статей. Інтимні переживання наближаються за своєю формою до почуттів дорослих людей. У групових стосунках зникає антагонізм статей, розширюються контакти, товариська приязнь і дружні стосунки між хлопцями і дівчатами. Виникають та розвиваються нові форми спілкування з прихованими чи явними еротичними елементами (симпатія, приязнь, флірт, кокетування, залицяння, закоханість). Дівчата і хлопці вчаться звертати на себе увагу осіб протилежної статі, розуміти смаки й уподобання іншої сторони, пристосовуватися до них. Отже, у старшому шкільному віці створюється сприятливий ґрунт для формування міжстатевих стосунків молодих людей, які духовно збагачують їх.

З розвитком свідомості й самосвідомості, цілеспрямованості її діяльності формуються вольові якості. Закріплюється здатність керуватись у своїй поведінці й діяльності більш віддаленими цілями, усвідомлення своїх обов'язків. Зміцнюються сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Збагачується мотиваційна база вольових дій, здатність до критичного їх аналізу, що виявляються в розсудливості, обдуманості, критичності й самовладанні. Зменшується навіюваність, імпульсивність.

Вибір професії стає центром психологічного розвитку старшокласників. У зв'язку з виникненням життєвих планів у них формується вміння підпорядковувати свою поведінку конкретним цілям майбутнього самостійного життя, перебудовувати мотиви діяльності. На перше місце виступають відповідальність перед собою, почуття суспільного обов'язку, ідейні переконання, моральні принципи, якими старшокласники починають керуватися в повсякденному житті. Відбувається формування самоконтролю, самозобов'язання, самонаказу.

Формуються основні риси характеру особистості. Дедалі більшого значення набуває система переконань, нових потреб, інтересів та ідеалів, які визначають напрям життєвої активності, ставлення до оточення, самого себе, суспільних обов'язків.

### **Спілкування з ровесниками та дорослими.**

Фактором формування особистості у цей період є спілкування з ровесниками, дорослими. Впливовим є класний колектив, в якому проходить значна частина життя молоді, відбувається навчальна діяльність, виникають різноманітні форми суспільних контактів, що регулюються правилами, нормами колективного співжиття. Формуються різні види мікрогруп — групи найближчих приятелів, друзів, товариські групи, компанії. Порівняно з підлітками, юнаки більше приділяють уваги внутрішнім якостям друзів: інтелектуальним запитам, світоглядним настановам, моральним потребам тощо, ставлять високі вимоги до дружби.

Відбуваються зміни у ставленні старшокласників до дорослих людей, особливо до батьків і вчителів. Основним стає принцип рівноправності. Воно починає залежати від того, наскільки дорослі зважають на дорослість і самостійність молодшої людини, правильно оцінюють їх. Проте можливість конфліктів з дорослими не зникає. Молодь вбачає причини своїх конфліктів з дорослими передусім у якостях дорослих: їх консервативному способі мислення, прихильності до застарілих правил поведінки, суворому дотриманні давніх звичаїв, застарілості етичних переконань, естетичних уподобань, смаків тощо; надмірному обмеженні свободи молодих людей, вимаганні від них повної слухняності, неадекватних методах виховного впливу. Водночас серед причин конфліктів, що залежать від них самих, старшокласники називають низьку успішність, порушення правил поведінки, ігнорування слухних настанов батьків, зневажливе ставлення до їх рекомендацій, вказівок, доручень та заборон, деякі риси особистості (неслухняність, упертість, егоїзм, лінощі, самовпевненість тощо).

Загалом молодь охоче вислуховує поради, аргументовані пояснення, наставляння батьків, вчителів, знайомих, які користуються в них авторитетом, довірою. Таке ставлення до дорослих пов'язане з пошуками молодими людьми свого місця в суспільстві, друзів як серед ровесників, так і серед дорослих.

### **Індивідуальні особливості учнів**

Кожній дитині притаманні самобутні й неповторні риси та якості: індивідуальні властивості нервової системи, темперамент, інтереси, здібності, особливості мислення, уяви, пам'яті, емоцій, вольових дій, життєвий досвід, активність, темп роботи, швидкість засвоєння навичок тощо. Тому всередині кожної вікової групи існують індивідуальні відмінності, що залежать від природних задатків, умов життя і виховання дитини.

*Індивідуальні відмінності* — психологічні риси, що відрізняють одну людину від іншої.

Формуються вони протягом життя людини, в процесі діяльності й виховання. Але є й вроджені особливості, до яких належать типологічні риси вищої нервової діяльності, що є фізіологічною основою темпераментів.

*Темперамент* — індивідуально-типологічна характеристика людини, яка виражається в силі, напруженості, швидкості та врівноваженості перебігу її психічних процесів.

Виділяють такі типи темпераменту: *сангвінік* (сильний, врівноважений, рухливий), *холерик* (сильний, неврайноважений), *флегматик* (сильний, врівноважений, інертний), *меланхолік* (слабкий, гальмівний).

Дітей із *сангвінічним* темпераментом характеризують легка збудливість почуттів, які не дуже міцні, але відносно стійкі. Вони енергійні, активні, довго не витримують одноманітної діяльності, здебільшого не сором'язливі, але стримані. Легко спілкуються, користуються повагою ровесників, не схильні ображатись, беруть участь у громадській роботі класу і школи. За сприятливих умов виховання ростуть і покійними, в міру рухливими, адекватно реагують на зміну обставин, за несприятливих — виявляють байдужість, безвідповідальність, несамокритичність. Правила поведінки й уміння ними керуватися засвоюють легко, але без систематичних вправ швидко втрачають.

Завдяки рухливості легко піддаються як позитивному, так і негативному впливу. На зауваження дорослих реагують спокійно, не опираючись.

Діти *холеричного* темпераменту характеризуються легкою збудливістю почуттів, силою й стійкістю їх у часі. Поведінка їх енергійна й різка. Вони бурхливо реагують на подразники, їм важко переключатися на спокійнішу справу. У колективі прагнуть самостверджуватись, люблять організувати ігри, охоче залучаються до різних видів діяльності. За правильних умов виховання виявляють активність, наполегливість у роботі, за неправильних — стають неслухняними, запальними, образливими. Покарання, зауваження дорослих діють на них негативно, збуджують, роблять їх грубими, викликають намагання вчинити «на зло». У спілкуванні з такими дітьми потрібно зважати на їхні особливості, бути спокійним, доброзичливим, але вимогливим ставленням формувати стриманість. У дітей *флегматичного* темпераменту почуття важко збуджувати, проте тривалі й стійкі. Флегматик повільний, неохоче спілкується, часто нехтує тим, що вимагає швидкості, зайвих рухів. Він уникає доручень, але отримавши їх, виконує з бажанням, хоч і не поспішаючи, дотримується порядку, організованості. Ухиляється від конфліктів, його важко образити, але, вступаючи в конфлікт, глибоко переживає, хоч зовні не демонструє цього. Щоб посилити активність флегматиків, їх слід залучати до ігор, спорту. За сприятливих виховних умов вони виростають вдумливими, слухняними, організованими людьми, які добре сприймають зауваження дорослих, виправляють помилки; за несприятливих — лінивими, байдужими, апатичними, пасивними.

Діти з *меланхолічним* темпераментом надзвичайно чутливі. Почуття, що легко виникають у них, є міцними й стійкими у часі. Вони сором'язливі, малоактивні, важко пристосовуються до нових обставин, відзначаються хворобливою вразливістю, швидкою втомлюваністю, невпевненістю у своїх силах, поганим настроєм, страхом перед труднощами. Меланхоліки скаржаться на ровесників, бояться образ, часто плачуть, намагаються гратися самотійно. Побоюючись труднощів, будучи невпевненими у своїх силах, вони губляться при опитуванні, виконанні контрольних робіт, хоч мають знання. Чуйне ставлення учителів, батьків до таких учнів, підбадьорювання, доброзичлива і своєчасна допомога сприяють створенню життєрадісного настрою, зміцнюють волю, прагнення до успіху.

Властивості типу нервової системи, які відображаються у темпераменті, позначаються на динамічній характеристиці виявлення здібностей.

**Здібності** — *психічні властивості індивіда, що є передумовою успішного виконання певних видів діяльності.*

Кожній людині притаманні загальні здібності, які виявляються в усіх видах діяльності (розумові здібності, пам'ять, увага) і спеціальні (музичний слух, творча уява тощо). Для успішної життєдіяльності важливе оптимальне поєднання загальних і спеціальних здібностей. Маючи певну залежність від природи, вони є набутими феноменами. Визначальними для їх розвитку є умови життя, взаємини людини з оточуючим середовищем.

До внутрішніх факторів, які зумовлюють індивідуальні відмінності в розумових здібностях, належать особливості співвідношення двох сигнальних систем. Російський фізіолог Іван Павлов (1849—1936) зазначав, що люди роз-

різняються характером свого мислення, переважанням або поєднанням певних ознак і властивостей мислительної діяльності (конкретність, логічність, образність та ін.). За індивідуальними особливостями вищої нервової діяльності він виділяв кілька типів людей:

- *мислительний тип*, в якого переважає друга сигнальна система;
- *художній тип*, в якого переважає перша сигнальна система;
- *середній тип*, в якого обидві системи співвідносяться в діяльності приблизно однаково.

Ці «спеціальні людські» типи зумовлюють певну спрямованість розумової активності, помітно позначаються на специфіці її саморегуляції.

У процесі навчання і виховання, під впливом конкретних умов життя і в зв'язку з особливостями вищої нервової діяльності людини формуються позитивні або негативні індивідуальні риси та якості пізнавальних процесів, почуттів, волі, спрямованості особистості, її характеру. Вони позначаються на успіхах у навчанні, поведінці особистості в колективі.

Тому в процесі навчання і виховання потрібно зважати на індивідуальні особливості емоціонально-вольової сфери учнів, тактовно, але послідовно й неухильно, долати негативні вияви їх почуттів і поведінки.

Результативність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від врахування індивідуальних особливостей характеру кожного учня.

**Характер** — сукупність стійких психічних властивостей людини, які виявляються у її поведінці й діяльності.

Він є стрижнем особистості, одним із важливих показників її індивідуальності. Залежно від обставин властивості характеру виявляються по-різному, інколи можуть бути непомітними чи змінюватися. Але для зміни психічного складу особистості потрібний тривалий час, систематичний виховний вплив, створення умов, які б унеможливили прояви небажаних рис характеру. Головне і вирішальне значення у перевихованні характеру має діяльність самої особистості, внаслідок чого у неї формуються якісно нові звички. А для цього необхідно виховувати в учнів тверде прагнення до самовиховання.

Урахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні — це не пристосування мети і змісту навчання і виховання до окремого учня, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних їх особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних можливостей, активності, схильностей і обдаровань кожного учня. Такого підходу потребують насамперед діти, які виявляють неадекватну поведінку, обмежені, нерозвинені здібності, мають чітко виражені відхилення в розвитку.

## Лекція № 1    Предмет і завдання педагогіки

### План

7. Педагогіка як наука.
8. Основні педагогічні категорії.
9. Система педагогічних наук.
10. Міжпредметні зв'язки педагогіки.

### Література

17. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
18. Анастаси А. Психологическое тестирование /Под ред. К.М. Гуревича, В.И.Лубовского. — М., 1982. — Кн. 1.
19. Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психологической диагностике. — К.: Наук, думка, 1989.
20. Вікова психологія / За ред. Г.С. Костюка. — К.: Рад. школа, 1976.
21. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах /Под ред. А.А. Бодалева.— М.: Просвещение, 1981.
22. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр «Академія», 2002.
23. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресе, 1976.
24. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. — Л.: Медицина, 1984.
25. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. Посібник. — К., 2003.
26. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Академия, 2000.
27. Общая психодиагностика. — М.: МГУ 1987.
28. Основы педагогіки: Навч. посібник /І.В. Распопов, Н.П. Волкова, О.І.Переворська та ін. — Дніпропетровськ: ДДУ, 1999.
29. Педагогіка: Учебн. пособие / В.А. Слостенин. И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997.
30. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. — М.: МГУ, 1980.
31. Харламов И.Ф. Педагогіка: Учебник. — Минск, 1998.

32.Шпалинский В.В., Распопов И.В., Ткачук В.И. Основы психолого-педагогических исследований. — Дн-ск.: ДГУ, 1989.

## **Предмет і завдання педагогіки**

### **1. Педагогіка як наука**

***Педагогіка — наука, що вивчає процеси виховання, навчання і розвитку особистості.***

Назва її походить від грецьких слів «paídos» — дитина і «ago» — веду, тобто «дітоводіння». У Давній Греції так називали рабів, які супроводжували дітей рабовласників до школи, пізніше — вільнонайманих людей, котрі займалися наставництвом, вихованням та навчанням дітей. Називали ще їх педономами, дидасками, майстрами.

До XVII ст. педагогіка розвивалась у лоні філософії, що була тоді майже всеохоплюючою системою наукових знань. Але розвиток матеріального виробництва і духовної культури, зростання у зв'язку з цим ролі освіти і школи, розширення та ускладнення навчально-виховної діяльності й збагачення відповідного фахового досвіду зумовили виокремлення педагогіки в самостійну науку.

Кожна наука має свої предмет і об'єкт дослідження та є синтезом знань про явища дійсності, які вона вивчає. Разом тим вона неодмінно перебуває в певних взаємозв'язках з іншими науками.

***Предмет педагогіки — особлива сфера суспільної діяльності з виховання людини, складовими частинами якої є освіта і навчання.***

Педагогіка досліджує виховання як свідомий і планомірний процес підготовки людини до життя і праці, розкриває його сутність, закономірності, тенденції та перспективи, вивчає принципи і правила, які регулюють виховну діяльність.

Як і кожна наука, педагогіка покликана теоретично узагальнювати факти, проникати у внутрішню природу явищ, виявляти їх причини, передбачати їх розвиток. Вона аналізує об'єктивні закономірності виховного процесу, досліджує істотні й необхідні, загальні та стійкі зв'язки, причинно-наслідкові залежності в ньому. Їх знання дає можливість правильно будувати педагогічний процес, прогнозувати результати виховання і здійснювати його відповідно до потреб суспільства.

Педагогічна наука виникла і розвивалась як теорія виховання підростаючих поколінь. Зумовлено це тим, що людина, її духовні та фізичні якості формуються в дитинстві, підлітковому віці та юності. Саме у ці періоди життя розвиток особистості відбувається найбільш інтенсивно, формуються найголовніші її риси та особливості — розумові та фізичні сили, основи світогляду, переконань, моральних почуттів, риси характеру, спрямованість потреб, інтересів, уподобань тощо. Тому істотні прогалини і недоліки у вихованні, допущені в ранньому віці, ліквідувати пізніше надзвичайно важко, а іноді й неможливо.

Педагогіка вивчає процеси виховання, освіти і навчання лише у властивих їй межах, розглядає у цих процесах тільки педагогічний аспект. Вона досліджує те, на яких загальнопедагогічних засадах, завдяки яким засобам виховної роботи потрібно будувати виховний процес, освіту і навчання людей різних вікових груп в освітніх закладах, в усіх типах установ, організацій і трудових колективів.

## **2. Основні педагогічні категорії**

Педагогіка має свій понятійний апарат — систему педагогічних понять, які виражають наукові узагальнення. Ці поняття називають категоріями педагогіки. Категорії — найзагальніші поняття, що відображають основні, найістотніші сторони, властивості та зв'язки явищ об'єктивного світу.

Найважливіші педагогічні категорії — *виховання, освіта і навчання*. Вони охоплюють сукупність реальних явищ, теоретичних і практичних питань, що належать до предмета педагогічної науки. Правильне їх розуміння потрібне передусім для пізнання педагогічних закономірностей.

Виховання — соціальне явище, властиве тільки людям, є однією зі сфер суспільно-необхідної діяльності.

***Виховання — цілеспрямований та організований процес формування особистості.***

Основне його призначення полягає у забезпеченні життєвої наступності поколінь, що не можливе без засвоєння і розвитку новими поколіннями суспільно-трудового досвіду.

Проблеми виховання людини вивчають різні суспільні науки — психологія, історія, філософія та ін. Педагогіка досліджує виховання як педагогічний процес, як систему засобів педагогічного управління, як складний комплекс виховних впливів.

Поняття «виховання» розуміють по-різному. У широкому розумінні — це процес формування особистості, що відбувається під впливом соціальних умов. Оскільки дійсність нерідко буває суперечливою і конфліктною, то особистість може не тільки формуватися під впливом оточення, а й деформуватись під тиском антисоціальних явищ чи протистояти їм.

Виховання (в широкому педагогічному розумінні) — формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яке базується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді. Виховання (у вузькому педагогічному значенні) — цілеспрямована виховна діяльність педагога для досягнення конкретної мети в колективі учнів. Виховання (в гранично вузькому значенні) — спеціально організований процес, що передбачає формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком, який відбувається через взаємодію вихователя і виховуваного.

Одним з елементів виховання є освіта.

***Освіта — процес засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань.***

Термін «освіта» вживається на означення не тільки процесу розумового виховання і підготовки до виконання певних суспільних функцій, а й

результату цього процесу: певного рівня освіченості, ступеня озброєності знаннями, уміннями і навичками, а також характеру освіченості (неповна середня, повна середня або вища, загальна чи професійна освіта). Здобуття певної освіти відповідає і певному статусу людини в суспільстві, його вченому ступеню (згідно зі ст. 37 Закону «Про освіту» — бакалавр, магістр, кандидат, доктор наук).

Поняття «освіта» означає також сукупність і функціонування освітньо-виховних установ різних типів та ступенів (початкових, середніх та вищих шкіл, курсів, дошкільних та позашкільних закладів тощо). Йдеться про організацію освітньої справи за певними її принципами, завданнями, масштабами. Саме такий смисл терміна «освіта» міститься у виразах «система народної освіти», «ступені освіти», «управління освітою» та ін.

Головним способом здобуття освіти, засвоєння суспільно-історичного досвіду, найважливішим засобом опанування здобутками людської культури є навчання. Зв'язок між поняттями «навчання» та «освіта» настільки тісний, що їх іноді вважають ідентичними.

***Навчання — цілеспрямована взаємодія вчителя й учнів, у процесі якої засвоюються знання, формуються уміння й навички.***

Навчання не є механічною передачею знань учителем учням. Це — їх спільна праця, в якій викладання й учіння перебувають у єдності й взаємодії. Провідна роль у цьому процесі належить учителю, який викладає учням навчальний матеріал, спонукає їх до учіння, спрямовує та організовує їх пізнавальну діяльність, навчає засобам і прийомам засвоєння знань, умінь і навичок, перевіряє, контролює та оцінює їх працю. Учні засвоюють (сприймають, осмислюють, запам'ятовують) знання, перетворюють узагальнений наукою досвід людства на особисте надбання, набувають навичок та умінь оперування знаннями, використання їх для вирішення навчальних завдань і практичної діяльності.

Виховання, освіта і навчання — три найважливіші напрями педагогічної діяльності, які органічно пов'язані між собою і доповнюють один одного. їх взаємозв'язок — одна з основних педагогічних закономірностей. Адже освіта як процес і як результат інтелектуальної та практичної підготовки людини до життя передбачає навчання в певних його формах, зокрема й самоосвіту. Вона тісно пов'язана з вихованням. Правильно організований процес виховання відкриває можливості для свідомого і глибокого опанування науковими знаннями. Це стосується і навчання, у процесі якого формуються світогляд, внутрішній світ учнів, їхня самооцінка ставлення до людей, до праці, до життя загалом.

Навчання неодмінно виконує виховну функцію, а у виховній роботі, в яких би формах її не здійснювали, обов'язкові певні елементи навчання: використання і застосування знань, пояснення, показ, наслідування, засвоєння та ін. Виховання — найбільш загальне і всеосяжне поняття. Як процес, діяльність воно спрямоване на вироблення певних норм поведінки людини. Освіта сприяє формуванню світогляду, набуттю певної суми знань. Це — складова виховання. Навчання ж — це процес здобуття освіти, у якому взаємодіють учитель та учень. Отже, попри те, що виховання, освіта і навчання

тісно взаємопов'язані, їх не можна ототожнювати, оскільки вони мають свою специфіку, свої особливості.

### **3. Система педагогічних наук**

Структура сучасної педагогіки відображає зв'язки і відносини, що виникли під час історичного розвитку педагогічних знань, визначає місце кожної з педагогічних наук, її роль для педагогічної практики. Нині педагогічна наука об'єднує до двадцяти педагогічних галузей. Їх кількість зростає залежно від суспільних потреб (йдеться про самостійні науки із своїм предметом, методами дослідження, понятійно-категорійним апаратом). Певною мірою вони спираються на структуру та принципи загальної педагогіки, будучи її «дочірніми» і водночас самостійними науками.

**Загальна педагогіка.** Вивчає і формулює принципи, форми і методи навчання й виховання, які є загальними для всіх вікових груп та навчально-виховних закладів. Складається з чотирьох розділів:

- основи педагогіки (її філософські засади, характеристика систем освіти);
- теорія навчання та освіти (дидактика — сутність процесу навчання і змісту освіти);
- теорія виховання (сутність процесу виховання, організації виховного процесу);
- теорія управління навчально-виховним процесом (школознавство — система управління школою і діяльність органів освіти).

**Вікова педагогіка.** Вивчає закономірності виховання й навчання, організаційні форми й методи навчально-виховного процесу стосовно різних вікових груп. Її поділяють на такі напрями:

- дошкільна педагогіка (закономірності виховання дітей дошкільного віку у сім'ї, в дошкільних виховних закладах);
- педагогіка загальноосвітньої школи (зміст, форми й методи навчання і виховання школярів).

**Професійна педагогіка.** Досліджує і розробляє питання підготовки фахівців для різних галузей народного господарства. Залежно від рівня освіти існують такі напрями:

- педагогіка професійно-технічної освіти (підготовка кваліфікованих робітників і фахівців середньої ланки для різних галузей народного господарства);
- педагогіка вищої школи (навчально-виховний процес у вищих закладах освіти, проблеми здобуття вищої освіти).

**Спеціальна педагогіка (дефектологія).** Вивчає проблеми і розробляє методи виховання, навчання та освіти дітей з різними фізичними або психічними вадами. Залежно від виду дефектів педагогічні знання цієї галузі поділяють на такі напрями:

- сурдопедагогіка (навчання й виховання глухонімих, глухих і туговухих дітей);
- логопедія (навчання й виховання дітей з порушеннями мовлення);
- тифлопедагогіка (навчання й виховання сліпих та слабозорих дітей);

— олігофренопедагогіка (навчання й виховання розумово відсталих і дітей із уповільненим розумовим розвитком).

**Історія педагогіки.** Висвітлює процес розвитку теорії та практики навчання й виховання в різні історичні епохи, різних країн і народів.

**Методики викладання окремих предметів.** Вивчають закономірності викладання і вивчення конкретних навчальних дисциплін у закладах освіти різних типів.

**Шкільна гігієна.** Вивчає і визначає санітарно-гігієнічні умови життя учнів, організацію навчального процесу залежно від віку, стану здоров'я.

**Порівняльна педагогіка.** Порівнює системи народної освіти різних країн.

**Галузеві педагогіки.** До них належать спортивна, авіаційна, військова, інженерна, медична, культурно-освітня; педагогіка виправно-трудової системи, педагогіка підвищення кваліфікації та перекваліфікації спеціалістів, робітничих кадрів.

**Соціальна педагогіка.** Вивчає закономірності й механізми становлення і розвитку особистості в процесі здобуття освіти і виховання у різних соціальних інститутах, а також соціально орієнтовану діяльність освітніх, наукових, культурних та інших закладів, установ і соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей та молоді в процесі вирішення суспільних, політичних, економічних та інших проблем суспільства.

Науково-теоретичну структуру соціальної педагогіки утворюють:

— агогіка (проблеми попередження відхилень у поведінці дітей та підлітків);

— герогіка (соціально-педагогічні проблеми людей похилого віку);

— андрагогіка (освіта й виховання людини протягом усього її життя);

— віктимологія (проблеми категорії людей, які стали жертвами несприятливих умов соціальної організації та насильства).

#### **4. Міжпредметні зв'язки педагогіки**

Педагогіка пов'язана з багатьма науками: філософією (етикою), соціологією, естетикою, психологією, анатомією і фізіологією людини, економічними науками, етнологією, педіатрією, кібернетикою тощо. Міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими науками дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища і процеси.

*Філософські науки* допомагають педагогіці визначити мету виховання, правильно враховувати дію загальних закономірностей людського буття і мислення, забезпечують оперативною інформацією про зміни в науці й суспільстві, коригуючи спрямованість виховання. *Психологія* вивчає закономірності розвитку психіки людини, а педагогіка — ефективність виховних впливів, які зумовлюють зміни у її внутрішньому світі й поведінці. Кожен розділ педагогіки спирається на відповідний розділ психології. *Анатомія і фізіологія людини* є основою для розуміння її біологічної сутності — розвитку вищої нервової діяльності, першої і другої сигнальних систем, розвитку та функціонування органів чуття, опорно-рухового апарату, серцево-судинної і дихальної систем. *Економічні науки* дають змогу простежити вплив закономірностей розвитку виробничих відносин, економічних процесів, навчання й виховання. *Етнологія* вказує на національні особливості людей, які

завжди є представниками певних етнічних груп. *Соціологія* допомагає у пізнанні таких систем суспільства, як сім'я, школи різних типів, трудові колективи, формальні та неформальні групи, юнацька субкультура тощо, використовуючи фактичний матеріал для раціональної організації навчання й виховання. Використання досліджень *кібернетики* дає можливість сконструювати і застосувати в педагогічному процесі навчальні та контрольні машини.

## Історія зарубіжної педагогічної думки

### План

11. Антична педагогіка.
12. Особливості освітньо-виховної практики та педагогічної думки в епоху середньовіччя.
13. Школа і педагогічна думка в епоху Відродження.
14. Педагогіка епохи Реформації.
15. Епоха буржуазних революцій та Просвітництва в Європі.
16. Становлення та розвиток класичної європейської педагогіки.
17. Основні теорії європейської освіти нового часу.

### Література

1. Анисимов А.Ф. Духовная жизнь первобытного общества. — М., 1966. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. — М. 1988.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава, 1994.
3. Великий неспокій: Історія України в прозових творах та документах. — К.: Україна, 1992.
4. Виховання у східних слов'ян у дофеодальний період // Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні; Нариси. — К., 1991.
5. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. — К.: Видавничий центр «Академія», 2002.
6. Воропай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис: У 2-х т. — К.: Оберіг, 1991.
7. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. — К., 1995.
8. Грушевський М.С. Нарис історії Київської землі від смерті Ярослава до кінця XIV сторіччя. — К., 1991.
9. Грушевський М.С. З історії релігійної думки на Україні. — К.: Освіта, 1992.
10. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956.
11. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. — М. 1963.
12. Історія української культури / За ред. І. Крип'якевича. — К., 1994.
13. Історія педагогіки / За ред. М.С. Гриценка. — К., 1973.
14. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. — Тернопіль, 1996.
15. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. — Тернопіль, 1994.
16. Любар О.О., Федоренко Д.Т. Історія педагогічної думки і освіти в Україні. Частина перша: Дохристиянський період. — К., 1993; Частина друга: Княжа доба. — К., 1994; Частина третя: У неволі. — К., 1996.

- 17.Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. Твори: У 7-й т. — К., 1954. — Т.5. — С.9-109.
- 18.Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. Посібник. — К., 2003.
- 19.Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах. — М., 1981.
- 20.Пискунов А.И. Проблему трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начале XX вв. — М., 1976.
- 21.Полонська-Василенко Н.Д. Історія України. — Т.1. — К.: Либідь, 1992.
- 22.Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К.: Либідь, 1997.
- 23.Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М., 1971.

## Історія зарубіжної педагогічної думки

### 1. Антична педагогіка

#### **Виховання і навчання в античних суспільствах**

Педагогіка пройшла тривалий етап становлення, сягаючи корінням давнього світу. Як свідчать археологічні, палеографічні, етнографічні джерела, задовго до будь-якої цивілізованої історії людства виховання дітей здійснювалося шляхом поступового безпосереднього залучення людини до життя роду або сім'ї — до праці, полювання, спорудження житла. У кожному племені існували свої обряди та традиції, але були й певні закономірності, розглянуті нами на прикладі праукраїнських племен і культур.

#### **Виховання і школа в античному світі.**

Створена першими рабовласницькими державами цивілізація справила значний вплив на культурний розвиток людства. Виховання, яке виділилося як самостійна соціальна функція суспільства, сприяло появі спеціальних навчально-виховних закладів, де здійснювали систематичне навчання дітей. Перші школи було відкрито в III—II тис. до н.е. в Індії (кастові), Китаї (сільські общинні) та Єгипті (школи писців). Їх появі сприяло виникнення різних систем письма. Європейська освіта та науково-педагогічна думка є спадкоємицею насамперед античної науки та освіти.

У Давній Греції, що складалася з невеликих міст-держав, існували дві протилежні системи виховання — афінська і спартанська.

