

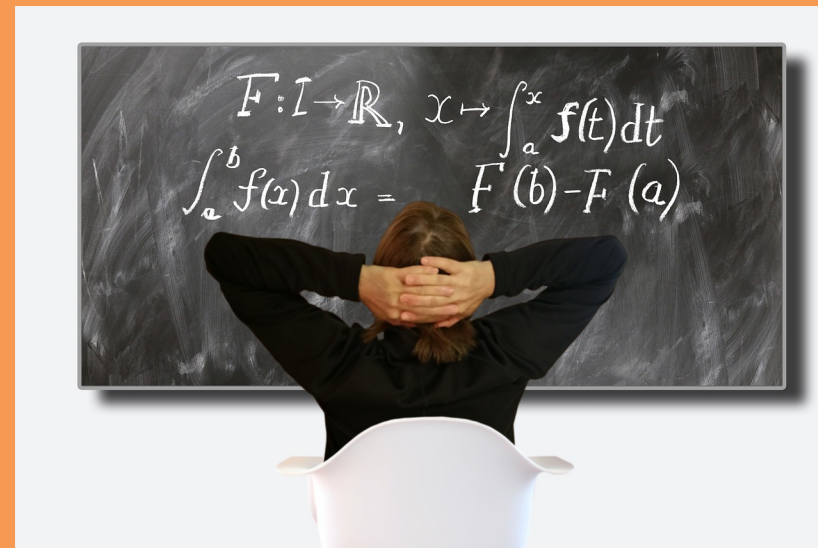
Посібник призначено для навчання студентів університетів – майбутніх педагогів.

Представлені групові тренінги, на яких формуються як загальні, так і спеціальні педагогічні вміння.

Для студентів вищих навчальних закладів – майбутніх педагогів; для викладачів педагогіки та педагогічної психології, а також для працюючих вчителів для підвищенні їх кваліфікації.

Є.В. ЗАЇКА, І.С. МАНОЙЛО, М.А. КУЗНЕЦОВ

ПСИХОТРЕНІНГ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ



Харків, 2018

ПСИХОТРЕНІНГ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ

Є.В. ЗАЇКА
І.С. МАНОЙЛО
М.А. КУЗНЕЦОВ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

Є.В. ЗАЇКА, І.С. МАНОЙЛО, М.А. КУЗНЕЦОВ

ПСИХОТРЕНІНГ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ: ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Навчально-методичний посібник

Харків, 2018

УДК: 37.015.31; 37.037

ББК 88

3 69

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди 24.04.2018, протокол № 3

Рецензенти:

Т.Б. Хомуленко – доктор психологічних наук, професор (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди)

О.С. Кочарян – доктор психологічних наук, професор кафедри психотерапії та психологічного консультування (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна)

Л.М. Яворовська – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна)

Заїка Є.В., Манойло І.С., Кузнецов М.А.

З 69 Психотренінг педагогічних умінь: для майбутніх вчителів.
Навч.-метод. посіб. — Харків: ПромАрт, 2018. — 334 с.

ISBN 978-617-7634-15-6

Посібник призначено для навчання студентів університетів – майбутніх педагогів. Представлені групові тренінги, на яких формуються як загальні, так і спеціальні педагогічні вміння.

Для студентів вищих навчальних закладів – майбутніх педагогів; для викладачів педагогіки та педагогічної психології, а також для працюючих вчителів для підвищенні їх кваліфікації.

© Є.В. Заїка, І.С. Манойло, М.А. Кузнецов, 2018 р.

ISBN 978-617-7634-15-6

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНЕ УЯВЛЕННЯ ПРО ПЕДАГОГІЧНІ УМІННЯ ТА ЗАСОБИ ЇХ ФОРМУВАННЯ.....	6
1.1. ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ	6
1.2. ХАРАКТЕРИСТИКА ТРЕНІНГУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ.....	7
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ УЧНІВ.....	8
2.1. СУТНІСТЬ ТА ЗАГАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ТРЕНІНГУ БАЗОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ	8
2.2. ТРЕНІНГИ, СПРЯМОВАНІ НА РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ УЧНІВ.....	14
2.2.1. <i>Прийоми розвитку мислення.....</i>	14
2.2.2. <i>Комплекс інтелектуальних ігор для розвитку мислення учнів</i>	17
2.3. ТРЕНІНГИ, СПРЯМОВАНІ НА РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ УЧНІВ.....	26
2.3.1. <i>Прийоми розвитку пам'яті.....</i>	26
2.3.2. <i>Комплекс вправ для розвитку логічної пам'яті.....</i>	46
2.4. ТРЕНІНГИ, СПРЯМОВАНІ НА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ УЧНІВ ІЗ ТЕКСТАМИ.....	53
2.4.1. <i>Ігри і вправи з текстами</i>	53
2.4.2. <i>Вправи для формування навички читання в молодших школярів</i>	57
2.5. РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ МОДАЛЬНОСТЕЙ В УЧНІВ.....	71
2.5.1. <i>Способи розвитку репрезентативних систем.....</i>	71
2.5.2. <i>Пізнавальна активізація учнів із домінантною кінестетичною репрезентативною системою</i>	75
РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГ ВЛАСНЕ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ	80
3.1. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ	80
3.1.1. <i>Тренінг засвоєння та застосування загальних основ педагогічних знань.....</i>	80
3.1.2. <i>Педагогічні ситуації як модель вирішення завдань у практичній діяльності.....</i>	83
3.1.3. <i>Дискусійні питання</i>	88
3.2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИДАКТИКИ.....	96

3.2.1. Тренінг засвоєння та застосування основ дидактики у практичній діяльності вчителя.....	96
3.2.2. Аналіз дидактичних ситуацій у навчально-виховному процесі.....	101
3.3. ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ.....	118
3.3.1. Тренінг використання та аналізу виховуючих ситуацій у професійній діяльності вчителя.....	118
3.3.2. Педагогічні ситуації.....	120
3.4. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ..	134
3.4.1. Тренінг організаційно-адміністративних умінь вчителя.....	134
3.4.2. Педагогічні ситуації та дискусійні питання	137
РОЗДІЛ 4. ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕСПЕЧЕННЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОТРЕНІНГУ	153
4.1. ТЕМПЕРАМЕНТ.....	153
4.2. МИСЛЕННЯ	173
4.3. ПАМ'ЯТЬ.....	218
4.4. УЯВА.....	258
4.5. ЕМОЦІЇ І ПОЧУТТЯ.....	283
4.6. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЗА ТЕОРІЄЮ Т.М.ХЛІСБІНІКОВОЇ..	326
4.7. ПЕРЕДОВІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В СПАДЩИНІ К.Д.УШИНЬСЬКОГО.....	330
ДОДАТОК.....	332

ВСТУП

У цьому посібнику представлена система тренінгових занять по формуванню у майбутніх педагогів основних педагогічних вмінь. Сучасна підготовка студентів-педагогів базується значною мірою на завоєнні майбутніми вчителями великого масиву наукової інформації з педагогіки та психології. Однак все більше відчувається у них нестача конкретних професійних вмінь – вмінь, необхідних майбутнім педагогам для навчання та виховання дітей.

Запропонований посібник саме і поповнює цей дефіцит у підготовці майбутніх вчителів.

Посібник призначено у першу чергу для студентів, що опановують спеціальністю педагога. За допомогою нього студент може хоча б частково оволодіти необхідними для роботи основними педагогічними вміннями.

Посібник може бути корисним також для досвідчених вчителів (з метою підвищення їх кваліфікації) а також для спеціалістів з педагогічної психології (з ціллю проведення ними комунікативних та інтелектуальних тренінгів).

Автори посібника висловлюють щіру подяку своїм керівникам: зав. кафедри загальної психології ХНУ імені В.Н. Каразіна, проф. О.Ф. Івановій та зав. кафедри практичної психології ХПНУ імені Г.С. Сковороди, проф. Т.Б. Хомуленко – за допомогу та підтримку у роботі. Особлива подяка авторів – Лютенко Руслану Андрійовичу, прийнявшому на себе труд технічного оформлення та коректури тексту книги.

Є.В. Заїка написав розд. 1, 2, а також пункти 4.1, 4.2, 4.4.

І.С. Манойло написала розд. 3, а також пункти 4.6, 4.7.

М.А. Кузнецов написав пункти 4.3, 4.4, 4.5.

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНЕ УЯВЛЕННЯ ПРО ПЕДАГОГІЧНІ УМІННЯ ТА ЗАСОБИ ЇХ ФОРМУВАННЯ

У цьому розділі ми коротко роздивимось, що собою представляє педагогічне вміння та які існують суттєві засоби її формування.

1.1. Характеристика педагогічних умінь

В загальному сенсі педагогічні вміння – це вміння, необхідні педагогу для роботи з дітьми, їх навчання та виховання. Підкреслимо, що мова йде саме про *уміння*. Доволі часто вміння розглядаються, у зв'язку з такими явищами, як знання та навички. Якщо знання – це просто інформація, набір правил про те, як потрібно вчиняти (або не потрібно) в тій, чи іншій ситуації, то вміння пов'язані з застосуванням їх у реальних ситуаціях. Але якщо навички (також пов'язані з практикою) мають на увазі швидкі, майже автоматичні дії, то вміння – сумлінний аналіз ситуації, перетворення різних варіантів дії, вибір більш оптимального та його втілення на практиці. Якщо знання – зовні практики, а навички – роздумів, то вміння займають проміжне положення між ними: це спроби втілити знання на практиці найбільш оптимально.

Вдосконалення педагогічних умінь – процес довгий та важкий, іноді він займає роки. Але основна частина вмінь, яка повинна раніше усього формуватися у студента – це вміння зі всіх сторін проаналізувати проблемну ситуацію, віділити та зафіксувати у ній ті аспекти, які на

очевидні на перший погляд, але утворюють її ядро. Потім на основі цього аналізу прийняти оптимальне педагогічне рішення.

Педагогічні вміння – це вміння, котрі потрібні саме педагогу. Більш ширшим поняттям є «професійні вміння», тобто вміння. Необхідна для професійних дій.

Загальновизнаної послідовності педагогічних умінь на сьогоднішній день не існує. Ми виходимо з наступного уявлення про їх структуру.

Педагогічні вміння включають як мінімум два різних рівня:

1) Загальні вміння – вміння проводити ефективний аналіз та осмислення кожної проблеми, знаходити у ній резерви для її вирішення* також вміння швидко та правильно осмислювати, переробляти і запам'ятовувати будь яку інформацію, особливо тестову.

Ці вміння потрібні не лише педагогу, але й кожному професіоналу. Але особлива важливість її саме для педагога полягає в тому, що він повинен не лише оволодіти ними, але й сформувати її у своїх учнів. Це є важливим компонентом його роботи. Формування цих загальних педагогічних умінь розглядається у розділі №1.

2) Спеціальні, або власне педагогічні вміння – це вміння, необхідні окрім вказаних загальних для рішення саме специфічних, пов'язаних з діяльністю педагога проблем.

Сюди входять перш за все *загальні* вміння, що охоплюють головні аспекти педагогічної діяльності: а) *навчання* дітей, включаючи вміння викладати та мотивувати; б) *виховання* в т.ч. формування емоціональної сфери, моралі і т.д. в) *ефективно спілкуватися* з дітьми, швидко вирішуючи їх проблеми.

Власне педагогічними додатковими вміннями виступають: а) вміння *вивчати та аналізувати педагогічну літературу*, осмислювати та співставляти різні педагогічні теорії та б) вміння *організовувати учбово-виховний процес* на рівні школи, ВНЗ тобто бути керівником дій великого педагогічного колектива та бачити за окремими діями деяке «педагогічне ціле», як особливу реальність.

Ці основні та додаткові власне педагогічні уміння розглянуті у розділі №2.

Кожні педагогічні вміння: як загальні так і специфічні повинні опиратись на *знання*. Це знання як власне педагогічне: як організовувати навчання та будувати виховання, так і загально психологічні: що собою являє особистість дитини, які які закономірності протікання його мислення. Зміст цих знань абсолютно необхідних для формування педагогічних умінь кожного виду, є у додатках.

1.2. Характеристика тренінгу як засобу формування педагогічних умінь

Ці вміння можуть формуватися різними засобами: и одразу в процесі вирішення життєвих ситуацій, від теоретичних суджень і т.д. Але в сучасній педагогіці та психології одним з найбільш ефективних «каналів» засвоєння вмінь є різні навчальні тренінги, на яких відбувається моделювання різних проблемних ситуацій: вони подаються в зпростеному виді (а іноді навпаки – в ускладненому). В ході групової дискусії у емоційний. Невимушений обстановці відбувається її аналіз, вивчаються варіанти їх рішень, розглядаються з усіх боків і у результаті обираються та обосновуються найбільш оптимальні з них.

РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ УЧНІВ

Основною задачею кожного педагога є розвиток пізнавальних процесів учнів – процесів, без яких неможливе навчання. Одним з засобів їх розвитку є ігровий тренінг. Цей розділ призначений для формування у майбутнього педагога навичок організації, проведення та інтерпретації результатів такого тренінгу, а також формування комунікативного контакту з учнями під час нього.

Працюючи з цим розділом педагог не тільки розвиває пізнавальні процеси в учнів, але й розвиває їх у себе.

2.1. Сутність та загальна організація тренінгу базових педагогічних умінь

Ігровий тренінг пізнавальних процесів школярів (мислення, уяви і пам'яті) набуває в останні роки усе більшого поширення. Багато психологів і вчителів дійшли висновку, що робити ставку в розвитку пізнавальних процесів тільки на навчальний процес (включно з логіко–змістовною побудовою курсу, створенням проблемних ситуацій, дотриманням принципу діалогічності та ін.) явно недостатньо – необхідна ще й організація спеціальних занять із удосконалювання, корекції й шліфування процесів мислення, прийомів уяви і способів запам'ятовування.

Основні правила проведення таких занять і самі інтелектуальні ігри і мнемічні вправи описані нижче.

Однак у процесі роботи в цьому напрямку ми накопичили певний новий досвід, який стосується в основному більш спеціальних питань організації ігрових занять, що надзвичайно важливо для практичних працівників; отримані також дані про ефективність такого тренінгу.

Розглянемо ці положення у формі відповідей на питання, з якими до нас найчастіше звертаються.

- **Які вихідні принципи побудови занять?**

Такими принципами є:

1. Використання на заняттях добре знайомого, звичного для учнів – учасників матеріалу. Це обумовлено тим, що на звичайних навчальних заняттях учень найчастіше одночасно має подвійні труднощі: з одного боку для нього складний сам досліджуваний матеріал (незнайомий, незвичний, громіздкий), а з іншого боку, складні ті способи опрацювання і засвоєння матеріалу, що він намагається застосувати для його розуміння (вони недосконалі, протікають повільно, нестабільно).

У результаті матеріал не засвоюється через те, що способи його засвоєння недосконалі, а удосконалюватися вони, у свою чергу, ніяк не можуть через те, що досліджуваний матеріал продовжує залишатися недоступним, і отже, цим способом «ніде», ні на чому тренуватися, удосконалюватися. Так складається замкнуте коло, що лежить в основі хронічної неуспішності багатьох школярів та студентів молодших курсів, і вибратися самостійно з цього кола учень вже не може.

На наших заняттях це коло розривається за рахунок використання в завданнях тільки добре знайомого і звичного матеріалу: саме на ньому, самому по собі не представляючому особливих труднощів, тільки і можуть уперше з'явитися, а надалі обкататися й удосконалитися ці недостатньо сформовані способи мислення. При цьому вони виявляються спеціальним об'єктом формування, розвиваються, як кажуть, у чистому виді, не заму́тнені й не ускладнені змістом засвоюваного матеріалу. Потім, будучи сформованими, вони можуть застосовуватися і до більш складного – навчального матеріалу, забезпечуючи його ефективне засвоєння.