*Спартанців* (від назви м. Спарта) виховували в жорстоких умовах, прагнучи виростити з хлопців суворих, безжалісних воїнів, а з дівчаток — воїтельниць-амазонок, які майже не поступалися чоловікам. Відбір за фізичними даними відбувався відразу після народження дитини, коли слабких та хворих дітей скидали зі скелі. У семирічному віці хлопців, відриваючи від сімей, віддавали до *шкіл* — (агели), де покарання було запроваджено за кожне зайве слово. Воїн мав зростати стриманим, на запитання старших відповідати коротко (лаконічно), зносити терпляче фізичні знущання, голод, спеку, холод. Військово-фізичній підготовці приділявся значний час. Розумове виховання було не в пошані. На дозвіллі хлопці розважались військовими іграми, співами, грою на музичних інструментах. Вихованці брали участь у нічних облавах (криптіях) на рабів, які у Спарті були загальною власністю. Кожен рік навчання закінчувався публічним випробуванням. Здійснювався агон — нещадне

публічне пороття, під час якого батьки не лише не співчували юнакам, а, навпаки, вмовляли триматися до кінця, щоб не зганьбити честі сім'ї. Існувала чітка загальна обов'язкова державна система виховання. По суті, це була перша тоталітарна педагогічна система, яка, на жаль, не змогла дати людству ні вчених, ні поетів, ні культурних діячів, лише видатних воїнів і політиків.

*Афінська система виховання*, на відміну від спартанської, мала переважно індивідуальний характер, прагнула до розумового, морального, естетичного й фізичного розвитку. Метою виховання було формування гармонійно розвиненої особистості («калокагатія» — внутрішня і зовнішня досконалість).

Протилежністю єдиній державній спартанській системі виховання була альтернативна освіта. Як правило, до семи років діти виховувалися в сім'ї. Після досягнення семирічного віку хлопці навчалися у приватних школах граматистів (навчали читання та лічби, письма на воскових дощечках) або кіфаристів (крім елементарної грамоти, вчили співати, грати на музичних інструментах, декламувати вірші). Музичні школи в Афінах були приватними і платними. Крім читання, письма, лічби, співу й музики, вивчали ще ораторське мистецтво, політику, філософію, поезію. Кожна освічена людина мала володіти кіфередикою (мелодекламація). Лічби навчали за допомогою пальців, камінців та абака (лічильної дошки). Широко застосовували фізичні покарання. Навчання здійснювалося лише у школі, домашні завдання не задавали, фізична праця була відсутня, бо вважалася справою рабів. Вільні люди займалися наукою, мистецтвом, фізичним вдосконаленням. Слово *школа* у буквальному перекладі з давньогрецької означає «досуг».

Престиж професії вчителя був невисокий, спеціальної підготовки для вчителів не існувало, тому ними часто були випадкові й погано підготовлені люди, які не змогли знайти собі поважніших занять.

Заняття проводили вчителі-дидаסקали (грец. дидаско — навчаю). У школі палестрі (школі боротьби) юнаків 14—15 років навчали мистецтву п'ятиборства (біг, стрибки, боротьба, метання диска і списа), а також плавання. Керували заняттями вчителі-педотриби.

Вихідці з родин найзаможніших аристократів виховувалися у *гімнасіях* (гімназіях), де оволодівали знаннями з філософії, політики, літератури, займалися гімнастиком. З 18 років готувалися до військової служби, вивчаючи зброю, морську справу, фортифікацію, військові статuti, державні закони.

Дівчата здобували домашнє, сімейне виховання (під наглядом матерів), яке було досить обмеженим і замкнутим, вони навіть перебували в окремих частинах житлових приміщень (гінекеях). Підвищену освіту можна було отримати у школах відомих філософів та ораторів (з високою оплатою за навчання).

Після завоювання Римом Афін і перетворення їх на колонію грецька культура поширилася, склалася система освіти й виховання (VI—I ст. до н.е.) відповідно до нових умов життя. За зразком грецької школи було побудоване виховання і в Давньому Римі, а пізніше — європейське середньовічне виховання.

В епоху патріархально-родового Риму велику роль відводили родинному вихованню. Система соціального розшарування населення країни на вільне привілейоване населення (патрициїв та вершників) і бідноту (плебеїв) позна-

чилася і на системі виховання. Елементарні школи були численними і забезпечували поширення писемності серед вільного населення у тому числі й плебеїв. Для дітей патрициїв та вершників існували навчальні заклади вищого типу: *граматичні школи* (вивчали граматику, латинську і грецьку мови, історію та літературу) та *риторські школи* (вивчали ще і риторику — ораторське мистецтво). Робилися спроби перетворити платні грамаічні та риторські школи на державні з метою сприяння підготовці та створенню численного апарату чиновників. В останній період існування Римської імперії (I—V ст. н.е.) було відкрито і жіночі грамаічні та риторичні школи, спеціальні школи лікарів, юристів, архітекторів.

### **Філософсько-педагогічна думка в античних суспільствах**

В античні часи у надрах філософії зародилися перші педагогічні теорії, що знайшли практичне втілення у педагогічній діяльності та наукових ідеях Сократа, Платона, Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана.

**Сократ (469—399 до н.е.)** — давньогрецький філософ, учитель Платона, який присвятив майже все життя філософській творчості та педагогічній діяльності. Заперечував необхідність пізнання світу й природи через їх нібито недоступність людському розуму, наполягаючи на пізнанні людиною самої себе, моральному самовдосконаленні. Виходячи з цього, зазначав, що людина є мірою всіх речей, найвищою добродішністю вважав мудрість і знання.

Базуючись на ідеї самопізнання, розробив евристичний метод навчання (евристична бесіда, сократівський метод): вчитель повинен доводити хибність уявлень, що мають учні, а потім підводити їх до правильного розуміння істини. Поділяв свій метод на дві частини: *іронію* (заперечну частину, виявлення суперечностей в міркуваннях, переконання в помилці) та *майєвтику* (частину позитивну, відшукання істини), вміле поєднання яких розвиває мислення, самодіяльність, сприяє розумовому розвитку.

Розглядаючи людину як носія доброго начала від природи, вбачав головну мету педагогічної діяльності у звільненні людського інтелекту від негативних зовнішніх впливів, створенні гармонійної єдності життєвих потреб і здібностей людини, які розвиваються інтересом до знань.

Великого значення надавав фізичному й естетичному вихованню. Його педагогічні принципи — відмова від примусу й насилля, визнання переконання найдієвішим виховним засобом тощо — знайшли відгук ще в античності.

**Платон (427—347 до н.е.)** — давньогрецький філософ, теоретик виховання, педагог. Вважав, що світ поділяється на потойбічний, вічний світ ідей, царства добра і світла, та на перехідний світ уявлень, де немає нічого постійного і зрівноваженого. Вважаючи, що знання людини об'єктивні й відносні, заперечував можливість пізнання об'єктивного світу. Пізнання, на його думку, — пригадування людиною ідей зі світу, в якому колись перебувала її душа і про який вона забула, з'єднавшись із тілом.

За Платоном, особистість містить у собі декілька начал: відчуття, за допомогою якого пізнається тільки зовнішнє; воля, яка керує почуттями, не дає їм перетворитися на пристрасть; розум, який вказує волі лінію поведінки і управління почуттями. Цим трьома частинами душі відповідають добродішності: розумній частині — мудрість, вольовій — мужність, чуттєвій — помірність, які

є основою трьох прошарків суспільства: філософи, воїни, усі інші (ремісники, хлібороби, торговці тощо). Перші з них є привілейованими і живуть за рахунок третього.

Свою педагогічну теорію Платон побудував на основі узагальнення існуючого досвіду спартанської та афінської систем виховання, вибравши з них елементи, які, на його думку, виправдали себе: державний характер системи освіти і виховання; обов'язковість освіти; суворість виховання; ідею гармонійного розвитку, широке коло наук, музичне виховання тощо.

Виховання громадян вважав основним завданням держави. Першим дійшов висновку про необхідність відкриття державних дитячих дошкільних закладів. У творах «Держава» і «Закони» накреслив проект нової системи виховання дітей і молоді, згідно з якою діти з перших днів народження повинні виховуватись у спеціальних закладах. Діти з 3 до 7 років здобувають державне дошкільне виховання на дитячих майданчиках при храмах, де жінки-виховательки (няні) розвивають їх через ігри, казки, пісні, бесіди тощо. Діти з 7 до 17 — навчаються в школі письма, читання, музики; з 17 до 20 років — здобувають у групах ефебів військово-гімнастичну освіту, з 20 до 30 років — оволодівають вищою освітою, вивчаючи філософію, астрономію, арифметику, геометрію, музику, потрібні майбутнім керівникам держави. Категорично виступав проти освіти рабів.

**Аристотель (384—322 до н.е.)** — видатний давньогрецький філософ, вчений, учень Платона, хоча в науці пішов своїм шляхом («Платон мені друг, але істина дорожча»). Був вихователем Александра Македонського — сина царя Філіппа II. Починаючи з 335 р. до н.е., жив у Афінах, очолюючи засновану ним школу — лікей.

Вважаючи, що людина наділена рослинною душею (її функції — розмноження і харчування), тваринною душею (відчуття і почуття) і розумом, наголошував на необхідності всебічного виховання: фізичного (гармонійний розвиток сильного і красивого тіла), розумового (розвиток мислення і пізнання засобами навчання і привчання) та морального (розумна, пристойна поведінка, розвиток природних нахилів).

Зробив першу в історії педагогіки спробу теоретично обґрунтувати вікову періодизацію, поділивши життя підростаючої людини на три періоди: від народження до 7 років (виховання в сім'ї засобами гри, казки, пісні, бесіди, музики; загартування організму; створення належного режиму); від 7 до 14 років (виховання в державній школі, вивчення граматики, музики, малювання, гімнастичних вправ); від 14 до 21 років (здобуття середньої освіти у школах, вивчення літератури, історії, філософії, арифметики, астрономії, музики). Вимагав врахування вікових та психологічних особливостей дітей, обґрунтував значення діяльності у навчанні й вихованні, вважаючи, що життя людини повинно бути діяльним, маючи на увазі діяльність душі з удосконалення добродетностей.

**Марк-Тулій Цицерон (106—43 до н.е.)** — оратор, письменник, філософ, вчений, політичний діяч Давнього Риму. Навчався у грецьких вчителів, вивчав риторику та право, здобув славу як адвокат, досконало володів технікою красномовства. Був теоретиком риторичного мистецтва, автором трактатів «Про кордони добра і зла», «Про обов'язки», «Про природу богів», «Про

передбачення» та ін., присвячених питанням прикладної практичної моралі, теорії пізнання, етиці. Своє завдання вбачав у сприянні тому, «щоб всі мої спів- громадяни розширили свою освіту». Викладав основні положення існуючих філософських напрямів доступною мовою, вмів пробуджувати в людях прагнення «вічної мудрості», наголошував на вихованні смаку та інтересу до науки. Довгий час був зразком для наслідування тим, хто вивчав риторику, а цей предмет був у програмах різноманітних учбових закладів аж до XIX ст. Квінтіліан називав Ціцерона єдиним вчителем, якого можна наслідувати, нічого не побоюючись і не сумніваючись в успіху.

**Марк-Фабій Квінтіліан (42—118)** — видатний римський педагог, учитель ораторів, автор 12-томної книги «Дванадцять книг риторичних настанов» (першої педагогічної книги).

Вважав, що всі діти, за деяким винятком, наділені здібністю до освіти, тому вчитель повинен знати і враховувати індивідуальні особливості й здібності дитини. Починати навчання пропонував якомога раніше, використовуючи ігри, уважно стежачи за мовою дітей. Учень повинен навчитися передавати зміст почутого, перекладати вірші й прозу. Наслідування, наставляння, вправляння Квінтіліан вважав основними методами в навчанні. Велику увагу приділяв читанню як джерелу збагачення пам'яті, осмисленому, а не беззмістовному заучуванню. Наголошував на необхідності розвитку пам'яті, почуття художнього слова, ритму, дикції та інтонації засобом вивчення і декламування віршів.

У творі «Виховання оратора» обґрунтував необхідність індивідуалізації навчання; одночасного вивчення багатьох наук; системи вправ і повторення з метою міцного засвоєння знань. Встановив залежність між перевантаженням учнів навчальним матеріалом та їх неминучою пасивністю, наголошуючи на забезпеченні самостійного, творчого ставлення до навчання.

Висловив вимоги до вчителя, які не раз повторювались в європейській педагогіці в епоху Відродження: «Нехай учитель насамперед викличе в собі батьківські почуття до своїх учнів. Нехай учитель не буде дразливим і в той же час не хай не потурає тим, хто потребує виправлення. Нехай він буде простий у викладанні, терплячий у роботі, більш старанний, ніж вимогливий. Нехай охоче відповідає тим, хто питає, і нехай поставити питання мовчазним. На похвали нехай він не буде надто скупий, а й не буде надто марнотратним, бо перше позбавляє бажання до роботи, а друге породжує безтурботність. Нехай він кожного дня скаже учням щось таке, що в них назавжди лишилося б у пам'яті. Мова вчителя має бути чіткою, простою і ясною. Недоречна пишномовність, голосність і висування напоказ своїх обдарувань означає не силу, а слабкість розуму». Особливі вимоги висував до вчителя молодших класів, оскільки його помилки важко виправити (надмірна вимогливість вчителя породжує боязкість, зневіру, огиду до навчання).

Педагогічні ідеї Сократа, Платона, Аристотеля, Ціцерона, Квінтіліана набули широкої популярності в XVI—XVII ст., знайшли свій подальший розвиток у творах грецьких і римських вчених, вітчизняних просвітителів, стали основою подальшого розвитку науки та освіти.

## **2. Особливості освітньо-виховної практики та педагогічної думки в епоху середньовіччя**

### **Загальний стан науки, культури та освіти у середні віки**

Епоха середньовіччя в Європі (V—XVI ст.) успадкувала від Римської імперії християнську релігію — католицизм. Головною ідеологічною силою, що визначила розвиток культури, стала християнська церква, яка різко негативно сприйняла античну культуру як язичницьку.

В історії добу середньовіччя оцінюють суперечливо. Так, гуманісти в ньому вбачають насамперед темряву та нещасття. Інші, наголошуючи на своєрідності, репрезентують її як епоху великого напруження духу та відчуття особистості — особистого порятунку (у монашества) та особистої честі (у рицарства). Виникає питання, чи можна вважати темною та неосвіченою епоху, що дала великих мислителів та митців: Роджер Бекон, Ян Гус, Микола Копернік, Джордано Бруно, Галілео Галілей, Данте, Дюрер та ін.

На початку цієї епохи освіта будувалась на основі вивчення античних авторів та природничих даних, отриманих вченими Давньої Греції та Риму. Пізніше знання приходять до занепаду. В царині розумовій домінує авторитет церкви, зникають природничі науки, все природне проклинається церквою, з'являються професори-містики та кабалістики, процвітають алхімія, астрологія. Середньовіччя увійшло в історію як епоха повного підкорення авторитету церкви та аскетизму.

*Аскетизм*, ставши домінуючою течією в християнстві, проповідував виховання в дусі релігійного аскетичного світогляду. Віруючі протягом життя мали готуватися до перебування у потойбічному світі. Церква наголошувала на молитвах та покаєннях. Краса природи, мистецтво, втіхи особистого життя, допитливість розуму були оголошені владою диявола. Людське тіло розглядалось як осередок гріховності. Культурний розвиток та освіта відбувалися в руслі релігійної ідеології католицизму.

*Аскетизм (від «пустельник», «чернець») — самозречення, крайнє обмеження людиною своїх потреб, відмова від життєвих благ і насолод з метою досягнення релігійного чи етичного ідеалу.*

### **Типи виховних систем та школа в середні віки**

В епоху середньовіччя у Західній Європі, залежно від класової та станової належності (духовні або світські феодалі, бюргери — купці та ремісники — селяни), склалося кілька типів виховних систем:

1) *церковне (духовне) виховання*. Здійснювалося в християнській сім'ї та церковних школах (парафіяльних, монастирських, соборних). Школи відвідували хлопці 7—15 років. Учні зазубрювали молитви і псалми, вчилися читати релігійні книги, писати, співати, вивчали арифметику. Опанувавши елементарні знання, кращі учні вивчали «сім вільних мистецтв»: тривіум (граматика, риторика, діалектика) і квалдривіум (арифметика, геометрія, астрономія, музика). Вершиною навчання вважалося богослов'я. Навчання носило релігійний характер. Учні готували до церковної діяльності;

2) *рицарське виховання*. Здійснювалося матір'ю (до 7 років) в сім'ях; з 7 до 14 років — в сім'ях сюзерена (більш знатного рицаря), де хлопчики виконували обов'язки пажа при його дружині; від 14 до 21 року — були зброєносцями сюзерена. Виховання завершувалося урочистим посвяченням у рицарі. Ставило за мету сформувати у майбутнього рицаря («пана землі й селян») кріпосницьку мораль, навчити поводитись у «вищому товаристві» та дати військово-фізичну підготовку. В основу виховання рицарів було покладено вивчення «вільних благочестей» (їзда верхи, стріляння з лука, метання списа, фехтування, плавання, полювання, гра в шахи, вміння складати і співати пісні). Більшість із них була неписьменною. Дівчата отримували домашнє виховання;

3) *бюргерське виховання*. Здійснювалося в гільдійських і цехових школах, які згодом було перетворено на міські початкові школи, утримувані на кошти міського самоврядування (магістрату). Ставило за мету підготовку дітей до торговельної, ремісницької справи. Учнів навчали письма, читання, лічби та релігії, а в деяких школах — риторики, граматики, геометрії. Церква боролася проти поширення цих шкіл, бо вони руйнували її монополію у шкільній справі;

4) *стихійне виховання дітей селян*. Здійснювалося батьками у повсякденній праці та носило практичний характер. Його складові: фізичне (витривалість, спритність, фізична сила), трудове (формування трудових навичок, участь у праці з дорослими), моральне (підкорення батькові, феодалу, слухняність, тілесні кари), релігійне (заучування молитви, участь в обрядах) виховання.

Виховання й освіта жінок також мали становий характер. Дівчата знатного походження виховувались у сім'ях або в пансіонах при жіночих монастирях, де їх навчали читання, письма, латини, благородних манер. Дівчата з непривілейованих станів вчилися ведення господарства, рукоділля та релігійних настанов.

### **Виникнення університетів**

У середньовічній науці домінувала *схоластика* (грец. *вспоіе* — школа) як тип філософії мислення, що полягав у застосуванні формальної логіки для обґрунтування релігії, її виявом у навчанні було переважно вивчення формально-логічних доведень певних релігійних положень. Розвиваючи витонченість форми, схоластичне навчання водночас подавляло самостійність мислення. Не ставлячи за мету відкрити щось нове, схоластика систематизувала існуючий зміст християнської віри, сприяла розвитку абстрактного мислення, привчала до уважності та методичності, врешті-решт прийшла до вивчення античної спадщини. Намагаючись знайти штучний камінь мудрості, фантастичний еліксир життя, вона не розвивала інтересу до дійсного світу, природничих наук.

Учені, невдоволені ігноруванням церковною школою нових знань, у XII ст. почали об'єднуватись у позацерковні спілки, стали ініціаторами створення вищих спеціальних шкіл — університетів (*universitas* — сукупність, об'єднання) — співтовариств тих, хто вчить і хто вчиться, відкритих для всіх бажаючих. Перші університети було відкрито в Болоньї (1158), Оксфорді (1168), Кембриджі (1209), Парижі (1253), Празі (1348) та інших містах Європи. Система управління університетами, що користувалися певною автономією

щодо церкви, міських магістратів, мала елементи демократизму: виборність керівних посад (ректор, рада студентів), самоврядування.

До кінця XII ст. в університетах було, як правило, чотири факультети, очолювані деканами: підготовчий (мистецький), де вивчали протягом 5—7 років «сім вільних мистецтв»; юридичний; медичний і богословський (термін навчання 5—6 років). Особи, які закінчували підготовчий факультет (за змістом і завданнями нагадував середню школу, або сучасний коледж), діставали ступінь «магістра мистецтв» і могли вступати на інші факультети. Після закінчення повного курсу навчання в університеті (11 — 13 років) одержували вище звання «доктора наук».

Основними видами занять в університеті були лекції (читання якоїсь канонічної книги і коментарів до неї) і диспути (суперечки з приводу певних тез, які треба було довести або спростувати за допомогою логічно формального уміння сперечатись чи хитрощів). Студенти виконували багато вправ і писали письмові роботи — трактати. Мова викладання була універсальною — латина, що сприяло зосередженню слухачів з різних країн, уможливило їх перехід з одного університету в інший з метою розширення знань. У XII ст. склався тип мандруючого студента — ваганта.

Середньовічні університети користувалися великим авторитетом, відповідаючи назрілим потребам життя, сприяли розвитку міст, певною мірою підготували культурний поступ епохи Відродження.

Найбільш відомими вченими-схоластами, які намагалися теоретично обґрунтувати істинність релігійних догм, були Фома Аквінський та П'єр Абеляр.

**Фома Аквінський (1225—1274)** — середньовічний філософ і теолог. Створив універсальну філософсько-теологічну систему — томізм — вчення, яке і нині (неотомізм) визнає Ватикан своєю офіційною філософією. Педагогічна система томізму, за Аквінським, ґрунтується на психологічному вченні про нематеріальну безсмертну душу (впроваджену Богом в людське тіло, яка є щодо тіла рушійною силою) та етичному вченні, згідно з яким метою життя є досконалість, що досягається поведінкою відповідно до суспільних законів. Наголошував, що вся система виховання будується як виконання цього завдання. Томізм розрізняє виховання: формальне (вдосконалення людини для виконання нею свого життєвого призначення) і матеріальне (розвиток особистості відповідно до її індивідуальних особливостей і здібностей).

**П'єр Абеляр (1079—1142)** — середньовічний філософ, теолог (богослов), університетський викладач, автор філософського вчення концептуалізму, вирішував питання обґрунтування віри (необхідно не сліпо вірити, а розуміти те, в що віриш).

### **3. Школа і педагогічна думка епохи Відродження**

#### **Основні зміни у поглядах на освіту**

Епоха Відродження (XIV—XVI ст.) виникла у надрах середньовіччя і була історичним періодом, під час якого в країнах Західної Європи почалося формування буржуазної культури та ідеології. Тривалий час ознаки відроджен-

ня і середньовіччя існували паралельно як окремі тенденції, що протистояли одна одній.

На зміну середньовічному аскетизму у світогляді цієї епохи відроджується античний ідеал діяльної, гармонійно розвинутої людини. Ідейна течія, яка запропонувала цей новий ідеал, дістала назву *гуманізму*. Гуманізм епохи Відродження знайшов відображення як у поглядах на виховання, так і в організації практичної роботи шкіл. Превалюючими рисами освіти стали: повага до дитини, увага до її потреб та психологічних особливостей, прагнення до фізичного розвитку, заперечення фізичних покарань.

У школах значної уваги надавали фізичному та естетичному вихованню дітей (середньовічна школа обмежувалася релігійним вихованням), вивченню рідної мови (раніше навчання було лише латинською мовою), природничих наук: математики, астрономії, механіки, природознавства, географії (які заперечувалися середньовічними схоластами), літератури, мистецтва. Гуманісти наголошували на поглибленні та розширенні змісту освіти, праві дітей навчатися в різних типах шкіл, розвитку їх активного мислення, привабливості й організації навчання, використанні наочності, організації екскурсій, прогулянок з метою пізнання навколишнього світу. Діячі епохи Відродження не виступали проти релігії, але викривали духовенство. Мораль, етика, культура, освіта ставали більш світськими. Важливими рисами освітянських поглядів гуманістів стали: індивідуалізм (у центрі виховання — особистість), врахування вікових особливостей дитини, вимога гармонійного всебічного розвитку особистості, піднесення ролі морального виховання, зменшення впливу церкви на школу.

Епоха Відродження, яка наповнила середньовічну освіту новим змістом, організаційно не змінила її. Існували міські школи, відкривалися латинські школи підвищеного типу (колегіуми, гімназії), нові університети, державні та приватні школи для дівчат, в яких навчалися переважно діти заможних батьків.

### **Педагогічна думка епохи Відродження**

Педагогічна думка цієї епохи збагатилася творами і педагогічною практикою багатьох педагогів-гуманістів.

**Вітторіно да Фельтре (1378—1446)** — італійський педагог-гуманіст епохи Відродження. Прославився, як «*pater omnis humanitatis*» (батько гуманності), перший шкільний учитель нового типу, що здійснив ідею школи на природі. Він очолив школу-інтернат «Будинок радості» (1424), де, крім давніх мов і літератури, вивчали математику, природознавство, астрономію, грецьку мову та літературу, музику, живопис. Значна увага приділялася практичним заняттям, фізичним вправам (фехтування, їзда верхи) та іграм. У навчанні застосовували наочність, стимулювання творчості дітей, поступово позбавлялися зубрячки. Виховання здійснювалось за допомогою ласки, переконання (покарання розглядалось як зло), на особистому прикладі вихователів і наглядом за манерами, моральною чистотою вихованців.

**Франсуа Рабле (1494—1553)** — французький письменник-гуманіст, педагог, автор роману «Гаргантюа і Пантагрюель», у якому нещадно висміював схоластичне навчання. Ним висвітлено нову педагогіку Відродження (якщо Гаргантюа вчився ще за методикою зубрячки, то його син Пантагрюель робить

рішучий поворот у бік природничих наук, життєвості навчання, спорту, праці). Рабле наголошував на розвитку мислення, активності дитини, побудові навчання на зацікавленості її навколишнім середовищем, вивченні природи під час прогулянок, бесід, відвідування майстерень та ознайомлення з трудовою діяльністю. Пропагував гуманістичне виховання людини, в якому б гармонійно поєднувалися фізичний і духовний розвиток. За Рабле, в школі повинні вивчати мови, математику, астрономію, природознавство, історію, право. Важливою складовою всебічного виховання вважав мистецтво.

**Еразм Роттердамський (1469—1536)** — видатний нідерландський учений-гуманіст епохи Відродження. Значну увагу приділяв проблемам освіти й педагогіки. Високо оцінюючи роль виховання, вбачав його головне завдання у виробленні в дітей з раннього віку моральності та благочестя. У своїх памфлетах «Похвала глупоті» та «Розмови запросто» різко критикував зміст і схоластичні методи навчання, паличну дисципліну і брутальність учителів. Під час вивчення стародавніх мов вважав за необхідне основну увагу приділяти не формальному оволодінню граматикую, а читанню латинських і грецьких класиків. Вимагав, щоб навчання було легким і приємним для учнів, ґрунтувалося на їхніх інтересах і розвивало самостійність. Як і всі гуманісти, був прихильником м'якої дисципліни в школі. Його книга «Молодим дітям наука» містить правила з укріплення духа, важливі для юнацтва (наприклад, «Насміхатися, виставивши язика, є справа блазня», «Зі старшими говорити потрібно поважно і мало, а з рівними — дружньо і ласкаво», «Три зняряддя маємо для вченості: розум, пам'ять, старанність. Розум формується вправами. Пам'ять примножується від наполегливості. Наполегливість розвивай сам і не лінуйся»).

**Мішель Монтень (1553—1592)** — французький мислитель-гуманіст, представник філософського скептицизму. В своїй головній праці «Досліди» (1580) гостро критикував сучасну йому школу за те, що вона вчила некритично сприймати чужі думки, сліпо слідувати за авторитетами, й переконував, що таке навчання тренує пам'ять, проте не розвиває розуму, учить цитувати й коментувати, але не вчить мислити. Вважав, що освіта має насамперед розвивати розум учня, самостійність його думки, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів, підтверджувати навички освіти практичною діяльністю, а результати навчання — своїм життям. Особливу роль відводив вихованню високих моральних якостей, яке необхідно здійснювати не повчаннями, а прикладом і моральним вправлянням. До запропонованої ним програми теоретичної освіти входили фізика й геометрія, які в XVI ст. в коледжах і університетах Франції не вивчалися. Високо оцінюючи освітнє і виховне значення історії, засуджував зведення вивчення її до засвоєння дат і імен. Вимагав виявляти індивідуальні особливості учня й шукати підхід, якого потребує своєрідність кожної дитячої особистості.

**Томас Мор (1478—1535)** — англійський мислитель-гуманіст, політичний діяч, один із засновників утопічного соціалізму. В знаменитій «Золотій книжці про найкращий суспільний лад і про новий острів Утопію» (1516) обстоював необхідність надання всім громадянам можливості «духовної свободи і освіти». Критикуючи економічний і політичний лад в Англії, докладно змалював картину справедливого, на його думку, ладу, де люди працюють, а держава

дбає про освіту і виховання громадян. Обстоював принцип загального навчання рідною мовою, вимагаючи рівності освіти для чоловіків і жінок. Задовго до Коменського висунув принцип наочності та спостереження за природою. Наголошував на гармонійному розвитку особистості, зв'язку школи з життям, трудовому вихованні, рівноправності розумової й фізичної праці. Вперше поставив проблему освіти дорослих засобами бібліотек, музеїв, організацією самоосвіти громадян і прилученням їх до науки.

#### **4. Педагогіка епохи Реформації**

##### **Освітні ідеї реформаторського руху**

Здобутки епохи європейського Відродження поширювалися скоріше як прогресивні тенденції теоретичної думки, ніж як організаційні зрушення в роботі освітніх закладів. Церква, як і раніше, була основним джерелом фінансування та ідейного забезпечення шкіл, особливо нижчої ланки. Незважаючи на протести гуманістів проти схоластичної освіти, школа залишалась під впливом католицької церкви. Реформаторський рух став соціальним рухом буржуазії, що народжувалася, проти церкви як ідеологічного оплоту феодалізму.