2. Взаємообмін різними підходами до виконання завдань і тим самим значне розширення діапазону пізнавальних процесів кожного з учнів. Учень застосовує свій звичний стихійно сформований набір інтелектуальних засобів, що виявляється обмеженим, однобічним, неефективним, а найчастіше і просто примітивним; дитина ніби вариться у своєму власному соку.

Елементарне ж знайомство з іншими інтелектуальними підходами і тактиками, забезпечуване в ході тренінгу їхньою відкритістю й очищенням від труднощів матеріалу, а також їхнє акцентування ведучим тренінгу і загальний змагальний характер заняття спонукає учнів постійно використовувати напрацювання інших школярів у своїй власній інтелектуальній практиці, постійно «приміряти їх на себе». Це і приводить до оволодіння учнем новими інтелектуальними засобами, такими, котрі він би не опанував узагалі (чи опанував повільно) поза колективом однолітків. От чому, до речі, наші ігрові заняття вимагають тільки колективної форми роботи і неефективні при роботі один на один.

3. Інтелектуальна розкутість учнів і загальне позитивне емоційне тло занять. Для школяра, що має труднощі у навчанні, нерідко сама ситуація шкільного уроку виступає сковувальним і стресогенним фактором, що продовжує цілий ряд інтелектуальних бар'єрів, і в цих умовах здійснення творчої активності для нього практично неможливе. Тому ситуація тренінгу повинна якнайменше нагадувати учню урок: інше приміщення, можна сидіти по-іншому, можна голосно сміятися, розмовляти з однолітками під час обговорення результатів, усіляко виявляти дотепність і тощо. Ве-

дучий усіляко подбадьорює, хвалить учнів і стимулює їхню змагальну активність.

Такі нові, вільні, невимушені, невизначені умови, на наш погляд, є обов'язковими. Спроби ж будувати уроки із застосуванням інтелектуальних ігор і мнемічних вправ набагато менш успішні.

Розуміння викладених трьох принципів і опора на них дозволить психологам—практикам уникнути типових помилок при організації занять і забезпечити більш виражений розвивальний ефект.

- Як можна оцінити ефективність проведених занять?

Використовуються три критерії їхньої ефективності:

1. Динаміка успіху учня у виконанні самих ігрових завдань. Наприклад, Вітя К. на першому занятті в грі «Перелік можливих причин» давав у середньому по 6 відповідей, причому 50 % їх були варіаціями однієї і тієї ж теми, а на дванадцятому занятті (після проведення і цієї, і інших ігор) давав у середньому 14 відповідей, при цьому лише менш чверті їх були варіаціями на одну тему. Чи Надя Г. у грі «Запам'ятовування пари слів» на першому занятті відтворювала з 30 слів у середньому 9,5, а на десятому – 27.

2. Динаміка успіхів у виконанні традиційних інтелектуальних і мнемічних тестів. Наприклад, Сергійко А. до початку ігрових занять виконав завдання на класифікацію 20 картинок за 40 с, припустившись 3 логічних помилок, а після чотирнадцяти занять – за 10 с і без помилок. Чи Толя А. здійснив повне завдання 12 не пов'язаних один з одним слів спочатку після 9 повторень, а наприкінці після 4.

3. Динаміка загальної успішності школярів і підвищення їхньої активності на уроках; застосовуються аналіз поточної успішності, спостереження на уроках, бесіди з учителями. Наприклад, за 4 чверті V класу в Оленки В. із основних предметів середні оцінки 3,5; 3,3; 3,4; 3,5; у VI класі в першому півріччі (з вересня по грудень) вона брала участь в ігрових тренінгах мислення і пам'яті; її оцінки за VI клас: 3, 3,5; 3,9; 3,8; на одностайну думку вчителів, вона стала активною на уроках, завдання намагається виконувати творчо, добре засвоює навчальні тексти.

Сукупність цих трьох критеріїв і дозволяє оцінити ефективність ігрових занять як для кожного учня окремо, так і для групи в цілому (в останньому випадку необхідне зіставлення з контрольною групою, що не брала участі у тренінгу, тому що певне зростання показників можливе за рахунок вікового розвитку і впливу навчального процесу).

- Яка ефективність проведених занять?

Узагальнюючи дані, отримані в різні роки на різних вікових групах і з різним вихідним рівнем розвитку, у різних умовах проведення занять, різними ведучими, відзначимо, що їхня ефективність для дітей, що відвідали

не менше 12 – 13 занять, складає: за успішністю виконання самих ігрових завдань – у 96 % помітний ріст ефективності; за успішністю виконання тестів – у 46 % помітний ріст, у 35 % незначний; за підвищенням успішності й навчальної активності – відчутні поліпшення в 50 – 70 %. Для дітей, що відвідали не менше 24 –25 занять, останній показник складає 80 – 82 %. Як показує наш досвід, для забезпечення активного перенесення дітьми придбаних у тренінгу навичок на навчальну діяльність доцільно на заключних заняттях увести в гру різні поняття, ситуації і тексти з досліджуваних ними навчальних дисциплін і показати, що загальні вихідні принципи аналізу і засвоєння будь-якого матеріалу (ігрового, побутового, наукового) у цілому подібні.

- У якій послідовності краще проводити розвивальні ігри?

Для більшості учнів оптимальною є така послідовність: розвиток мислення, уяви, пам'яті. Це пов'язано з тим, що багато прийомів уяви тісно чи іншою мірою спираються на операції мислення, а способи запам'ятовування, у свою чергу, – і на перше, і на друге. Однак із метою підвищення мотивації участі в тренінгу можна пропонувати учням ігри з розвитку мислення й уяви упереміж. Якщо ж група характеризується нерівномірним розвитком пізнавальних процесів, то варто починати з найбільш сильної ланки. Наприклад, якщо діти мають порівняно невеликі труднощі із запам'ятовуванням і відтворенням матеріалу, але виявляються безпомічними в задачах на мислення й уяву, то тренінг краще почати з мнемічних вправ і лише після них перейти до розвивальних ігор.

Усередині кожного комплексу варто дотримуватись заданої послідовності ігор, і дуже важливо, щоб кожна з них була «прокручена» на різному матеріалі не менше 5–6 разів. Ігри, що особливо сподобались дітям, можна проводити і до 20–25 разів.

- Якого віку можуть бути гравці – учасники тренінгів?

Спрямованість тренінгу і його зміст розраховані на учнів середніх і старших класів (від IV – V до XI класів, тобто від 11 до 17 років), а також студентів молодших курсів. Саме в цих вікових групах він проходить найбільш жваво і дає найбільш помітні результати.

Спроби застосування його елементів (окремих ігор і вправ) щодо учнів I – III класів показали, що в цьому випадку виникає ряд специфічних труднощів його проведення, однак деякі позитивні результати виявляються і тут. Для молодших школярів, мабуть, необхідне створення більш простого, полегшеного варіанта тренінгу.

Досвід проведення тренінгу зі студентами вузу і навіть із молодими вчителями дозволяє думати, що він надзвичайно корисний і для них.

Важливо зауважити, що всередині тренінгової групи бажано збирати гравців одного віку; заняття в різновікових групах менш ефективні.

- На який вихідний рівень розвитку дітей розраховані заняття?

Заняття можуть проводитися з учнями будь-якого рівня розвитку (низького, середнього, високого). Первісне й основне завдання тренінгу полягає в тому, щоб допомогти неуспішним школярам включитися в навчальний процес за рахунок корекції їх недостатньо сформованих пізнавальних процесів, однак згодом виявилось, що він придатний і для удосконалювання інтелектуального розвитку успішних школярів і обдарованих дітей.

Справа в тому, що інтелектуальні якості, що розвиваються в ході тренінгу, є універсальними, вони необхідні усім: і тугодумам, і талановитим відмінникам. Інша справа, що, змінюючи конкретне змістове наповнення ігор (поняття, речення, тести), ми можемо варіювати їхню складність (від простих до надважких), задаючи тим самим зону найближчого розвитку як для слабких, так і для сильних учнів. Таким чином, можна комплектувати групи з учнів як здібних, так і тих, які мають труднощі у навчанні, однак змістове наповнення ігрових завдань у цих випадках буде різним.

- У групі повинні бути діти подібного чи різного інтелектуального рівня?

Свої переваги є й в одному, і в іншому випадку. При однаковому інтелектуальному рівні діти краще орієнтуються у відповідях один одного, виявляють велику ініціативу і прогресують більш-менш рівномірно. При різному ж рівні розумні діти відразу задають високі стандарти відповідей, і в інших гравців з'являється можливість вивчати і запозичати їхні інтелектуальні стратегії, відразу ж випробуючи їх при виконанні наступних завдань. Наш досвід свідчить, що переваги виявляються більш істотними в першому випадку; отже, гравці повинні бути подібного інтелектуального рівня.

- Як визначати вихідний інтелектуальний рівень дітей?

Питання складне. Не можна покладатися ні на показники успішності (середньоуспішний підліток може бути інтелектуально більш розвинутий, ніж відмінник), ні на дані тестів. Ми робимо так: даємо групі дітей 2–3 ігрові завдання середньої складності й за результатами їхнього виконання визначаємо в дітей рівні їхнього розвитку, за ними і комплектуємо ігрові групи. Найбільш зручно з цією метою застосовувати ігри «Виключення зайвого слова» і «Перелік наслідків події».

- Скільки дітей повинно бути в групі?

Найбільш успішно група працює, коли гравців від 7 до 10. Така їхня кількість забезпечує кожному гравцю, з одного боку, достатню можливість виявити активність та ініціативу, не будучи затурканим більш ак-

тивними однолітками, а з іншого боку, виявити досить широкий діапазон різноманітних інтелектуальних стратегій. При більшому числі гравців звичайно різко збільшується кількість пасивних учасників, при меншому – послаблюється ігрова атмосфера і знижується змагальний розпал. Із огляду на те, що в групі відбудеться природне відсівання гравців (про це нижче), вихідну групу варто комплектувати з 10 – 12 чоловік.

- Що робити з пасивними учасниками?

Чи не в кожній групі виявляється один чи декілька учнів, що різко виділяються своєю мовчазністю і видимою байдужістю до ігор. Рекомендуємо в цьому випадку дотримуватися такої тактики. Спочатку ведучий кілька разів (ненав'язливо і надзвичайно обережно!) запрошує дитину до виконання завдання й обговорення його результатів. У деяких випадках такого зовнішнього поштовху виявляється досить.

У протилежному випадку застосовується тактика очікування: досвід показує, що учень може на перших заняттях мовчати, але потім (іноді на 5 – 6 занятті!) сам по собі чи у відповідь на прохання ведучого й інших гравців включається в обговорення.

Наприклад, Оленка Д. на першому занятті активно включилася у виконання першого завдання («Складання речень»), однак під час обговорення результатів мовчала, на ненав'язливе прохання ведучого прочитати свої відповіді не прореагувала, наступні завдання не виконувала, але уважно слухала відповіді інших і нерідко посміхалася. Подібним же чином поводитися на другому і третьому занятті: одні завдання виконувала, інші – ні, свої відповіді не повідомляла, але зрідка коментувала відповіді інших. У середині четвертого заняття вперше зважилася повідомити свої результати, ведучий похвалив їх, відзначив їхню оригінальність, і з тих пір дівчина стала активно брати участь у груповій роботі.

Інший приклад: Славко Т. на перших двох заняттях мовчав, на усіх дивився зі скептичною посмішкою. На третьому занятті записував відповіді на листку, але відмовлявся їх читати. Після заняття в бесіді з ведучим з'ясувалося, що він боїться бути осміяним, однак, як свідчили його відповіді, він не тільки сумлінно виконував ігрові завдання, але і намагався застосовувати інтелектуальні знахідки партнерів у грі. Починаючи з четвертого заняття, активно брав участь в обговоренні.

- Чи повинно бути «відсівання» гравців і як з ним боротися?

Досвід показує, що в групі в середньому 25 – 28 % учасників перестають відвідувати тренінг після одного–двох, рідше 4 – 7 занять, посиляючись на нецікавість, труднощі чи, навпаки, примітивність завдань, на нестачу часу тощо. Деякі з них, піддавшись умовлянням, повертаються в групу, більшість – ні.

Ми не вбачаємо в цьому великої трагедії, тому що не вважаємо наш варіант інтелектуального тренінгу придатним абсолютно для всіх дітей. Однак у ряді випадків спрацьовують повторні запрошення таких учасників на заняття через кілька місяців. Так, Сашко С., побувавши на одному занятті, припинив ходити на тренінг, тому що йому було нецікаво, і він не бачив, навіщо йому це потрібно. Через три місяці, коли комплектувалася нова група, йому запропонували увійти до її складу. Він коливався, але його умовили два приятелі, включені в цю групу, і він разом із ними охоче відвідував заняття протягом двох місяців. Наведений приклад показує, наскільки важливо при комплектації груп враховувати сформовані в класі міжособистісні стосунки.

- На яку кількість занять розрахований тренінг?

Фіксованої кількості занять не існує, їхнє число залежить від багатьох факторів (рівень розвитку і вік дітей, очікуваний ефект, можливості шкільного психолога й ін.). Однак укажемо мінімальне число занять, при якому можна очікувати розвивального ефекту (за умови, що всі ігрові завдання виконані не менш, як 2–3 рази). У тренінгу мислення це 12 – 14 занять, уяви – 16 – 18, пам'яті – 8 – 10. Оптимальними можна вважати відповідно 22 – 25, 32 – 35 і 20 – 22 занять.

- З якою частотою варто проводити заняття?

Найбільш зручною вважаємо частоту 2 рази на тиждень. При цьому учасники, з одного боку, не перевантажені й не мають нестачі часу на інші справи, а з іншого боку – інтелектуальні навички, що здобуваються ними, не встигають забутися й інтерес до занять не вгасає. Багато дітей не обмежуються виконанням ігрових завдань тільки під час тренінгу, вони і вдома, і навіть іноді на уроках вигадують самі й виконують самостійно деякі ігрові завдання, що несподобалися їм, що теж дає відчутний розвивальний ефект.

2.2. Тренінги, спрямовані на розвиток мислення учнів

Мислення – це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях. Воно є важливим аспектом навчання. Значення мислення для навчання складно переоцінити. Саме тому його розвиток у учнів є одним з першочергових цілей викладача.

2.2.1. Прийоми розвитку мислення

Ми не раз переконувалися в тому, що наша пізнавальна діяльність багато в чому базується на розумових прийомах. Тому, розвиваючи пізнавальні здібності, обов'язково необхідно розвивати і мислення.

Саме мислення іноді нас підводить: то ми не зрозуміли простої речі, то не зуміли передбачити наслідків, в іншому разі не врахували обставин, тощо. Мислення в нашому житті виконує багато функцій. Головними, очевидно, є дві: розуміння і творчість. Розуміння забезпечує нам пізнання навколишнього середовища і отриманих людських знань, творчість сприяє породженню нового, відкриттю. Гарне розуміння – це розуміння легке, швидке і глибоке. Тільки на такому розумінні і може триматися навчально-пізнавальна діяльність студента або школяра. Воно ж лежить і в основі будь-якої творчості. Як же виробити в себе таку здатність?

Мислення – винятково складний психологічний процес, однак воно починається з порівняно «малих» і елементарних операцій: зіставлення і порівняння явищ, виділення їхніх істотних ознак, несподіваного об'єднання явищ у щось зовсім нове тощо. Ці елементарні, малі компоненти мислення дуже важливі для його нормального перебігу. Їх можна і треба спеціально тренувати, удосконалювати, а можливо й довести до віртуозності.

Традиційно вважається, що особливості мислення визначаються від народження: одному дісталось краще, іншому – гірше, і нічого тут не поробиш. Однак цілий ряд психологічних експериментів, у яких удавалось помітно поліпшити мислення навіть у дітей, що вважались безнадійними в цьому відношенні, – спростовують це положення. Розвиваючи мислення, звичайно ж, можна керуватися принципом «хочеш учитися плавати – лізь у воду»: хочеш учитися мислити – думай! Цей принцип має великі переваги в навчально-пізнавальній діяльності і надає студенту або школяру необмежені можливості. Але цей шлях при безумовній своїй ефективності багатьом здається дуже трудомістким і малопривабливим. Чи можна пошукати більш короткі й цікаві шляхи поліпшення мислення?