*Реформаторський рух — антифеодальний рух проти католицької церкви, що мав на меті скасування її привілеїв та організацію нових реформаторських (протестантських) церков. У кожній європейській країні мав свої особливості, назви (кальвінізм у Швейцарії, лютеранство у Німеччині, англіканство у Англії та ін.) та хронологічні рамки, об'єднані поняттям «епоха Реформації».*

У XV—XVII ст. реформаторський рух охоплює більшість країн Європи. Його найвідоміші керівники Ян Гус (Чехія), Мартін Лютер і Томас Мюнцер (Німеччина), Іоанн Кальвін (Швейцарія) та інші спрямовували цей антифеодальний рух насамперед проти привілеїв та впливу католицької церкви.

Діячі епохи Реформації викривали схоластичні традиції католицизму в освіті, закликали до створення кращих умов і можливостей отримання освіти, наголошуючи на її пріоритеті у суспільстві. Намагалися втілити ідеї Відродження у нові організаційні форми діяльності закладів освіти.

Серед основних вимог реформації у галузі шкільництва виділяють навчання рідною мовою, надання загальної освіти, державне або громадське фінансування школи, можливість освіти для жінок. Критикуючи існуючу шкільну систему, реформатори наголошували на її неспроможності забезпечити освіченими людьми нові буржуазні суспільні та економічні інститути. Заперечуючи догми та традиції католицької церкви, не виключали релігійного виховання взагалі, наголошуючи, навпаки, на збільшенні його обсягу, але на засадах нових релігійних реформаторських вчень (лютеранство, кальвінізм та ін.).

Реформаторські церкви стали засновниками шкіл нового типу по всій Європі. Це були латинські середні школи типу гімназій, які поклали початок класичному вихованню. Головними дисциплінами були латинська і грецька мови, закон Божий, природничі науки, історія, обов'язкове фізичне виховання.

Боротьба проти католицизму сприяла виникненню єзуїтських шкіл та колегіумів з метою зміцнення впливу католицької церкви, що розхитувався представниками реформаторських церков. Єзуїтські школи були добре оснащені, давали доволі широке коло загальноосвітніх знань, застосовували нові принципи навчання, дисципліна була м'якою, але свобода думки, моральне виховання, патріотизм були відсутні. Здебільшого в них навчалися діти феодальної знаті. Поширення освіти серед народу єзуїти вважали шкідливим.

### **Педагогічна думка епохи Реформації**

Епоха Реформації сприяла появі багатьох великих теоретиків та практиків педагогіки: **Мартін Лютер (1483—1546)** — діяч Реформації в Німеччині, засновник нової протестантської церкви, керівник руху за звільнення освіти від надмірного впливу церкви, підвищення її ролі, створення кращих умов щодо її отримання, прихильник релігійного виховання; **Філіп Меланхтон (1497—1660)** — німецький гуманіст, засновник протестантських університетів, педагог, теолог, автор плану організації шкільної системи в Саксонії (1528), автор багатьох підручників; **Йоганн Штурм (1507—1589)** — німецький педагог-гуманіст, засновник першої класичної гімназії (Страсбург, 1538), автор шкільних підручників з латинської граматики, риторики, діалектики, кількох педагогічних творів.

**Ян-Амос Коменський (1592—1670)** — чеський педагог, найвидатніший представник реформаторської педагогіки. Людина блискучої, але складної долі, основоположник педагогіки як науки. Народився в моравському містечку Нівніце у сім'ї мірошника — члена реформаторської общини «Чеські брати». Рано залишившись без батьків, за рахунок общини здобув освіту, після чого був виборним священиком общини і очолював її братську школу. У період Тридцятилітньої війни (1618—1648), після поразки чехів, втративши сім'ю, переховувався в горах і лісах, згодом оселився в м. Лешно (Польща (*Польща у той час була у складі Речі Посполитої, куди входили й українські землі*)), де працював ректором гімназії. Там було написано твори: «Велика дидактика», «Материнська школа», «Відкриті двері до мов і всіх наук» та ін. У 1650—1654 рр. жив в Угорщині. В цей період написав «Правила поведінки дітей», «Закони добре організованої школи», «Видимий світ у малюнках» та ін. Останні роки життя провів в Амстердамі (Голландія), де помер у 1670 р.

Великий вплив на формування світогляду Я.-А. Коменського мали життя і вчення Яна Гуса, національно-визвольний рух слов'янських народів Східної Європи, України та Білорусії у VI—VII ст. Поєднуючи релігійне вчення, античну філософію і натурфілософію Бекона та Декарта, педагог намагався створити власну філософію й застосувати її в практичному житті. Від народних рухів сприйняв демократизм, глибокі симпатії до простих людей, а від культури епохи Відродження — гуманізм та оптимізм. Засуджуючи похмурий аскетизм середніх віків, учив, що людина — «найдосконаліше, найпрекрасніше створіння», «чудесний мікрокосм», «людина, якою керує природа, може дійти до всього». Людина — це гармонія тіла і душі. Школу Коменський вважав «майстернею гуманності».

Висунувши ідею загального навчання — «освіта потрібна всім», створив систему виховання, доступну для народу, пропонуючи відкривати у містах і

селах загальнодоступні школи, проголошуючи рівне право на освіту хлопчиків і дівчаток, спільність навчання.

У його світогляді поєднуються елементи реалізму та релігійності. Земне існування вважав підготовкою до вічного потойбічного життя і вбачав у цьому мету виховання.

У процесі виховання, на думку Коменського, людина проходить три ступені: 1) пізнає себе і навколишній світ (розумове виховання); 2) володіє собою (моральне виховання); 3) вірить у Бога (релігійне виховання). У промові «Про культуру природних обдарувань» (1650) зазначав, що освіта й виховання повинні бути основою держави, оскільки від них залежить майбутнє її і народу.

Всі його твори пройняті думкою, що правильне виховання повинно узгоджуватися з природою: людина як частина природи підпорядкована її головним законам. У процесі виховання враховував природні, вікові та психологічні особливості дітей. На підставі педагогічного досвіду формулює принцип природо відповідності виховання — головний стрижень, навколо якого розкриває дидактичні погляди, необхідність врахування вікових і психологічних особливостей дітей у навчанні, будує навчальні програми, організовує процес навчання й виховання у школі тощо.

Сформував чітку вікову періодизацію і систему шкіл, яка мала певне значення у боротьбі за впровадження єдиної школи. Він — автор першої класифікації психологічних особливостей учнів: учні з гострим розумом, які прагнуть до знань; учні з гострим розумом, але повільні та слухняні; учні з гострим розумом, але вперті й невгамовні; учні слухняні й допитливі, але повільні, мляві; учні тупі, байдужі й мляві; учні тупі й озлоблені.

Розробив нову дидактику («універсальне мистецтво всіх навчати всього») й систему навчання, обґрунтував найважливіші дидактичні принципи: наочності, міцності, емоційності, послідовності та систематичності, поступовості навчання. Навчання має бути свідомим, послідовним, легким, наочним, ґрунтовним і проходити швидко, у точно встановлені строки. Його треба починати в ранньому віці, використовуючи всі можливі методи з метою полегшення сприймання навчального матеріалу, стимулювання в дітях прагнення до здобуття знань. Щоб навчання було свідомим, його слід проводити рідною мовою, неприпустимо примушувати учнів заучувати напам'ять те, чого вони не розуміють. Діти з допомогою вчителя повинні чітко усвідомити, яку користь їм дасть те, що вони вивчають, у повсякденному житті.

Послідовність у навчанні означає: все, що пропонується учням для засвоєння, треба подавати після того, як для цього буде підготовлено відповідний ґрунт. Навчання буде швидким і ефективним тоді, коли всі науки вивчатимуться стисло, точно, а навчальний матеріал пояснюватиметься виразно й зрозуміло, до того ж супроводжуватиметься цікавими прикладами. При цьому застерігав: не можна нічого навчати, спираючись лише на свій авторитет, — усього треба вчити за допомогою переконливих доказів.

Надзвичайно велику роль відводив принципу наочності («золоте правило» дидактики). Все, що тільки можна, необхідно подавати так, щоб учні сприймали його органами чуття: видиме — зором; чуте — слухом; запахи — нюхом, доступне смакові — смаком, дотику — дотиком. Якщо які-небудь предмети можна сприймати одразу кількома відчуттями, — нехай діти це

роблять. І чим більше знання спиратимуться на відчуття, тим вони будуть достовірнішими, краще засвоюватимуться. Він обґрунтував, узагальнив, поглибив і розширив певний практичний досвід навчання, ілюстрував свої підручники малюнками («Видимий світ у малюнках» (1658), продемонструвавши, як слід використовувати наочність у навчанні, коли малюнки стають органічною частиною текстів.

Коменський здійснив справжній переворот в освіті, розробивши класно-урочну систему. Він довів потребу починати навчання в школах в один і той же день, ретельно розподіляти навчальний матеріал за роками, одночасно навчати певну кількість учнів і переводити їх з одного класу до іншого. Навчальний рік розбив на чверті, увів канікули, визначив організацію учбового дня, встановив щоденну перевірку знань учнів учителями, щомісячну — керівниками шкіл, екзамени — наприкінці навчального року.

Мету виховання вбачав у формуванні високих моральних якостей, вважаючи, що коли не виховувати їх з дитинства, порушиться гармонія особистості. Найважливішими людськими якостями вважав мудрість, справедливість, чесність, поміркованість, мужність (наполегливість у праці). Наголошував на важливості у моральному вихованні прикладу поведінки вчителів, дорослих, батьків, систематичного привчання дітей до корисної діяльності, виконання встановлених моральних правил. На його думку, цей процес відбуватиметься тим ефективніше, якщо вихованці будуть більше захищені від шкідливого впливу аморальних людей, від усього, що могло б негативно вплинути на їхню моральність. Особливо застерігав педагогів від дитячого неробства. Проте у висловлюваннях про моральне виховання відчувається сильний вплив релігії, більше уваги приділяється виробленню благочестя, звичок слідувати Святому Письму.

Значну увагу приділяв дисципліні, дотриманню встановлених порядків, ратував за сувору дисципліну на засадах гуманності, яка повинна бути однаковою для всіх людей. Водночас виступав проти паличного виховання, наголошуючи, що справжня дисципліна є свідомим виконанням учнями шкільних законів, норм людського співжиття, свого обов'язку. Основні положення виховання викладено в працях «Закони добре організованої школи» і «Правила поведінки, зібрані для юнацтва в 1653 р.».

У справі виховання й навчання дітей особливу роль відводив учителю, наголошуючи, що його професія «найпочесніша під сонцем», а тому «найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями». Педагог повинен любити свою справу, бути працьовитим, сповненим життя, діяльним і чуйним, любити учнів, прагнути до збагачення своїх знань і досвіду. Всі успіхи в роботі школи, навчанні та вихованні залежать від учителя, його освіти, знання і вміння. У всіх недоліках винен насамперед учитель. Він не може вважатися добрим педагогом, якщо не здатен привертати до себе учнів своєю ласкою, не ставиться до них, як рідний батько, не залучає всіх вихованців до навчальної праці, не вміє пробуджувати у них інтерес до знань. «Музикант, — писав Коменський, — не б'є кулаком або палицею по струнах, не вдаряє інструментом об стіну, коли струни ліри, цитри або арфи дають дисонанси, а терпеливо настроює їх, докладаючи все своє мистецтво доти, доки не приведе струни до гармонії. Так само повинні ми пристосовуватися до властивостей розуму, приводячи уми до

гармонії і любові до наук, коли ми не хочемо з лінивих зробити упертих, а з в'ялих — зовсім дурнів». Вимагав, щоб до вчителя ставилися з повагою, але і він розумів, яку важливу функцію виконує в суспільстві.

## **5. Епоха буржуазних революцій та Просвітництва в Європі**

### **Педагогічні ідеї епохи буржуазних революцій та Просвітництва**

Нерівномірність культурного та економічного розвитку провідних європейських країн зумовила появу нових рис в освіті та шкільництві, покликаних потребами нового, економічно могутнього класу — буржуазії. Остаточний розклад феодальних відносин та розвиток капіталістичного виробництва спричинили боротьбу буржуазії проти привілеїв дворянства й духовенства, яка проходила під гаслами оздоровлення суспільства, проти забобонів та неучтва. В цьому протистоянні велике значення надавалось освіті, яка розглядалась як велика політична сила. Не випадково саме в цей час освітяни виступають як видатні політичні й громадські діячі.

У XVII ст. в Англії, у XVIII — у Франції та Німеччині видатні просвітителі виступають проти існуючого формалізму в галузі думки і вірувань, проти церковного та державного абсолютизму з його зловживаннями та тиранією в галузі моралі, управління, думки. Людський розум стає головним засобом досягнення людського щастя. Панує глибока віра у права особистості, насамперед на індивідуальні оцінки, вирішення будь-якого питання, свободу думки, совісті, самодостатність людського розуму. Основним критерієм будь-якої реальної освіти визнається її практична корисність, самостійне мислення, вміння доводити та узагальнювати.

Представники французької просвітницької філософії XVIII ст. (Вольтер, Гельвецій, Гольбах, Ламетрі та ін.) вели невтомну боротьбу проти церковної та феодальної відсталості ідеології, були людьми енциклопедичних знань, наголошували на необхідності природничо-наукових знань — сильною зброєю проти неучтва, релігійного фанатизму, панування догматизму і схоластики. Надаючи вирішальну роль у створенні нових (буржуазних) суспільних стосунків переконанням людей та їх освіті, просвітителі наголошували на проблемах формування людини. Глибоко розроблені філософські та педагогічні системи цієї епохи взаємопов'язані й доповнюють одна одну.

Велика французька революція (1789—1794) розчистила шлях капіталістичному розвитку у Франції, що означало економічний і соціальний прогрес, наклала відбиток на всі сфери суспільного життя і в інших країнах Європи, в тому числі — у справу оновлення теорії і практики виховання й освіти. Діячі революції прагнули втілити в життя ідеї французького Просвітництва, висунувши кілька проектів оновлення системи освіти.

За проектом Ш. Талейрана (1791) система державних шкіл повинна була забезпечити загальність і безплатність початкового навчання. Це був компромісний проект, який залишав елементарну освіту в руках духовництва, передбачав упровадження чотирьох ступенів освіти: первинні (безплатні) школи, окружні (середні, платні) школи, школи третього ступеня (поглиблена

спеціальна та професійна освіта), національний інститут (керуючий науково-дослідницький заклад).

Проект *Ж. Кондорсе* (1793) був радикальнішим і передбачав обов'язковість і безплатність навчання, рівну державну освіту для молоді обох статей, відміну релігії як навчальної дисципліни, наступність системи народної освіти.

*Проект Л. Лепелетьє* (1793) — утопічний план національного республіканського виховання, який передбачав створення суспільних виховних закладів інтернатного типу з повним самообслуговуванням, де діти були б ізольовані від небажаного впливу середовища, проголошував обов'язковість виховання і державного утримання дітей від 5 до 12 років.

Жоден з цих проектів не був втілений повністю, але окремі їх риси реалізовані в освітніх системах різних європейських країн.

### **Видатні діячі епохи буржуазних революцій в Європі**

Англія була однією з перших країн Європи, що пережила буржуазну революцію (1648). Внаслідок компромісу крупної буржуазії і дворянства було встановлено конституційну монархію, яка забезпечила участь обох правлячих класів в управлінні державою (1688).

**Джон Локк (1632—1704)** — англійський філософ, психолог, педагог, педагогічні погляди якого були виразом цього компромісу, відповідали вимогам буржуазії і водночас відображали традиційні погляди англійського дворянства. Він розвинув теорію природних прав людини, основою яких були її праця і наявність власності, названа ним святою. Висловив нові ідеї у галузі виховання й освіти в працях «Думки про виховання» (1693) та «Розумність християнства» (1695).

З метою формування громадянських добродішностей вважав надзвичайно важливим досягти панування розуму над почуттями. У самообмеженні і самодисципліні вбачав суттєву умову розумної поведінки і управління собою при різних обставинах життя.

В основній філософській праці «Дослідження про людський розум» намагався довести, що в свідомості не має «вроджених ідей» і уявлень, душа дитини нагадує «чисту дошку» (*tabula rasa*). Пояснюючи сутність і походження знань, відчуттів і досвіду, виступав проти вроджених моральних принципів, за вирішальну роль виховання у розвитку дитини, яке долає вплив спадковості та середовища.

Однією з найважливіших ідей Локка є чітке розмежування виховання та освіти. Освіта — засіб інтелектуального виховання. Головна мета виховання — утворення характеру. «Добродішність, саме добродішність — складна і цінна мета виховання... Всі інші міркування, всі інші якості повинні дати дорогу добродішності».

Найповніше його педагогічна теорія представлена у праці «Думки про виховання», де ставиться завдання підготувати нову породу людей, здатних індустріалізувати суспільство. На відміну від середньовіччя, коли мета виховання визначалась підготовкою людини до потойбічного життя, Локк визначив її як формування джентльмена, який уміє розумно і прибутково вести свої справи, не заважаючи іншим, має здоровий дух у здоровому тілі і вміє поводитись у товаристві. На його думку, джентльмен — особлива порода

людей-буржуа, добродесних, мудрих, вмілих у справах, з прищепленою «світськістю», фізично сильних і загартованих.

Перед вихованням Локк ставив три завдання: виховання тіла, характеру і розуму, які розв'язував, спираючись відповідно на загартування, честь і практичну доцільність. Найважливішим вважав формування характеру, моральне дисциплінування, розвиток волі дитини. Необхідно з раннього віку привчати дітей до вміння перемагати власні примхи, приборкувати пристрасті.

Особливе місце відводив моральному вихованню, головним завданням якого вважав формування дисципліни духу, яка виховується обмеженнями. Намагався дати програму морального виховання: розумність, скромність, поміркованість, стриманість, передбачливість (уміле і передбачливе ведення справ джентльменом), щедрість, хоробрість і мудрість, розуміння понять честі, відповідальності, сорому за неправильні вчинки. Важливою рисою особистості вважав благовихованість (внутрішню делікатність, чемність душі).

Одним з перших розробив і запровадив у моральне виховання метод вправ (формування моральних звичок). Ефективними вважав методи прикладу (виховання на позитивних прикладах), нагород і покарань.

Мета навчання — підготувати «ділову людину», тобто розвинути і спрямувати її розум, готувати до активного сприймання нових знань і ідей. Запропонував програму реальної освіти, яка передбачала необхідну підготовку до дієвих занять у реальному світі, до комерційної діяльності і складалась із чотирьох циклів: перший — читання і письмо рідною мовою, малювання, французька, латинська мови; другий — арифметика, геометрія, географія, історія, хронологія, натуральна філософія (вчення про загальні закони природи, предмети пропонувалось вивчати французькою або латинською мовами); третій — право, етика, ремесло, бухгалтерія, стенографія; четвертий — танці, фехтування, їзда верхи, музика, пластика. Вони покликані надати джентльмену грації, витонченості, сформувати впевненість у собі.

Особливу увагу приділяв навчанню джентльмена ремесла, вважаючи, що фізична праця зміцнить здоров'я, слугуватиме відпочинком від розумової роботи і засобом виховання любові до діяльного способу життя.

Обмеженість підходу Локка до широкої освіти народу знайшла відображення у його «Записці про робітничі школи», де він пропонував утримувати школи для бідних частково за рахунок дитячої праці.

**Клод-Андріан Гельвецій (1715—1771)** — філософ, мислитель, у вченні якого найглибше розроблено ідеї французького Просвітництва XVIII ст. — критика феодального ладу, церковного абсолютизму та релігійного фанатизму, догматизму, схоластики й формалізму в галузі науки та освіти. Вбачав причину нерівності розумових даних не в соціальному походженні, расовій чи національній належності, а в суспільних факторах, наполягав на перевагах суспільного виховання.

**Дені Дідро (1713—1784)** — енциклопедист, прихильник державної системи безстанової народної освіти, який обґрунтував необхідність створення *реальної школи*, тісно пов'язаної з потребами життя та виробництва.

**Жан-Жак Руссо (1712—1778)** — найвидатніша постать періоду французької буржуазної революції, філософ-просвітитель, письменник, педагог. Народився в Женеві, рано розпочав самостійне життя, сповнене злигоднів і

нестатків. За довгі роки мандрів змінив багато професій, зазнав принижень, злиднів, голоду, підірвав здоров'я, але, незважаючи на це, мав багату душу, чуйну і гуманну. Велику увагу приділяв самоосвіті, вивчаючи філософію, фізику, хімію, астрономію, латину, музику. У 1741 р. переїжджає в Париж, де займається літературною діяльністю, пише статті з історії і теорії музики, праці: «Про походження нерівності між людьми» (1754), «Суспільний договір» (1762), роман «Нова Елоїза» (1761), педагогічний напівроман-напівтрактат «Еміль, або Про виховання» (1762). У 4-й частині «Еміля» різко висловився проти віросповідної релігії, проти церкви, що викликало бурхливу реакцію католицької церкви, яка стала його переслідувати. Втікає до Швейцарії, Англії, але й там його переслідували фанатичні католики. Наприкінці життя йому дозволили повернутися до Франції, де він і помер від інфаркту.

У житті це була дуже дивна, безпорадна, боягузлива людина (навіть своїх п'ятеро дітей він віддав на виховання у дитячий будинок), але в галузі думки — рішуча й смілива. Його педагогічна система пройнята глибоким демократизмом, є палким протестом проти схоластичної мертвої школи, догматизму і зубріння, сліпої середньовічної дисципліни, тілесних кар.

Головна в педагогічній системі Руссо — теорія природного виховання, наслідком якої є «вільне виховання». Воно повинно бути природо відповідним, готувати людину для активної суспільної діяльності, боротьби. Виховання діти отримують з трьох джерел: від природи, від людей, що їх оточують, від навколишніх речей. Виховання природою здійснюється шляхом внутрішнього розвитку людських здібностей, розвитку органів чуття; виховання людьми — це привчання людини використовувати розвиток цих здібностей і органів; виховання від речей — власний досвід людини, що вона здобуває від речей, з якими має справу, які на неї впливають. Правильне виховання буде лише тоді, коли всі три чинники діють узгоджено, в одному напрямі.

Основою педагогічної системи Руссо є принципи: *гуманізму* (конкретизується у вигляді глибокої любові до дитини, безмежної поваги до її природи); *природо відповідності* (у вихованні треба слідувати за природою дитини, враховувати її вікові особливості); *свободи* (свобода фізична, свобода духу, свобода в діях і вчинках); *індивідуального підходу до дітей* (дитина має все від природи і треба лише розвинути цінні якості в ній, допомагаючи в цьому природі, тобто треба знати дитину).

У праці «Еміль, або Про виховання» зробив спробу виділити основні періоди в розвитку людини від її народження до повноліття, накреслити завдання для кожного з них. Виділив чотири періоди: від народження до двох років (особлива увага фізичному розвитку і загартуванню); від 2 до 12 років (період «сну розуму», розвиток органів чуттів, знайомство з навколишнім життям); від 12 до 15 років (період розумового й трудового виховання, розвитку спостережливості, самодіяльності, трудових умінь); від 15 до повноліття (період «бурі пристрастей», морального і статевого виховання, розуміння призначення жінки в суспільстві).

Уперше в історії педагогіки висуває метод природних наслідків (природний наслідок поганих вчинків), наголошуючи, що виховують не шляхом декламації, а шляхом переживання вихованцем наслідків зроблених ним поганих вчинків, нагромадження морального досвіду. Засуджує покарання,

ганьбу, підвищені вимоги до дитини, не допускає порівняння її з іншими дітьми («жодних суперників, ніякого змагання, навіть у бігу. Нехай дитина змагається сама із собою, тобто порівнює те, що вона зробила вчора, з тим, що вона зробила сьогодні, не порівнюючи свої успіхи з успіхами інших»).

В основі дидактики Руссо — принципи самодіяльності, свідомості у навчанні, наочності, міцності та ґрунтовності знань.

Завданням морального виховання вважав виховання людини гуманної і людяної, яка прагне до свободи, вміє працювати. Кожна людина повинна працювати: багатий чи бідний, сильний чи слабкий — кожний непрацюючий є шахраєм.

Незважаючи на недоліки (ідеалізація природного розвитку дітей, захоплення теорією вільного виховання та ін.), педагогічна система Ж.-Ж. Руссо була пройнята глибоким демократизмом, ненавистю до соціальної нерівності серед людей, протестом проти мертвої схоластичної середньовічної школи.

## **6. Становлення і розвиток класичної європейської педагогіки та національної системи народної освіти у ХІХ ст.**

### **Основні проблеми організації системи народної освіти у країнах Європи**

Виховні ідеали гармонійного розвитку людини в античній школі, суворі логіка середньовічної науки, яка заклала основи наукових та освітніх структур, класична освіта школи епохи Реформації, ідеї реальної освіти у проектах французьких просвітителів — джерела європейської школи та педагогіки ХІХ ст., яке, увібравши досягнення попередніх епох, поставило низку нових освітніх проблем перед педагогікою як наукою та практикою шкільництва. Деякі з поставлених питань частково були вирішені у ХХ ст., а деякі й нині до кінця не розв'язані.

Основними проблемами організації системи народної освіти у ХІХ ст. були:

- організація державної загальнодоступної системи народної освіти із забезпеченням наступності усіх її ступенів, вирішенням проблем фінансування;
- забезпечення національного змісту освіти та використання рідної мови у навчанні;
- становлення професійної учительської освіти, що відповідає вимогам підготовки молоді до життя;
- удосконалення методів навчання з урахуванням інтересів та вікових особливостей учнів, використання досягнень психологічних наук;
- визначення оптимального співвідношення класичної та реальної освіти.

Основні ланки європейської освіти (елементарна початкова школа, класична або реальна гімназія та університет), що склалися в цей період, мали національні особливості у різних країнах.

Педагогічна думка ХІХ ст. була нерозривно пов'язана із щоденною практикою шкільництва, яке перевіряло і коригувало ідеї науковців.

## **Педагоги-класики кінця XVIII—XIX ст.**

Демократичні ідеї організації нової школи знайшли теоретичне обґрунтування у педагогічних творах і втілення у практичній діяльності європейських педагогів-класиків кінця XVIII—XIX ст.

**Йоган-Генріх Песталоцці (1746—1827)** — швейцарський педагог-класик. Упродовж багатьох років керував відомими виховними закладами в Швейцарії: «Установою для бідних» у Нейгофі (1774—1780), притулком для сиріт у Станці (1798—1799), інститутами в Бургдорфі (1800—1804) та Івердоні (1805—1825). Ще до того, як стала знаменитою створена ним Івердонська вчительська школа, був удостоєний візитів французького та російського імператорів Наполеона Бонапарта та Олександра I. Німецький канцлер Бісмарк, якому вдалося об'єднати 296 князівств, курфюрств, герцогств у єдину державу, зазначав, що цим він зобов'язаний шкільному вчителю, який зумів виховати в юних німців національний патріотизм, прагнення до єдності. Увійшов у світову історію педагогіки тим, що утримував на власні кошти школи для бідних дітей. Свій досвід узагальнив у творах «Лінгард і Гертруда» (1781 — 1787), «Як Гертруда вчить своїх дітей» (1801), «Лебедина пісня» (1825) та ін.

Основну роль відводив вихованню, яке повинно забезпечити дітям поступовий, різносторонній і гармонійний розвиток природних задатків, здібностей, добру трудову підготовку, розвинути фізичні й духовні сили. В основу виховання поклав принцип природо відповідності, прагнув побудувати навчально-виховний процес на основі врахування особливостей психологічного розвитку дитини.

Услід за Я.-А. Коменським ввів у теорію морального виховання принцип народності. Виховання повинно ґрунтуватися на кращих якостях і рисах народу, почуттях правди і справедливості, закладених в самому народі. Головним завданням морального виховання вважав розвиток високих моральних якостей, навичок і переконань шляхом вправління дітей у моральних вчинках. «Людина сама природо відповідно розвиває основи свого морального життя — любов і віру, якщо тільки вона виявляє їх на ділі».

Одним з перших намагався розробити проблему взаємозв'язку сім'ї і школи. Наголошував на важливості родинного, зокрема материнського, виховання: родина - це перший зразок науки життя в спільноті, науки взаємної допомоги, дії. Справжня любов до дитини вимагає мудро керувати і твердою рукою стримувати. Цінуючи свободу дитини, визнавав і стримування, і слухняність, ставив межі між свободою і слухняністю. Допускав у вихованні покарання, попередження, заохочення. Основними чинниками виховання вважав працю, простоту, взірцевий порядок, дисципліну, сім'ю і добру матір.

Навчання прагнув будувати на психологічній основі, зокрема на чуттєвому пізнанні. Великого значення надавав наочності, висунув ідею розвиваючого навчання, сформулював дидактичні принципи послідовності, поступовості, міцності, систематичності, самодіяльності у навчанні.

Вважається основоположником теорії та методики початкового навчання рідної мови, арифметики, елементарної геометрії, географії. Здійснити розумове виховання намагався за допомогою системи спеціально підібраних вправ, які безперервно і послідовно розвивають інтелект дитини. Прагнучи спростити і психологізувати навчання, доводив існування найпростіших

елементів будь-якого знання про речі та предмети — число, форма, слово. В процесі навчання дитина опановує форму внаслідок вимірювання, число — за допомогою числення, а слово — завдяки розвитку мови. Таким чином, елементарне навчання зводиться до вміння вимірювати, лічити і володіти мовою.

Виходячи із загальних дидактичних положень, створив основу спеціальних методик початкового навчання. Відкидаючи пануюче книжне навчання, вимагав, щоб дитина сама вела спостереження і розвивала свої здібності. Завданням викладання рідної мови вважав розвиток мови дитини і збагачення її словникового запасу. Відстоював необхідність переходу від буквоскладального методу до звукового. Дав цінні вказівки щодо збільшення словникового запасу дітей, пов'язуючи навчання рідної мови з наочністю і переданням елементарних відомостей з природознавства, географії та історії.

Наголошував на необхідності спеціальних систематичних вправ, розміщених у порядку наростаючої трудности — «від навички в дуже простих справах до навички в надзвичайно складних». Учитель повинен щиро любити дітей, почувати себе ніби їх батьком. Дитина від природи має діяльні сили, тому завдання педагога — дати учневі відповідний матеріал, потрібний для вправління у цих силах. Це можливо тільки у тому випадку, коли вчитель будуватиме все виховання на основі знання фізичних і психічних особливостей учнів.

Песталоцці був прикладом величезної людської енергії, наполегливості, любові до дорослих і дітей. «Все для інших, нічого для себе» — слова, написані на його пам'ятнику, є найкращою характеристикою його педагогічної діяльності.

**Йоганн-Фрідріх Герbart (1776—1841)** — німецький філософ, психолог і педагог, послідовник Песталоцці. Народився в Ольденбурзі (Німеччина) в сім'ї чиновника-юриста. Після закінчення Ієнського університету жив у Швейцарії, працював домашнім вихователем. У 1801р. відвідав Бургдорф, де познайомився з досвідом Й. Песталоцці, його «психологізацією навчання», почав посилено вивчати його праці, пропагувати педагогічні ідеї. Повернувшись до Німеччини, працював доцентом, потім професором Геттінгенського і Кенігсберзького університетів, де читав лекції з філософії, психології та педагогіки. Свої педагогічні погляди виклав у творах: «Загальна педагогіка, виведена з мети виховання» (1806), «Підручник психології» (1816), «Психологія як наука, що заснована на досліді, метафізиці й математиці» (1824), «Нарис педагогічних читань» (1835) та ін.

Намагався теоретично обґрунтувати педагогіку, вважаючи, що філософія вказує мету виховання, а психологія — шляхи до цієї мети. Визначаючи основну мету виховання дітей як гармонію волі з естетичними ідеями і вироблення багатостороннього інтересу, накреслив основні шляхи і засоби її досягнення: виховуюче навчання, керування людьми і моральне виховання.

Ідея виховуючого навчання Герbart містить шість видів багатостороннього інтересу: емпіричного — до навколишнього світу; спекулятивного — до речей і явищ; естетичного — до прекрасного; симпатичного — до близьких; соціального — до всіх людей; релігійного — служіння релігії «найвищому духові». Для задоволення багатостороннього

інтересу необхідно відповідно проводити навчання: розвивати уяву, пам'ять, логічне мислення, пробуджувати інтерес до знань, збагачувати різними уявленнями.

Вважав, що світ складається з нескладних «реаліів» — елементів і зв'язків між ними. Тому обсяг свідомості людини є обмеженим і його слід формувати завдяки чотирьом ступеням навчання. На першому ступені (ясність) застосовується первинне ознайомлення учня з предметом пізнання, що посилюється унаочненнями; на другому (асоціація) встановлюється зв'язок нових елементів знань з попередніми, відомими; на третьому (система) відбувається компонування матеріалу, яке ускладнює його у вигляді правила чи закону; на четвертому ступені (метод) виробляється застосування набутих знань на прикладах, при розв'язанні вправ, завдань, тренувань.

Розробив теорію видів навчання: *описове* (має на меті виявити досвід дитини, доповнити його за допомогою образної розповіді вчителя, наочних засобів, заучування матеріалу напам'ять), *аналітичне* (має завданням поділ навчального матеріалу на складники і надання уяві учнів певної системи), *синтетичне* (узагальнення, синтез існуючого в свідомості відокремлено, зведення його до системи). Процес навчання має забезпечувати єдність трьох способів навчання. Ставлячи вище за все розвиток мислення учнів, відводив головне місце в навчальному процесі стародавнім мовам і математиці.

Керування дітьми, на його думку, має своїм завданням зовнішнє дисциплінування учнів, привчання їх до порядку. Дитина проявляє «дику пустотливість», кидаючи її в різні сторони, вона порушує встановлені в школі порядки, проявляє недисциплінованість. «Щоб забезпечити можливість навчання та морального виховання дітей, треба приборкати цю дикість»<sup>1</sup>. Його система керування зводиться до придушення самостійності дітей, їхньої ініціативи і діяльності за допомогою погроз, суворого нагляду, наказів і забобонів, навіть тілесних покарань.

Система морального виховання Гербарта ґрунтується на п'яти моральних ідеях: *ідея внутрішньої волі* (робить людину цільною, без «душевного розладу»); *ідея вдосконалювання* (поєднує силу та енергію волі й забезпечує «внутрішню гармонію» людини); *ідея приязні* (сприяє погодженості волі однієї людини з волею інших); *ідея права* (має вирішальне значення в розв'язуванні конфліктів між волею людей); *ідея справедливості* (визначає нагороду тому, хто зробив добру послугу суспільству, або покарання тому, хто порушив закони і правила). На думку педагога, той, хто виховується на основі цих ідей, ніколи не вступатиме в конфлікт із середовищем.

Педагогічна теорія Гербарта істотно вплинула на подальший розвиток теорії і практики виховання в багатьох країнах. Він вказав на те, що педагогіка має свою систему понять, зокрема поглибив дидактичну проблематику. Його методика навчання на довгий час запанувала в школах, а думки про багатогранність та різноманітність інтересів, систематичність у навчанні, увагу та її розвиток актуальні й нині. Не менш важливими є його спроба визначити взаємовідношення між навчанням та вихованням і пропорований принцип «виховного навчання».

**Фрідріх-Вільгельм-Адольф Дістервег (1790—1866)** — німецький педагог-демократ. Його називали «учителем німецьких учителів». Народився в

м. Зігені (Німеччина) в сім'ї чиновника-юриста. Після закінчення спочатку Герборнського, а потім Тюбінгенського університетів (1811) працював учителем, згодом директором учительських семінарій у Мерсі й Берліні, де викладав математику, педагогіку і німецьку мову, водночас був учителем дослідних початкових шкіл при семінаріях. У 1827—1866 рр. видавав педагогічний журнал «Рейнські листки для виховання і навчання», в якому опублікував понад 400 статей. У 1832—1841 рр. створив у Берліні 4 учительські товариства, 1848 р. був обраний головою «Загальної німецької вчительської спілки». Цього ж року підписав «Записку 23», у якій засуджував конфесійні школи і становість. У 1847 р. за «небезпечне вільнодумство» Дістервега було усунуто з посади директора вчительської семінарії, а в 1850 р. звільнено у відставку.

Світогляд формувався під впливом просвітительської філософії та передової літератури Німеччини (Лессінга, Гете, Шіллера та ін.). На його філософських і етичних поглядах позначився і вплив Канта. Послідовник Песталоцці.

Обстоював ідею загальнолюдського виховання, тобто єдності любові до всього людства і до свого народу. Головною метою виховання вважав гармонійний розвиток людини на основі принципів природо відповідності, культуровідповідності, самодіяльності.

*Принцип природо відповідності* вважав найважливішим, тобто виховання має здійснюватися відповідно до природного розвитку дітей, враховуючи їх вікові та психологічні особливості в процесі навчання й виховання. Природі людини, на його думку, властиві індивідуальні задатки, які потребують збудження і розвитку. Розвиток і виховання дітей нерозривно пов'язані між собою, виховання має стимулювати природні задатки дітей, але не повинно застосовувати насильства, оскільки це суперечить людській природі.

Сутність *принципу культури відповідності* полягає у тому, щоб у процесі виховання передавати молодому поколінню досягнення культури даної історичної епохи. Принцип самодіяльності (активності та ініціативності) визначає особистість дітей, сприяє розвитку їх мислення й волі, які виявляються у вчинках. Підготувати дітей і молодь до вільної діяльності та вільного розвитку, виховати і навчити їх відповідно до вимог сучасності — основне завдання кожної школи.

Значне місце у своїй педагогічній системі відводить дидактиці. Виходячи з розуміння процесу виховання як збудження задатків дитини, створює дидактику розвиваючого навчання, яку виклав у вигляді 33 законів і правил навчання у «Посібнику для освіти німецьких вчителів», виокремивши при цьому 4 групи: правила, що стосуються учня (суб'єкта навчання); правила, що стосуються об'єкта навчання — учбового матеріалу; правила відповідно до часу і місця; правила, що стосуються учителя. Головним завданням навчання вважав збудження пізнавальних здібностей учня, розвиток мислення, уваги, пам'яті, водночас підкреслюючи, що розвиток цих здібностей дітей нерозривно пов'язаний із засвоєнням матеріалу.

Істинне навчання, за Дістервегом, повинно носити виховуючий характер. Воно не тільки розвиває розумові сили дитини, а й формує в ній тверді переконання, високі моральні почуття, сильний характер, всю її особистість.

Навпаки, погане навчання «псує не лише голову, а й характер». Добре поставлене навчання сприяє вихованню у дитини свідомого ставлення до роботи, правильної поведінки.

Основою природо відповідного навчання вважав наочність, стверджуючи, що мислення поняттями розвивається з конкретного мислення, яке ґрунтується на ознайомленні з реальними предметами. Обґрунтовує принцип послідовності в навчанні, який знаходить конкретне вираження в правилах: від близького до далекого; від простого до складного; від легшого до важчого; від відомого до невідомого. Велике значення надавав свідомому засвоєнню знань, одним з показників якого є уміння учня ясно і чітко викласти предмет. Наголошує на врахуванні вікових та індивідуальних особливостей дітей, систематичності навчання, ґрунтовності засвоєння знань.

Щодо змісту освіти, вважав за необхідне озброїти дітей знаннями, необхідними їм у житті, тобто за єдність формальної і матеріальної освіти. За його словами: «Формальна освіта нерозривно пов'язана з матеріальною і до того ж не тільки через те, що чисто формальної освіти взагалі не існує, а через цінність знань і навичок самих по собі, при умові, що вони здобуті самодіяльним шляхом»<sup>1</sup>. Цим самим вносить суттєву корективу у вчення Й.-Г. Песталоцці. При правильній постановці навчання розвиток пам'яті, уваги, мислення нерозривно пов'язаний із засвоєнням самого навчального матеріалу. Зміст навчання повинен відповідати рівневі сучасної науки, тому слід знайомити учнів із сучасними фізикою, математичною географією, астрономією тощо, не вводячи їх в історію питання, а пізніше вони самі прийдуть до вивчення історії науки. Щодо методів навчання критично ставився до дедуктивного (синтетичного) методу і захищав індуктивний (аналітичний), який називав розвиваючим.

Дістервег є автором понад 20 підручників (з математики, географії, природознавства та інших предметів), посібників для вчителів. Наголошував на вимогах до вчителя: повинен досконало знати свій предмет, любити дітей, бути рішучим, енергійним, мати тверду волю, характер, мати громадянську мужність і власні переконання, постійно вдосконалюватися, бути взірцем для вихованців, уміти дисциплінувати їх. Для вчителів сформулював кілька правил: навчай захоплююче, енергійно, пам'ятаючи, що джерело сили викладу матеріалу — в знаннях і енергії; виробляй у собі вольові риси характеру (мужність, цілеспрямованість); привчай учнів правильно усно й письмово викладати свої думки, сам стеж за доброю вимовою, виразним викладом і логічною побудовою мови; завжди веди учнів уперед, розвиваючи їх і передаючи їм свої знання; знаходь задоволення в розвитку і русі вперед як власному, так і в своїх учнів.

**Фрідріх Фребель (1782—1852)** — німецький педагог, теоретик дошкільного виховання, послідовник Песталоцці. Син пастора, рано залишився без матері. У 1801 р. вступив до Геттінгенського університету, а потім — Берлінського, де захопився природознавством і філософією. У 1817 р. відкрив в Кейльгау (Тюрингія) виховний заклад для дітей шкільного віку, в якому намагався втілити педагогічні принципи Песталоцці. У 1837 р. відкрив перший дитячий заклад у м. Бланкенбургу, який згодом назвав «Kindergarten» — дитячий садок. Розробив методику дошкільного виховання, пропагував необхідність дитячих садків, готував через систему курсів «садівниць»-

виховательок дитячих садків. Свої педагогічні думки виклав у творах: «Виховання людини», «Виховання шляхом розвитку», «Заклик заснувати німецьку національну систему виховання», щорічних звітах про стан виховного закладу, щомісячно журналі «Сімейне виховання».

Був прихильником всебічного розвитку дітей, урахування їхніх вікових особливостей. Мету виховання, вслід за Й.-Г. Песталоцці, визначав як саморозвиток закладених у людині сил і здібностей.

Розрізняв чотири інстинкти в дитини: інстинкт діяльності (виявлення творчого начала): інстинкт пізнання (прагнення пізнати внутрішню суть всіх речей), художній інстинкт (надання безформним предметам прекрасної форми), релігійний інстинкт, до якого звів і попередні три.

Весь період розвитку дитини поділяв на три вікові ступені: немовля (розвиток зовнішнього чуття); дитинство (сімейне виховання, ігри, розвиток мови), отрочтво (свідомі цілі, шкільне навчання).

Людину, як і всю природу, розглядав у неперервному розвитку, однак розумову і фізичну діяльність пов'язував з божественною сутністю людської природи: в діяльності людини вбачав вияв божественного начала.

Основним завданням дошкільних закладів вважав допомогу дитині знайти зовнішнє вираження для свого внутрішнього життя і, таким чином, сприяти її розвитку. Прагнув допомогти дитині висловити свої почуття і думки за допомогою жесту, пісні та мови, присвятивши своє життя організації матеріалу в такій формі ігор, забав, конструктивної діяльності, оповідань та ін., що допомогло б дитині в її прагненні до самовияву.

Велика заслуга Фребеля в тому, що він визначив велике розвиваюче, виховне та освітнє значення дитячої гри, її самостійне місце в системі дошкільного виховання, вважаючи, що саме в грі найкраще виявляються творчість і самодіяльність дитини, не виключаючи водночас керівного впливу дорослих на ігри дітей. Розробив дидактичний матеріал для ігор — шість «дарунків Фребеля», якими були: м'яч, куля, циліндр, куб, кубики, цеглинки, що виступали символами зображення навколишнього життя тварин і людей, пригод казкових героїв, сприяли ознайомленню з природою у поєднанні із засвоєнням геометричних форм, розвитком художнього смаку, комбінаторних здібностей дитини. Запроваджені були й ігри з паличками, горохом, виколювання по контуру, малювання, аплікації, ліплення, плетення з кольорових смужок паперу, рухливі ігри.

Школа — це місце, де дитина повинна навчитися важливих життєвих речей, основ істини, справедливості, відповідальності, ініціативи, причинних співвідношень, не лише засвоюючи їх інтелектуально, а й перетворюючи на практичне життя; зосередити свою увагу на природі як зовнішньому світі й на душі як світі внутрішньому через посередника, яким є мова. Звідси Фребель визначає зміст шкільного навчання: *релігія* як пізнання творчого світового начала; *природознавство* як пізнання природи; *математика* як предмет, що сприяє пізнанню душі та розвиткові мислення, і *мова* як посередник між навколишнім оточенням і людиною. Підкреслював роль вправ у шкільних заняттях, значення правильності, виразності та ритму мови, розширення запасу слів.

Негативною рисою педагогічної системи Фребеля була надмірна регламентація діяльності дітей, що призводить до обмеження їхньої самостійності, виховання педантизму.

## **7. Основні теорії європейської освіти нового часу**

Поява освітніх реформаторських течій наприкінці XIX — на початку XX ст. в Європі зумовлена прагненням педагогів побудувати нову школу на теоретичних засадах педагогів-класиків, яка б виховувала ініціативних, всебічно розвинених людей, здатних у майбутньому стати підприємцями, активними діячами в різних галузях державного і громадського життя. Реформаторські течії визначалися негативним ставленням до традиційної теорії та практики навчання і виховання, глибокою повагою та інтересом до особистості дитини, новими шляхами розв'язання педагогічних проблем, серед яких — пошук шляхів становлення особистості протягом періоду дитинства, розвиток творчих сил дитини, обов'язковість її особистого самоусвідомлення, здатність до соціальної адаптації та ін. Головною метою реформаторів стали модернізація та модифікація традиційної школи, для реалізації вони виробили певні концептуальні положення (ідея організації діяльності з метою забезпечення саморозвитку особистості). Характерною ознакою нових освітніх течій було поєднання теоретичних інноваційних пропозицій з практичною інноваційною діяльністю, яка відбувалася в експериментальних навчально-виховних закладах.

### **Теорія «громадського виховання» і «трудової школи»**

На межі XIX — початку XX ст. в Німеччині відбулися соціально-економічні зміни, які зумовили перетворення її з аграрно-індустріальної країни на сильну індустріальну державу. Ставши на шлях індустріального розвитку, вона увійшла до числа провідних країн, які боролися за панівне становище на світовому ринку та переділ уже розподіленого світу. Це зумовило постановку нових завдань і в галузі виховання та навчання. Чинна система виховання з її догматичними методами і відірваним від практичного застосування змістом навчального матеріалу не відповідала новим завданням, задовольняючи попит лише на просту, некваліфіковану працю.

Критикуючи існуючий стан освіти, представники німецької педагогіки вимагали реформ школи, висуваючи вимогу наблизити методи навчання до потреб життя, сприяти розвитку активності та самодіяльності учнів. Прихильники реформаторського руху вважали головною метою народної та середньої школи не збільшення обсягу знань, а розвиток самодіяльності учнів, їх підготовку до самостійного засвоєння знань і набутих умінь.

**Георг Кершенштейнер (1854—1932)** — один з представників реформаторської педагогіки в Німеччині, який, спираючись на ідею трудової школи Й.-Г. Песталоцці, розвинув її на практиці, враховуючи особливості економічного й культурного розвитку Німеччини початку XX ст. Свої педагогічні погляди виклав у творах «Професійне виховання німецького юнацтва», «Основна аксіома освітнього процесу», «Державно-громадське виховання німецької молоді», «Що таке трудова школа?» та ін.

Головним завданням школи вважав «громадянське виховання», тобто виховання людей у дусі беззастережної слухняності, відданості існуючій державі. Важливою складовою громадянського виховання була його теорія трудового навчання. Пропонував створювати професійні трудові школи, «додаткові школи» для молодих робітників і селян з метою здобуття початкової освіти.

Характерним для трудової школи вважав: формування уміння самостійного користування методами, характерними для відповідних наук шкільного курсу; чільне місце ручної праці як найважливішого засобу виховання характеру та підготовки до практичної діяльності, яка повинна застосовуватися лише там, де необхідна за природою речей і за умови розвитку в дітей точності, акуратності, спритності.

Головне завдання народної школи вбачав у привчання до старанного виконання будь-якої роботи, завдяки якій школа може розвивати волю, розум, витонченість відчуттів. Наголошував на необхідності розвитку мимовільної уваги, точності та акуратності при виконанні кожної трудової операції: «Звикнувши до старанного виконання роботи на спеціальних уроках праці, діти перенесуть цю звичку на всі інші види ручної праці, які використовуються в шкільному навчанні, а також на свою майбутню професійну діяльність».

Обстоював необхідність урахування методів і прийомів роботи, виділяючи метод дослідження, перевага якого в тому, що він вчить спостерігати природу, ставити запитання, розглядати причини технічних явищ і процесів. Стверджував, що знання із галузі природничих наук повинні повідомлятися не з книг, а тільки на основі самостійного проведення експериментів, сформулювавши «золоте правило викладання»: не говори дитині того, що вона знає сама.

Наголошував на необхідності створення в школах лабораторій для проведення практичних занять, на яких клас поділяють на групи по три-чотири учні залежно від складності завдання чи за кількістю наявного обладнання. При виконанні завдання кожен учень виконує свою частину роботи: один проводить спостереження, інший контролює його, третій обчислює. При виконанні наступного завдання ролі повинні мінятися, причому починати роботу повинен той учень, в якого більше розвинена спритність рук. Отримані результати порівнюють, обговорюють і узагальнюють.

Реформаторські ідеї Кершенштейнера істотно вплинули на розвиток педагогічної теорії та шкільної практики в Європі на початку ХХ ст., надавши значний імпульс для розвитку уявлень про громадянське виховання й роль професійної підготовки в житті кожного члена суспільства.

**Зейдель Роберт (1850—1933)** — швейцарський педагог, один з теоретиків трудової школи, завдання якої вбачав насамперед у вихованні в дітей навичок ремісничої та сільськогосподарської праці. Пропагував ідеї громадянського виховання, заснованого на загальнолюдській моралі.

### **Теорія «вільного виховання»**

Теорію «вільного виховання» як течію в педагогіці другої половини ХІХ — початку ХХ ст. характеризують індивідуалізм і категоричне заперечення суворої регламентації всіх сторін життя й поведінки дитини. Її ідеалом є

вільний, необмежений розвиток сил і здібностей кожної дитини, повне розкриття індивідуума. Представники цього напряму розвивали педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо про природне виховання.

**Елена Кей (1849—1926)** — шведська письменниця та громадський діяч, завдяки якій ця теорія набула поширення в Європі. Висунула ідею самонавчання і самовиховання дітей. На її думку, основою педагогічного процесу повинен бути особистий досвід дитини, її інтерес і самостійність. Критикуючи стару школу, її методи, закликала дорослих поважати дитину. Наголошувала, що мета освіти — у формуванні людини з «новими думками й вчинками». У творах «На порозі життя», «Мати і дитина», «Вік дитини» виступала проти недоліків у сімейному вихованні дітей дошкільного віку, старої схоластичної школи, будуючи свої педагогічні погляди на теорії «вільного виховання» — самовихованні, саморозвитку своїх природних, індивідуальних здібностей. Наголошувала, що вихователь не повинен нав'язувати свої думки і вимоги, а тільки допомагати дитині самовиховуватись.

**Марія Монтессорі (1870—1952)** — італійський педагог, лікар, автор методики виховання дітей у дошкільних закладах («будинках дитини») і початкових школах. Її педагогічна система була різновидом теорії вільного виховання й сенсуалізму в педагогіці.

Основою навчання в дошкільному й молодшому шкільному віці вважала сенсорне виховання, яке здійснювала за допомогою організації навколишнього середовища і занять з дидактичним матеріалом. Є автором творів «Метод наукової педагогіки, що застосовується до виховання в будинках дітей», «Самовиховання і самонавчання в початковій школі», в яких пропагувала теорію вільного виховання. Виходячи з того, що дитина від природи здатна до самостійного спонтанного розвитку, вважала за необхідне створення такого оточення, яке б давало їй тільки «поживу» для самовиховання. Головною формою виховання й навчання вважала самостійні індивідуальні заняття дітей або спеціально розроблений нею індивідуальний урок, основа якого — стислість, простота та об'єктивність знань. Заслугою Монтессорі є впровадження в практику дошкільних закладів систематичних антропометричних вимірювань за допомогою пристосованої до дітей апаратури. Її система здобула популярність у багатьох країнах, а дидактичний матеріал і прийоми навчання лягли в основу для створення більш досконалих систем навчання й виховання.

### **Експериментальна педагогіка**

«Експериментальна педагогіка» — одна із течій педагогіки кінця XIX — початку XX ст. Зумовлена виникненням у деяких європейських країнах (Німеччині, Англії, Франції та ін.) спеціальних центрів психологічних і педагогічних досліджень. Намагалася всі свої положення обґрунтувати даними емпіричних спостережень і спеціально поставленого експерименту. Основними методами дослідження були тривалі спостереження педагогічного процесу, експеримент, вивчення дитячих праць, анкетування, тести, бесіди, статистичні дані, збирання та аналіз різноманітних фактів. У центр уваги ставилося не навчання дитини, а вивчення її самої.

Заслугою «експериментальної педагогіки», яка потребувала всебічного дослідження дитини, були точність і визначеність результатів досліджень, поданих у числах чи мірах, з'ясування закономірностей фізичного розвитку дитини, дослідження відчуттів, сприймань, уваги, пам'яті та ін.

**Ернст Мейман (1862—1915)** — німецький педагог, психолог, засновник «експериментальної педагогіки». Пояснював виникнення цієї течії в педагогіці необхідністю наукового обґрунтування процесу навчання і виховання. Автор тритомної праці «Лекції з експериментальної педагогіки». Вважав педагогіку експериментальною наукою, цариною діяльності якої є дослідження: фізичного й психічного розвитку дитини, її мислення, сприймання, відчуття тощо; навчально-виховного процесу школи; індивідуальних особливостей учнів, їх інтелектуальних здібностей, обдаровань; дослідження праці вчителя. Намагався синтезувати різні психологічні концепції розвитку дитини, її здібностей, успішності навчання тощо й покласти їх в основу теорії та практики виховання.

**Вільгельм-Август Лай (1862—1926)** — німецький педагог, теоретик експериментальної педагогіки. Словесному навчанню, яке панувало у ХІХ ст., протиставив свою так звану педагогіку дії. Розробив систему навчання («ілюстративна школа»), яка передбачає активну працю дітей з ілюстрування набутих знань. Автор книги «Школа дії», в якій пропонував завершувати вивчення навчального матеріалу такими заняттями, як ліплення, виготовлення макетів і моделей, проведення дослідів, догляд за рослинами і тваринами, розв'язування практичних задач з математики, драматизація, співи, музика, танці тощо. Виконання ілюстративних робіт сприяло творчому ставленню дітей до навчання, кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку уяви й моторики. Його теорія відіграла позитивну роль у боротьбі з вербалізмом у навчанні, застосовувалась у багатьох країнах, зокрема й Україні.

### **Педагогіка особистості**

«Педагогіка особистості» — течія в німецькій педагогіці, яка виникла наприкінці ХІХ ст. Важливим завданням виховання вважала формування особистості на основі високорозвиненої розумової самостійності. Тому особливого значення надавала навчанню дітей найбільш раціональних методів розумової праці. Значною заслугою її прихильників було детальне опрацювання методики навчання дітей прийомам розумової праці, вмінню спостерігати, вести бесіду, переказувати зміст прочитаного, самостійно готувати доповіді тощо. В навчальному процесі, організованому в дусі педагогіки особистості, центр уваги переносився з діяльності вчителя на діяльність учня при збереженні провідної ролі вчителя.

**Гуго Гаудіра (1860—1923)** — німецький педагог, засновник «педагогіки особистості». Особистість розумів як результат взаємовпливів вродженої індивідуальності й культурного середовища. У книзі «Дидактика ересі» виклав свої педагогічні погляди, визначивши мету загальної освіти — розвиток самостійності мислення. Вирішальним принципом дидактики вважав самодіяльність і активність учнів.

**Генріх Шаррельман (1871—1940)** — німецький педагог-реформатор, один з представників «педагогіки особистості». Основами своєї концепції проголошував свободу «як єдину мету виховання», «вільну методику» і «віль-

ний зміст» навчально-виховної роботи, заперечення систематичності навчання і будь-яких наперед встановлених методичних форм. На його думку, вчити дітей треба тільки «при нагоді», на основі вільної творчості, інтересу і безпосереднього досвіду дитини.

Наголошував на необхідності розвитку творчих сил дитини, художньо-естетичних почуттів і смаків, створення умов для вияву дитячої фантазії. Школа повинна забезпечити самостійний розвиток дітей через їхню фізичну працю («ручну діяльність»), підвести до вирішення «душевних питань», вироблення в дітей радісного світосприймання, тобто бути трудовим співтовариством для дітей, які під керівництвом учителя прагнуть досягти самостійно поставленої мети.

### **Теорія нового виховання і «нових шкіл»**

Нове виховання — міжнародний педагогічний рух за оновлення школи й виховання, за побудову навчально-виховної роботи, виходячи з інтересів дитини. Виник на межі ХІХ—ХХ ст. Його ідеї реалізовували в школах інтернатного типу, де проголошувалася відмова від зубріння, формалізму і схоластики. В основу було покладено принцип органічного поєднання навчання з продуктивною працею учнів. Велика увага приділялася фізичному й естетичному вихованню, дитячому самоврядуванню.

**Адольф Ферр'єр (1879—1960)** — швейцарський педагог, очолював Міжнародне об'єднання прихильників «нових шкіл» (1912), яке сформулювало загальні організаційні й дидактичні положення нових шкіл (30 характерних для них ознак). Найважливіші з них: спільне виховання хлопчиків і дівчаток, інтернатний характер школи, об'єднання дітей у невеликі групи (10—12 осіб), широке використання фізичної праці, прогулянок, далеких екскурсій; побудова навчального процесу згідно з віковими та індивідуальними особливостями дітей; поєднання колективної та індивідуальної роботи в навчанні; спрямування змісту навчання на розвиток розумових здібностей, здатність застосовувати здобуті знання на практиці; надання переваги методам навчання, які збуджують інтерес до науки, розвивають мислення; забезпечення висококваліфікованими педагогічними кадрами; влаштування шкіл у сільській місцевості тощо. «Новими школами» було вирішено вважати лише ті навчально-виховні заклади, які було розміщено на лоні природи, а навчання в них спиралося на досвід дітей, де використовували ручну працю, панувало самоврядування вихованців.