Такий шлях – це гра, яку ми іноді вважаємо справою несерйозною, порожнім витрачанням часу. Адже ще до приходу в школу дитина одержує масу відомостей про світ, і в неї відповідно непогано розвинуте мислення. Звідки ж воно в неї, якщо дитина ще не вчилася? Саме з гри.

Деякі ігри, спеціально спрямовані на розвиток мислення (їх називають інтелектуальними), можна запропонувати і дорослим, і студентам. Для більшості з них досить мати під рукою аркуш паперу й олівець. А щоб було цікавіше, грайте з друзями і хорошими знайомими. Так і веселіше, й корисніше.

Ось деякі ігри, що служать прийомami розвитку мислення.

Складання речень. Беруть навмання три слова, мало пов'язаних за змістом. Наприклад, «озеро», «олівець» і «ведмідь». Треба скласти якнайбільше речень, що обов'язково включали б у себе ці три слова (можна змінювати відмінок цих слів і використовувати інші слова).

Відповіді можуть бути банальними («Ведмідь упустив в озеро олівець»), можуть бути складними, з виходом за межі ситуації, позначеної трьома словами і введенням нових об'єктів («Хлопчик взяв олівець і намалював ведмедя, якого він бачив біля озера»), а можуть бути і творчими, що включають ці предмети в нестандартні зв'язки («Хлопчик, тонкий, як олівець, стояв біля озера, що ревіло, як ведмідь»).

Можливі й більш оригінальні речення – спробуйте їх скласти. Перемагає той, у кого виявиться більше оригінальних речень. Ця гра розвиває здатність швидко встановлювати різноманітні, іноді зовсім нові зв'язки між звичними предметами, створювати нові образи з окремих розрізнених елементів.

Засоби застосування предмета. Називається який-небудь добре відомий предмет, наприклад «книга». Треба назвати якнайбільше різних способів його застосування: книгу можна використовувати як підставку для різних приладів, можна нею прикрити від сторонніх очей папери на столі та інше. Варто ввести заборону на називання аморальних, варварських способів застосування предмета. Перемагає той, хто вкаже більше число різних функцій предмета. Ця гра розвиває здатність концентрувати мислення на одному предметі, уміння вводити його в найрізноманітніші ситуації і взаємозв'язки, відкривати в звичайному предметі несподівані можливості. Ця гра може також послужити основою для дискусії про моральність.

Виключення зайвого слова. Беруться будь-які три-чотири слова (наприклад, «собака», «помідор», «сонце»). Треба залишити тільки ті слова, що позначають у чомусь подібні предмети, а одне слово, що виявилось зайвим, бо не володіє цією загальною ознакою, – виключити. Спробуйте знайти якнайбільше таких варіантів виключення зайвого слова, а головне – побільше ознак, що поєднують кожну залишену пару слів і не властиву виключеному, зайвому.

Відкиньте варіанти, що відразу ж напрошуються, наприклад, виключити «собаку», а «помідор» і «сонце» залишити (вони круглі). Спробуйте знайти нестандартні й у той же час дуже влучні рішення. Перемагає той, у кого відповідей більше. Ця гра розвиває здатність не тільки встановлювати несподівані зв'язки між різними явищами, але і легко переходити від одних зв'язків до інших, не «зациклюватися» на них. Гра вчить також одночасно утримувати в полі нашого мислення відразу кілька предметів і, виділяючи загальне між двома з них, одночасно стежити, щоб ця ознака не була належна третьому. Варто відзначити, що гра формує також установку на те, що можливі зовсім різні способи об'єднання й розчленування певної групи предметів.

Таким чином, були описані ігри, спрямовані на розвиток мислення в школярів. Далі будуть описуватися тренінги дещо іншої спрямованості, але також пов'язані з розвитком вищеописаного пізнавального процесу.

2.2.2. Комплекс інтелектуальних ігор для розвитку мислення учнів

Узагалі проблема розвитку, корекції й удосконалювання мислення учнів (як говорилося в попередньому розділі) – одна з найскладніших у психолого-педагогічній практиці. Справедливо вважається, що головний шлях її вирішення – раціональна організація всього навчального процесу (включно з логіко–змістовою побудовою курсів, створенням проблемних ситуацій у навчанні, дотриманням принципу діалогічності при проведенні занять та ін.). Як додатковий, допоміжний шлях може розглядатися спеціально організований практичним психологом ігровий тренінг мислення.

Такий тренінг корисний усім учням, а особливо тим, що мають помітні труднощі у виконанні різних видів навчальної роботи: розумінні й осмисленні нового матеріалу, його запам'ятовуванні й засвоєнні, установленні зв'язків між різними явищами, рішенні теоретичних і практичних задач, вираженні своїх думок у мові.

Є підстави вважати, що загальним базисом, чи «стартовим майданчиком», для повноцінного протікання будь–якого розумового процесу, спрямованого як на розуміння засвоюваного матеріалу, так і на народження принципово нового, є наявність як мінімум трьох універсальних складових мислення:

1) високий рівень сформованості елементарних розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, виділення істотного тощо, які виступають найбільш «дрібними» елементами мислення;

2) високий рівень активності, розкритості та плюралістичності мислення, що виявляється в продукуванні великої кількості різних гіпотез, настанові на множинність варіантів рішення, волі висування нестандартних ідей і гнучкості переходів від однієї до іншої;

3) високий рівень організованості й цілеспрямованості мислення, що виявляється в чіткій орієнтації на виділення істотного в явищах, використанні узагальнених схем аналізу явища, усвідомленні власних способів мислення і контролі над ними. Труднощі в оволодінні навчальним матеріалом у переважній більшості слабких у навчанні учнів багато в чому спричинені саме недостатньою сформованістю названих якостей мислення.

Поданий нижче комплекс інтелектуальних ігор спрямований насамперед на шліфування елементарних розумових операцій, формування за-

гальної інтелектуальної розкутості й відпрацювання засобів, що забезпечують загальну організованість розумового процесу. Він призначений у першу чергу для учнів, що мають різні труднощі в розумінні, відтворенні й практичному застосуванні навчальних знань, а також може застосовуватися для всіх, хто бажає удосконалити своє мислення.

Поступовий розвиток і удосконалювання цих розумових здібностей забезпечується в ході виконання різноманітних завдань із використанням простого, добре знайомого матеріалу та невимушеній ігровій обстановці при безпосередньому спілкуванні з однолітками.

Окремі інтелектуальні ігри цього комплексу розташовані в основному в порядку зростання складності й у ряді випадків тематично пов'язані один з одним, тому вводити їх доцільно саме в такій послідовності.

Ігрові заняття проводяться з групою, з 5–12 учнів. Тривалість одного заняття зі школярами – 45 хв, зі студентами – близько півтори години. Частота проведення за нашим досвідом – один–два рази на тиждень.

Загальна кількість занять не є фіксованою і залежить від вихідного рівня мислення учасників і темпу їхнього просування у виконанні ігрових завдань. Кожна гра «прокручується» кілька разів на різному матеріалі і протягом декількох занять.

Матеріал для чергового варіанта гри можна підбирати разом з її учасниками, що, однак, не виключає необхідності наявності у ведучого заздалегідь складених ігрових «заготовок».

Викладач (ведучий) на першому занятті знайомить учасників тренінгу з проблемою удосконалювання і самовдосконалення мислення, указує на основні труднощі, що заважають його ефективному протіканню.

Із метою підвищення мотивації гравців доцільно у вступній бесіді треба підкреслити, що: а) мова йде саме про творче, винахідницьке мислення, а не «звичайне», рутинне; б) мова йде не про формування такого мислення (воно, звичайно ж, є у кожного!), а про його пробудження, активізацію, використання; в) таке мислення часто буває не пов'язане з успішністю (як приклад можна згадати декількох видатних учених); г) пробудження такого мислення – справа важка, але можлива, і шлях до складного мислення починається з удосконалювання простих його проявів.

На першому ж занятті варто ознайомити учасників із першими двома іграми, дати кожному можливість подумати над завданнями і потім обмінятися відповідями.

На кожному наступному занятті відпрацьовуються ігри, уведені раніше, і пропонуються дві–три нові. Викладач постійно, особливо спочатку, стимулює розумову активність гравців, усіляко їх підтримує і не нав'язливо втягує в гру тих, хто поки ще не виявив достатньої активності.

Жартівливі відповіді ні в якому разі не припиняються, тому що саме вони найчастіше є найбільш вираженим проявом оригінальності мислення.

Особливу увагу ведучий приділяє використанню переваг колективності тренінгу. Адже чи не основний зміст цих ігор полягає саме в можливості взаємообміну різними підходами до виконання завдань і тим самим у значному розширенні «розумового діапазону» кожного з учасників. Однією із задач, що природним чином виникають перед кожним із гравців при виконанні перших же завдань, виявляється зіставлення особливостей свого мислення з мисленням інших, пошук і виділення в мисленні інших гравців якихось принципово нових підходів (способів, тактик, стратегій), що можуть виводити на оригінальні відповіді.

Викладач на перших заняттях допомагає гравцям акцентувати увагу на нових, несподіваних підходах, розкриває їхню сутність і підкреслює бажаність їхнього використання при виконанні подальших завдань. Необхідно також послідовно проводити думку про те, що в пропонуваніх завданнях не існує єдиного рішення, що гарні будь-які відповіді і правильними можуть бути різні рішення, часто зовсім не схожі один на одного. У міру ж участі в іграх самі учні дуже швидко набувають здатності оцінювати якість різних відповідей, виявляючи при цьому виражене прагнення при виконанні завдань орієнтуватися на високі стандарти.

Питання про ефективність описуваного тренінгу та її критеріїв вимагає спеціального систематичного дослідження. Поки лише вкажемо, що, за даними спостережень автора і шкільних учителів, які працювали під його керівництвом, такий тренінг не проходить безслідно для учнів і позитивно позначається на їхньому розумовому розвитку. Так, у переважної більшості школярів виявляється помітне поліпшення в розумінні, запам'ятовуванні й викладі навчального матеріалу, підвищення інтересу до розумової роботи взагалі. А головне, ці школярі стали активнішими на уроках, у багатьох із них удалося зняти бар'єр «інтелектуальної неповноцінності».

Важливим є і той факт, що частина школярів, збираючись за власною ініціативою, без викладача, продовжували займатися освоєними інтелектуальними іграми, залучаючи при цьому до свого кола нових учасників і навіть намагаючись самостійно винаходити нові аналогічні ігри. У цьому випадку, очевидно, можна говорити вже про виникнення процесу самовдосконалення учнями свого мислення, вихідним «трампліном» для якого послужили заняття під керівництвом викладача.

Пропонований комплекс містить у собі такі інтелектуальні ігри. Відзначимо, що в описуваних нижче іграх ведучому важливо установити, а гравцям знайти «золоту» середину між кількістю і якістю відповідей: не-

обхідно, з одного боку, стимулювати велике число будь-яких різноманітних відповідей, з іншого боку – заохочувати оригінальні, творчі відповіді.

Обов'язковою умовою ефективності цих ігор є зіставлення й обговорення гравцями всіх запропонованих відповідей і розгорнуте обґрунтування, чому саме та чи інша відповідь їм сподобалась або не сподобалась.

Пошук загального. Беруться навмання два слова, мало пов'язаних за змістом і походженням, наприклад, «тарілка» і «човен». Варто виписати якнайбільше загальних ознак для цих предметів. Відповіді можуть бути стандартними («вироби людських рук», «мають глибину»), і необхідно спробувати знайти побільше таких ознак.

Але особливо цінуються незвичайні, несподівані відповіді, що дозволяють побачити ці предмети в зовсім новому світлі; їх виявляється не так вже і мало. Перемагає той, у кого список загальних ознак більш довгий. Можна ввести і якісні критерії: нараховувати додаткові бали за оригінальність.

Надалі відповіді, що надійшли, ієрархізуються ступенем істотності зв'язків, що розкриваються в них, між предметами (така робота необхідна, щоб учні якомога чіткіше засвоїли, що таке істотні й несуттєві ознаки).

При проведенні цієї гри не варто побоюватися, що мислення учнів почне надалі усюди «зісковзувати» на несуттєві ознаки. Навпаки, гра, дозволяючи їм «своїми руками помацати», що ж це таке несуттєві ознаки, буде згодом застерігати їх від руху думки в цьому напрямку. У цій якості вона виконує у формуванні мислення приблизно таку ж функцію, що і гра у фрази–перевертні при оволодінні мовою. При деяких же умовах, наприклад, у технічній творчості, орієнтація саме на такі несуттєві, латентні ознаки може виявитися дуже корисною.

Ця гра учить у розрізненому, незв'язному матеріалі знаходити безліч загальних моментів, «зіткнень» і дає чітке уявлення про ступінь істотності ознак.

Пошук аналогів. Називається який–небудь предмет чи явище, наприклад, «вертоліт». Необхідно виписати якнайбільше його аналогів, тобто інших предметів, подібних до нього за різними істотними ознаками. Варто також систематизувати ці аналоги за групами залежно від того, з урахуванням якої властивості заданого предмета вони підбиралися. Наприклад, у цьому випадку можуть бути названі «птах», «метелик» (літають і сідають); «автобус», «потяг» (транспортні засоби); «штопор» (важливі деталі обертаються) й ін. Перемагає той, хто назвав найбільше число груп аналогів.



Ця гра вчить виділяти в предметі найрізноманітніші властивості й оперувати окремо кожним з них, формує здатність класифікувати явища за їх ознаками.

Пошук протилежних предметів. Називається який-небудь предмет, наприклад, «будинок». Треба назвати якнайбільше інших предметів, протилежних йому. При цьому варто орієнтуватися на різні ознаки предмета і систематизувати його протилежності (антиподи) за групами. Наприклад, у нашому випадку можуть бути названі: «хлів» (протилежність за розміром і ступенем комфорту), «поле» (відкритий чи закритий простір), «вокзал» (чуже чи своє приміщення) тощо. Перемагає той, хто вказав найбільшу кількість груп протилежних предметів, чітко аргументувавши при цьому відповіді.



Ця гра формує здатність «вичерпувати» із предмета різні його властивості й використовувати їх для пошуку інших предметів, учить порівнювати предмети між собою, виділяючи в них спільне і різне.

Пошук предметів за заданими ознаками. Ставиться задача – назвати якнайбільше предметів, що володіють заданою сукупністю ознак і в цьому плані схожі на два–три з предметів, наведених як ілюстрація. Наприклад, говориться: «Назвіть предмети, що поєднують у собі виконання двох протилежних функцій, наприклад, двері (вони і закривають, і відкривають вихід із приміщення), вимикача (він і запалює, і гасить світло)». Відповіді можуть бути банальними («водопровідний кран»), можуть бути глибшими («рука»: і б'є, і гладить), а можуть бути і зовсім несподіваними. Перемагає той, хто дав найбільшу кількість небанальних відповідей.

Ця гра формує здатність легко знаходити аналогії між різними несхожими предметами, швидко оцінювати предмети за фактом наявності чи відсутності в них заданих ознак, швидко перемикаючи мислення з одного об'єкта на інший.

Пошук сполучних ланок. Задаються два предмети, наприклад, «лопата» і «автомобіль». Треба назвати предмети, що є ніби «перехідним містком» від першого до другого. Предмети, що називаються, повинні мати чіткий логічний зв'язок з обома заданими предметами. Наприклад, у нашому випадку це можуть бути «екскаватор» (до лопати подібний за функцією, а до автомобіля входить в одну групу – транспортні засоби), «робітник» (він копає лопатою й одночасно є власником автомобіля) тощо. Допускається використання і двох–трьох сполучних ланок (лопата – тачка – причіп – автомобіль). Особлива увага звертається на чітке обґрунтування і розкриття змісту кожного зв'язку між сусідніми елементами ланцюжка.

Перемагає той, хто дав найбільше число чітко аргументованих варіантів рішення.