**Сесіл Редді (1858—1932)** — англійський педагог, який заснував одну з перших таких шкіл в Абтсгольмі (1889, Англія). Його інтернат розташовувався в селі, де молодь перебувала у природних умовах і могла вільно фізично розвиватися. Учні було поділено за віковими групами на чотири дворічні класи; програма занять визначалася на день і крім навчання охоплювала всі інші заняття: порядкування кімнати і речей, ручну працю, працю в полі, городі, пору відпочинків, спорт, забави, музику, концерти тощо. Метою виховання був всебічний індивідуальний розвиток дитини. Методи навчання послуговувалися експериментом; предметом навчання були важливі для життя справи й пізнання сучасної культури. Редді виступав за органічне поєднання природничо-наукової освіти з гуманітарною. Проте відгуку в суспільстві школа не знайшла.

**Селестен Френе (1896—1966)** — французький педагог, один із засновників Міжнародного об'єднання прихильників «нових шкіл». Основним принципом створеної ним нової школи було здійснення навчання через самодіяльність учнів, головною формою якої є вільний виклад (усний, а потім письмовий) ними своїх вражень і думок (так званий вільний текст). Іншими видами діяльності дітей, за допомогою яких здійснюють навчання, вважав шкільні конференції, образотворче мистецтво тощо.

**Жан-Овід Декролі (1871—1932)** — бельгійський педагог, лікар і психолог, прихильник «нового виховання». У 1901 р. відкрив поблизу Брюсселя Інститут для дефективних дітей, в якому розробляв нові методи навчання й виховання, найвідомішим серед яких був «метод Декролі», який виходить з «центрів інтересів» дитини, користується популярністю в країнах Західної Європи й досі.

**Густав Вінекен (1875—1964)** — німецький педагог, один з організаторів «нових шкіл» у Німеччині. У 1906 р. заснував у селищі Віккерсдорф (Тюрінгія) «вільну шкільну общину» — сільський інтернат. В організації навчально-виховного процесу великого значення надавав засвоєнню учнями технічних навичок і вмінь, виробленню звички до колективної праці. Розглядав виховання як формування особливої «молодіжної культури».

**Роже Кузіне (1881—1973)** — французький педагог, теоретик нового виховання. Відомий як творець і пропагандист методу «вільної групової роботи», за яким учні утворюють невеликі групи (від 2 до 5 осіб) і за своїм бажанням вибирають різні види навчальних занять. Роль учителя зводиться лише до спостереження й перевірки кінцевого результату. Метод Кузіне порушує принцип систематичності навчання й призводить до однобічного розвитку учнів, проте деякі його елементи і тепер застосовують у французькій початковій школі.

### **Вальдорфська педагогіка**

Вальдорфська педагогіка — одна з моделей альтернативної вільної школи, є сукупністю методів і прийомів виховання й навчання, яка ґрунтується на антропософській інтерпретації розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів. Розроблені німецьким філософом Рудольфом Іптейнером (1861-1925) методологічні й дидактико-методичні основи вальдорфської педагогіки є фундаментом роботи відповідних шкіл, перша з яких була відкрита в Штутгарті (1919).

Вальдорфські школи, метою яких є глибинне вивчення природи дитини, розвиток її прихованих здібностей шляхом поєднання з навколишнім світом, дають повну середню освіту (12 років навчання; для вступників до університетів є 13-й — абітурієнтський клас). При організації навчально-виховного процесу вчителі виходять з ритмічності життя дитини (кожний з ритмічних відрізків висуває специфічні вимоги). Характерним для навчання є періодичність викладання предметів (наприклад, математика щодня протягом 3—5 тижнів, потім викладають інший предмет); вивчення живопису, скульптури; драматургія, ліплення, гра на музичних інструментах; залучення до ткацтва, обробки металів, опрацювання книг, ковальської справи. Особливим

видом художніх занять є евризмія — адекватне відображення музики засобами рухів, пластики.

Головною дійовою особою в школах виступає класний учитель, обов'язком якого є організація майже всієї навчально-виховної роботи з учнями протягом перших восьми років навчання. Він опрацьовує зміст і навчає основних загальноосвітніх предметів; створює і підтримує в інтересах виховання тісну взаємодію між учнями й учителями, між школою й батьками.

Наприкінці навчального року класний учитель складає загальну психолого-педагогічну характеристику кожного учня. Вальдорфські установи автономні й не мають керівних інстанцій, керуються педагогічною радою (посада директора відсутня). Останнім часом ідеї «вальдорфської педагогіки» реалізуються в школах та дитячих садках різних міст України.

**Януш Корчак (справжнє ім'я — Гольдшміт Генрік) (1878—1942)** польський педагог, письменник, лікар. Працював у заснованому ним «Будинку сиріт». Під час Першої світової війни, перебуваючи в Україні, брав участь в організації роботи дитбудинку для польських дітей у Києві. Головні принципи виховання виклав у книзі «Як любити дітей». Основна засада його виховної системи, на якій ґрунтуються всі твори й плідна практична діяльність у керованих ним дитячих установах, — самовиховуюча активність дітей, формування в них уміння й навичок самопізнання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління. Розроблена ним система дитячого самоврядування спиралася на активність, самостійність і самодіяльність. В роки окупації Польщі гітлерівською Німеччиною героїчно боровся за життя варшавських дітей. Загинув у газових камерах Трєблінки разом з 200 своїми вихованцями.

## Історія українського шкільництва та педагогіки

### План

18. Виховання і навчання у первісних та родових племенах на території України .
19. Культурний та освітній розквіт Київської Русі (період княжої доби).
20. Освіта та розвиток педагогічної думки в епоху культурного відродження України (XVI—XVIII ст.)
21. Українська освіта та педагогіка наприкінці XVIII — на початку XX ст.
22. Уроки XX століття: шлях до національної школи.

### Література

24. Анисимов А.Ф. Духовная жизнь первобытного общества. — М., 1966. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. — М. 1988.
25. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава, 1994.
26. Великий неспокій: Історія України в прозових творах та документах. — К.: Україна, 1992.
27. Виховання у східних слов'ян у дофеодальний період // Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні; Нариси. — К., 1991.

28. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002.
29. Воропай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис: У 2-х т. — К.: Оберіг, 1991.
30. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. — К., 1995.
31. Грушевський М.С. Нарис історії Київської землі від смерті Ярослава до кінця XIV сторіччя. — К., 1991.
32. Грушевський М.С. З історії релігійної думки на Україні. — К.: Освіта, 1992.
33. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956.
34. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. — М. 1963.
35. Історія української культури / За ред. І. Крип'якевича. — К., 1994.
36. Історія педагогіки / За ред. М.С. Гриценка. — К., 1973.
37. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва. — Тернопіль, 1996.
38. Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. — Тернопіль, 1994.
39. Любар О.О., Федоренко Д.Т. Історія педагогічної думки і освіти в Україні. Частина перша: Дохристиянський період. — К., 1993; Частина друга: Княжа доба. — К., 1994; Частина третя: У неволі. — К., 1996.
40. Макаренко А.С. Методика організації виховного процесу. Твори: У 7-й т. — К., 1954. — Т.5. — С.9-109.
41. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. Посібник. – К., 2003.
42. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах. — М., 1981.
43. Пискунов А.И. Проблему трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начале XX вв. — М., 1976.
44. Полонська-Василенко Н.Д. Історія України. — Т.1. — К.: Либідь, 1992.
45. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. — К.: Либідь, 1997.
46. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. — М., 1971.

## **Історія українського шкільництва та педагогіки**

### **1. Виховання і навчання у первісних та родових племенах на території України**

#### **Навчання й виховання дітей праукраїнців епохи палеоліту**

Матеріальні свідчення, що залишило прадавнє населення на території сучасної України, дають змогу реконструювати суспільні взаємини, які існували ще у дородових племен. Археологами віднайдено і досліджено понад 60 пам'яток ранньопалеолітичного часу, майже стільки ж пам'яток середнього та пізнього палеоліту на території нашої країни.

Крім археологічних знахідок, джерелом сучасних знань про виховання у найдавніші часи є дослідження етнографів, мовознавців, палеографів, антропологів, вивчення ізольованих примітивних племен.

Населення палеолітичного періоду вело мандрівний спосіб життя. Основою його організації були роди (об'єднання окремих родин, пов'язаних кровними зв'язками; мали спільне майно — пасовиська, худобу; очолювали їх старшини) і племена (об'єднання родів; мали свою мову, звичаї, вірування, побут).

Формування і підготовка підростаючого покоління розвивалися відповідно до загальних законів і закономірностей, традицій і особливостей родового і племінного виховання. Виховання дітей мало наслідувальний характер, проте вже існували заборони — застереження: «обережно, можеш пошкодитись»; «не смій, залиш у спокої» тощо. Беручи участь в усіх видах діяльності дорослих, діти поступово вrostали в суспільство. Виховання здійснювалось у процесі трудової діяльності шляхом наслідування. Виділяли три вікові групи: діти і підлітки, повноцінні та повноправні учасники життя (здобували засоби для життя, народжували дітей) та старики (передавали досвід дітям через легенди, казки, бувальщини, пісні, ритуали, закони тощо).

За групового шлюбу батько залишався невідомим і провідна виховна роль належала матері. Основними формами материнського впливу на дитину були пестоші, годування, формування певних рис характеру. За матріархату діти виховувались під орудою матері до 5—6 років. Потім хлопчиків передавали до чоловічих жител, дівчат — до жіночих, де вони виховувались стариками, старшими дітьми до настання повноліття. Незважаючи на відсутність парної сім'ї, хлопці набували необхідного статевого виховання, знайомилися з чоловічими видами діяльності (полювання, виготовлення зброї, знарядь), залучались до чоловічих розваг тощо. Зростання дівчат відбувалося в процесі засвоєння праці жінок. Воно ще не було окремою формою суспільної діяльності, здійснювалось під впливом віри в магичні дії забобонів, прикмет. Основними методами родинного виховання були пояснення, наслідування, переконання, заохочення і спонукання.

Поступово під впливом економічних змін рід утратив своє значення, розпавшись на малі родини (мали своє господарство, житло, поле, худобу). Виховання ставало окремою формою суспільної діяльності, забезпечуючи передання первинного досвіду виховання, етнізації та соціалізації дитини в давній сім'ї та суспільстві.

### **Народно-педагогічні уявлення праукраїнців трипільської культури**

Приблизно 7 тисяч років тому пізній палеоліт змінився новим історичним періодом *неолітом*, для якого характерний перехід від родинно-побутового суспільного устрою до племінного. Вищий рівень мови і мовлення населення розширив можливості розвитку культури, мистецтва, первісної науки у формі спостережень і досвіду, що передавалися новим поколінням через легенди, навчання і виховання підростаючого покоління. В роки неоліту були закладені й сформовані основні ознаки праукраїнської цивілізації.

Племена, що населяли територію сучасної Правобережної України наприкінці IV тис. до н.е., проіснували до II тис. до н.е. й увійшли до історії під назвою *народу трипільської культури* (від назви села Трипілля Київської обл.).

Трипільські племена залишили ще повністю нерозгадані письмові послання, розшифрування яких дає змогу з'ясувати, про що трипільці

бесідували зі своїми богами, що вважали моральним і аморальним, які методи виховання і навчання тоді існували.

Неолітичні пам'ятки культури свідчать, що населення степової смуги України в V—IV тис. до н.е. розводило домашніх тварин, займалося примітивним землеробством, мало агрономічний і астрономічний календарі (систематичні, письмово оформлені спостереження), високий рівень культури, вірування, моралі, користувалося сформованою в ті роки праукраїнською давньою мовою.

Розведення великої рогатої худоби, коней, свиней, догляд за житлом вимагали необхідних знань, умінь і навичок, належної організації навчання та виховання підростаючого покоління.

Населення трипільської культури розпочинало виховання своїх дітей розповідями про рід, пращурів, легендами про перших людей, світобудову, своїх богів і небожителів, закладаючи основи світогляду і моралі.

Неоліт характерний матріархальними суспільними відносинами, що визначально впливало на побудову, зміст і методи виховання дітей. Матріархат визначив жінці-матері й роль учительки-наставниці своїх дітей, передусім дівчаток, яких навчали гаптуванню, вишиванню, ткацтву, ліпленню з глини (посуду, іграшок, культових фігурок).

Цікавим є питання, чи існували школи для дітей трипільців.

Учені допускають, що навчання дітей трипільців багатьом видам діяльності та професійним навичкам і умінням відбувалося у спеціальних навчальних закладах, оскільки, як відомо, для створення школи повинні історично скластися певні умови: достатній ступінь розвитку засобів виробництва, знарядь праці та різних видів господарської діяльності; високий рівень духовної культури населення; наявність мови, яку б розуміла більшість населення; перехід писемності від примітивних її форм до виразних знаків; багатоплановість виробничої діяльності населення, розмаїття народних традицій, обрядів і ритуалів, сформованість стійких сімейних стосунків тощо. Всі ці умови у населення України епохи неоліту існували.

Праукраїнці готували своїх дітей до ведення домашнього господарства, участі в основних видах господарського життя, хатніх промислів і ремесел, традиційних дійств тощо. Зміст і особливості виховання визначалися умовами життя і виробничою діяльністю дорослих.

На останніх стадіях матріархату з'явилися перші заклади для виховання дітей — будинки молоді (окремі для хлопчиків і дівчаток), де під керівництвом старійшин роду їх готували до життя та праці. Досягнувши певного віку, набувши життєвого досвіду і трудових навичок, вони переходили до групи повноцінних трудівників, відбувши спеціальний обряд — *ініціації* (церемонія посвячення, екзамен на зрілість).

Пізніше в більшості районів Лівобережжя України проживали скотарські племена ямної, катакомбної, зрубної та інших культур. Родовий лад цих племен був патріархальним, однією з особливостей його була одношлюбна сім'я. Батько (чоловік, глава сім'ї, усієї родини) посідав ключові позиції в господарській діяльності, організації міжплемінних взаємин, військових діяч (конфліктах). Батьківський рід (патріархат) сприяв поширенню знарядь праці з міді та бронзи.

З появою і зміцненням міст зростала мережа шкіл грамоти, ремесел і промислів, з'явилися школи для підготовки духовних осіб. Це був час розвитку першоукраїнської писемності, зв'язків між слов'янськими союзами.

*Докняжа доба* — початок I тис. до н.е. характерна розквітом природничо-наукових знань, які, хоч і не розчленовувалися на окремі галузі, активно протистояли марновірству і забобонності, сприяли осмисленню і трактуванню явищ природи. Остаточно сформувались і розквітли народна метрологія, методи обчислення, форми запису результатів розрахунків, обчислень тощо. Математична освіта була доступна широким верствам населення, людям різних професій (зарубки на побутових предметах, колодах і палицях, записи на берестяних грамотах тощо). Українці до княжої доби широко використовували знання фізики і механіки, хімії, користувалися верстатами, володіли ливарним мистецтвом, будівельною та архітектурною майстерністю.

Добре розгалужене багатогалузеве народне господарство не могло існувати без школи, відповідної науки, у тому числі й педагогіки, що досягли високого розвитку у період виникнення і розквіту Київської Русі (першого державного утворення українського народу), за яким закріпилася назва *княжої доби*.

## **2. Культурний та освітній розквіт Київської Русі (період княжої доби)**

### **Навчання та виховання у Київській Русі**

Власне княжа доба розпочалась задовго до прийняття християнства в Київській Русі (за М. Грушевським, — у VII—VIII ст.). Процес об'єднання праукраїнських (українослов'янських) племен завершився у IX ст. створенням могутньої держави Київської Русі (за іншою термінологією України-Русі). Перші літописні київські князі разом з вирішенням важливих політичних і військових проблем державотворення опікувалися розвитком науки та освіти. Літописи розповідають не тільки про військову силу, а й мудрість, освіченість, вченість українських князів, їх ратників та простолюдинів.

Князі Рюриковичі (Олег, Ігор, Ольга, Святослав) заклали підмурок державної освіти і виховання. Основними закладами цього періоду, що діяли до прийняття християнства, були *школи грамоти*, де діти навчалися читати, писати, лічити. До 988 р. ці школи були носіями хліборобської культури, народних вірувань, традицій, звичаїв, обрядів. Крім здобуття формальних знань, діти знайомились із суспільними і природними явищами, побутом людей через засоби фольклору: казки, билини, приказки і прислів'я, пісні тощо. Вони усвідомлювали етичний ідеал свого народу: чесність, доброту, щирість, працьовитість, вірність. Ці народнопоетичні твори стали не лише засобом морально-естетичного та патріотичного виховання, а й джерелом окремих історичних свідчень.

На основі східнослов'янської протописемності та літер грецького алфавіту в IX ст. було створено нову загальноживану азбуку — спочатку глаголицю, пізніше — кирилицю, що відповідало інтересам об'єднання східнослов'янських земель Києвом не тільки в політичному та економічному, а й культурному аспектах. Авторами кирилиці, яка була добре пристосована до звуків слов'янської мови, були філософи, просвітителі та громадські діячі Кирило та

Мефодій. Спрощена азбука робила освіту доступнішою для широких верств населення Київської Русі.

Історичний розвиток вимагав переходу до однієї із світових релігій. Князь Володимир віддав перевагу християнству. Хрещення у 988 р. Київської Русі сприяло залученню її до європейської культури, християнської моралі, духовному і культурному єднанню різних народів, позначилося на освіті та писемній справі.

За княжої доби школа та освіта Київської Русі якісно змінилися. Приблизно з X—XII ст. з'являється термін «школа». Християнізація висунула потребу у відкритті шкіл, в яких готувалися перекладачі й переписувачі церковної літератури, здобували освіту вітчизняне духовенство, майстри будівельної справи для зведення храмів, спеціалісти з малярства, оздоблення церковних будівель, дипломати і державні чиновники різних служб.

Найпершою згадкою про школи у Києві є повідомлення літопису від 988р. про те, що київський князь Володимир Великий «почав брати у знатних людей дітей і віддавати на вчення книжне». За тодішніми поняттями «книжне вчення» здобували ті, що були вже грамотними. Школа «була державним навчальним закладом підвищеного типу й утримувалася за рахунок князівської казни. Діти були ізольовані від домашнього впливу батьків, які, хоч і прийняли нову віру, але у поглядах залишалися язичниками». Подібні школи відкривалися в Новгороді, Чернігові, Галичі та інших містах Київської Русі.

Князь Ярослав Мудрий, син Володимира, заклав Софійський собор у Києві, благословив літописання, відкрив перші в Україні бібліотеки рукописних книг і стародавніх актів, збільшив кількість шкіл.

Поширення шкіл (школи «книжного вчення», монастирські, школи грамоти, жіночі школи) було зумовлене потребами життя. Вищі школи, або *школи «книжного вчення»*, відкривали при дворах удільних князів. Освічені люди потрібні були церкві й державі для здійснення економічних, торговельних, господарських справ тощо. І хоча в школах домінували схоластика, примітивні методики, вишкіл (усі явища, характерні для європейської освіти того часу), у Київській Русі було досягнуто високої грамотності населення, відбувалося формування науки, у тому числі й педагогіки.

*Монастирські школи* відкривали при монастирях. В них навчалися ченці, майбутні священнослужителі. Як і в Європі, такі школи, засновані різними монашеськими орденами, поділялися на зовнішні (в яких навчалися миряни) і внутрішні (де навчалися майбутні монахи). Освіта була диференційованою: ченці із заможних родин опановували надбання середньовічної європейської освіти і готувалися до високих посад у церковній ієрархії, особи ж простолюддя вчилися читати та писати і готувалися до службових відправ.

Тривіум (тришляховий) і квадрівіум (чотиришляховий) цикли середньовічної школи передбачали вивчення в першому випадку — граматики, риторики і діалектики; у другому — арифметики, геометрії, астрономії й музики. Ці цикли становили «Сім вільних мистецтв» — класичний середньовічний підхід до середньої освіти, що мав безпосередній зв'язок з надбанням античної школи та освіти. Монастирські школи України-Русі значно випередили школи

європейських країн, побудувавши навчання і виховання своїх учнів у раціонально-практичному плані.

Постійна школа закритого типу працювала при Києво-Печерському монастирі. Навчання здійснювалося методами систематичних настанов, повчань з окремих тем християнського вчення з подальшим обговоренням. На відміну від європейських шкіл, навчання проводилось рідною мовою. За прийнятим у ній статутом до ченців ставилися суворі вимоги: сподвижницька діяльність, грамотність, щоденне спілкування з книгами, тлумачення складних і незрозумілих місць у церковних книгах менш досвідченим монахам і пастві.

У школі Видубецького монастиря (м. Київ) навчалися і миряни, і майбутні монахи, яких готували до можливої учительської діяльності, вони мусли знати іноземні мови й живу розмовну, особливості навчання лічби і читання.

*Школи грамоти* відкривали при церквах і утримувалися світськими людьми. У них навчали дітей бояр, купців, лихварів, заможних ремісників читати, писати, лічити. Навчання проводили за спрощеною 32-буквеною абеткою, використовуючи Євангеліє, Псалтир, Молитвослов та інші богослужбні книги, вчили практичним навичкам ведення діловодства, складання листів, договорів, цифрових рахунків тощо. Вчителями були служителі церкви. Через постійну загрозу Київській Русі з боку кочівників надзвичайно важливим було патріотичне виховання, яке здійснювалося на билинах, казках, оповіданнях учасників воєнних походів, піснях та іншими засобами народної педагогіки.

*Церковні школи* давали початкову освіту та релігійне виховання. Зміст освіти зводився до навчання дітей читання, письма, церковного співу, християнської моралі, віровчення. Як і в усіх європейських школах середньовіччя, проповідували покірність, терпіння, аскетизм, релігійно-моральні якості. Певного терміну навчання не було, вчилися невеликими групами з 3—10 дітей. Успіх навчання значною мірою залежав від знань, здібностей, можливостей, особистого досвіду, моральних якостей вчителів.

Всесвітньо відомим було відкрите онукою Ярослава Мудрого Анною Всеволодівною при Андріївському монастирі (1086) перше в Європі *жіноче училище* для виховання жінок із шляхетних родів, яке свідчило про прогресивну педагогічну думку щодо рівноправності громадян обох статей.

Більшість дітей простолюду виховувалась у сім'ях, їх навчали сільськогосподарської праці, іншої домашньої роботи, зрідка віддавали майстрові для опанування ремесла. Поширеним залишалось домашнє виховання і для дітей знаті.

В Європі Київ посів славу освітнього центру, куди приїжджали на навчання іноземці, серед яких були і престолонаслідники. Представники влади в Київській Русі були освіченими людьми, князі володіли кількома мовами.

Дочка князя Ярослава, королева Франції Анна, вирізнялася своєю освіченістю. Вийшовши заміж, вона як посаг привезла до Франції чимало книг. Анна часто підписувала королівські укази, інші документи (Генріх I, її чоловік, був неписьменним).

### **Пам'ятки педагогічної думки Київської Русі**

За князювання Ярослава Мудрого було зроблено спробу створення історії Київської Русі, нею став літописний звід *«Повість минулих літ»*. Ось як пише

«Повість...» про освіту: «Ярослав, син Володимирів, засіяв книжними словами серця вірних людей, а ми пожинаємо, приймаючи науку книжну. Велика-бо користь буває чоловікові від науки книжної. Книги — джерела мудрості».

З літопису дізнаємося про відкриття Ярославом Мудрим першої бібліотеки при Київському Софійському соборі 1037 р., у якій в середині XI ст. налічувалося майже 950 томів рукописних книг. Твори грецьких авторів мають тлумачення, доповнення, роз'яснення місцевих київських діячів, що є зародком академічної педагогічної думки в Україні-Русі. Прикрасою розділу перекладної літератури бібліотеки Ярослава Мудрого були «Хроніка» Сінкелла, «Хроніка» Георгія Амартола, «Історія іудейської війни» Йосифа Флавія, «Християнська топографія» Козьми Індікоплова, «Повість про Александра Македонського», «Одкровення» Мефодія Патарського та інші.<sup>1</sup>

Майстерність і точність цих перекладів свідчать про те, що давні тлумачі добре знали мову, літературу, побут, звичаї народу країни, з мови якої здійснювався переклад.

При навчанні в XI ст. використовувалися твори з всесвітньої історії, переклади уривків з творів Аристотеля, Платона, Сократа, Епікура, Плутарха, Софокла, Геродота та інших вчених античного світу, які входили до збірки «Бджола», складеної з цитат із Святого Письма, афоризмів і висловлювань отців церкви. Вона містила 71 розділ, присвячений різним темам. Навчальними книгами були два «Ізборника» князя Святослава (1073 і 1076), псалтирі, молитвослови та ін. Ці книги допомагали розкрити значення і необхідність виховання та освіти, ролі праці в житті людини, позитивного прикладу дорослих у вихованні дітей тощо.

Виховні ідеали того часу відображено у житіях святих. Найвидатнішим серед них був «Патерик» — оповідь про життя святих, написана ченцями Києво-Печерської лаври. Перу Київського митрополита Іларіона належить відома пам'ятка педагогічної літератури «Слово про Закон і благодать» (1037—1050), складена у характерному стилі проповідницької церковної традиції. Іларіон належав до найбільш колоритних і самобутніх діячів культури та релігії, чії погляди сягнули за межі своєї епохи. Виступивши на захист віри і моралі, він возвеличував християнство як уособлення моральності й майбуття Київської держави. У «Слові...» він дав високу оцінку вченості; головною метою виховання вважав підготовку молоді до служіння рідній землі й захисту її. У «Статуті» Ярослава, співавтором якого був Іларіон, обґрунтовано засади дошкільної педагогіки, засуджується шлюб між близькими родичами, наголошується необхідність пильного догляду за немовлятами, покарання за брутальне ставлення до матері тощо.

Вершиною педагогічної думки XII ст. було «Повчання» київського князя Володимира Всеволодовича Мономаха (1053—1125), мудрого, політичного діяча, який відстоював державну єдність Київської Русі. «Повчання» містить дві частини — дидактичну та автобіографічну. В дидактичній частині автор навчає своїх дітей правил високої особистої й суспільної моралі, з одного боку, вимагає виконання суто християнських обов'язків, з іншого — дає ідеальний образ князя-правителя. Через настанови молоді він виклав своє бачення проблеми підготовки підростаючого покоління до життя (загартування волі,

характеру; формування світоглядної позиції, умінь і навичок; розвиток пізнавальних, пошукових, творчих, розважальних та інших інтересів).

Князь повчав дітей мудрості етики: «Треба мати душі чисті, непорочні, тіла худі, лагідну бесіду і в міру слово господнє: при їді й питті без галасу великого бути, при старших — мовчати, премудрих — слухати, старшим — покорятися, з рівними і меншими — приязнь мати; без лукавства розмовляти, багато розуміти; не лютувати словом, не хулити розмовою, не надміру сміятися, соромитися старших; уникати, не старатися повчати легковажних. Якщо ж хто (з) вас може іншим допомогти — од Бога нагороди нехай той сподівається».

Володимир Мономах обґрунтував важливість прикладу у вихованні. На прикладі свого батька та особистому досвіді закликав до наполегливої старанності у навчанні, вірності своїй Батьківщині, працьовитості. Твердив, що молодь тоді досягне вершин, коли не боїтиметься труднощів, боротиметься проти проявів лінощів, прагнучиме добрих справ.

Він заклав основу гуманістичного виховання, вчив добродійного ставлення до дітей-сиріт, жінок-вдів, поваги дітей до навчання, прагнення до освіти, любові до рідної землі. Його ідеї знайшли свій подальший розвиток у педагогічній думці українського та інших слов'янських народів.

Таким чином, Київська Русь, ступивши на шляху розквіту самобутньої культури, літератури, мистецтва, фольклору, державного будівництва, уможливила створення централізованої держави на чолі з Києвом. Прийняття християнства й утвердження єдиної церкви сприяли створенню першої системи народної освіти, до якої увійшли школи грамоти і школи книжної справи, монастирські школи, вищі школи при княжих дворах.

### **Розпад Київської Русі та період культурного занепаду**

Політична роздробленість та монголо-татарська навала прискорили розпад Київської Русі, за яким настав період політичного та економічного занепаду. Монголо-татарська навала поставила під сумнів виживання української культури. Знелюдніли міста і села, багато освічених людей попали у неволю. У вогні феодального розбрату, монголо-татарських набігів та подальшої боротьби із завойовниками згоріло багато цінних книг та документів. Церква, як і раніше, зберігала роль основної ідеологічної установи і разом зі школою була осередком збереження самобутньої духовності українських освітянських традицій. Але вже ніхто не їхав з Європи вчитися на Русь. Школи підвищеного типу, за цих обставин не маючи змоги піднятися до рівня європейських університетів, зникли зовсім. Можливо, їх діяльність переслідувалась завойовниками. Спроби зберегти здобутки освіти Київської Русі робилися при дворах удільних князів, зокрема у Галицько-Волинському князівстві. Школи нижчого рівня занепали, зменшилася їх кількість. Але є матеріальні свідчення, що вони діяли і в роки монголо-татарського володарювання. Усна народна творчість зберігала оповіді про героїв боротьби українського народу із завойовниками. В умовах нестачі освітніх закладів поширилася діяльність *майстрів грамоти*, що навчали дітей за певну платню.