Ця гра формує здатність легко і швидко встановлювати зв'язки між явищами, що здаються на перший погляд далекими одне від одного, а також знаходити предмети, що мають загальні ознаки одночасно з декількома іншими предметами.

Формулювання визначень. Називається знайомий усім предмет чи явище, наприклад, «дірка». Треба дати йому найбільш точне визначення, що обов'язково включало б у себе всі істотні ознаки цього явища і не стосувалося несуттєвих. Перемагає той, чиє визначення однозначно характеризує цей предмет, тобто будь-який його різновид обов'язково охоплюється цим визначенням, але ніякий інший предмет під нього не підходить.

Ця гра вчить чіткості й стрункості мислення, умінню фіксувати істотні ознаки, відволікаючись від несуттєвих, а також здатності «однією думкою» охоплювати масу різновидів прояву того самого предмета, часом не схожих один на одного. Особливо корисна ця гра для тих учнів, що мають труднощі у формулюванні чи запам'ятовуванні визначень.

Ця гра, як і переважна більшість описуваних, обов'язково вимагає колективності, щоб учасники гри могли взаємно перевірити визначення один одного: спростувати його контрприкладом чи, навпаки, схвалити. Можлива також і колективна творчість, коли на базі двох різних індивідуальних визначень спільно виробляється одне загальне.

При спеціальному підборі обумовлених понять («друг», «страх») ця гра може привести до дискусії на етичні теми.

Виращення думки іншими словами. Береться нескладна фраза, наприклад: «Це літо буде дуже теплим». Треба запропонувати кілька варіантів передання цієї ж думки іншими словами. При цьому жодне зі слів цього речення не повинне вживатися в інших реченнях. Важливо стежити, щоб при цьому не спотворювався зміст висловлення. Перемагає той, у кого більше таких варіантів.

Ця гра спрямована на розвиток здатності легко оперувати словами, точно виражаючи свої думки і передаючи чужі. Відомо, що критерієм розуміння будб-чого є воля форми його вираження: те, що ми добре розуміємо, ми можемо легко виразити, використовуючи різні слова. Але цей зв'язок має і зворотний прояв: розуміння нерідко досягається саме в той момент, коли ми зуміли виразити незрозумілу фразу іншими словами, «перекласти на свою мову».

Ця гра корисна і для формування «соціального мислення»: людина, що легко виражає думку різними словами, зможе підбирати слова з урахуванням особливостей конкретної ситуації.

Перелік можливих причин. Описується яка-небудь незвичайна ситуація, наприклад: «Повернувшись з магазину, ви виявили, що двері вашої квартири прочинені». Треба якнайшвидше назвати побільше причин цього факту – можливих його пояснень. Причини можуть бути банальними («забув закрити двері», «залізли злодії»), але не варто відкидати і малоймовірні, незвичайні (аж до прильоту марсіан). Перемагає той, хто назве більше причин, і чим вони різноманітніші, тим краще.

Ця гра розвиває здатність при рішенні будь-якої проблеми чи осмисленні будь-якого явища відразу ж шукати широкое коло причин, щоб можна було всі їх розглянути, опрацювати найрізноманітніші версії, не виступивши з уваги жодної, й тільки після цього прийняти рішення.

Побудова системи причин. Задається якась подія, наприклад: «Одна людина раптом зненацька грубо відповіла на запитання іншої». Треба назвати якнайбільше можливих причин цього, користуючись заданим (чи створеним спільно в групі) алгоритмом причинного пояснення. Алгоритми можуть бути різними. Наприклад, можна виходити з того, що причини події можуть знаходитися в суб'єкті дії, його об'єкті й у ситуації; ця класифікація відразу ж задає пошук причин у трьох різних напрямках.

Крім того, у кожному з цих випадків причини можуть бути навмисні й ненавмисні, постійні чи тимчасові, близькі чи віддалені тощо. Варто розглянути всі можливі перетинання цих різних класифікацій і навести хоча б по одній причині кожного виду (якщо це можливо). Спочатку цей алгоритм може бути заданий на картці (у вигляді таблиці з позначеними рядками і стовпчиками, але із порожніми, чи клітинками у вигляді класифікаційного дерева); поступово він інтеріоризується і стане дієвим внутрішнім прийомом аналізу будь-якого явища, з яким знайомиться учень – учасник тренінгу.

Ця гра формує установку на всебічний аналіз ситуації при розумінні якого-небудь явища. Вона задає конкретні засоби пошуку всього спектра можливих причин. Крім того, гра вчить ефективно працювати з класифікаціями явища на різних підставах і швидко знаходити всі його різновиди. При особливому підборі ситуацій, що задаються, гра може привести до дискусії на теми порядності та моральної відповідальності.

Перелік заголовків до розповіді. Береться невелика розповідь чи повідомлення. Наприклад: «Є діти, які не бажають ні вчитися, ні гуляти – весь свій час вони проводять перед екраном телевізора. Батько двох таких хлопчаків із Вашингтона придумав оригінальний спосіб боротьби з цією телевізійною лихоманкою. Він відімкнув телевізор від мережі та приєднав його до невеликої динамо-машини, котру треба змусити рухатися, сидячи на велосипедній рамі й досить ретельно працюючи ногами, щоб підтримувати потрібну напругу. Після цього інтерес хлопчиків до телевізора

помітно знизився». Треба підібрати до розповіді якнайбільше заголовків, що відбивають його зміст. Заголовки можуть бути строгими, логічними («Спосіб відучення дітей від перегляду телевізора») чи формальними, тобто, власне кажучи, правильними, але такими, що не охоплюють головного («Батько і сини»), чи образними, яскравими, емоційними («Велотелевізор»). Вітаються і підтримуються відповіді будь-якого типу. Потім кожний відбирає в себе одну чи кілька кращих назв.

Ця гра розвиває здатність виражати сутність уривка тексту однією фразою. Ця здатність лежить в основі таких прийомів, як складання схеми тексту чи його плану. Чим більше вона розвинута, тим легше засвоюються тексти.

Скорочення розповіді. Подається видрукуваною чи зачитується коротка розповідь, аналогічна наведеній вище. Її зміст треба передати максимально стисло, використовуючи лише два-три речення без жодного зайвого слова. При цьому основний зміст розповіді, звичайно ж, повинний зберегтися, другорядні ж моменти і деталі варто відкинути. Перемагає той, у кого розповідь найкоротша і при цьому збережено основний зміст. Можлива спільна доробка і «шліфування» найбільш удалих відповідей.

Ця гра особливо корисна для тих, у кого мислення не відрізняється чіткістю і високою організованістю, чіпляється за деталі, не доходячи до головного, чи постійно змішує головне з другорядним. Вона вчить чітко фіксувати тільки сутність події, а все другорядне відтинати.

Побудова повідомлення за алгоритмом. Учасники гри домовляються, що, розповідаючи про які-небудь відомі події, пропоновані ведучим чи обрані ними самими, будуть чітко дотримуватися визначеного загального для всіх алгоритму. Алгоритми можуть бути різними. Наприклад, зручно користатися таким: факт (що відбулося) – причини – привід – супутні події – аналогії – порівняння – наслідки. Це значить, про що б не йшла мова, оповідач повинний обов'язково фіксувати усі відзначені моменти цієї послідовності.

Можна користатися й алгоритмом, запропонованим іще Цицероном: хто – що – де – чим – навіщо – як – коли. Можна розробити і свої власні алгоритми за аналогією до наведених. Зрозуміло, не слід їх застосовувати сліпо і формально: у деяких повідомленнях відповіді на певні пункти можуть не мати змісту (наприклад, при описі стихійного лиха пункти «хто» і «навіщо» можна пропустити, спеціально це обгрунтувавши).

Спершу ці алгоритми повинні бути написаними на картках і знаходитися перед очима кожного учасника гри. Потім вони, інтеріоризуючись, перетворюються в автоматично діючий спосіб осягнення будь-якого явища, що спрацьовує без зусиль з боку людини.

Ця гра суттєво дисциплінує мислення, привчає при аналізі явища обов'язково виділяти всі зафіксовані в алгоритмах аспекти, дозволяючи тим самим значно ширше і глибше розглянути явище.

Порівняно з серйозною і суспільно важливою навчальною діяльністю описані інтелектуальні ігри являють собою досить прості й штучні ситуації, але саме в них розвиваються і тренуються певні універсальні, загальні механізми і властивості мислення, що як окремі елементи чи ознаки присутні в кожному випадку його прояву, є його необхідними передумовами.

2.3. Тренінги, спрямовані на розвиток пам'яті учнів

Пам'ять – це психічний процес відображення досвіду людини шляхом засвоєння, збереження та подальшого відтворення обставин її життя та діяльності. Наряду з мисленням пам'ять є важливим фактором навчальної діяльності дитини. Вона є провідною психічною функцією у дошкільному віці, а отже може вважатися фундаментом усієї навчальної діяльності. Саме тому педагог повинен володіти прийомами розвитку пам'яті у дитини.

2.3.1. Прийоми розвитку пам'яті

Напевно, кожний із вас потрапляв у ситуацію, коли важко згадати матеріал, що був прочитаний напередодні.

Традиційний спосіб вирішення проблеми – повторення: чим більшу кількість разів ми повторюємо матеріал, тим краще він запам'ятовується. У ряді випадків це дійсно може допомогти. Однак згадайте: старанно повторивши кілька разів матеріал, ми, на жаль, можемо його відразу забути. При цьому навіть не встигаємо запам'ятати його до часу іспиту. Такі знання мають дивну здатність «вивітрюватися». Навряд чи варто говорити про те, наскільки це нудний, нецікавий спосіб: кому може зробити приємність читати те саме кілька разів? Таким чином, приказка «Повторення – мати навчання» навряд чи може вважатися абсолютно правильною.

Є ще один традиційний спосіб запам'ятовування – опора на яскравість і наочність матеріалу. Кожний із нас не раз переконувався, що яскравий, незвичайний, емоційний матеріал запам'ятовується краще. Однак чи будь-який матеріал, який необхідно запам'ятати, має ці властивості? Як бути, якщо перед нами формули, суворі теореми, сухі тексти?

Звичайно, і повторення матеріалу, і його яскравість можуть допомагати нашій пам'яті, однак, на жаль, не завжди і не тією мірою, як хотілося б.

Існують більш глибокі, дієві закони пам'яті, що розкривають її найістотніші психологічні характеристики. Ці закони сформульовані в рамках одного з наукових підходів до пам'яті – діяльнісного. Сутність цих законів є такою: наша пам'ять визначається особливостями тієї діяльності, що ми виконуємо з матеріалом, який запам'ятовується. Із цього погляду, багато чого залежить від того, яким чином ми вивчаємо матеріал.

У структурі будь-якої нашої діяльності можна виділити такі основні компоненти: мотив (те, заради чого діяльність виконується, що спонукує нас до активності); мета (конкретний результат, що ми хочемо одержати в діяльності й на який спрямована наша активність); засоби (конкретні прийоми, операції, перетворення, з яких складається діяльність, ті об'єкти, що ми використовуємо як допомогу для досягнення мети); умови (конкретні умови, в яких протікає діяльність; предмети, що нас оточують, але до складу наших способів не входять).

Наприклад, аналізуючи діяльність школяра, що виконує уроки, як мотив можна виділити пізнавальний інтерес чи прагнення винагороди за це (його випустять гуляти тільки після виконання домашнього завдання), чи розуміння престижу (бажання довести вчителю, що він талановитий) тощо; як мету – готовність переказати матеріал близько до тексту чи побудувати свою власну логіку викладу, що не збігається з текстовою, чи зафіксувати тільки конкретні факти і приклади, пропускаючи теоретичні міркування тощо; як способи – багаторазове повторення тексту чи подрібнення його на частини і вивчення частин, чи породження зорових картинок, що ілюструють текст тощо; а саме: рівень шуму за вікном, предмети, що лежать на краї столу тощо.

Кожний із цих структурних компонентів діяльності пов'язаний із тим чи іншим матеріалом (чи його частинами), через який він реалізується. Наприклад, при звичайному читанні метою діяльності виступає його зміст, а особливості шрифту чи почерку є тлом; але при особливих завданнях метою можуть стати, навпаки, особливості шрифту, у той час як сам зміст тексту буде усього лише тлом.

Тепер, маючи на увазі все це, ми наведемо три основних закони роботи пам'яті (чи залежності пам'яті від діяльності). Знаючи їх, ми зможемо дізнатися причини основних недоліків нашої пам'яті. Крім того, у самому формулюванні законів містяться і вказівки на способи поліпшення пам'яті.

Перший закон: найбільш ефективно запам'ятовується той матеріал, що складає мету нашої діяльності, менш ефективно – той, котрий входить у її засоби, і зовсім не ефективно – той, який складає її тло. Як ілюстрацію цього закону наведемо результати досліджень відомого радянського психолога П. І. Зінченка. На кожній із карток були малюнок і число. Завдання

двом групам давалося різне (класифікувати їх за змістом малюнків чи за особливостями чисел). А потім учасників експерименту просили згадати і малюнки, і числа. У першій групі запам'ятали 90 % малюнків (мета) і лише 5 % чисел (тло), у другій групі – 70 % чисел (мета) і лише 10 % малюнків (тло). В іншому експерименті була поставлене завдання – підібрати найбільш вдалі числа і вписати їх у текст арифметичних задач; потім були видані для рішення задачі з уже підібраними числами. Коли потрібно було назвати всі числа з умов задач, було названо 70 % чисел, складених самими учасниками (мета), і 35 % підібраних чисел (засіб).

Цей закон пояснює, яка саме частина матеріалу запам'ятовується краще, а яка – гірше. Помітимо, що справа тут зовсім не в яскравості матеріалу (кольорові картинки, безумовно, яскравіші за чорні числа), а в особливостях нашої діяльності з ним. Матеріал, що складає мету дії, завжди запам'ятовується краще, ніж інший матеріал, але краще – далеко не завжди значить максимально добре. Від чого ж залежить якість запам'ятовування цільового матеріалу? На це питання дають відповідь два наступних закони.

Другий закон: ефективність запам'ятовування матеріалу як мети дії залежить від складу і якості способів, застосовуваних у роботі з ним. Чим більш складні змістовні і різноманітні способи роботи з матеріалом ми застосовуємо, тим більш точним і міцним виявляється запам'ятовування. А поверхневі й одноманітні способи забезпечують невисокий рівень запам'ятовування.

Наприклад, дві людини запам'ятовують той самий текст, зміст якого складає мету їхньої діяльності. Один із них, працюючи з текстом, виділяє головне і другорядне, складає його план тощо, тобто застосовує широкий набір способів, інший же просто читає його, не застосовуючи ніяких спеціальних способів. Перший запам'ятає текст краще, другий – гірше.

Одним із наслідків цього закону є уявлення про гарну і погану пам'ять. Звичайно вважають, що особливості пам'яті визначаються від народження, передаються в спадок. Певною мірою це дійсно так.

Але уявімо собі двох осіб. В одній з них від народження нервові клітини в мозку краще розвинені, в іншій – дещо гірше. Але зате друга опанувала і систематично застосовує різноманітні способи значеннєвого аналізу матеріалу, а в першій їх немає взагалі чи вони вкрай бідні. Безсумнівно, що пам'ять у цьому випадку буде краще все-таки в другій особі. У цьому плані оснащення нашої пам'яті різними способами, прийомами запам'ятовування може значно компенсувати так звану генетично погану пам'ять. Саме способи і складають фундамент нашої пам'яті.

Однак чому, застосовуючи ті самі способи запам'ятовування, матеріал одного виду можна пам'ятати на довго і міцно, а матеріал іншого мо-

жна забути порівняно швидко? Відповідь на це питання дає третій закон роботи пам'яті.

Третій закон: ефективність запам'ятовування матеріалу залежить і від його зв'язку з мотивами, потребами і цінностями особистості. Чим тісніше матеріал пов'язаний із провідними мотивами діяльності, тим краще він запам'ятовується. Цей закон можна сформулювати так: найбільш ефективно запам'ятовується те, що, на думку людини, виявиться вкрай необхідним у його майбутній діяльності (тому що за нашими мотивами й інтересами завжди стоїть уявлення про майбутнє).

Приклад дії цього закону: школярі методом повторення завчили список із 11 іноземних прізвищ. Коли ж через тиждень їх попросили згадати його, то хлопчики назвали весь список чи хоча б 7–8 прізвищ, дівчатка ж у більшості випадків не змогли пригадати більше 3–4 прізвищ. Чи значить це, що в хлопчиків пам'ять краще, ніж у дівчаток? Справа в тому, що це був список футболістів Бразилії – чемпіонів світу того року, у якому проводився експеримент, і хлопців дуже цікавив цей факт.

Знаючи ці закони, ви зможете чітко визначити особливості вашої пам'яті, позбутися її недоліків.

Зазначені закони лежать в основі спеціальних прийомів, спрямованих на удосконалення нашої пам'яті. Оскільки в навчально–пізнавальній діяльності вам частіше за все доводиться мати справу з подібним матеріалом і саме його запам'ятовування в багатьох викликає чималі труднощі.

Розглянемо передусім прийоми запам'ятовування текстового матеріалу, що забезпечують точне його відбиття і міцне збереження в пам'яті. У повсякденній роботі має сенс користатися не одним–двома прийомами, що сподобалися, а їхньою сукупністю, тому що це може гарантувати вам надійне поліпшення пам'яті.

Із закону переважного запам'ятовування часткового матеріалу (перший закон) випливає те, що, починаючи запам'ятовування тексту, треба якомога чіткіше сформулювати мету: що ви хочете одержати в результаті? Чи запам'ятати весь текст від початку до кінця, чи тільки деякі його фрагменти? Запам'ятати його зміст чи зміст і ті слова й словосполучення, якими він виражений? Запам'ятати описи конкретних фактів чи відсторонені теоретичні міркування? Майте на увазі, що без особливої необхідності ні в якому разі не потрібно прагнути запам'ятовувати докладно все (це привело б до інформаційного перевантаження пам'яті) точно за текстом (це різко ускладнює можливості практичного застосування отриманих знань).

Вибірковість (тобто свідоме запам'ятовування лише окремих моментів) – це невід'ємна властивість пам'яті, і боротися з нею безглуздо. Саме завдяки цій властивості знання запам'ятовуються конкретно особистіс-

тю і стають корисними в конкретній діяльності. Важливо тільки, щоб у цю вибіркковість потрапляв насамперед той матеріал, що особливо необхідний. А це забезпечується чітким формулюванням мети і точним напрямком подальших дій для її досягнення.

Будь-який матеріал, що запам'ятовується, необхідно якимось чином пов'язати з наявними у вас інтересами і потребами. Наприклад, ви вивчаєте текст із фізіології травлення. Ця тема перебуває за межами ваших інтересів. Не припускайтесь думки, що доведеться вчити текст даремно. Намагайтесь одержати від нього хоч яку-небудь користь. Спробуйте, наприклад, добути звідси корисні відомості для свого здоров'я (якщо це для вас хоч якось актуально).

А якщо ви цікавитесь технікою, то спитайте себе: чим узагалі відрізняються процеси в біологічних організмах від процесів у технічній системі? Якщо ж ви, приміром, спортсмен, то не пропустіть нагоду довідатися, який зв'язок між спортивними тренуваннями і переварюванням їжі. Тоді весь матеріал буде ніби «освітлений» чи «просякнений» цим мотивом, а саме це дуже важливо в момент роботи з ним для кращого запам'ятовування. До того ж ви одержите додатковий результат – відповідь на питання, яке вас цікавить. А якщо не знайдете готової відповіді, тоді у вас виникнуть певні гіпотези чи припущення, що теж корисно.

Рекомендується також, вивчаючи матеріал, чітко уявляти собі певну ситуацію, в якій цей матеріал буде використовуватися. Наприклад, якщо ви вчитеся на педагогічному відділенні, уявіть, як ви стоїте перед класом і впевнено пояснюєте школярам цей матеріал. У крайньому разі, уявіть, що ви на це питання відповідаєте на іспиті, і від вашої блискучої відповіді в екзаменатора піднімаються брови. Такі фантазії зовсім не марні; вони, по-перше, піднімають ваш настрій, а по-друге, ніби живлять енергією вашу пам'ять. Кожного разу, коли ви починаєте нецікаву роботу, не говоріть собі: «Треба!», а говоріть: «Це мені треба для конкретної мети».

Велика кількість методів запам'ятовування обумовлена законом залежності пам'яті від способів діяльності (другий закон). Розглянемо ці прийоми трохи більш докладно.

Насамперед, читаючи текст, намагайтесь відразу ж виділяти головне і другорядне. Потім усередині головного матеріалу чітко зафіксуйте: тут розвивається та сама думка чи паралельно наводяться кілька думок; як вони співвідносяться – як взаємодоповнення чи протиставлення? Аналогічно виділяйте і значення другорядного матеріалу: це приклад, конкретизація чи відступ. Навіть така проста градація поліпшує запам'ятовування.

Німецькі психологи з'ясували, що серед учнів 12–13 років краще пам'ятають навчальний матеріал зовсім не найстаранніші. Старанний хоче запам'ятати все, щоб відповідь була повною, на «п'ятірку», а вихо-

дить, він учить «усе», і текст для нього є суцільним потоком. А менш старанному «п'ятірка» не потрібна, йому потрібно відповісти хоч що–небудь, якщо вчитель запитає. Тому, читаючи текст, він відразу ж фіксує: це головне, це потрібно знати, а це не головне, без цього можна обійтися. Таке опрацювання матеріалу, нехай зроблене наспіх, часто дає результат не гірше, ніж тривале зазубрювання. Таким чином, для пам'яті головне не старання, а мистецтво, не пітіння, а уміння.

Згадане подрібнення тексту на блоки (значеннєві «шматки» тексту, що виконують у ньому різну роль) буде набагато ефективнішим, якщо воно спиратиметься на деякі знання текстології (науки про будову текстів). Зокрема переважна більшість навчальних і наукових текстів може бути зведена до трьох видів (і їх сполучень); пояснювальні, описові й оповідні. Кожному з цих видів тексту властива специфічна структура, і знання цієї структури, розкриття і виявлення її в конкретному тексті помітно підвищить його запам'ятовування.

Пояснювальний текст спрямований на доказ чи пояснення певної закономірності чи теорії. У загальному виді його структура подана на рис. 1.

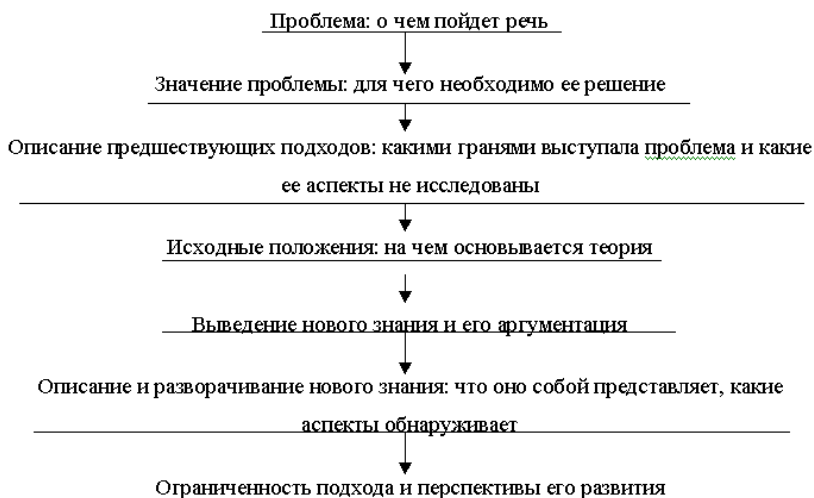


Рис. 1. Структура пояснювального тексту.

Спочатку звичайно вказується розглянута проблема і формується сутність її нового рішення (наприклад: ось проблема; ось підхід до неї;

ось результат). Це ніби вихідний момент міркування, що задає напрямок усьому наступному руху думки.

Потім звичайно вказується значення цієї проблеми (чому саме потрібно її вирішувати), при цьому іноді виділяється її теоретичне (як саме ця неясність впливає на всю науку чи її розділи) і практичне (в яких сферах нашого життя існує нерозв'язаність цієї проблеми і що може нам дати її розв'язання) значення. Фактично в цій частині тексту перекидається місток від якоїсь окремої проблеми до більш загальної – науки, практики; у результаті проблема набуває певної об'ємності бачення.

Далі звичайно впливають згадування про вже існуючі підходи до її рішення чи дається короткий їхній огляд. Ця частина дуже важлива для розуміння підходу, пропонованого автором, тому що тут він по суті дає характеристику свого підходу шляхом порівняння його з іншими.

При цьому, перелічуючи переваги і недоліки колишніх підходів, автор готує читача до формулювання вихідних положень, на яких будується його теорія (переваги, досягнення інших), і вказівки на основні напрямки її розвитку (їхні недоліки і нез'ясовані моменти). Тут же звичайно і формулюється основне протиріччя, вирішенню якого присвячений подальший текст. Після цього наводяться підстави, вихідні посилання, що автор вважає істинними і які він закладає у фундамент своєї теорії («Наш підхід спирається на безумовне визнання того, що...», «У фундаменті нашої теорії лежать такі положення...»).

Наступна, як правило, значна частина тексту містить поступове виведення з цього фундаменту деяких принципово нових знань і аргументацію їхньої істинності (докладніше про цю частину поговоримо трохи пізніше). Потім дається розгорнутий опис нового знання. Звичайно для цього використовуються різні формулювання, у кожному з яких підкреслюється та чи інша його властивість, висвітлюються різні його боки.

Далі можуть наводитися певні результати цього нового знання: що воно змінює в наших колишніх знаннях, для рішення яких нових проблем воно може бути застосоване, які несподівані висновки з нього випливають тощо. На закінчення наводяться думки про суперечливість, обмеженість цього знання і про перспективи його удосконалювання.

Блок виведення знання і його аргументацій може мати різну структуру. У найпростішому випадку, на підставі сформульованих вихідних положень теорії, а також несформульованих очевидних (розкрити їх і опрацювати – важлива задача читача) поступово формулюються нові положення, що впливають з їхнього об'єднання (проміжні результати), потім вони пов'язуються один з одним, конкретизуються, поки не буде отриманий заключний висновок.

Так, на рис. 2 показані чотири вихідних положення теорії (1 – 4). З'єднуючи 1-і і 2-і положення, одержуємо їхній синтез – положення 5, що логічно випливає з них. Поєднуючи потім 5-е положення з 3-м, одержуємо новий проміжний результат – тезу 6. Потім, припустимо, на основі сполучення 3-го і 4-го положень виходить проміжний результат 7. Синтез 6-го і 7-го положень і дає нам основний результат – виведену автором думку 8.

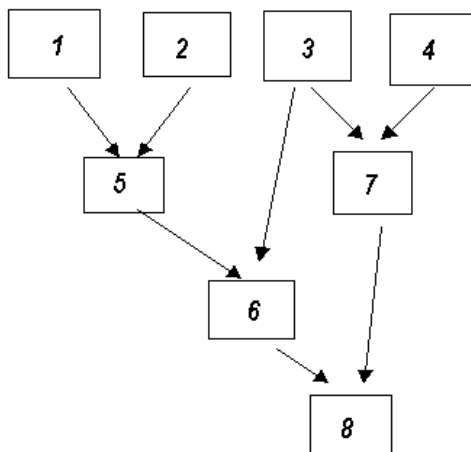


Рис. 2. Структура виведення знання і його аргументації на засадах сполучення вихідних положень.

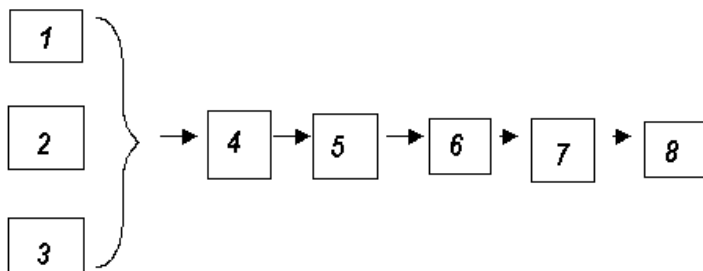


Рис. 3. Структура виведення знання і його аргументації методом ланцюжка.

Варто врахувати, що в реальному тексті вихідні посилки можуть бути дані не відразу на початку міркувань, а поступово приєднуються до вже отриманих проміжних результатів. Цей факт не повинен закреслюва-

ти їх опорну роль у структурі міркування. Нерідко виведення знання здійснюється ланцюжком, коли кожна думка ґрунтується на попередній і є основною для наступної (рис. 3).

Так, із вихідних положень 1 – 3 виводиться нове – 4, а з нього, у свою чергу, через ряд проміжних етапів (положення 5 – 7) одержують кінцеве – 8.

Підкреслимо, що часто ці положення, позначені на рис. 2 і 3 цеглинками, за своїм обсягом виявляються нерозмірними. Наприклад, одна така цеглинка може міститися усього лише в одному реченні, а інша – у декількох великих абзацах. Це може створювати певні труднощі при роботі з текстом, однак вони переборюються орієнтацією читача саме на зміст, функціональну роль частин тексту, а не на їхню величину (обсяг).

Іноді розглянута частина тексту може урізноманітнюватись різними прикладами, аналогіями, відступами і т. п. Нерідко ці приклади подані дуже яскраво (особливо якщо врахувати тло сухих міркувань), превалюючи в тексті, запам'ятовуючись в пам'яті занадто чітко і тим самим витісняючи більш істотні частини тексту. Уникнути цього допоможе чітке виділення загальної структури міркування. Використовувати перевагу яскравого ілюстративного матеріалу можна, лише пов'язавши ці приклади з окремими етапами міркування, що наводяться в тексті (рис. 4).

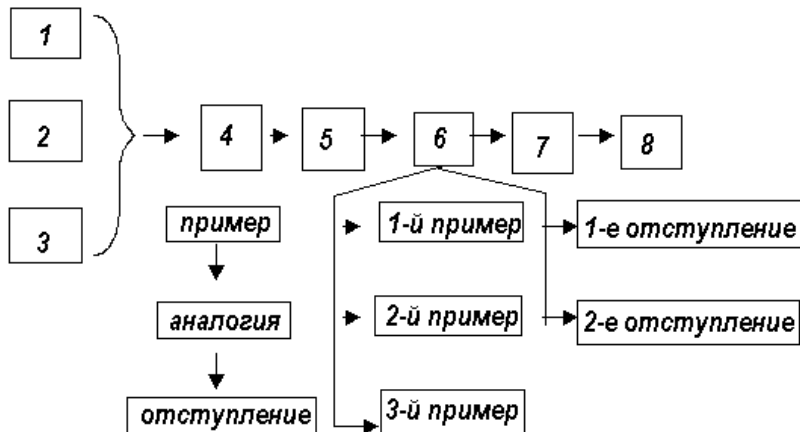


Рис. 4. Структура виведення знання і його аргументацій, підкріплена прикладами, аналогіями і відступами.

Нерідко блок виведення знання містить у собі опис експерименту, що свідчить, на думку автора, про існування якоїсь нової закономірності,

нового явища. У цьому випадку доцільно чітко виділяти такі положення: яке саме явище досліджувалося і яке відношення воно має до заявленої на початку проблеми; між якими двома чи більше ознаками розглядався зв'язок; у чому новизна цього експерименту; у чому суть приладу, використаного в експерименті; які показники і як саме фіксувалися; у яких умовах проводився експеримент; які отримані факти; як інтерпретуються ці факти; наскільки однозначна саме така інтерпретація і т. д. Лише послідовно виділяючи в тексті ці моменти і визначаючи ступінь їхньої важливості для одержання нового знання, ми забезпечуємо гарне запам'ятовування всього ланцюжка положень.