Освітні, культурні традиції, які були закладені в Київській Русі, не вмерли в період феодальної роздробленості й монголо-татарської навали,

продовжували працювати школи грамоти, організаторами яких були міські громади; освітню роботу релігійного спрямування здійснювали монастирі; перекладалися книги, велося літописання.

### **3. Від занепаду до відродження: освіта та розвиток педагогічної думки в епоху культурного відродження України (XVI—XVIII ст.)**

Протягом тисячоліть українці були господарями власної долі й справляли вирішальний вплив на сусідні країни. Після розпаду Київської Русі на довгі століття української землі підпали під володарювання іноземних держав. Але політичне та економічне пригнічення не змогли знищити велику і самобутню культуру і багаті здобутки освіти. Загарбана у XIV ст. Литвою, Україна вразила прибульців високим рівнем освіти і культури. Внаслідок цього вони запозичили в українців мову, яка стала державною, прийняли християнство, звичаї та традиції. Свідчення поваги до встановлених порядків і способу життя українського народу був принцип литовської влади: «Старого ми не змінюємо, а нового не впроваджуємо».

У XIV—XVI ст. українські землі поступово увійшли до складу Литви та Польщі. Наслідком польської експансії були полонізація, католизація та культурна асиміляція української правлячої верхівки. Знаряддя цієї політики були й освітні заклади.

#### **Боротьба католицизму та православ'я в Україні на ниві освіти**

Існують діаметрально протилежні погляди на процес співіснування в Україні в XIV — першій половині XVIII католицьких та православних освітніх інститутів: від думки про благодійність впливу вищої у той час європейської, культури на українську через католицьку (латинську) освіту до трактування цього явища як культурного геноциду з боку польсько-католицьких колонізаторів. Безперечно одне — результатом цього співіснування був період розквіту освіти, науки, культури. За висловом Івана Огієнка, XVII століття є золотим віком української культури. Особливість історико-педагогічного процесу в Україні у цей період полягала в тому, що вона була тим вододілом, по якому пролягав рубіж між слов'яно-грецькою культурою і латинською Європою. Ставши ареною боротьби ідей національного самоствердження і насаджуваних чужих культурно-педагогічних традицій, українська педагогічна реальність мала змогу відчутти ренесансний вплив гуманістичних тенденцій європейської педагогічної думки. Процес співіснування католицької та православної освіти був бурхливим та сповненим протиріч, але неможливо заперечувати його кінцевий результат: високий ступінь розвитку української педагогіки, розмаїття типів шкіл у «VI-XVIII ст. Цей період називають добою українського відродження.

На території України з 1501 р. «хлопським» синам дозволялося вчитися різного ремесла. Якщо ж сім'я, наприклад, мала трьох синів, то пан міг дозволити піти в науку одному, не старшому 12 років (йдеться про дітей залежних селян, для вільних людей освіта була доступнішою). Значна кількість молодих людей здобувала вищу освіту в університетах Європи. Так, в університеті Кракова, тогочасної польської столиці, у XV — першій половині XVI ст. навчалося до 1200 вихідців з України. Починаючи XV ст., у списках

Болонського, Падуанського, Празького та інших університетів траплялися імена студентів і магістрів з прикладкою «Рутенус», «Роксоланус», «Руссія», як тоді називали українські землі. З XIV ст. були відомі імена викладачів Сорбонни: магістра з Руте-Петра Кордована, ліценціата мов і бакалавра рутенської нації Бенедикта Сервінуса та Івана Тишкевича; у Кракові – ім'я поета-гуманіста, викладача античної літератури університету Павла Русина. Доктор медицини й філософії Юрій Котермарк (Дрогобич) викладав астрономії медицину в Болонському, а потім у Краківському університетах. Серед його учнів був Микола Коперник. Вихідці з українських земель не обмежувались елементарною освітою, вони могли вільно виїздити за кордон (це право було узаконено Литовським статутом 1529 р.). Більшість із тих, хто навчався за кордоном, згодом поверталась на Батьківщину, збільшуючи кількість освічених людей в українському суспільстві.

У 60—70-х роках XV ст. на українських землях з'явилась значна кількість *науково-перекладної літератури*. Переклади давньоукраїнською мовою філософської та науково-природничої літератури арабо-єврейського та західноєвропейського походження були першою спробою в європейській науковій практиці перекласти логічні твори широкодоступною національною мовою. Отже, для розквіту української освіти, педагогічної думки, культури був підготовлений добрий ґрунт.

Політична, національна, релігійна ситуація в Україні у XVI—XVII ст. зумовила існування двох напрямів освіти:

— *православного* (братські школи; школи, засновані сільськими общинами, де вчителювали дяки; школи при православних церквах і монастирях; січові й козацькі школи);

— *католицького* (школи католицьких орденів — єзуїти, василіани, домініканці, піари).

Існували й уніатські школи, створені на базі право славних після Брестської церковної унії 1596 р.; школи протестантських общин; національні школи різних народів, які проживали в Україні.

Утиски польської шляхти, що призвели до збройного повстання, козацькі війни часів Б. Хмельницького, у періоди Гетьманщини (1647—1663) та Руїни (1663—1687) не сприяли розвитку українського шкільництва і педагогічної думки. В лавах козацтва опинялася шкільна молодь, що вчилася в Київській колегії чи братських школах. Це був період занепаду діяльності братств, пожвавленої діяльності католицьких монашеських орденів на ниві виховання. Але і в ці бурхливі часи освітню справу вважали важливою, не раз вона була предметом переговорів України з Польщею (1658 р. у договорі в Гадячі зазначено, що Київська Академія має бути зрівняна в правах із краківською; в одному з міст України мала бути заснована ще одна академія).

На Правобережній Україні в цей час активну діяльність розвинув уніатський орден василіан, створивши *василіанські школи* (наприкінці XVIII ст. вони діяли в Барі, Любарі, Умані, Острозі, Овручі, Шаргороді та Володимирі). Школи були залежні від польської шляхти, що не сприяло вихованню молоді в українському національному дусі.

Із середини XVI ст. існували й *єзуїтські школи*, створені орденем єзуїтів для посилення впливу католицької церкви. Вони поділялися на нижчі — колегії

(7 років навчання) та вищі — семінарії (6 років), де навчання було схоластичним. Діяли у Львові (1608), Кам'янці-Подільському (1608), Луцьку (1609), Острозі (1624), Києві (1690) та інших містах. У них навчалися діти польської та української шляхти, а також заможних селян.

Відкривали школи й ченці католицького чину піарів (у Польщі піари з'явилися 1641 р.). В Україні *піарські школи* діяли в Холмі, Львові, Межиріччі поблизу Острога та в інших містах. Вони успішно конкурували з єзуїтськими, особливо після реформи 1754 р.

Папа Климент XIV скасував єзуїтський орден. Все майно єзуїтів у Польщі було віддано на потреби народної освіти, для керування якою засновано Навчальну Комісію. Вона здійснила реформу в краківському і віденському університетах та в середніх школах, а потім (1783) встановила нову систему шкільництва. За новим статутом, крім двох університетів, мали бути в кожній окрузі (всіх округ 10, які поділялися на декілька під округ) окружні шестикласні школи із 7-річним курсом навчання; у підокругах — підокружні школи з трьома класами — з дворічним курсом у кожному класі; у кожній парафії — парафіяльні школи — вищі у містечках і нижчі у селах. *Парафіяльні школи* мали давати освіту відповідно до звання, занять та ремесел. У цих школах учні вчилися релігії, науки звичаїв, відповідно до умов часу й стану учнів, читання, писання, арифметики, почасті геометрії, городництва та хліборобства, початків медицини й ветеринарії, відомостей про внутрішню торгівлю й набували корисного досвіду у селянському житті.

Значну частину середніх єзуїтських шкіл на українських землях Навчальна Комісія передала василіанам, католицьким орденам. У школах панувала та сама єзуїтська система.

У 1789 р. Навчальна (Едукаційна) комісія видала розпорядження про закриття «руських» церковних шкіл та усунення з усіх шкіл «руської» мови. Українців позбавили можливості навчатися рідною мовою. їм забороняли святкувати релігійні свята за григоріанським календарем. Учнів православної віри змусили ходити до костьолів.

### **Діяльність братських шкіл**

Унікальним явищем в історії вітчизняної освіти була діяльність братських шкіл (80-ті роки XVI ст.), які організовували і утримували церковні братства (громадсько-політичні організації православних громадян) з метою зміцнення православ'я. Серед них були як елементарні, так і школи підвищеного рівня. Найвідоміші — Львівська (перша школа, заснована Успенським братством у 1586 р.), Київська та Луцька школи. Притаманними їм рисами були:

1) *демократичність*. У школі мали право навчатися діти різних станів населення, статут школи зобов'язував учителя ставитись до всіх учнів однаково. Для сиріт та дітей з інших міст братства відкривали гуртожитки (бурси);

2) *введення елементів класно-урочної системи навчання*. В елементарних братських школах учнів поділяли на три групи залежно від набутих знань, умінь, навичок, а з XVII ст. у братських школах підвищеного типу встановилася класна система занять. Навчальний рік розпочинався з 1 вересня, було введено канікули, екзамени тощо;

3) *налагоджений тісний зв'язок з батьками чи родичами учнів*. Між батьками і школою укладалася письмова угода, де обумовлювались обов'язки сторін з виховання і навчання дітей;

4) *чітка організація навчання*: заборонялись пропуски занять, запізнення, існувала налагоджена система чергових;

5) *грунтовність освіти*, яка не поступалася західно –європейській.

Високий рівень освіти забезпечували вчителі, які згодом стали відомими не лише в Україні, а й за її межами. Це — Іов Борецький, Стефан і Лаврентій Зизанії, Кирило Ставровецький Транквіліон, Мелетій Смотрицький, Памло Беринда, Єлисей Плетенецький, Тарасій Земка, Ісайя Трофимович-Козловський, Захарія Копистенський, Софроній Почаський та ін. Всі вони працювали якийсь час вчителями братських шкіл.

Традиційно високий рівень освіти усіх верств українського суспільства зазначав сирійський мандрівник Павло Алепський, який у 1652 р. їхав Україною до Москви: «Мало не всі українці та більша частина їхніх жінок і дочок уміють читати, добре знають порядок церковної служби; священники вчать сиріт, не дають їм вештатися без діла по вулицях. Черниці Вознесенського монастиря усі були не тільки письменні, а навіть високовчені й самі писали багато наукових та інших творів. Серед ченців є люди вчені, знавці права, або юристи, філософи і красномовці. У Лаврі є славетний печатний дім, що обслуговує весь край той. З його виходять церковні книжки, прегарно надруковані; на великих паперах малюнки значних місцевостей і країн, наукові розсліди та інше».

Хоча братські школи давали підвищену освіту, вони були середніми навчальними закладами.

### **Вищі школи**

Першими національними закладами вищого типу стали Острозька школа-академія і Києво-Могилянська академія.

*Острозька слов'яно-греко-латинська академія* (або «тримовний ліцей») була відкрита 1576 р. князем Костянтином Острозьким (1527—1608) і вирізнялася високим рівнем викладання. В ній вивчали слов'янську, грецьку й латинську мови й так звані «вільні науки» (граматику, арифметику, риторичку, логіку та ін.), музику та хоровий спів. Тут працювали відомі науковці: Кирило Лукаріс, Феофан Грек, письменник та громадський діяч Герасим Смотрицький, польський математик і філософ Ян Лятос, українські публіцисти та філологи Василь Суразький, Тимофій Михайлович, Іов Княгеницький, Дем'ян Наливайко та інші. Всі вони брали участь у діяльності наукового гуртка при академії, писали наукові праці, підручники, готували навчальні посібники тощо.

*Києво-Могилянська академія*, створена 1632 р. на Подолі внаслідок злиття Київської Братської та Лаврської шкіл, збирала найбільшу кількість освічених, найкращих на той час діячів науки та культури: це і Петро Могила (опікун академії), Інокентій Гізель, Іоаникій Галятовський, Єпіфаній Славинецький, Симеон Полоцький, Лазар Баранович та інші. Усі вони зробили певний внесок у розвиток педагогічної думки, розглядали загальні питання виховання і навчання молоді, розробляли методичні рекомендації. Одні з них присвячували

окремі праці проблемам освіти, створювали підручники та навчальні посібники, інші — порушували освітні питання в полемічних працях, виступах, промовах. У заснуванні Києво-Могилянської академії почесне місце належить Єлизаветі Гулевичівні, дружині київського воєводи, поборниці українського освітництва, яка подарувала свою садибу із землями для створення цього культурно-освітнього комплексу.

Курс навчання в академії тривав 12 років і поділявся на 8 класів: фару (підготовчий клас), інфиму (молодший клас), граматику, синтаксиму і вищі — поетику, риторику, філософію й богослов'я. Студенти набували філологічної підготовки, обов'язковим було знання мов: слов'янської, української літературної, церковнослов'янської, грецької, латинської, польської, оволодівали поетичним і риторичним мистецтвом, вивчали класичну грецьку та римську й частково середньовічну літератури, історію, географію, філософію й богослов'я. З часом було введено курс російської, французької, німецької та староєврейської мов, чисту й мішану математику (тригонометрію, фізику, астрономію, архітектуру), а в останні роки існування академії — класи домашньої й сільської економіки й медицини. Значне місце відводилося художній і музичній освіті. Києво-Могилянська академія була визначним науковим осередком, де формувався один з центрів філософської думки слов'янського світу загалом, відбувалося становлення української літературної мови, склалася літературна й поетична школа. Щороку в академії навчалася від 500 до 2000 студентів, вікових обмежень не було. У 1817 р. академію закрили, й замість неї в тому ж році було створено Київську духовну семінарію, перейменовану у 1819 р. в Духовну академію, яка припинила своє існування у 1918 р. У 1992 р. академію було відроджено як Національний університет «Києво-Могилянська академія».

### **Козацька педагогіка**

Кращі риси народної педагогіки було втілено у козацькій педагогіці, яка формувала у підростаючих поколінь синівську вірність рідній землі, духовність, героїко-патріотичні традиції козацької державності, пріоритет високих лицарських якостей, пошани до старших.

Головним завданням козацької педагогіки була підготовка фізично загартованих, мужніх воїнів, захисників рідного краю від чужоземного поневолення. Вільна, незламна людина була ідеалом козацької педагогіки.

Одним з різновидів *полкових шкіл* були навчальні заклади (приблизно 60), що діяли на території Запорозької Січі (1553—1775). Тут козацькі діти навчалися грамоти, лічби, закону Божого, музики і співу. Крім того, на Січі існували три спеціальні школи — полкової музики, музики і церковного співу та школа підготовки юнаків для військової служби. Школою підвищеного типу була Головна січова школа.

У повісті «Тарас Бульба» М. Гоголь дає повну картину традиційної козацької освіти того часу. Додому, в садибу запорозького полковника Тараса Бульби повертаються з Києво-Могилянської академії (колегії) після тривалого навчання його сини, що набули вищу освіту, але батько негайно відправляє їх в козацьку науку, на Січ.

У козацьких реєстрах, починаючи з XVI ст., трапляються записи, в яких, крім прізвища та роду занять козака, є слово «бакалавр». Не виключено, що деякі козаки набували освіти в західноєвропейських навчальних закладах, після закінчення яких отримували *вчений ступінь бакалавра*.

Гетьман Запорозького війська Петро Конашевич-Сагайдачний, вихованець Острозької колегії, який разом з усім військом Запорозьким вступив до Київського братства (1620), приділяв значну увагу розвитку Київської братської школи та Києво-Братського училищного монастиря. Помираючи, він відписав своє майно Київській, Луцькій та Львівській братським школам.

Існували міцні зв'язки козацтва з духовенством, особливо в часи Гетьманщини, що зумовило відкриття перших українських академій.

### **Видатні діячі української освіти XVI—XVIII ст.**

Вагомий внесок у розвиток педагогічної науки зробили освітні, культурні, громадські діячі XVI—XVIII ст.

**Петро Могила (1597—1647)** — політичний та освітній діяч, нащадок князівського роду, широкоосвічена людина. Виходець із Львівської братської школи, він здобув освіту в ряді західноєвропейських університетів. Відомий як засновник Києво-Могилянської колегії, філіали якої відкрив у Вінниці (1634) і Кременці (1636). Був пристрасним борцем за діло православ'я.

**Іван Федоров (Іван Федорович Москвитин) (прибл. 1510—1583)** — засновник книгодрукування в Україні й Росії, просвітитель. У «Євангелии учительном» стверджує, що життєвий шлях людини залежить від неї самої, її волі, прагнення до пізнання, до творення добрих справ, висловлює ідею рівності всіх людей, яким однаковою мірою повинні належати всі земні блага, у тому числі й освіта. В 1574 р. у Львові надрукував «Азбуку» — перший у східних слов'ян друкований підручник. Згодом її було перевидано в Острозі, де він заснував нову друкарню.

**Стефан Зизаній (Зизаній-Тустановський) (прибл. 1570 — прибл. 1605—1610)** — письменник, освітній діяч, працював учителем братських шкіл. Виступав проти соціальної несправедливості, національного й релігійного гноблення українського народу. Автор «Катехізису для шкільного навчання» (1595).

**Іван Вишенський (прибл. 1545—1550 — після 1620)** — український полеміст, чернець, аскет. Проблеми освіти і виховання розглядав у тісному взаємозв'язку з іншими соціально-політичними проблемами, критикуючи єзуїтську систему освіти і виховання. Розглядаючи шкільну освіту як засіб виховання молодого покоління, прагнув захистити народ від впливів католицизму й уніатства. Виступав за проведення навчання рідною мовою, побудову його на традиціях рідної культури й народного виховання. Його освітня система ґрунтується на демократичних засадах: кожен селянин повинен читати. У творах «Викриття диявола-світодержця», «Послання князю Острозькому», «Суперечка мудрого латинника з немудрим русином» пропагував ідею рівності всіх людей. Розробив методичні поради щодо навчання, самоосвіти, зокрема рекомендації майбутнім читачам. Ідеї його про свідоме й систематичне засвоєння матеріалу використовувались у братських школах і впливали на формування прогресивних дидактичних принципів.

**Памво Беринда (між 50—70 рр. XVI ст. — 1632)** — відомий просвітител, лексикограф, друкар, один із основоположників української поезії й драми. Відіграв позитивну роль у становленні й розвитку прогресивної педагогіки. Його вірші використовувались у братських школах, поширювались за межами України. Найвідоміша праця, над якою автор працював 30 років, — «Лексикон словено-русский и имен толкование» (Київ, 1627). За змістом це енциклопедичний словник, в якому зібрано до 7 тис. слів церковнослов'янською мовою і подано їх українські відповідники. Значна їх частина пов'язана з питаннями виховання, освіти і навчання, що дає змогу проаналізувати педагогічну і психологічну термінологію початку XVII ст.

**Кирило-Ставровецький Транквіліон (? — 1646)** — видатний учитель Львівської та Віденської братських шкіл, просвітител, проповідник. Вважав, що у формуванні майбутньої людини велике значення має виховання. У творах «Зерцало богословії», «Євангеліє учительное» наголошував, що місце людини в суспільстві повинно залежати від її освіти, а не від походження. Гострота розуму залежить від вроджених здібностей, але глибина і різноманітність знань — від виховання. Вважаючи, що прагнення до знань є природною властивістю людини, наголошував, що кожен повинен збагачувати свій розум знаннями і поширювати їх серед інших.

**Єпіфаній Славинецький (? — 1675)** — учений з енциклопедичними знаннями, вихованець, а згодом викладач Київської академії, просвітител, автор багатьох навчальних посібників. Перекладав навчальну літературу з медицини, географії, мистецтва, педагогіки, історії. До оригінальних його праць належать до 60 слів-проповідей, серед яких — проповіді про корисність освіти, влаштування благодійних товариств тощо. Автор кількох філологічних праць: «Лексикона латинського», «Філологічного словника», «Лексикона греко-славено-латинського». Перекладами світських книг сприяв розвитку освіти та формуванню наукової термінології. Великою популярністю у XVII ст. користувався твір Славинецького «Громадянство звичаїв дитячих» — збірник правил поведінки в школі, дома, на вулиці, вимог до мови тощо.

**Інокентій Гізель (прибл. 1600—1683)** — один з видатних діячів української культури XVII ст., філософ, психолог, письменник, професор, ректор Київської колегії. Автор праць з філософії, психології, теології. Зазначав, що в основі процесу пізнання людиною навколишньої дійсності лежить інтелектуальна діяльність самої людини. Оскільки процес пізнання ґрунтується на чуттєвому досвіді людини, вважав важливим розвивати органи чуття дитини. Велику увагу приділяв значенню навколишнього середовища для формування особи, підкреслюючи, що стати людиною, оволодіти мовою можна тільки в людському суспільстві.

**Іоанікій Галятовський (прибл. 1620—1688)** — письменник-полеміст, публіцист, професор, ректор Київської колегії, сприяв прогресивному розвитку педагогіки. Автор одного з найкращих посібників з риторики — «Наука або способ зложення казання», в якому подано рекомендації щодо підготовки й виголошення промов.

**Симеон Полоцький (1629—1680)** — видатний учений, який зробив значний внесок у розвиток педагогічної науки. Майже на 20 років раніше від Д. Локка виступив проти теорії «вроджених ідей», будучи переконаним у тому, що

людина не народжується з готовими моральними якостями, а набуває їх у процесі виховання. Свої педагогічні положення, викладені у творах «Книжица вопросов и ответов, иже в юности сердцем зело потребне суть», «Обед душевний», «Вечеря душевная», доводить, спираючись на принцип природо відповідності виховання, не відкидаючи наявності вроджених якостей.

**Феофан (Єлезар) Прокопович (1681—1736)** — церковний і громадський діяч, просвітитель, письменник, педагог. Після закінчення Києво-Могилянської колегії (1698) продовжував навчання за кордоном. Професор риторики й піітики в Київській академії, з 1710 р. — її ректор. У 1716 р. за викликом Петра I виїхав до Петербурга і став на чолі російської православної церкви. Організував школу, в якій застосовувалися передові для того часу методи виховання. Автор букваря «Перше учення отрокам», курсу поетики «De arte poetika». У «Духовному регламенті» виклав педагогічні погляди щодо організації шкіл, визначив зміст їх роботи, погляди на методику навчання й виховання.

**Григорій Сковорода (1722—1794)** — видатний український педагог, поет, мандрівний філософ, представник етико-гуманістичного напрямку вітчизняного просвітництва. Син бідного козака із с. Чорнухи на Полтавщині, здобув освіту у Київській академії, продовжував навчання за кордоном — у Відні, Мюнхені та Бреславі. Після повернення (1753) викладав у Переяславському, а потім Харківському колегіумі. Через переслідування за демократизм і наукову самостійність у викладанні припинив педагогічну діяльність і з 1769 р. до смерті залишався мандрівним учителем.

Свої педагогічні погляди виклав у діалогах, віршах, байках, притчах, листах. Проблема виховання присвячено притчі «Вдячний Еродій» та «Жайворонки», «Байки Харківські». Педагогічні погляди Сковороди втілюють основні напрями прогресивної педагогіки: гуманізм, демократизм, високу моральність, любов до Батьківщини й народу. Головним педагогічним принципом вважав виховання природних здібностей людини. Висміював дворянсько-аристократичне виховання, протиставляючи йому позитивний ідеал виховання, мета якого — створення гармонійно розвиненої, «істинної», вільної, щасливої, корисної для суспільства людини. Провідне значення надавав розумовій освіті, яка допомагає людині пізнати себе, навколишній світ, суть щастя. Обстоював рідну мову у школах, шанував інші мови, радив вивчати граматику, літературу, математику, фізику, механіку, філософію, медицину, юриспруденцію, географію, іноземні мови, хімію, логіку, астрономію, землеробство, мораль. Пропонував використання різноманітних методів навчання (бесіди, роз'яснення, поради, приклади, радив виховувати переконанням, привчанням до критичного аналізу своїх вчинків, дотриманням режиму тощо). Підкреслював, що людину характеризують її моральні якості: любов до вітчизни і праці, людяність, дружба, правдивість, чесність, скромність, сила волі, почуття людської гідності та ін. Їй багато дається, але й багато від неї вимагається. Перед народом її совість повинна бути, «як чистий кришталь». Великого значення надавав вихованню любові до праці, самодіяльності учнів, керівній ролі батьків і вчителів. Обстоював загальнодоступне, безплатне навчання для всіх верств населення. Сковорода

був, безумовно, найсамобутнішим мислителем того часу, недарма його називали «українським Сократом».

З кінця XVIII ст. українська освіта почала занепадати. До цього часу українська нація, перебуваючи між православним Сходом і латинізованим Заходом, була для них джерелом наукових ідей та кадрів. Ще на початку XVIII ст. російські правителі традиційно пропонували найвищі церковні, урядові та освітні посади авторитетним і освіченим українським діячам. Найвидатнішими з них були Ф. Прокопович, С. Яворський, Д. Туптало, С. Полоцький. Наприкінці XVIII ст. кордони Російської імперії значно обмежили контакти України із Заходом, а політика уніфікації, централізації та русифікації освіти призвела до втрати Україною своєї унікальної культурної самобутності та обмеження її ролі культурної провінції.

#### **4. Українська освіта та педагогіка наприкінці XVIII — на початку XX ст.**

Майже півтора століття (з кінця XVIII до закінчення Першої світової війни) українці перебували під владою двох імперій — 80% з них були у складі Російської імперії, решта — Австро-Угорської.

Антиукраїнська освітницька політика московського царату і паростки національної школи

Входження до Російської держави означало для України втрату самобутності української освіти, набуття нею рис уніфікованої імперської системи.

Починаючи з кінця XVIII ст., московська влада намагалася знищити не тільки традиційну українську освіченість, але й народне шкільництво. Відібрання земельних маєтків в українських монастирів було відчутним ударом для українських шкіл, занепад яких входив у плани царського уряду. Катерина II вважала Київську Академію центром опозиції проти московського централізму, її політика поклала кінець українській школі вищого типу, проте сприяла появі російських шкіл для привілейованих станів (дворянства та духівництва) із обмеженою кількістю учнів, а також приватних пансіонів для дворянства по губернських містах. Із фахових шкіл діяли медико-хірургічна академія в Єлисаветграді, сільськогосподарська школа в Миколаєві, музична в Катеринославі. Для дворянських дітей велике значення мало домашнє навчання. Звичайною школою для українського народу залишилася парафіяльна. Політика, що проводилася російським самодержавством, призвела до загального падіння рівня освіченості та письменності в Україні. Якщо у 1768 р. одна школа припадала на 746 жителів України, то в 1876 р. — на 6750 жителів. А загальна кількість студентів у трьох університетах (Київ, Харків, Одеса) становила 1200 осіб. Рівень загальної освіти українців, який у XVIII ст. був предметом їхньої гордості, особливо на Лівобережжі, в XIX ст. став жахливим. Це було спричинено насамперед впровадженням кріпосного права та переконаністю правлячих кіл у тому, що освіта кріпакам не потрібна.

Московський уряд намагався викоринити із школи українську культуру, рідну мову. У 1863 р. міністр внутрішніх справ П. Валуєв видав *циркуляр*, яким заборонявся випуск українською мовою будь-якої літератури, крім творів «изящної словесності».

У 1876 р. *Емським актом* було заборонено будь-яке українське слово; друкування, привезення з-за кордону українських книжок, часописів тощо. Заборонялися також українські вистави, промови та співи на концертах. Священики мали виголошувати проповіді виключно російською мовою.

Ці акції викликали бурхливу реакцію українського народу і його духовної еліти: вчителів, письменників, вчених, діячів культури. Засуджуючи політику царизму в галузі освіти, вони відстоювали українську школу, права українців навчати своїх дітей рідною мовою на засадах багатовікової національної культури, порушуючи питання про незадовільний стан народних шкіл та вчителів.

Наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. політиці заборони української мови і культури активно протидіяли «*Просвіти*», які ставили за мету сприяння освіти українського народу його рідною мовою. Перша організація «*Просвіти*» виникла в 1898 р. у Львові. Революція 1905—1907 рр. сприяла відкриттю просвітніх товариств у Києві, Одесі, Чернігові, Житомирі, Катеринославі, Кам'янці-Подільському, Миколаєві та інших містах. Вони впроваджували в школи українську мову, історію України, дбали про видання українських підручників, книжок, порушували питання про відкриття українських шкіл, проводили свята за народними традиціями тощо. У цей період видавництвом «*Український вчитель*» було видано «*Українську граматику для школи*» Г. Шерстюка, «*Арифметику для українських шкіл*» О. Кониського, «*Граматику (Букварець)*» С. Черкасенка та ін.

Значну просвітницьку роботу проводив *педагогічно-освітній щомісячник «Світло»*, що висвітлював питання дошкільного, шкільного та позашкільного виховання, відстоював права української школи та української мови в ній. Давав цінні поради вчителям, вихователям, батькам з різноманітних освітньо-виховних проблем. Діяльності товариств «*просвіти*» протидіяла система самодержавства, з її механізмом переслідувань та репресій.