В описовому тексті дається характеристика якого-небудь явища шляхом розгорнутого опису його видів чи ознак, властивостей, функцій тощо. У випадку, коли дається характеристика його видів, ми маємо справу з класифікацією. При запам'ятовуванні такого тексту необхідно, по-перше, виділити співвідношення (супідрядність, місцезоташування) різних видів явища і, по-друге, чітко зафіксувати відмітну ознаку (чи ознаки) кожного його виду.

Схема такого тексту подана на рис. 5. Типовими помилками при роботі з подібними текстами є нечітке співвідношення між цеглинками схеми і неточна фіксація відмітних ознак кожного підвиду.

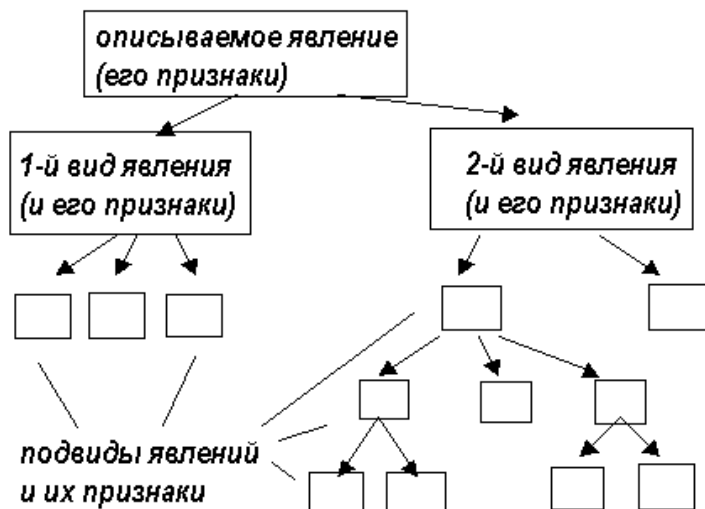


Рис. 5. Структура описового тексту, що містить класифікацію явища.

У випадку, коли опис явища дається не через називання його різновидів, а через докладну характеристику його особливостей, схема описового тексту набуває вигляду, поданого на рис. 6. Поряд із зазначеними його характеристиками чи замість них (ознаки, властивості, функції, етапи розвитку) можуть також описуватися умови його виникнення і зникнення; фактори, що сприяють його розвитку чи гальмують його; компоненти, з яких він складається; взаємодію з іншими явищами. Усі ці блоки необхідно знаходити і чітко виділяти в процесі запам'ятовування тексту.

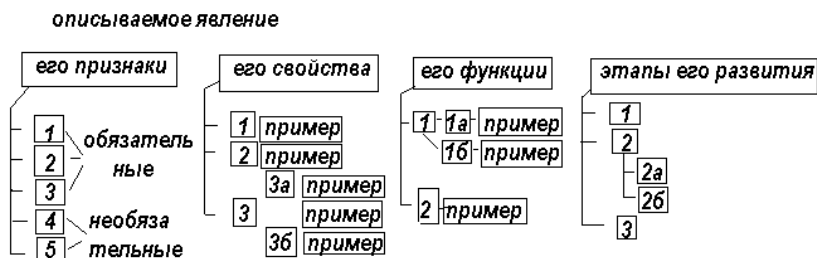


Рис. 6. Структура описового тексту, що містить розгорнуту характеристику явища.

Оповіданий текст містить інформацію про різні дії, перетворення об'єкта тощо; ця інформація складає як би сюжет тексту: з чого усе почалося, як далі розвивалися події, чим усі закінчилося. У найпростішому випадку перед нами звичайний ланцюжок подій (рис. 7).

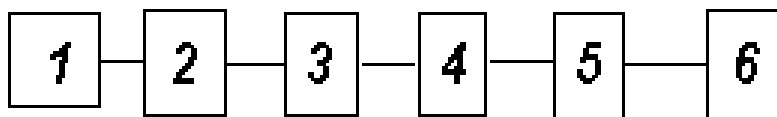


Рис. 7. Простіша структура оповідального тексту.

Ці події читач має розташувати в природній, хронологічній послідовності, незважаючи на те, що в самому тексті вони можуть даватися за іншим принципом (наприклад, за ступенем їхньої важливості чи починаючи з кінця). Чітка побудова природної послідовності подій дозволяє виділити причинно-наслідкові зв'язки між ними, наприклад: подія 3 могла відбутися тільки після події 2, тому що для неї було підготовлено ґрунт; далі подія 3 підготувала ґрунт для події 4. Фіксація всіх цих положень сприяє більш глибокому розумінню і запам'ятовуванню тексту.

При характеристиці кожної події корисно виділяти: причини її появи; викликані цим наслідки; умови, у яких вона протікала; етапи її протікання; головні дійові особи цієї події; що їй передувало; що перешкоджало її перебігу; що могло відбутися, якби ця подія не відбулася тощо.

Далі, аналізуючи весь цей ланцюжок, рекомендується виділити одну чи кілька кульмінаційних, критичних, найбільш переломних подій (наприклад, це подія 4), розглянути її місце в цьому ланцюжку (події 1 – 3 її готували, а події 5, 6 виявилися його результатами) і визначити, чому саме вона є переломною й чим відрізняється від інших подій.

Доцільно потім розглянути, які зі згаданих подій є необхідними (вони обов'язково повинні бути, без них результат не може бути досягнутим), а які – випадковими (вони відбулися не внаслідок внутрішньої необхідності, а тільки тому, що так склалися обставини), і якось особливо виділити ті й інші в позначеному ланцюжку.

У більш складному випадку оповідальний текст містить декілька різних, зв'язаних чи незв'язаних між собою ланцюжків дії (аналогія: у детективному романі ланцюжок дій злочинця і ланцюжок дій слідчого); схема такого тексту представлена на рис. 8. До задачі докладного спостереження й аналізу кожного такого ланцюжка в цьому випадку додається задача фіксації усіх взаємозв'язків між ними: які саме події першого ланцюжка впливають на події другого, і навпаки.

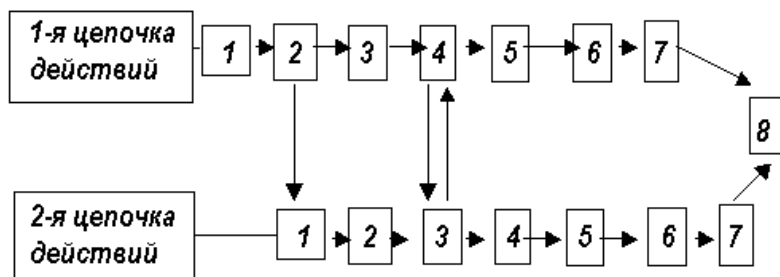


Рис. 8. Структура оповідального тексту, що містить розвиток двох взаємозалежних сюжетних ланцюжків.

Особливу увагу варто звернути на те, що вносить кожен із ланцюжків у кінцевий результат (у нашому випадку подія 8).

При аналізі необхідно мати у виді, що між парою сусідніх подій можуть бути різні співвідношення. Зокрема події можуть бути послідовно-причинними (одна подія відбувається після того, яку є його причиною),

послідовно—незв'язаними (одна подія відбувається після іншої, але це інше не є його причиною), паралельно—незв'язаними (дві події відбуваються незалежно одне від одного одночасно) і паралельно—зв'язаними (дві події відбуваються в той самий час і або вони взаємозалежні або лиш одна з них впливає з іншої). Визначення всіх цих відносин між подіями забезпечить винятково міцну фіксацію в пам'яті.

Зрозуміло, у реальних текстах усе складніше і заплутаніше, однак описані структурні особливості, безсумнівно, допоможуть вам подужати навіть дуже непростий текст. Фактично це значить, що в процесі читання доцільно складати на листку його схему, що, забезпечуючи більш глибоке його розуміння, допоможе істотно поліпшити і його запам'ятовування.

Із метою ілюстрації цього прийому запам'ятовування на конкретному тексті спробуємо побудувати схему розділу про пам'ять від його початку до попереднього абзацу (рис. 9). Після самостійної побудови подібної схеми тексту виявляється просто неможливим не запам'ятати його зміст.

Помітимо, що на перших етапах освоєння цього прийому на побудову схеми може піти багато часу і при цьому прийдеться по кілька разів повертатися до читання однієї і тієї ж його частини. Однак уже після декількох проб робота піде набагато швидше і, головне, — у вас з'явиться смак до неї.

Через ще якийсь час відбудеться справжнє диво: ви зрозумієте, що вже немає необхідності малювати схему на папері, ви зможете її скласти в розумі по ходу читання тексту, причому вона буде такою ж докладною і чіткою, ніби фіксувалася на аркуші. Це і буде великим досягненням у поліпшенні вашої пам'яті. Із цього моменту текст буде запам'ятовуватися вами винятково легко після усього лише однократного його прочитання і скільки відразу у вас з'явиться зекономленого часу! А головне, для вас тепер не стане важких текстів: та методика, що вам рекомендується в процесі читання, буде постійно викликати жвавий інтерес. Навіть якщо ви не розраховуєте на такий результат і цілком задовольнитесь записом схеми на папері, то все рівно поліпшення вашої пам'яті буде дуже відчутним.

Як полегшений варіант складання схеми можна розглядати складання плану. Це може бути корисним у тому випадку, коли текст недостатньо зв'язаний, складається з різнорідних фрагментів. Навіть у тих випадках, коли перед вами немає необхідності глибоко і точно запам'ятати текст, а цілком можна обмежитися виділенням лише деяких вузлових моментів, також доцільно скласти план.

Читаючи текст, постарайтеся чітко виділити його значеннєві частини. Першому фрагменту відразу дайте який—небудь заголовок і запишіть відповідь на листку. Так послідовно робіть з кожним фрагментом тексту. Після того, як ряд підзаголовків записаний, уважно переглянете їх і, якщо

це видається вам можливим, об'єднайте кілька розташованих поруч підзаголовків в один більш загальний, що охоплює зміст кожного з них.

Оптимальним для запам'ятовування тексту вважається план, що складається з 4 – 6 пунктів (більш докладний перевантажує пам'ять і акцентує зайві деталі, менш докладний може привести до забування деякої істотної інформації).

Тепер вчитайтесь в кожен підзаголовок (пункт плану) і думкою уявіть собі його зміст; якщо він занадто об'ємний, то промовляйте його про себе більш повно і докладно. Потім зверніть увагу на те, як між собою зв'язані пункти плану: чому вони дані саме в такий, а не в іншій послідовності; у чому складається значеннєвий перехід від одного пункту плану до іншого.

Розглядаючи таким чином логіку тексту, ви забезпечите гарне його запам'ятовування. За даними П. І. Зінченка, тексти, що запам'ятовуються шляхом складання плану, через місяць відтворюються в півтора рази краще, ніж після триразового повторення!

При оволодінні прийомом складання плану працює той самий психологічний закон: спершу ці дії повинні бути докладними, розгорнутими, здійснюваними на папері; потім вони стають легкими, згорнутими, швидкими і, нарешті, незабаром цілком автоматизуються, протікають непомітно для людини, ніби паралельно з читанням, і вже не вимагають ніякого паперу. Але перш, ніж що-небудь у нашій психіці стане легким, одномоментним, воно обов'язково повинне пройти етап складності, розгорнутого здійснення. У цьому, до речі, одна з таємниць високого рівня розвитку всіх психічних процесів людини.

Далі у процесі читання добре допомагає запам'ятовуванню складання різних схематичних малюнків, що прояснюють зміст деяких особливо громіздких частин тексту (наприклад, опис механізму впливу одного явища на інше). При цьому окремі явища і їхні ознаки чи елементи позначаються колами, у яких записуються їхні назви, а взаємодії, що відбуваються між ними, показують стрілочками.

Так, на рис. 9 закодований такий текст: «Якщо дія 1-го і 2-го явища на 3-тє виявляється спільною, то сполучення дії ознаки А 1-го явища й ознаки Б 2-го явища приводить до змін властивості В в 3-му явищі. Зміна властивості В приведе до зміни і властивості Г цього явища, і воно, у свою чергу, породжує ознаки Д і Е, що, взаємодіючи один з одним, взаємоділяються. Це приводить до того, що явище 3 впливає на явище 4, знищуючи його. Це відбувається так: сполучення нових властивостей Д і Е 3-го явища породжує властивість Ж в 4-му явищі; воно приводить до виникнення усередині цього явища нової властивості З, що, наростаючи, приводить до знищення цього явища. Спробуйте запам'ятати те, що ви

прочитали, повторюючи хоч 10 разів. Набагато ж ефективніше запам'ятовування цього тексту за допомогою малюнка. Варто його намалювати, уважно розглянути, думкою проходячи по напрямках, зазначених стрілочками, – і тепер забути його важко. Навіть якщо коли-небудь і забудете, то все рівно зможете, подумавши, відновити цей малюнок, а з його допомогою – і весь уривок тексту».

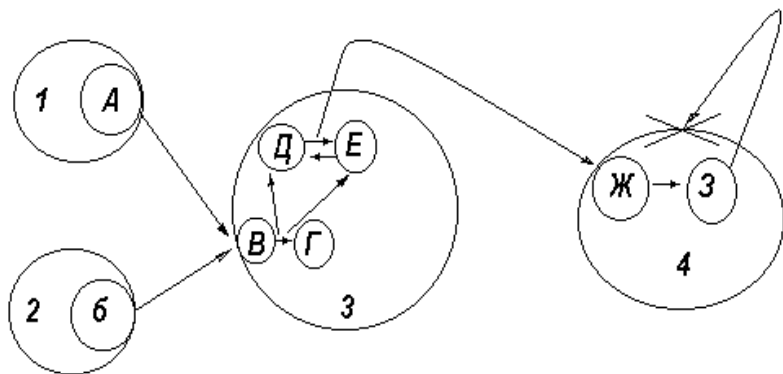


Рис. 9. Приклад схематичного малюнка, що допомагає запам'ятати складний уривок тексту.

Ще одним дуже ефективним, але, на жаль, рідко використовуваним прийомом є переклад тексту «своєю мовою». Адже часто текст (чи його фрагмент) буває важко зрозуміти і запам'ятати саме тому, що він написаний дуже складною, науковою мовою – з незвичними термінами, зі складними оборотами мови, довгими підрядними реченнями тощо.

Щоб запам'ятати зміст, спробуйте виразити цю думку простіше, звичними для вас словами, з використанням тільки простих речень. Іншими словами, перекладіть фразу з наукової розмовної мовою, такою, якою ви розмовляєте з товаришами.

Маленький приклад. Ось речення з книги із психології: «Особистість... є продуктом інтеграції процесів, що здійснюють життєві відносини суб'єкта». Тут слів небагато. Але чи допоможе багаторазове повторення запам'ятати це визначення міцно і без перекручування змісту? Давайте перекладемо його доступною, розмовною мовою: «Є людина (суб'єкт), вона діє по-різному (здійснює життєві відносини); її дії часто бувають незв'язаними, спрямованими в різні сторони (немає інтеграції); але вони можуть і пов'язуватися, підпорядковуватися (інтеграція процесів); якщо вони ув'язані й супідрядні, припиняється їхня сумбурність (настає інтег-

рація), тоді людина і стає особистістю». Слів стало більше, зате усі вони зрозумілі. Виражена ними думка запам'ятеється легко.

При здійсненні такого перекладу не варто боятися, що ви відхилитеся від оригіналу: головне – зберегти зміст і запам'ятати його. Якщо ж ставиться спеціальна задача – запам'ятати формулювання, – то і тут не слід відмовлятися від такого переказу. Тільки в цьому випадку після його здійснення (чи декількох його варіантів) варто ще раз вчитатися у вихідну фразу і зіставити її з вашим перекладом – тоді вона запам'ятеється.

Часто виявляється корисним прийом виділення ключових слів при читанні малозрозумілих фраз і визначень: у реченні виділяються і підкреслюються найголовніші слова, і його зміст розглядається тільки через їхнє сполучення, інші ж, другорядні слова при цьому ігноруються; надалі ж, коли «кістяк» речення зрозумілий, увага звертається і на другорядні слова, фрази. Такий двоступеневий шлях до фрази забезпечує краще її запам'ятовування.

Потужним засобом запам'ятовування незв'язних послідовностей виступає прийом перекодування, тоді ми замість ряду багатьох розрізнених слів запам'ятовуємо одне слово чи одну фразу, що стає кодом матеріалу, який запам'ятовується. Так, для запам'ятовування послідовностей відтінків світлового спектра (квітів веселки) використовується фраза зі слів, перші букви яких сигналізують про назву квітів (каждый охотник желает знать где сидит фазан).

При запам'ятовуванні протилежних понять, якщо ви побоюєтеся, що можете їх переплутати, застосовується метод осмислення слів. Так, наприклад, щоб не плутати назви нервових волокон, що несуть інформацію до мозку (аферентних), із волокнами, що керують відповідними скороченнями м'язів (еферентними), можна звернути увагу на те, що буква а в алфавіті стоїть на початку, а буква е – в середині (на початку прийняття сигналу, а вже потім відповідний рух).

Щоб не плутати слова «флора» і «фауна», корисно звернути увагу на спорідненість слова «флора» з англійським словом flower – квітка, а також звернути увагу на його звучання: флора – РОСЛИНА. У кожному конкретному випадку намагайтеся знайти аналогічні прийоми, і тоді переплутування подібних назв стане неможливим.

Важливим прийомом запам'ятовування є зіставлення і співвідношення матеріалу, що запам'ятовується, з попередніми наявними знаннями, ніби прив'язування нового до добре засвоєного старого. Так, при читанні тексту думкою ніби позначаєте частини тексту: це мені вже добре відомо, а це нове, але воно добре узгодиться з чимось уже відомим, а це нове, але воно, на мій погляд, суперечить тому, що уже відомо; виходить, на це потрібно звернути особливу увагу: у чому ж тут протиріччя? і т. д.

Узагалі, знайомлячись із будь-яким новим фактом, спробуйте вписати його у вже сформовані у вас уявлення про цю групу явищ, уплести його в мережу ваших знань, і тоді він, будучи ув'язаним з іншими фактами, уже не зникне з вашої пам'яті. Не приєднавши його до своїх знань, ви ризикуєте втратити його назавжди. Адже пам'ять – це система, де усе взаємозалежне і підігнане одне до іншого, і міцність запам'ятовування будь-яких відомостей нерідко визначається не самими по собі цими відомостями, а їх зв'язками з цілою системою знань. Ось чому іноді над установленням таких зв'язків корисно спеціально поміркувати. Зате потім, потягнувши за одну ниточку, ви легко розмотаєте і весь клубок.

Особлива роль у запам'ятовуванні належить наочним образам, «картинкам», що корисно малювати у своїй уяві, читаючи описувані в тексті події. Іноді замість цих картинок можна створювати влучні, незвичайні, образні фрази, що перекладали б сухий текст мовою яскравих вражень.

Цей метод, до речі, є одним із ключових у педагогічній системі учителя В. Н. Шаталова. Його учні на уроці прекрасно запам'ятовують матеріал саме тому, що він ніби ілюструє його одним-двома ключовими образами, за якими легко потім його відновити.

Читаючи текст, ви самі можете відтворювати такі образи. Для цього, прочитавши кілька речень, закрийте очі. Яка картинка малюється перед вашим поглядом, який саме зміст тексту в ній утілюється? Спробуйте створити іншу, більш природну для вас. Не уникайте картинок яскравих, незвичайних, саме вони найкраще і допоможуть вам запам'ятати матеріал.

Ми розглянули, звичайно, далеко не всі прийоми запам'ятовування, однак для початку, очевидно, і цих цілком достатньо. Зверніть увагу: в основі більшості прийомів запам'ятовування лежить розумова робота, операції нашого мислення. Так що сила і потужність нашої пам'яті полягає не стільки в ній самій, скільки в способах розумової переробки матеріалу, якими ми користуємося.

Між нами, нашою пам'яттю, з одного боку, і матеріалом, що завчався, з іншого боку, завжди знаходиться діяльність. Саме вона сприяє засвоєнню матеріалу і тим самим забезпечує його запам'ятовування. Тому головне – домогтися, щоб ця діяльність була, по-перше, змістовною, глибокою, різноманітною, а по-друге, такою, що легко протікає, автоматизованою і легкою певною мірою задоволення і навіть азартною.

Тепер кілька слів про повторення, що, незважаючи ні на що, багато хто вважає найбільш надійним прийомом запам'ятовування. Застосування описаних вище прийомів практично виключає повторення, робить його непотрібним. Адже і без нього матеріал запам'ятовується прекрасно. Го-

ловне ж, повторювати – нецікаво, а застосовувати розумові прийоми – набагато цікавіше.

Однак якщо ви є прихильником методу повторення, то знайте, що існує кілька правил, як організувати повторення максимальне успішно. Так, у процесі повторних читань тексту не повинно бути однакових його повторень. Читаючи матеріал заново, застосовуйте все нові і нові способи його значеннєвої переробки (наприклад, по черзі використовуйте описані вище прийоми значеннєвого запам'ятовування). Щораз повинний бути зовсім новий погляд на матеріал, нове його прочитання, тобто повторення без повторення.

При повторенні варто також чергувати сприйняття матеріалу з активними спробами його відразу думкою відтворити. Так, послідовність дій «сприйняття тексту – спроба думкою переказати – сприйняття – спроба переказати» забезпечує помітно більш високий результат, ніж чотириразове читання. До речі, цей метод повторення–відтворення особливо ефективний при колективній підготовці студентів до іспиту: відтворення набуває реального сенсу тоді, коли воно звернено до іншої людини, що в ході вносить свої корективи, і справа рухається швидко, весело.

Крім того, корисно знати, як потрібно повторення розподіляти в часі. Припустімо, у вашому розпорядженні сім днів, що залишилися до іспиту, і ви маєте можливість повторити певний текст тільки чотири рази. Як за цих умов краще організувати повторення? Можливі такі варіанти (рис. 10):

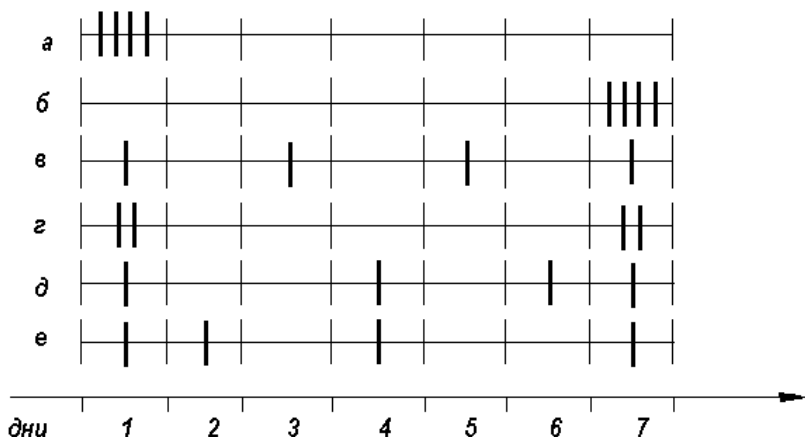


Рис. 10. Види розподілу повторень у часі.

- а) усі повторення зробити на початку терміну;
- б) усі повторення зробити наприкінці;
- в) рівномірно розподілити повторення протягом усіх семи днів;
- г) два повторення зробити на початку, а потім два наприкінці;
- д) спочатку робити великі інтервали між повтореннями, а до кінця їх зменшити;
- е) спочатку робити невеликі інтервали між повтореннями, а до кінця їх збільшити.

Оптимальним є, як це показано в численних психологічних експериментах, варіант «е». Саме він забезпечує найбільш точне і міцне запам'ятовування. Цілком прийнятними, хоча і менш ефективними, є також варіанти «в» і «д». Узагалі між сусідніми повтореннями повинні бути значні інтервали, повторення повинні бути широко розтягнуті в часі, а не вузько спресовані на одному відрізьку. Адже матеріал після чергового повторення повинний відкластися в пам'яті, оформитися, тільки тоді нове повторення його збагатить. Якщо ж повторення йдуть щільно одне за одним, то після кожного повторення матеріал просто не встигає затриматися в пам'яті, а виходить, що це повторення мало що дає для його закріплення.

Типова ж помилка багатьох студентів – вони не починають повторювати матеріал заздалегідь, щоб він не встиг забутися, зате в останні один–два днів повторюють надмірно. Це не тільки втомлює, але і малоефективно.

Таким чином, матеріал може потрапляти в нашу пам'ять за допомогою і спеціальних прийомів значеннєвої його переробки, і правильно організованих його повторень. Кінець кінцем, інформація попадає в наш мозок, а пам'ять – це функція мозку. У зв'язку з цим виникає питання: як підвищити працездатність мозку в період запам'ятовування?

Діяльність людини під час запам'ятовування – це один із рівнів роботи пам'яті, психологічний. Але пам'ять має і більш глибокі «поверхи» своєї роботи – рівень нейрофізіологічних і біохімічних процесів. Що відбувається в нашому мозку, коли ми запам'ятовуємо матеріал, а також після запам'ятовування? Начебто б нічого – запам'ятали й усе. А насправді при цьому тільки і починає розгортатися колосальна за своєю складністю робота мозку. Спершу відбувається непомітна для нас циркуляція порушення в нейронних мережах, після чого за участі ДНК, РНК, білків і інших речовин утворюються багато в чому ще загадкові «сліди пам'яті».

Зараз накопичена величезна маса даних про особливості роботи пам'яті на цих рівнях, і їх корисно враховувати при організації запам'ятовування. Зокрема прийоми значеннєвої переробки матеріалу, розмаїтість повторень і чергувань їх з активними спробами відтворення підт-

римують високий тонус роботи мозку, необхідний для ефективного утворення слідів, а розподіл повторень у часі забезпечує нормальне протікання процесів, формуючих ці сліди.

Корисно також знати, у який час доби пам'ять має найбільшу працездатність. Піки високої розумової працездатності приходяться на 5 – 7, 10 – 12 і 17 – 19 годин. Пізно ввечері і уночі функціональні можливості організму помітно знижуються, і запам'ятовування в цей час, особливо після години ночі, дуже неефективно. У цьому випадку корисно лягти спати, а для запам'ятовування використовувати час від 5 до 7 годин ранку.

Коли ж – перед сном чи після сну – матеріал відкладається краще? Експериментальні дослідження показують, що перед сном краще запам'ятовувати легкий матеріал чи закріплювати вже знайомий, у той час як складний, важко засвоєваний чи зовсім незнайомий краще запам'ятовувати «на свіжою голову».

До речі, свіжою головою може бути не тільки вранці а принаймні дві-три рази на добу. Для цього під час сесії корисно розподіляти сон так: велика його частина, не менш шести годин, повинна припадати на ніч, ще частина (друга година) – на день. Не бійтеся, що проспите сесію! Психологія фізіологи свідчать, що саме уві сні найбільш інтенсивно відбувається неусвідомлювана нами робота мозку по систематизації, сортуванню і погоджуванню засвоєного матеріалу.

Сон дуже дружить з пам'яттю. Звідси зрозуміло, що навіть незначні порушення режиму сну неминуче приводять до ослаблення пам'яті. У стані недосипання не беріться нічого запам'ятовувати – старання підуть у пісок.

Високий тонус мозку корисно підтримувати фізичними вправами. Під час читання обов'язково робіть невеликі фізкультпаузи. Вони забезпечать приплив крові до мозку й очищення його від шкідливих речовин, що утворилися в процесі роботи.

Для пам'яті важливий і склад повітря в приміщенні. Експерименти, проведені в герметичному приміщенні, свідчать: навіть невелике збільшення частки вуглекислого газу в повітрі негайно приводить до погіршення запам'ятовування, збільшення ж частки кисню швидко відновлює роботу пам'яті.

Для пам'яті важлива і правильна організація харчування, особлива наявність у їжі вуглеводів, білків і вітамінів. Під час зимової сесії корисно вживати полівітаміни в драже, під час літньої – їсти більше овочів і фруктів. Із харчових продуктів при підвищеному навантаженні на пам'ять корисними є сир, квасоля, горох, а також солодкі страви. Якщо можливо, уникайте в цей час вживання антибіотиків: вони руйнують білки – будівельний матеріал для слідів пам'яті.

Як ви вже напевно не раз переконувалися, пам'ять може бути для вас і ворогом, і другом: ворогом – коли змінює у відповідальні моменти, другом – коли виручає в безнадійній ситуації. Але всяка дружба вимагає взаємності. Хочете, щоб пам'ять була гарною, – постійно допомагайте їй.

2.3.2. Комплекс вправ для розвитку логічної пам'яті

Значна частина звертань у психологічну консультацію зв'язана зі скаргами на погану пам'ять учнів, на труднощі засвоєння ними досліджуваного матеріалу.

Погана пам'ять, звичайно ж, може обумовлюватися безліччю різних причин. Але найчастіше психологу доводиться мати справу з випадками, коли дитина попросту не володіє (чи недостатньо володіє) способами значеннєвого запам'ятовування матеріалу, у неї відсутні уміння і навички їхнього застосування в навчальній та пізнавальній діяльності.

Описаний нижче комплекс вправ, успішно застосовуваний групою шкільних психологів м. Харкова, спрямований на формування та удосконалювання в школярів різноманітних прийомів значеннєвого опанування матеріалу, що складають основу логічної пам'яті (П. П. Блонський, П. И. Зінченко, А. Н. Леонтьєв, А. А. Смірнов, Ф. Бартлетт, Ф. Крейт, Р. Локхарт та інші).

Вправи доцільно проводити після ігрового тренінгу мислення, у якому здійснюється. «шліфування» основних розумових операцій, важливих для логічного запам'ятовування. Перші заняття проводяться під керівництвом психолога, потім учень одержує індивідуальні завдання по кожній з вправ і виконує їх у домашніх умовах.

Запам'ятовування незв'язаних чисел. Учні пропонується завчати одне за іншим кілька рядів з 10 – 15 цифр. При цьому підкреслюється, що основний упор варто робити не на механічному повторенні цифр вголос чи про себе і не на зорове фотографічне їхнє запечатління, а на пошук осмислених зв'язків між ними. Наприклад, переглядаючи ряд цифр 6513024860, можна установити, що $65:13 = 5$; 2, 4, 8 – ряд ступенів числа 2; ряд 0, 2, 4, 8, 6 – зростаючі парні числа, серед яких два останні переставлені; 65 – номер вашої квартири, а 98 – рік весілля вашого брата: по краях подібні числа 65 н 60; наприкінці кожної половини цифр – нулі і т. д.

Чим більше подібних співвідношень у кожному ряді виявляється, тим кращим виявляється запам'ятовування цифр. Після такого аналізу декількох рядів учню пропонується по пам'яті записати на папері цифри, що містяться в кожному з них, у тій же послідовності. Ряди можна брати з таблиці випадкових чисел, чи, у крайньому разі, з телефонного довідника.

Ряди випадкових чисел для запам'ятовування:

6442 1 80814	1 7985489 II
438000935 I	4132644344
4 I 02483167	9624043642
0747744606	5484654759

Якщо при перевірці виявиться, що в одному з рядів припущено помилку, варто проаналізувати разом з учнем її походження: вона є показником недостатньої чіткості значеннєвого аналізу ряду.

Ця вправа формує здатність легко запам'ятовувати різні числа (історичні дати, адреси, номери телефонів і т. п.), а також формує узагальнену установку на пошук зв'язків у матеріалі, що запам'ятовується, замість механічного запечатлення.

Аналіз безглуздих слів. Учню дають декілька квазіслів завдовжки 20–25 букв, наприклад:

КОМОЛИСТРЕНОШИВЕРТОН

Повільно переглядаючи кожне слово, варто виділити деякий зміст у його окремих буквосполученнях чи розкрити зв'язок між його частинами. Наприклад, «комо» – скорочення від «комсомол», чи об'єднання двох коротких слів з буквою про у середині: «кому» і «мол»; сполучення «койолнет» можна асоціювати зі словами «вокаліст» чи «голосистий» чи інтерпретувати як слово «кому» (чи «кому») + «лист»; «стрено» пов'язати зі словами «стріла» чи «зустріч», а «стренош» – зі словом «стриножити»; «шиверт» – з вираженням «шиворот–навыворот», а «шивертон» – зі словом «камертон».