Тож завдяки невтомній праці прогресивних діячів освітянської ниви, громадськості кінця ХІХ — початку ХХ ст. вдалося зберегти основи національного шкільництва і традицій, української педагогічної думки.

### **Просвітницька діяльність Кирило-Мефодіївського товариства**

Таємна політична організація «*Слов'янське товариство Св. Кирила і Мефодія*», заснована у грудні 1845 р., складалася з відомих прогресивних діячів України, в тому числі діячів освіти. Серед них — Т. Шевченко, М. Костомаров, М. Гулак, В. Білозерський, О. Маркевич, П. Куліш, О. Навроцький та інші. Незважаючи на короткочасне існування товариства, ним вироблено і прийнято «*Статут*», програму — «*Книгу буття українського народу*» («*Закон Божий*»), «*Головні правила товариства*», звернення до «*Братів українців!*» та до «*Братів Великоросіян і Поляків!*», в яких відображено основні ідеї товариства.

Кирило-мефодіївці були одностайними у скасуванні самодержавства, кріпацтва, заміни монархії республікою, широкої освіти народу, визнання національних прав України. Члени Товариства дбали про створення й видання книжок, доступних простому народові. Було вирішено організувати збирання коштів для книгодрукування, написати історію України в дусі ідей Товариства. Виступали поборниками поширення серед народу освіти, передбачали здобути

від уряду дозвіл на відкриття шкіл у державних і поміщицьких селах, написати підручники українською мовою, створювати і видавати українські книжки.

5 квітня 1847 р. учасників Кирило-Мефодіївського товариства було заарештовано. Найтяжче покарано було Т. Шевченка — віддано у солдати на десять років із забороною читати і малювати. Так московський царат відреагував на першу спробу українців відновити минулу культурну самостійність України.

**Тарас Шевченко (1814—1861)** — геніальний український поет, мислитель, художник, громадський діяч. У його творах є глибокі думки про виховання, яке повинно виробляти громадянські переконання, відданість народові, нетерпимість до неправди, егоїзму.

Піддаючи різкій критиці тогочасну систему виховання, Шевченко мріяв про справжню народну школу, яка б давала учням міцні, глибокі знання і виховувала в душі любові до рідної мови. Покладаючи великі надії на недільні школи, він надавав їм всіляку допомогу та фінансову підтримку.

Шевченко наголошував на необхідності створення спеціальних підручників для шкіл. Виданий народною мовою, його «Букварь Южнорусский» (1860) був доступний кожній простій дитині. Він створювався за комбінованим принципом, розрахованим при вивченні грамоти на буквоскладальний метод і метод засвоєння цілих слів. Невеликий за обсягом (24 сторінки), він містив великі й малі літери алфавіту і цифри.

Шевченко вмістив у «Букварі» дві великі народні думи — «Про Олексія Поповича» та «Марія Богуславка», багато народних приказок та прислів'їв, наводячи зразки народної творчості, надавав навчання народного характеру, прагнув, щоб у школі діти спілкувалися рідною мовою.

Шевченко мав чіткий план створення підручників. В одному з листів писав: «Думка єсть за «Букварем» напечатать лічбу (арифметику) і ціни і величини такої ж, як і «Буквар». За лічбою етнографію і географію в 5 копійок. А історію, тільки нашу, може вбачаю в 10 копійок». Як бачимо, поет вважав, що елементарна освіта не може обмежуватися однією грамотою, а повинна містити знання з природничих та історичних наук.

На думку Шевченка, шлях до національного відродження лежить через усвідомлення своєї історії, національної гідності.

Все розберіть... та й спитайте  
Тоді себе: що ми?  
Чиї сини? Яких батьків?  
Ким? За що закуті?...

Ця його порада як ніколи актуальна у наші дні — в період духовного відродження та відновлення України.

Поета турбував стан жіночої освіти, коли більшість дівчат із селянських родин взагалі не вчилися, а дівчат-дворянок у привілейованих закладах вчили тільки світських манер, не розвиваючи їхній розум, духовність. Він обстоював рівність хлопців і дівчат у навчанні, надання жінці повноцінної освіти.

Високу оцінку надавав родинному вихованню. У трудовій сім'ї, на його думку, діти зростають працьовитими, духовно багатими. Сім'ї мають створюватися на підставі любові, спільна праця є основою життя дорослих і дітей. Тому поет вчив молодь, особливо дівчат, обачливості у коханні,

застерігав від спокус, зради. Особливу роль у вихованні надавав матері. На думку Шевченка, родинне виховання слід доповнювати суспільним, яке покликана давати світська загальноосвітня школа.

В основі освітньо-виховного ідеалу Шевченка — працьовитість. Тільки в праці людина може знайти справжнє задоволення, і тому вона повинна посідати домінуюче місце в житті кожного. Однак він розрізняв працю, яка задовольняє потреби людей, і працю, що виснажує і закріпачує народ.

Шевченківська доба бунтарства дала життя тисячам визначних і відомих вчителів і просто щиросердечних трударів освітянської ниви, чие життя-подвиг не лишилось документально зафіксованим, але без нього неможливо було б підійти сьогодні до національної школи і національної педагогіки України.

**Микола Костомаров (1817—1885)** — український і російський історик, громадський діяч, публіцист, драматург, поет, учитель. У 1837 р. закінчив Харківський університет, учителював у Рівному, Києві (викладав в гімназіях), а в 1846 р. обраний ад'юнктом-професором Київського університету по кафедрі російської історії. За участь у Кирило-Мефодіївському товаристві був ув'язнений у Петропавлівській фортеці, висланий до Саратова.

У «Книзі буття українського народу» виклав свою освітню програму, в якій з метою піднесення культури українців на передній план ставить справу народної освіти. Наполягав на оволодінні учнями граматики, природознавства, народного життя, обстоював самостійність української мови та її обов'язкове вивчення в народній школі, приділяв увагу виданню українських підручників. Має величезну наукову спадщину — історичні, літературні, етнографічні твори.

Велику пізнавальну цінність мають дослідження проблем української ментальності, покладені в основу української етнопсихології та етнопедagogіки. У статті «Дві руські народності» дає порівняльний аналіз української та російської ментальностей, характеризує духовність українця, адже риси його національного характеру мають враховуватися у змісті освіти, методиці навчальної та виховної роботи.

**Пантелеймон Куліш (1819—1897)** — визначний літератор і культурний діяч, історик, фольклорист і етнограф, мовознавець, перекладач з іноземних мов, педагог-методист, просвітитель. Вчителював у панських покоях, дворянській школі м. Луцька. В 1841 р. переїхав до Києва і вчителював у Печорському та Подільському дворянських училищах. Через три роки став учителем Рівненської дворянської школи, незабаром отримав запрошення до Петербурга викладачем гімназії, а потім і університету.

Залишив значну освітньо-педагогічну спадщину. В українській «Граматиці» (1854) стверджує пріоритети навчання і виховання рідною мовою, вперше спрощує строкатість правопису, приводить його до нормативного вигляду, уніфікує мовні та писемні правила. «У рідному мовному оточенні важливим фактором є наслідування батьків, шляхом якого дитина не тільки оволодіває мовою, а й засвоює різні життєві навички та етику народу — відбувається становлення почуття поваги до старших, любові до батьківського краю, його звичаїв...» Ця книга була і букварем, і читанкою, і підручником з арифметики. Вона сучасна і нині за задумом і методами реалізації, повернення педагогічної науки і шкільної практики до національних витоків.

У «Слові для письменних» — своєрідних програмових вказівках — закликав педагогів розвивати національну свідомість маленьких громадян та мову. Невтомно працював на ниві народного просвітництва, дбаючи про доступність освіти, її гуманні, духовні цінності. У «Листах з хутора» порушив проблему «батьків і дітей», яка загострюється в міру зростання освіченості молодих і їх відходу від народного способу життя. Засуджував таку освіту і стверджував, що наука, яка веде до відчуження від родини, народної моралі та одвічних патріархальних цінностей, є шкідливою. Засуджував і дух наживи, який пронизує цивілізоване «освічене суспільство і призводить до падіння моралі».

П. Куліш усю свою творчість присвятив проблемі поширення освіти серед народу, підвищенню освітнього рівня українців, сподіваючись на те, що з допомогою освіти можна об'єднати народ, домогтися усвідомлення ним свого підневільного стану та вибороти собі кращу долю.

Просвітня діяльність Т. Шевченка, П. Куліша, М. Костомарова розбудила педагогічну думку, викликала до життя нові покоління просвітителів. Серед них — гордість українського народу, представники його духовної еліти, творці української культури: **Леонід Глібов (1827—1893)** — поет-байкар, викладач, активний діяч недільної школи, автор педагогічних статей; **Павло Грабовський (1864—1902)** — поет, який у педагогічних статтях змальовував жебрацький стан української школи та народного вчителя; **Леся Українка (1871—1913)** — поетеса, просвітитель, яка у публіцистичних статтях і художніх творах розкривала соціально-педагогічні проблеми свого часу: експлуатацію дітей, відсталість шкіл, заборону української мови; **Михайло Драгоманов (1841—1895)** — публіцист, історик, філософ, педагог, патріот України, один з організаторів педагогічних курсів для підготовки народних вчителів.

### **Стан освіти в Україні у складі Російської імперії**

Наприкінці XVIII ст. Україна ще зберігала самобутність та високий рівень освіти. Крім Академії в Києві, функціонували школи на Лівобережжі, засновані представниками церковної влади на зразок київської, школа у Новгороді-Сіверському та Харківська колегія (академія), яка до відкриття Харківського університету (1805) була головним освітнім центром Слобожанщини. Семінарія в Переяславі у XVIII ст. стала освітнім центром Полтавщини (тут Григорій Сковорода почав свою педагогічну діяльність). Слов'янська семінарія в Полтаві (в 1786 р. переведена до Катеринослава) обслуговувала землі колишнього Запоріжжя (з неї вийшов І. Котляревський). Всі ці чотири школи були зорганізовані на зразок Київської Академії; в усіх них були (з незначними змінами) ті самі класи, що і в академії: фара, інфама, граматики, синтаксис, піїтика, риторика, філософія. Чернівецька та Переяславська семінарії в першій половині XVIII ст. не мали філософії та богослов'я, тому учні для доповнення освіти мусили після риторики їхати до Києва або Харкова. Якийсь час у Харківській колегії був клас малювання та мистецтва. Мову німецьку та французьку, як і грецьку, викладали в них не завжди.

З початку XIX ст. все більше виявляються риси централізації та уніфікації освіти за загальноімперським зразком. Система шкіл діяла за Статутом 1804 р. Початкова освіта здійснювалася *парафіяльними* (однорічними, сільськими),

*повітовими* (дворічними, міськими) училищами. На Правобережній Україні до придушення Польського повстання 1830—1831 рр. вони були у віданні католицького духовенства. З 1864 р. почали створюватися *земські школи*. Це були сільські школи з три- і чотирирічним терміном навчання, які фінансувалися земствами. Діяли також школи сільські, міністерські, фабричні, залізничні та ін.

Середньої освіти набували у *гімназіях*, перші яких відкрилися в Харкові, Чернігові, Катеринославі, Новгороді-Сіверському, Полтаві, Херсоні. Освіта в гімназіях була класичного типу з вивченням однієї або двох давніх мов. Відповідно до прийнятого 1864 р. Статуту було започатковано реальні восьмикласні гімназії (замість повітових училищ), перетворені 1872 р. на *реальні училища*, випускники яких мали право вступу лише на природничі факультети університетів. Для дівчат освіта була обмеженою. У Харкові, Полтаві, Одесі, Керчі, Києві діяли інститути шляхетних дівчат — закриті привілейовані заклади для дворянок з вузько становим характером виховання й навчання. Середня освіта була недоступною для широких верств населення України внаслідок високої плати за навчання.

Осередками вищої освіти були насамперед *університети*. Цар, даючи дозвіл на їх відкриття, опікувався, насамперед, російськими інтересами, які відверто висловив міністр освіти С. Уваров, характеризуючи завдання нових університетів: «поширювати російську освіту й російську національність на спольщених землях Західної Росії».

Перший український університет відкрився у Харкові (1805) за ініціативою місцевих просвітницьких кіл (засновник В. Каразін). У 1834 р. було відкрито Київський університет, який всупереч сподіванням московського царату став видатним науково-навчальним і освітянським центром, провідником української культури та центром формування національної самосвідомості українського народу.

Навчальними закладами підвищеного типу були: *Рішельєвський ліцей* (для дітей аристократії) в Одесі (1817), перетворений на Одеський (Новоросійський) університет (1865); *гімназія вищих наук* (для дітей незаможного дворянства) у Ніжині (1820), реорганізована в історико-філологічний інститут (1875).

Розвиток у Російській імперії початкової ревіти після скасування кріпацтва (1861) був пов'язаний з прискореним процесом фабрично-заводського виробництва, впровадженням промислових технологій і наукових досліджень у промисловість і сільське господарство. Ці соціально-економічні умови об'єктивно вимагали підготовки численних кваліфікованих працівників, що стало важливою передумовою масової підготовки учительських кадрів. З цією метою в Україні (60-ті роки XIX ст.) було відкрито *учительські семінарії* — педагогічні навчальні заклади для підготовки вчителів народної (початкової) школи. За їх створення боролися К. Ушинський, його послідовники — Н. Корф та М. Драгоманов. Розроблений Ушинським «Проект учительської семінарії» (1861) — план, наукове обґрунтування змісту та процесу підготовки учителів — було покладено в основу діяльності семінарій. Навчання тривало 3—4 роки, приймали осіб, які закінчили двокласні початкові училища. У 1870 р. було прийнято положення про учительські семінарії. При Харківському (1811) та

Київському (1834) університетах було організовано трирічні вчительські інститути, які пізніше з'явилися також у Феодосії (1872) та Глухові (1874).

Зростанню національної самосвідомості українського народу сприяла поява у 50-х роках ХІХ ст. *недільних шкіл* (працювали в неділю і святкові дні), організованих кращими представниками української інтелігенції з метою надання початкової освіти дітям і дорослим. Одна з перших була заснована в Полтаві (1858), у Києві (1859) відкрито три школи для робітників і ремісників. Найвідомішою була організована (1870) Х. Алчевською Харківська жіноча недільна школа, що проіснувала майже 50 років. В умовах заборони української мови недільні школи стали зародком національної школи, засобом збереження освітянських традицій української школи.

### **Стан освіти на західноукраїнських землях**

Після прилучення Галичини до Австрійської імперії, що на цей час була в апогеї свого розквіту (1772), рівень освіти на Західній Україні почав поліпшуватися завдяки реформам; розбудовано школи, модернізовано методи навчання. Відбувається декілька шкільних реформ: 1777 р. — з наказу Марії-Терезії, а 1781 р. — Йосифа II. Політична обстановка у ХІХ ст. характеризується українсько-польською конфронтацією у Галичині та українсько-мадярською на Буковині. На початку ХІХ ст. під впливом польських кіл постійно обмежувалося українське шкільництво.

Після короткого періоду поліпшення стану української освіти, пов'язаного з буржуазно-демократичною революцією 1848 р. (знято заборону на викладання української мови у школах, організовано приватні українські школи), триває політика національного пригнічення, особливо в освітній справі. Після 1867 р. польська мова була провідною у Львівському університеті та всіх професійно-технічних закладах, гімназіях. На цей час у провінції налічувалося 96 польських і лише 6 українських гімназій. У початкових школах польських класів було втричі більше, ніж українських.

На землях Східної Галичини і Буковини впроваджувалася загальноімперська система освіти. Початкова освіта здійснювалася у *парафіяльних* (церковних), згодом — *тривіальних* (народних) та *головних* початкових школах. Іноді українську мову в них вивчали за латинським шрифтом. З 1867 р. обов'язковим стало вивчення польської мови. У другій половині ХІХ ст. виникає новий тип початкової двомовної школи — *утраквістична* школа, де основні предмети викладалися польською мовою, а решта — українською. Усі початкові школи поділялися на сільські та міські. Програма навчання у сільській школі була примітивною, не давала можливості для продовження освіти.

Середня ланка освіти була репрезентована класичними гімназіями та реальними школами з польською мовою навчання. Велику роль відігравала Українська Церква, яка протистояла германізації та полонізації освіти. Для парафіяльних шкіл у цей час видаються читанка, катехізис, буквар. У другій половині ХІХ ст. українське духовенство виборює право нагляду за школами.

Полонізація освіти викликала активне протистояння української інтелігенції. Досягненням було відкриття у Львівському університеті кафедри

української мови (1851) та кафедри української історії на чолі з М. Грушевським (1898).

Наростання національного руху українців імперії Габсбургів сприяло розвитку педагогічної думки та організаційному оформленню українського культурно-освітнього руху.

**Олександр Духнович (1803—1865)** — видатний представник культурно-освітнього руху в Західній Україні, письменник, один із перших професійних учених-педагогів, зробив значний внесок у розвиток освіти на Закарпатті. Працюючи після закінчення Ужгородської гімназії та духовної семінарії домашнім учителем, викладачем гімназії, священиком, будив думку про необхідність поширення освіти як основи духовного життя людини, стверджуючи, що дитина стає особистістю, людиною тільки тоді, коли набуває освіти і виховання.

Написав буквар «Книжица читальная для начинающих» (1847), підручник з географії «Краткий землепис для молодых русинів» (1831), «Сокращенную грамматику письменного русского языка» (1853), посібник для вчителів «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских» (1857).

Виступав за створення нових шкіл, розширення їх мережі, залучення до навчання в них усіх дітей, стояв на позиціях традиційного українського просвітительства, вважаючи, що за рахунок поширення освіти можна значно поліпшити суспільство. Основою педагогіки О. Духновича є ідея народності. Школа має бути доступною усім дітям і слугувати інтересам народу, навчати рідною мовою. Обстоюючи реальні знання, дбав про розвиток пізнавали них можливостей. Дотримувався дидактичних принципів: наочності, доступності та посиленості, активності у навчанні, ґрунтовності й міцності знань тощо.

Суть виховання (духовного, фізичного і трудового) вбачав у реалізації принципу природо відповідності, який розглядав як розвиток позитивних природних задатків з урахуванням вікових особливостей дітей. Джерелами і засобами морального удосконалення дітей вважав вітчизняну історію, народні пісні, звичаї, гідні для наслідування при кладі дорослих, доцільно підібрані заохочення та покарання тощо. Важливу роль у зростанні громадянина надавав народному вчителю — просвітителю народу, який повинен всебічно знати і розвивати особистість учня, формувати патріота свого народу і краю.

Діяльність Духновича сприяла значному поширенню освіти, відродженню національної системи виховання українського народу. Над реалізацією ідеї народності виховання працювали його земляки **Іван Ставровський (1822—1878)**, **Олександр Павлович (1819—1900)**, вважаючи освіту і школу важливим засобом поліпшення життя людини і суспільства. Працюючи сільськими вчителями, вони дбали про виховання дітей в дусі народності, формування в них працьовитості, людяності, національної свідомості. І.Ставровський у праці «Педагогия» (1846) розробив методику розвитку тілесних та духовних сил дитини, підкреслюючи їх органічний зав'язок.

Послідовниками О. Духновича були також **Маркіян Шашкевич (1811—1843)** — поет-«будитель», член освітньо-видавничого товариства «Руська трійця», борець за відродження української мови; **Григорій Врецьона (1839—1901)** — педагог та освітній діяч, редактор і видавець «Шкільного Часопису» у Львові, фундатор стипендійного фонду для не заможної української молоді;

**Юрій Федькович (1834—1888)** — організатор системи освіти на Буковині, прихильник нової дидактики та жіночої освіти, автор «Букваря»; **Августин Волошин (1874—1946)** — громадсько-політичний діяч Закарпаття, директор ужгородської учительської семінарії, редактор і видавець української газети «Наука».

### **Видатні українські педагоги ХІХ — початку ХХ ст.**

Український освітній рух був складовою частиною загальнонаціонального руху за економічне, політичне та культурне самовизначення України. Серед найвидатніших постатей цього періоду, які боролися за втілення ідей національної школи, вшановують К. Ушинського, І. Франка, Х. Алчевську, Б. Грінченка, С. Русову, Т. Лубенця та інших.

**Костянтин Ушинський (1823—1881)** — видатний педагог, українець за походженням. Народився в м. Тулі, дитячі й ранні юнацькі роки провів в Україні у маєтку батька біля м. Новгорода-Сіверського Чернігівської губернії. Мати, яка походила з родини відомого українського письменника Василя Капніста, прищепила сину любов до України, з якою він завжди був кровно і духовно пов'язаний. У приватному листі до відомого педагога Модзалевського Ушинський називає себе українцем.

Після закінчення юридичного факультету Московського університету був залишений для підготовки до професорської діяльності. Працював професором Ярославського юридичного ліцею, у 1849—1854 рр. — дрібним службовцем у Міністерстві внутрішніх справ, 1854 р. дістав посаду викладача російської мови та інспектора класів у Гатчинському сирітському інституті, 1859 р. був призначений інспектором класів Смольного інституту шляхетних дівчат. Після конфлікту з керівництвом інституту був відраджений за кордон (Австрія, Швейцарія, Бельгія, Франція, Німеччина) для вивчення організації жіночої освіти. У 1867 р. повернувся в Росію хворим, але продовжував працювати. У 1870 р. по дорозі в Крим на лікування помер. Похований, згідно із заповітом, у Києві на території Видубицького монастиря.

У своїх творах Ушинський насамперед високо підніс роль педагогіки, вказав джерела і шляхи її розвитку. Вважаючи педагогіку «мистецтвом найобширнішим, складним, найвищим і найнеобхіднішим з усіх мистецтв», не протиставляв її науці, покладаючи в основу її розвитку наукові засади, гостро виступав проти тих, хто намагався доводити, що педагогіка не має власних закономірностей, а бере зміст, мету і методи з інших наук.

Педагогіка, на думку Ушинського, зможе відкривати закони виховання і розвиватися на наукових засадах тоді, коли міцно спиратиметься на дані фізіології, психології, філософії, домагатиметься єдності теорії й практики. Наголошуючи на значенні фізіології для педагогіки, у творі «Людина як предмет виховання» широко використав дані сучасної йому анатомії та фізіології.

З позицій цілісного підходу до педагогічних явищ Ушинський закликав педагогів вивчати основні закони людської природи і тільки на основі такого вивчення обґрунтовувати педагогічні положення.

Основою педагогічної системи Ушинського є принцип народності, який ґрунтується на думці, що народ має право й повинен мати школу рідною

мовою, побудовану на власних національних засадах. Ушинський обстоював думку, що наукові істини, психологічні прийоми, нагромаджені в різних країнах, можуть використовуватися всіма народами, але система виховання у кожного з них враховує певні національні особливості, історичні традиції та ін.

Важливою ознакою народності у вихованні вважав рідну мову, яка відіграє роль великого народного наставника. Тому рідній мові педагог присвятив статтю «Рідне слово», книги для початкового навчання «Рідне слово» і «Дитячий світ», методичне «Керівництво для викладання за «Рідним словом». Висока оцінка Ушинським педагогічного значення рідного слова сприймалася прогресивною педагогічною громадськістю України як мужній захист української мови від асиміляційних посягань шовіністично настроєних московських русифікаторів.

Головне місце у своїй діяльності відводив моральному вихованню, яке слід починати з найменшого віку і здійснювати постійно і систематично. Одним з першочергових завдань вважав формування патріотизму й гуманізму, любові до праці та дисциплінованості, чесності. Головні засоби морального виховання вбачав у навчанні, переконанні, розумовій діяльності дітей, власному прикладі вчителя, батьків тощо.

Великий внесок зробив Ушинський і в дидактику, поставивши і по-науковому розглянувши питання про зміст освіти в школі, принципи організації і методи навчання. Кожна наука, стверджував він, збагачує учнів реальними знаннями і водночас забезпечує розвиток їх пам'яті й мислення. Тому у школі гідне місце повинні зайняти і гуманітарні предмети, і математика, фізика, природознавство, що відносять до предметів реальних. Протиставляти їх не можна, тому що реалізм і гуманізм можна знайти в кожній науці.

Найважливішим завданням дидактики вважав пробудження в дітей інтересу до навчання. Гостро виступав проти формалізму в навчанні, який сковує ініціативу вчителя і негативно позначається на активності учнів.

Ушинський обстоював принципи доступності, послідовності, наочності, міцності знань у навчанні, які знайшли втілення у його підручниках для початкової школи — «Рідному слові» і «Дитячому світі».

Він увійшов в історію педагогіки і як «учитель учителів». Йому належав відомий проект підготовки вчителів для початкових шкіл; він виступав за відкриття педагогічних факультетів в університетах, створив методичні керівництва для вчителів. У своїх творах високо підніс роль вчителя.

Значення Ушинського у розвитку педагогічної думки колосальне. Він став основоположником, творцем глибокої, стрункої педагогічної системи. Послідовниками Ушинського в Україні були Т. Лубенець, Б. Грінченко, Х. Алчевська, О. Духнович, С. Русова, Г. Ващенко та інші.

**Христина Алчевська (1841—1920)** — педагог, діячка народної освіти, письменниця. Рано розпочавши культурно-освітню діяльність (на початку 60-х років XIX ст.), зосередила увагу, силу і знання на створенні недільних шкіл для дорослих. Довгі роки (понад 50 ) працювала в Харківській недільній школі для жінок, яка була культурно-освітнім і педагогічним центром поширення освіти серед дорослих не тільки в Україні, а і в Росії. Була членом багатьох просвітницьких товариств, віце-президентом Міжнародної ліги освіти.

Обстоювала ідею всезагального народного навчання рідною мовою, розробила методіку проведення літературних бесід з учнями, ефективність яких перевірялась за допомогою письмових робіт. Під впливом педагогічної спадщини К. Ушинського у своїх творах дотримувалася його принципів навчання і виховання: учнів недільних шкіл навчали грамоти звуковим (аналітико-синтетичним) методом, широко застосовувалась наочність у вивченні мови, арифметики, географії, природознавства та історії, в школах були бібліотеки та каталоги книг для учнів і вчителів, на засіданнях учителів обговорювалися важливі питання педагогічної й методичної тематики.

Свої педагогічні погляди і досвід викладання висвітлила в книгах: «Що читати народові?», «Книга дорослих», «Передумане і пережите», «Програма з усіх предметів для дорослих і малолітніх учнів», «Посібник для дорослих», «Півроку з життя недільної школи» тощо.

**Борис Грінченко (1863—1910)** — педагог, мовознавець, драматург, літературний критик, фольклорист, громадський діяч. Народився в Харківській губернії. Під час навчання у Харківському реальному училищі під впливом Т. Шевченка почав писати літературні твори українською мовою. Шістнадцятирічним за поширення народної літератури потрапив до в'язниці, після чого був виключений з училища. У 1881 р. екстерном склав іспити при Харківському університеті на звання народного учителя. Вчителював у школах Східної України, де почав публікувати статті про тяжке становище народних учителів. Щодня стикаючись із сумнівними наслідками навчання дітей малозрозумілою їм російською мовою, вирішив нелегально знайомити школярів з українською грамотою. У 1888 р. склав рукописний буквар, книгу для читання «Рідне слово», журнал «Квітка». У своїх підручниках пропагував культ національної педагогіки як умову виховання, вмістивши у них багато народних казок, оповідань.

З 1901 р. переїхав до Києва, вів активну українофільську громадську діяльність, брав участь у створенні національних освітніх організацій. Свої педагогічні думки висвітлив у статтях: «Якої нам треба школи», «Народні вчителі і українська школа» та ін. У 1907—1909 рр. вийшов його чотиритомний «Словар української мови», що став великою подією не лише в царині мовознавства, а й педагогіки, оскільки сприяв вихованню національної самосвідомості.

**Іван Франко (1856—1916)** — письменник, учений, громадський діяч, велет українського педагогічного духу. Українець-галичанин, син сільського коваля, завдяки своїй колосальній праці й щедрому талантові, енциклопедичності знань, самовідданій літературній і педагогічній творчості став славетним в Україні й світі. Його спадщина містить понад сто наукових і публіцистичних праць та художніх творів, присвячених висвітленню широкого кола педагогічних питань: стан освіти на українських землях ХІХ—ХХ ст.; виховання молоді; відродження й розвиток української педагогічної культури; визначення мети виховання тощо.

Грунтовне знання історії й становища українського народу сформували в І. Франка чітку державну позицію й переконання в тому, що повний розквіт рідного шкільництва, української педагогіки, освіти й науки можливий тільки в умовах самостійної Української держави.

Його погляди відображені у творах: «Мисль о еволюції в історії людськості», «Чого вимагаємо?», «Середні школи в Галичині у 1875—1883 рр.», у яких засуджено соціальну й національну дискримінацію українців у галузі освіти з боку австрійських і польських можновладців, відрив навчання від нагальних потреб українського народу, зашкарублість дидактичних методів, тілесні покарання учнів. Трагічну долю безпритульних сиріт відобразив в оповіданнях «Яндруси», «До світла», масову неписьменність — у статті «Народне шкільництво в Галичині».

Боровся за українську національну школу демократичного характеру й гуманістичного спрямування, обстоював необхідність створення адекватних підручників високого наукового рівня, пройнятих українським національним духом. Великого значення надавав вивченню рідної мови й літератури, фольклору й етнографії, виховному значенню дитячої літератури.

Мета освіти, на його думку, полягає у забезпеченні правильного розумового, морального виховання, провідним завданням виховання якого є формування свідомого українця, з притаманними йому патріотизмом, високою моральністю, вихованістю, господарністю, освіченістю, професіоналізмом, фізичною й естетичною досконалістю, витривалістю, підприємливістю й ініціативою. Наполягав на свідомості навчання, протиставляючи її зубрінню й муштрі,

Велику увагу приділяв сімейному вихованню, ролі матері. У статті «Жінка-мати» зазначав, що саме матір відповідає перед суспільством за виховання дітей. Тому вона має створити всі умови, щоб діти росли здоровими, здобули правильне моральне виховання.

Виступав на захист народних учителів. Особливу шану виявляв до тих, хто любить дітей і готовий їм віддати своє серце, розумних і чесних, національно свідомих, майстрів педагогічної справи. «Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготований, несумлінний, то й школа ні до чого».

**Тимофій Лубенець (1855—1936)** — педагог, методист, громадський діяч. Присвятив понад 50 років життя педагогічній діяльності: вчителював на Чернігівщині й Поділлі, а також у навчальних закладах Києва. Написав понад 30 підручників для учнів початкових шкіл і методичних посібників для вчителів («Книга для першого читання в школі й дома», «Хрестоматія для першого читання й письмених упражнень», «Педагогічні бесіди», «Зернішко», «Про наочне викладання» та ін.). Популяризував педагогічні ідеї вітчизняних педагогів, зокрема К.Ушинського.

Обґрунтував психолого-педагогічну необхідність навчання рідною мовою, зв'язку навчання з життям, підготовки дітей до трудової діяльності. Виступав за запровадження загального обов'язкового початкового навчання, поширення освіти серед дорослих, розвиток ініціативи вчителів та підвищення їх педагогічної майстерності. Обстоював широке і вміле використання наочності у навчанні, активізацію методів навчання, розвиток спостереження учнів удома і в школі.

Цікавився проблемою ліквідації неписьменності, тому засуджував низький рівень грамотності серед населення, недоліки навчально-виховної роботи в школах, переслідування кращих учителів, варварський режим цензури у виданні книг українською мовою.

Його педагогічна спадщина заслуговує на творче використання у роботі вчителів початкових класів.

**Софія Русова (1856—1940)** — видатна діячка національно-визвольного руху, педагог, автор підручників, письменниця, літературознавець, перекладачка, автор багатьох досліджень з педагогіки, історії, засновниця Академії наук в Україні, співробітниця численних журналів і передусім великий патріот України.

Русова (дівоче прізвище Ліндфорс) народилась у с. Олешні на Чернігівщині. Після закінчення Фундуклеївської гімназії у Києві (1871) організувала перший дитячий садок. З 1872 р. увійшла в Українську громаду і присвятила себе культурно-освітній роботі. В різних містах України (Києві, Одесі, Єлисаветграді, Полтаві, Харкові тощо) організовувала дитячі садки, недільні школи, народні читальні, проводила просвітницьку роботу. Працюючи співредактором педагогічного журналу «Світло» (1910—1914), видає статті: «Дитячий сад на національному ґрунті» (1910), «До сучасного становища народного учителя» (1912) тощо, зосереджує основну увагу на проблемі створення національної системи виховання й навчання. Знайомить освітянську громадськість із здобутками світової педагогічної думки, інформує про події в учительському житті. За запрошенням Фребелівського інституту читає слухачам курс дошкільного виховання, виданий 1918 р. під назвою «Дошкільне виховання».

Події 1917—1920 рр. стали наступним етапом освітянської діяльності Русової. Будучи членом Центральної Ради, увійшла до складу Міністерства освіти Української республіки й очолила відділи позашкільної освіти та дошкільного виховання. В цей період нею перевидано її «Український буквар», «Початкову географію», написано понад 15 праць, що узагальнюють її досвід: «Націоналізація школи» (1917), «Нова школа» (1917), «Методика початкової географії» (1918), «Початкова освіта, засоби її проведення» (1918) тощо. Наприкінці 1919 р. вийшла зі складу Міністерства освіти, зневірившись в тому, що заходи Наркомосу України сприятимуть відродженню української системи виховання. Не змогла зректися своїх національно-патріотичних переконань і 1921 р. емігрувала за кордон. У Чехословаччині розгорнула громадсько-просвітницьку й педагогічну діяльність, що відіграла значну роль у культурному розвитку українців-емігрантів. Видала підручники «Географія. Європа. Позаєвропейські країни» (1922), «Теорія і практика дошкільного виховання» (1924). З метою поширення педагогічних знань заснувала у Празі Український педагогічний інститут. Видані окремими книжками («Єдина діяльна (трудова) школа» (1923), «Нова школа соціального виховання» (1914), «Дидактика» (1925)) можна назвати першими українськими підручниками дошкільного й шкільного виховання. До кінця життя Русова поєднувала педагогічну працю з громадською діяльністю, пов'язаною з опікою над жіноцтвом і дітьми.

Педагогічні пошуки Русової пройняті ідеєю створення національної системи освіти. Ідея відповідності виховання суспільним потребам і вимогам часу втілилась у принципі націоналізації системи освіти — від дошкільних закладів до вузу. Вважала, що концепція національної освіти має вибудовуватися на засадах сучасних положень психології та педагогіки про закономірності та

умови розвитку дитини, про методи навчання й виховання, найдоцільніші для певного віку. Важливе місце в системі національного виховання відводила навчанню рідним словом, відсутність якого вважала однією з найбільших перепон для розумового розвитку дитини.

Наукові й практичні інтереси були пов'язані з вихованням дітей дошкільного віку, залученню їх до різноманітних видів діяльності: художньо-естетичної, навчальної, трудової, ігрової. Значну увагу приділяла моральному, розумовому, естетичному, трудовому вихованню.

Ідея виховання у колективі — одна з провідних у спадщині педагога. Вона була впевнена, що тільки у дитячому товаристві формуються моральність, воля, мужність, цілеспрямованість. Питання моральності розглядала в дусі християнського вчення про добро й зло, вважаючи релігію частиною виховання. Серед методів морального виховання виділяла приклад батьків, учителів; бесіди, моральні вправи, ігри; наголошувала на вихованні позитивних звичок.

Приділяла увагу структурі початкової школи (навчання в ній має тривати 4—5 років), значенню мистецтва, емоцій у вихованні дитини. Особливе місце відводила дидактиці: визначенню сутності навчального процесу, його мети, функцій, змісту, принципів і методів навчання. Розробила класифікацію методів навчання: за характером мислення (індуктивні — аналіз, дедуктивні — синтез і генетичні); за джерелом знань (словесні, наочні й практичні); за характером роботи (робота під контролем учителя, самостійна робота). Намагалась визначити систему утворюючі навчальні дисципліни з метою встановлення міжпредметних зв'язків. Пропагувала інтегративні курси в перших класах: знайомство з рідним краєм, рідною місцевістю. Ця навчальна дисципліна мала об'єднати вивчення рідної мови, народної поезії, географії, історії рідного краю. При цьому арифметика, географія додаються як засоби для загального ознайомлення з числами, формами рідного краю.

Винятковий педагогічний і громадський ентузіазм Русової, її палка любов до України в поєднанні з любов'ю до людності планети були натхненним прикладом для вчительства багатьох країн.

Значний внесок у розвиток української педагогічної думки XIX — початку XX ст. зробили також **Микола Корф (1834—1883)** — організатор земських шкіл, педагог-методист, автор підручника-читанки «Наш друг», прихильник спільного навчання хлопчиків і дівчат; **Михайло Коцюбинський (1864—1913)** — видатний письменник і педагог, прихильник розширення педагогічної підготовки майбутніх вчителів, відкриття педагогічних бібліотек, створення належних умов для праці народних учителів; **Наталія Полонська-Василенко (1884—1942)** — педагог, історик, археолог, дослідниця, перша жінка-професор Київського університету; **Степан Васильченко (Панасенко) (1870—1932)** — письменник і педагог, викривав русифікаторську політику царизму, був знавцем дитячої психології, порушував проблему народного вчителя.

## 5. Уроки XX століття: шлях до національної школи

**Революційні зміни в українському шкільництві й становлення національної системи освіти**

Крах царизму в Російській імперії у березні 1917 р. зумовив виникнення Української Народної Республіки на чолі з Центральною Радою. Проіснувавши до кінця квітня 1918 р., Центральна Рада здійснила низку заходів щодо розбудови нової школи. Уряд УНР склав концепцію національної освіти, в основу якої було покладено принципи: громадсько-державного характеру освіти; рівноправності усіх громадян на здобуття загальної освіти; навчання рідною мовою; запровадження самоврядування у школі; пріоритетний характер фінансування освіти; введення загального, безплатного, обов'язкового, світського початкового навчання.

Уряд гетьмана Скоропадського (березень — грудень 1918 р.) продовжував політику розвитку українського шкільництва, але орієнтація на широке самоврядування змінилася централізацією освітньої справи, заохоченням приватної ініціативи у заснуванні українських гімназій та інших середніх шкіл, тривали «українізація» школи та кількісне зростання різноманітних навчальних закладів.

У середніх навчальних закладах, що залишалися російськомовними, було введено як обов'язкові предмети українську мову, історію та географію України, історію української літератури. Відкриваються нові вищі навчальні заклади (серед них Катеринославський університет у 1918 р.), започатковуються Українська Академія наук, Педагогічна академія, Національна бібліотека, низка великих видавництв.

Більшовицький режим, який переміг у громадянській війні, спершу продовжував демократичні перетворення в українській школі. В духовному плані вони були певним відлунням 1917—1920 рр. — часів існування Української національної держави. Відкриваються школи з українською мовою навчання, на базі гімназій, міністерських і церковнопарафіяльних шкіл утворюються чотирирічні й семирічні трудові школи, з'являються дитячі бібліотеки, забезпечуються соціальний захист та виховання дітей-сиріт, безпритульних дітей, доступність навчання. Основним завданням системи освіти стає ліквідація неписьменності та малописьменності, яку було ліквідовано 1939 р., запроваджуються загальна початкова освіта, перехід до загальної семирічної освіти в місті й на селі, поступово розширюється мережа середніх шкіл у містах і районних центрах.

Вимогою часу було створення єдиної системи народної освіти, яку більшовики зробили надійним засобом впровадження своєї ідеології. Саме на це спрямовується державна освітня політика. З 1934 р. встановлено єдину загальносоюзну систему освіти: початкова школа (1—4 класи), неповна середня школа (1 — 7 класи), середня школа (1 — 10 класи).

Єдину союзну державу СРСР, у складі якої була Українська республіка, було проголошено у 1922 р., але відмінності української системи народної освіти, які збереглися до 1930 р. (в Росії єдина трудова школа була дев'ятирічною, в Україні — семирічною; в Росії технікум був підготовчою ланкою до інституту, а в Україні інститут і технікум вважалися рівноправними вищими навчальними закладами тощо) свідчили про певну незалежність української освітньої політики.

Репресії невинних людей у 30-х роках торкнулися і наукової педагогічної еліти. Так, у лютому 1931 р. відбулася сумнозвісна дискусія в Інституті

педагогіки, внаслідок якої було «викрито» активних теоретиків «буржуазно-націоналістичної ідеології» в педагогіці, яка започаткувала чистку науково-дослідних та культурно-освітніх установ в Україні. У казематах опинився цвіт педагогічної науки, найкращі представники української інтелігенції, серед яких — видатні педагоги: Олександр Залужний (1886—1941), Григорій Гринько (1890—1938) та ін. Частина освітянських діячів змушена була виїхати за кордон і продовжувати педагогічну діяльність в українській діаспорі (Софія Русова, Іван Огієнко, Григорій Ващенко, Спиридон Черкасенко).

У 1949 р. здійснено перехід до загальної обов'язкової семирічної освіти, з 1959 р. — до обов'язкової восьмирічної освіти, з 1964 р. середня школа стала десятирічною, а з 1972 р. здійснюється перехід до обов'язкової середньої освіти.

Панування тоталітарної більшовицької педагогіки спричинило великі втрати у національному шкільництві України. Окремі люди були лише гвинтиками у деіндивідуалізованій системі радянської школи. Організація дитячого руху була занадто ідеологізована, більшовицькі принципи виховання передбачали протиставлення школи родині, денационалізацію школи, штучне вилучення із шкільного життя навіть натяку на релігійність, войовничий атеїзм. Основною метою виховання було формування комуністичного світогляду.

Проголошення незалежної Української держави (1991) активізувало розвиток педагогічної творчості щодо української національної системи освіти. Виникають нові типи навчальних закладів: гімназії, ліцеї, колегіуми, коледжі, навчально-виховні комплекси, авторські школи. Починається створення приватних та альтернативних шкіл. Зміст навчання урізноманітнюється, вводяться базовий і шкільний компоненти освіти, проголошується принцип всебічного розвитку дитини, демократизація навчання, У березні 1992 р. засновано Академію педагогічних наук України як вищу галузеву наукову установу, діяльність якої спрямована на методологічне, теоретичне й методичне забезпечення докорінного оновлення системи освіти.

### **Видатні діячі української освіти ХХ ст.**

Шлях до української національної школи позначений видатними досягненнями теоретиків і практиків у галузі освіти.

**Михайло Грушевський (1866—1934)** — професор, видатний вчений, публіцист, громадський діяч, перший Президент України. Увійшов в історію України як один із світочів національно-визвольного та державницького руху.

Інтерес до української історії успадкував від батька і зберіг його на все життя. Після захисту дисертації (1894) очолював кафедру історії Львівського університету, створив наукову школу істориків України. Автор нової концепції української історії, в якій висвітлив багато проблем, що замовчувались та перекручувались не на користь українського народу. Вважав історію надзвичайно важливим і могутнім засобом громадського виховання, од ним з моральних елементів навчання.

Вів активну політичну та наукову діяльність, редагував «Записки...» Наукового Товариства ім. Т. Шевченка, був головою дирекції «Українсько-руської видавничої спілки», досліджував історію козаччини. У 1906 р. заснував у Петербурзі «Украинский вестник», що став органом української громади у Державній Думі. З березня 1917 р. одностайно обраний головою Української

Центральної Ради, а в 1918 р. — Президентом Української Народної Республіки.

Невтомно боровся за відродження української школи і педагогіки, обстоював виховну роль історичної пам'яті народу. Є автором підручників з історії України, виховних програм з краєзнавства.

**Іван Огієнко (1882—1972)** — мовознавець та історик церкви, педагог, громадський діяч, проводив значну роботу з аналізу та узагальнення стану освіти в Україні та проектування структури, змісту народної освіти національної школи. Людина величезної працьовитості, енциклопедичних знань, неординарного бачення проблем національного виховання, І. Огієнко лише за 1917 перший рік проголошення УНР опублікував праці: «Українська граматична культура. Розгляд підручників, з яких можна вчитись і вчити вкраїнської мови», «Вчімося рідної мови: Нариси про мову вкраїнську», «Український правопис, його історія і закони», «Орфографічний словник», «Рідна мова в українській школі», «Тернистим шляхом: Про кривди народу вкраїнському», «Одродження української церкви», «Українська мова: Показчик літератури до вивчення нашої мови», «Історична хрестоматія української мови: Зразки нашої мови з найдавніших часів», «Найперші завдання української філології», «Молитовник мовою вкраїнською» тощо. Ці публікації надихали українське вчительство на звитяжну працю з розбудови рідної школи.

У різні часи життя і діяльності був членом наукових товариств (Товариство Нестора Літописця в Києві — з 1912, Товариство любителів давньої писемності в Петрограді — з 1912, Архівна комісія в Києві — з 1913, Архівна комісія в Катеринославі — з 1914 та деяких інших).

Духом відродження української нації й культури пройняті його епохальні праці: «Чистота і правильність української мови» (1925), «Складання української мови» у 2 т. (1938), «Українська церква» у 2 т. (1942), «Історія української літературної мови» (1950), «Кн. Костянтин Острозький і його культурна праця» (1958) тощо, які сприяли пробудженню діячів школи, педагогіки, освіти і культури, слугували застереженням українській нації ВІД примусового знищення.

Найсуттєвіші його педагогічні погляди: навчання і виховання мусять здійснюватися українською (державною) мовою; система навчально-виховних закладів повинна будуватися на засадах національної школи і педагогіки; навчання і освіта для дітей усіх верств населення повинні бути доступними, незалежно від соціального, майнового, расового стану чи віросповідання та ін. Ці погляди в процесі відбудови національної школи за часів УНР стали фундаторськими, на яких зводилось шкільництво і визрівала педагогічна думка в незалежній Україні.

**Григорій Ващенко (1878—1967)** — вчений, педагог, психолог, думки якого замовчувались, праці були заборонені. Народився в с. Богданівці на Прилуччині, у старій козацькій родині. Від природи побожний і віруючий, бажав стати священиком, отримавши добру підготовку в семінаріях у Ромнах і Полтаві. Вихований на творах Т. Шевченка та Лесі Українки, пробував свої сили в поезії та літературній прозі. Закінчивши Московську духовну академію, вчителював у Полтавській єпархіальній жіночій школі, згодом — у Кутаїсі вчителем мови й літератури в духовній школі. Під час революції 1905р.

викладав у комерційній школі та в учительській семінарії Полтави. У 1911 р. змінює свій напрям праці на наукову діяльність у галузі педагогіки та психології.

Після лютневої революції 1917 р. залучився до підготовки вчителів до переходу на навчання дітей рідною мовою, керував учительською семінарією у Шведській Могилі під Полтавою, працював доцентом Полтавського вчительського інституту. В 1933 р. був звинувачений у буржуазному націоналізмі й звільнений з роботи. Під час Другої світової війни емігрував до Німеччини, де в той час було відновлено Спілку української молоді, ліквідовану на харківському процесі 1930 р., що запросила його (професора Вільного Українського університету в Мюнхені) до співпраці над вихованням української молоді в діаспорі. Прийнявши цю пропозицію, Ващенко став власне ідеологом СУМу. В 1947 р. на II Конгресі СУМ йому було надано перше почесне членство, протягом 30 років очолював СУМ. Його педагогічні й психологічні праці були основним джерелом у трактуванні й розв'язанні виховних питань СУМ у світовому масштабі.

Г. Ващенко належать понад 50 праць, основні з них: «Загальні методи навчання», «Повідомляюча бесіда», «Виховний ідеал», «Виховання волі і характеру», «Проект системи освіти в самостійній Україні», «Український ренесанс ХХ століття». Він розглядає психологічні та педагогічні основи формування повноцінної, національно свідомої, духовно багатой особистості. Цікаві його думки про психічні властивості українського народу та соціально-психологічні фактори у виховній роботі.

Виховання молодого покоління бачив лише у поєднанні з духовністю свого народу, заснованою на вірі в Бога. Головними елементами української національної системи освіти вважав: ідеалістичне світосприймання, яке виключає більшовизм із його матеріалістичним атеїзмом; християнську мораль як основу родини і здорового суспільства; високий рівень педагогічних наук; організацію педагогічних досліджень, розбудову педагогічних станцій і лабораторій; видання педагогічних творів, шкільних підручників. Великого значення надавав родинному вихованню, міцному зв'язку між школою і родиною, між школою і молодіжними організаціями, які можуть справити додатковий вплив на виховання волі, характеру, патріотизму особистості.

Обстоював виховання вільної, розкутої людини, яка б керувалась внутрішнім моральним імперативом і відповідальністю за свої акти перед Богом і своїм народом. Для виховання такої людини потрібна відповідна освітньо-виховна система, заснована на властивих Україні світоглядних засадах і тісно пов'язана з державним устроєм.

**Антон Макаренко (1888—1939)** — педагог, письменник. Народився в м. Білопільлі Сумського повіту Харківської губернії в сім'ї робітника-залізничника. Після закінчення Кременчуцького училища працював учителем у Крюківському, а потім Долинському (на Херсонщині) училищі. З 1914 р. вчився в Полтавському вчительському інституті, який закінчив у 1917 р., одержавши золоту медаль за твір «Криза сучасної педагогіки». У 1919 р. переїхав до Полтави, де завідував початковою, а потім семирічною трудовою школою, працював у Полтавському губернському відділі народної освіти. У 1920 р. в с. Ковалівці поблизу Полтави організував трудову колонію для

неповнолітніх правопорушників і завідував нею. З 1928 по 1935 р. керував трудовою комуною ім. Дзержинського в Харкові, де було випробувано високоефективну систему виховання. З 1935 р. — заступник начальника відділу дитячих колоній НКВС, а з 1937 р. цілком поринув у громадсько-педагогічну та літературну діяльність.

Макаренко залишив багату педагогічну спадщину — понад 150 творів (романи, повісті, оповідання, п'єси, сценарії, науково-публіцистичні статті). Свій досвід і педагогічні погляди виклав у творах: «Марш 30-го року» (1932), «Педагогічна поема» (1933-1935), «Прапори на баштах» (1938), «Книга для батьків», «Методи виховання» (1937) та ін.

Увійшов у класику сучасної педагогіки як новатор інтенсивної педагогіки, один із засновників теорії та методики колективного виховання. Найліпший шлях до виховання вбачав у створенні таких умов, коли вихованці є водночас і вихователями, тому виховував через життя, роботу, прагнення колективу. Наполягаючи на необхідності авторитетності, високої культури, працездатності вчителів, був проти надмірності вихователського персоналу, яка скочує можливості участі самих учнів у виховному процесі, тобто не дає їм змоги бути не тільки об'єктом, але й суб'єктом виховання.

Його теорія враховувала індивідуальний підхід до особистості в процесі колективного виховання і перевиховання, багато її елементів корисні й нині, особливо для колоній неповнолітніх злочинців, спеціальних шкіл-інтернатів. У системі Макаренка взаємини активістів і решти колективу будувалися на засадах справедливості й гуманізму, спільної діяльності, спрямованої на досягнення мети, відносинах відповідальної залежності, наявності органів самоврядування. В сучасних умовах використання його досвіду часто-густо далеке від гуманності, нерідко ґрунтується на жорстокості та знущаннях, що дає деяким педагогам змогу безпідставно звинувачувати всю систему Макаренка в «педагогічному сталінізмі».

Велику увагу приділяв розумовому, трудовому, фізичному, естетичному вихованню, удосконаленню педагогічного процесу в школі, поліпшенню навчально-виховної роботи. Значне місце у його творчості посідають думки про моральне виховання підростаючого покоління. Він вважав за потрібне запровадження у школах теорії моралі, пропагування у переконливій формі таких якостей, як воля, мужність, стриманість, повага до жінки, до дитини, до літньої людини, пошана до себе, теорія вчинків, свідомо дисципліна тощо. При цьому наголошував на необхідності підтримки цих теоретичних положень досвідом колективу і постійними вправами.

Великого значення надавав проблемам педагогічної майстерності. На його думку, педагог повинен бути патріотом своєї Батьківщини, мати добру загальноосвітню, професійну і педагогічну підготовку, бути ініціативним, активним, енергійним, життєрадісним, гуманним, чуйним, вимогливим до себе й вихованців, мати педагогічний такт, постійно працювати над собою. Чимало цінних думок висловив щодо створення єдиного, здорового вчительського колективу, його традицій, наполягаючи на тому, щоб кожний вихователь був повноцінним творцем, господарем життя колективу, учасником спільної справи, наставником.

Наголошував на проблемах сім'ї і школи, вихованні дітей у сім'ї, відповідальності сім'ї за виховання дітей. На його думку, необхідними умовами правильного виховання дітей є «повна сім'я», добрі взаємини між батьком і матір'ю, приклад в усьому батьків для дітей, правильні взаємини між батьками і дітьми, чіткий і строгий режим життя і правильно організована діяльність членів сім'ї. Надаючи великого значення у вихованні дітей розумному батьківському авторитетові, гостро критикував його «фальшиві типи»: *авторитет придушення* (батьки б'ють і залякують дітей); *авторитет віддалі* (між батьками і дітьми немає нічого спільного); *авторитет чванства* (батьки вихваляють себе і недооцінюють інших людей); *авторитет педантизму* (батьки — бюрократи і формалісти — все забороняють дітям); *авторитет резонерства* (батьки надокучають дітям частими і зайвими повчаннями); *авторитет любові* (батьки надмірно задобрюють дітей); *авторитет дружби* (між батьками і дітьми існує панібратство); *авторитет підкупу* (слухняність дітей купується подарунками й обіцянками батьків).

**Василь Сухомлинський (1918—1970)** — педагог, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки. Народився в с. Омельник (нині Кіровоградська обл.). З 1946 р. працював директором Павлиської середньої школи на Кіровоградщині. Автор багатьох книг з проблем навчання, трудового і морального виховання учнів: «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Павлиська середня школа», «Сто порад учителеві», «Батьківська педагогіка» та ін. Загалом йому належать 41 монографія, понад 600 наукових статей, які насичені мудрістю власного досвіду, новими думками та ідеями.

З позицій сьогодення очевидно, що Сухомлинський зміг піднятися до рівня світової філософської і педагогічної думки. Відштовхуючись від ідей великих мислителів-гуманістів минулого і джерел народного виховання, він сформулював педагогічну концепцію, яка має загальнолюдський характер, спирається на об'єктивні закони і закономірності, не пов'язані з кон'юктурою та ідеологічними догмами, яких вимагав від нього час.

В центр виховного процесу Сухомлинський поставив особистість. Основою його концепції є повага і довіра до дитини, визнання її унікальності та права на власний вибір. Він розумів, що лише одним вивченням моральних істин не можна розвивати відповідні якості дитини. Тому в системі виховання забезпечив органічну єдність моральних знань та моральної практики. Він вважав, що вирішити завдання морального виховання можна лише тоді, коли в учнів будуть сформовані елементарні звички моральної культури, які відображають ставлення до речей і через речі до людей, що сприяє створенню уявлень дитини про добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість, щастя, гідність. Розкрив закономірності виховання моральних звичок, серед яких: переростання звичок у традиції, емоційна оцінка, переживання власних вчинків, взаємовідповідність морального принципу і вчинку, до якого вихователь спонукає вихованця.

Розробляючи систему гуманістичного виховання, показав велике значення й ефективність методу створення спеціальних педагогічних ситуацій, виховна суть яких зумовлена конкретною практичною діяльністю вихованця у реальних

життєвих умовах, коли необхідно зробити моральний вибір, виявити власні людські якості.

Проголосивши творення добра дитиною найважливішою ідеєю своєї педагогічної концепції, Сухомлинський багато в чому випередив своїх американських колег, які нині головним завданням школи вважають залучення учнів до таких цінностей, як Турбота, Повага, Довіра і Відповідальність, у яких вони бачать і цілі, й умови, й методи виховання.

Розробив педагогічну технологію ідеї «школи самореалізації особистості» та впровадив у практику діяльності Павлівської школи. Головною метою виховання вважав всебічний розвиток особистості, який можна досягти залученням її до різних видів діяльності, постійним і планомірним формуванням пізнавальних здібностей. Обстоював необхідність розумового виховання дитини, потрібного не тільки для праці, а й для повноцінного духовного життя. Тому слід спонукати дитину до самостійної пізнавальної діяльності, самоосвіти, формуючи з малих літ допитливість, прагнення до навчання, яке має бути, за Сухомлинським, радісною працею. Його творчі знахідки щодо навчання: «школа під відкритим небом», уроки мислення на природі, кімната думки, культ книги, свято казки та ін., апробовані в практичній діяльності Павлівської школи, стали надбанням учительства.

Відстоював необхідність естетичного виховання природою, яку вважав невичерпним джерелом дитячої думки, а спостереження в природі — школою дитячого мислення. Завдання школи вбачав у тому, щоб почуття прекрасного, краса, створені за багатовікову історію, стали надбанням кожного людського серця, перетворилися на естетичну культуру особистості.

Виходячи з концепції вирішального значення виховуючого середовища в моральному розвитку дитини, вірив у можливість досягнення гармонії колективного й особистого, суспільного та індивідуального. Виховання гуманізму й людяності, потреби в служінні людям, на його думку, повинно стати одним із завдань діяльності школи і вчителя. Розвиваючи гуманістичну сутність педагогіки А. Макаренка, найголовнішим принципом життя виховуючого колективу проголосив розвиток гуманістичних взаємин між дітьми, створення здорової духовної спільності разом з повагою до кожної особистості. Найголовніше в колективістському вихованні вбачав у взаємному духовному збагаченні дітей, турботі про кожного члена колективу. При цьому підкреслював: «Доброзичливість, розумна доброта — ось що має бути атмосферою життя дитячого колективу...».

«Школа, — писав Сухомлинський, — це насамперед учитель. Особистість учителя — наріжний камінь виховання». До особи вчителя він ставив підвищені вимоги, вважаючи цю професію людинознавством. Пріоритетними напрямками професійно-педагогічної діяльності визначав: досконале знання свого предмета, глибоку любов до нього в поєднанні з любов'ю до дитини, вміння управляти її розумом і почуттями, спонукати до виявлення благородних почуттів; виховувати в дітях доброту, людяність, сердечність, доброзичливість, готовність прийти на допомогу, чутливість до всього живого і красивого; виховувати в юнаків благородство, чистоту морально-емоційних взаємин у сім'ї, ставлення до матері як до найдорожчої людини, почуття шанобливості перед красою дівчини; берегти й розвивати в дитини почуття людської гідності,

оберігати її від поблажливості; систематично вивчати, досліджувати природний, анатомо-фізіологічний аспект психічних явищ, духовного світу дитини.