При аналізі слова в цілому можна помітити, що у всіх випадках після приголосної букви впливає голосна, за винятком подібних сполучень «стр» у середині слова і «рт» наприкінці, а також, що з голосних у цьому слові є тільки букви и, е, що, як відомо, знаходяться наприкінці першої половини алфавіту і не перемешковуються ніякими іншими голосними.

Після звірення відтворених слів із поданими проводиться аналіз причин помилок. Відтворення відбувається через кілька годин і через день після завчання з метою виявлення слабких місць значеннєвого запам'ятовування кожного учня та їхній корекції при наступних виконаннях вправи.

Ця вправа розвиває пам'ять на іноземні прізвища, складні географічні і біологічні терміни тощо, а також формує загальну настанову на співвіднесення нового досліджуваного матеріалу з елементами уже відомих, що зберігаються в пам'яті знань.

Запам'ятовування пар слів. Учнем пропонуються набори з 25–30 пар не зв'язаних один з одним слів, наприклад: кит – цигарка, слива – лампа, жук – хмара тощо. Послідовно прочитуючи кожну пару слів, варто сфор-

мувати про себе якісь образи, незвичайні картинки, у яких цікавим способом сполучалися б ці два предмети. Кожну картинку варто уявити собі як можна яскравіше, емоційніше.

Наприклад, пливе кит із цигаркою в роті, цигарка світить у сутінку, від неї піднімається дим, схожий по кольору на шкіру киту. Чи на настільній лампі раптом, як на дереві, дозріли соковиті, солодкі сливи. Чи у середині сливи знаходиться нитка розжарення, і вона світить, як лампа.

Після цього подаються на бланку чи зачитуються перші слова кожної пари. Друге слово треба згадати і самостійно записати. Потім по записаних словах треба відновити перше слово. Процедура повторюється через кілька днів після запам'ятовування і завершується аналізом причин допущених помилок.

Ця вправа спрямована на удосконалювання прийому створення яскравих образів при запам'ятовуванні текстового матеріалу.

«Потрійна стимуляція» пам'яті. Вправа розроблена за аналогією з відомою методикою «подвійної стимуляції» пам'яті (О. М. Леонтьєв) і на початковому етапі припускає роботу лише з двома рядами стимулів. Учневі подаються ряд карток з надрукованими на них словами чи намальованими картинками і пропонується з іншого аналогічного набору карток підібрати до кожної з першого набору таку, котра підходила б до неї за змістом (наприклад, зерно – хліб, будинок – паркан) для того, щоб і в подальшому можна було, дивлячись лише на другий ряд карток, точно згадати всі картки першого ряду.

Після того, як учень засвоїв принцип підбора подібних слів і відтворення основного слова з опорою на допоміжне, завдання ускладнюється.

Йому пропонують перший набір карток (наприклад: дах, суддя, рейка, човен) і просять покласти поруч з ними картки другого набору (м'яч, синиця, вікно, вокзал), ґрунтуючись на значеннєвій, образній, емоційній чи якій-небудь іншій подібності слів. Картки другого набору розташовуються під картками першого набору («вікно» під «дахом», «синиця» під «літаком», «м'яч» під «суддею», «вокзал» під «рейкою»).

Потім перший набір карток закривається листом ватману і подається третій набір карток (герань, крісло, змія, чобіт). Завдання учнів – покласти під кожною з карток другого набору, що залишився, зв'язану з нею картку нового – третього набору (вікно – герань, синиця – змія, м'яч – чобіт, вокзал – крісло).

Після цього закривається і другий набір карток. Задача учнів – дивлячись лише на третій ряд карток, згадати пов'язані з кожною з них картки другого і першого наборів (за карткою «герань» відновити «вікно» і «дах», за карткою «змія» згадати «синицю» і «літак» і т. д.).

При досягненні легкості у виконанні цієї вправи пропонується називати відразу картки першого набору, не називаючи карток другого набору. Можна вводити і більшу кількість наборів, що опосередковують: чотири чи п'ять, – подовжуючи й ускладнюючи тим самим значеннєві ланцюжки слів.

Ця вправа формує здатність швидко знаходити і встановлювати значеннєві зв'язки між окремими елементами матеріалу н спиратися на них при його відтворенні.

Розкладання карток із непов'язаними словами. Використовуються комплекти з 15–20 карток зі словами, по можливості не пов'язаними за змістом і не схожими по звучанню. Наприклад: лічильник, стіл, ліхтар, палітра, токар, свинець, вовна, фікус, сироп, мелодія, схема, зебра. Завдання учня – запропонувати кілька варіантів розкладування карток, що полегшують їхнє запам'ятовування.

Наприклад, можна об'єднати слова із загальною першою буквою – «з» і «ф», і усередині кожної групи спробувати грузнути слова один з одним: фікус світить, як ліхтар (чи ліхтар зроблений у формі фікуса), а на столі лежить схема свинцевого лічильника, і на яку пролили сироп. Можлива і логічна класифікація: токар, зебра, фікус – живе (причому, тут і людина, і тварина, і рослина); палітра й мелодія зв'язані з мистецтвом; стіл, ліхтар, лічильник – побутові предмети і т. д. Можна об'єднати слова й за конкретними ситуаціями, склавши одну-дві невеликі розповіді, наприклад: Хтось уклучив ліхтар, щоб подивитися на лічильник, а для цього підсунув стіл, щоб на нього підняти, при цьому упав фікус і т. п.

Після розкладання карток здійснюється безпосереднє і відстрочене відтворення слів і аналізуються причини пропусків і замін деяких з них. Ця вправа формує здатність знаходити різноманітні зв'язки в спочатку розрізненому матеріалі, забезпечуючи тим самим його ефективне запам'ятовування.

Аналіз структури довгих речень. Підбирається кілька речень, що складаються з 18–20 слів. Наприклад: «Японські фахівці, що обслуговують комп'ютери, давно помітили, що найлютішим ворогом великих ЕОМ є пацюки, що прогризають важливі системи електронного керування у транспорті й виробництві». Повільно і вдумливо прочитуючи речення, слід крок за кроком складати схему, що відбиває його синтаксичну структуру (наприклад, рис. 11). Потім, дивлячись на схему (слова в якій не несуть ніякої конкретної інформації, а відіграють ролі допоміжних опор, пунктирні лінії відтворення), варто спробувати як можна точніше відновити речення (відразу ж після запам'ятовування і після кілька годин).

Ця вправа розвиває здатність розкривати і використовувати усі до одного значеннєві співвідношення між елементами фрази, що є необхід-

ною передумовою точного в значеннєвому відношенні чи навіть дослівного запам'ятовування визначень, чи цитат ключових фраз текстів.



Рис. 11. Аналіз структури довгих речень.

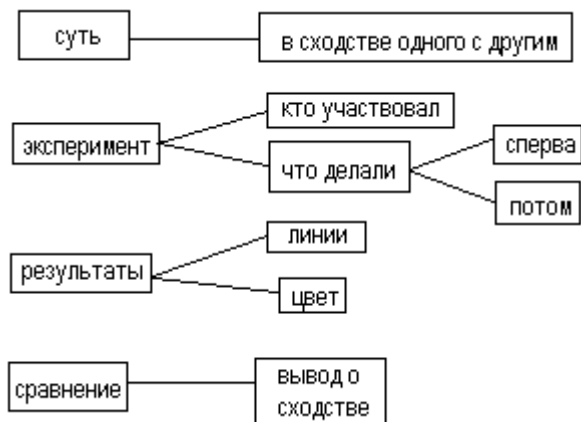


Рис. 12. Аналіз структури коротких текстів.

Аналіз структури коротких текстів. Подаються закінчені тексти з 5–7 розгорнутих речень. Наприклад: «На думку американських учених, чотири–п'ять годин, проведених перед телевизором, діють на організм як кілька чарок алкоголю. В експерименті учні використовували групу водіїв, що сіли за кермо після того, як протягом декількох годин дивилися теле-

визор. У результаті 9 % з них необґрунтовано перетнули лінії, що забороняють, на шосе, 20 % переплутали зелений і червоний кольори світлофора. Фактично вони поводитись як люди, що ужили алкоголь». Ця вправа розвиває здатність робити глибокий аналіз структури тексту в процесі складання його схеми, а також точно використовувати складену схему при відтворенні матеріалу.

У процесі читання тексту складається схема, що відбиває всієї значеннєвої його частини. Після кілька хвилин чи годин учасникам тренінгу необхідно, дивлячись на схему, як можна точніше відтворити зміст тексту. Важливо, щоб усі значеннєві одиниці тексту були відтворені.

Складання схематичних малюнків. Подаються штучні складні тексти, перевантажені інформацією про окремі елементи, зв'язки між ними, що послідовно впливають один на одного і т. д. Наприклад: «Якщо дія першого і другого явища на третє виявляється спільною, то сполучення ознаки А першого явища й ознаки Б другого явища приводить до зміни властивості В в третім явищі. Зміна властивості В через деякий час приводить до зміни властивості Г, що тепер негайно породжує його ознаки Д і Е, що, взаємодіючи один з одним, підсилюються. Це приводить до того, що третє явище руйнівне діє на четверте явище. Це відбувається так: нові властивості Д і Е третього явища породжують у четвертому явищі властивість Ж, яке, наростаючи, призводить його до вибуху».

Повільно читаючи текст, треба скласти схематичний малюнок, що відбиває описані в ньому процеси (наприклад, рис. 13).

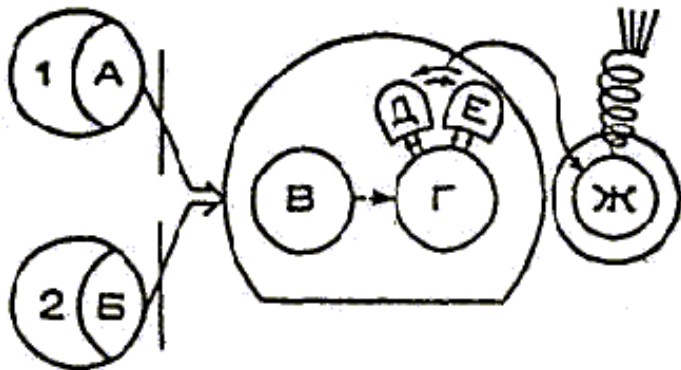


Рис. 13. Складання схематичного малюнку.

Потім, після кількох хвилин чи годин, треба максимально точно відтворити зміст тексту, використовуючи для цього складений малюнок. У

міру досягнення легкості у виконанні цієї вправи відтворювати текст слід без малюнка, спираючись лише на зорове його представлення.

Ця вправа формує здатність швидко і точно переводити зміст тексту в образний план, виділяти у ньому найбільш істотні зв'язки і використовувати зорові уявлення в структурі логічної пам'яті.

Складання плану текстів. Ця вправа пропонується для самостійного виконання в домашніх умовах. Рекомендується взяти наукову чи науково-популярну книгу, що має для розуміння деякі труднощі, однак не переважену спеціальними термінами і фразами зі складною конструкцією. Варто щодня прочитувати декілька сторінок тексту і по ходу читання записувати в зошиті його план. Наприклад, прочитати 1–2 абзаци, визначити для себе: головне тут те–те, і відразу записати двома–трьома словами перший пункт плану, потім перейти до наступного абзацу і т. д.

Через кілька днів чи тижнів варто відкрити зошит із планом і спробувати як можна точніше відновити по ньому весь прочитаний текст. Основна увага при цьому звертається на максимально докладне розгортання, розкодування кожного пункту плану, відновлення всього змісту пов'язаного з ним уривка тексту.

Ретельно аналізуються причини всіх труднощів, що виникають у процесі відтворення. Оскільки вони в основному зв'язані з недостатньо глибоким значеннєвим аналізом окремих уривків чи тексту з невдалим формулюванням окремих пунктів плану, учень має можливість на власному досвіді переконатися в тому, наскільки корисним для запам'ятовування виявляється розуміння матеріалу, а також поступово визначити для себе, які саме особливості оформлення пунктів плану забезпечують високу ефективність запам'ятовування і відтворення. Спочатку такий аналіз утруднень проводиться разом із психологом, надалі – самостійно.

Залежно від ступеня легкості виконання цієї вправи можна регулювати складність тексту й інтервали між складанням плану і його відтворенням.

Ця вправа формує уміння робити чіткий значеннєвий аналіз тексту з метою складання його плану, розвиває здатність «уміщувати» досить великий обсяг інформації в кілька коротких пунктів плану, а потім розшифровувати «спресовані» у них відомості.

2.4. Тренінги, спрямовані на підвищення ефективності роботи учнів із текстами

2.4.1. Ігри і вправи з текстами

У розроблюваній нами системі ігрового тренінгу пізнавальних процесів школярів – мислення, пам'яті, уяви – важливе місце займають численні ігри і вправи з використанням текстового матеріалу. Досвід нашої роботи показав, що оптимальними є невеликі тексти (обсягом 70 – 130 слів), написані простою, доступною мовою і нерідко з гумором; зміст текстів – побутовий чи науково-популярний. Описувані в тексті явища й уживані при цьому слова повинні бути добре знайомі учням.

У цьому розділі подано короткі відомості основних ігор і вправ із текстами і приведені самі тексти, використовувані нами в групових заняттях школярів із ігрового тренінгу їхніх пізнавальних процесів і рекомендовані шкільним психологам і вчителям для роботи з дітьми.

Основні завдання, пропоновані школярам при роботі з текстами:

1. Скорочення розповіді. Потрібно значно зменшити обсяг розповіді, зробивши його гранично коротким, тобто звести його лише до 1 – 3 речень, що передають тільки найголовніше в його змісті.

2. Вигадування заголовків. Треба запропонувати кілька різних варіантів назви розповіді – таких, щоб вони одночасно і відбивали його основний зміст (чи можливо, мораль, що впливає з нього), і були образними, цікавими (можливо, гумористичними).

3. Складання плану. Необхідно виділити в розповіді 2 – 4 його значеннєві частини, потім сформулювати основний зміст кожної з частин і підібрати до них назви.

Отримані в такий спосіб пункти плану необхідно потім співвіднести один з одним і скоротити, звівши кожний лише до 1 – 3 ключових слів чи словосполучень.

4. Переказ іншими словами. Необхідно на основі вихідної розповіді скласти нову – за змістом практично ідентичну поданому, але за формою – зовсім іншу: з використанням інших слів та конструкцій речень.

Дозволяється брати з вихідної розповіді лише 1 – 3 заздалегідь обговорених ключові слова і допоміжні частини мови (прийменник і сполучники).

5. Формулювання висновку. На основі змісту необхідно експлікувати і чітко сформулювати висновок, що впливає з нього, чи мораль, – тобто таку інформацію, якої в самій розповіді немає зовсім (чи у вигляді натягу), але проте є його сутністю, «сіллю».

6. Вигадування цікавого кінця. У вихідній розповіді шкільний психолог забирає 1 – 3 останні речення і зачитує учням лише його початок і середину.

Необхідно самостійно придумати кінець, максимально використовуючи сю інформацію, що міститься в його репрезентованій частині, і зробити її по можливості своєрідною, захоплюючою чи повчальною.

7. Відновлення пропущеної фрази. У вихідній розповіді психолог забирає 1 – 2 речення, що знаходяться в середині і містять у собі інформацію, що є «ключем» для розуміння наступних фраз чи кінця розповіді, замість них ставляться крапки.

Завдання гравців: маючи початок і кінець тексту, відновити зміст пропущеного, і при цьому сформулювати його максимально чітко і коротко.

8. Відновлення ключових слів. У вихідній розповіді психолог забирає 1 – 3 ключових (тобто центральних, «наскрізних») слова і заміняє їх невизначеними словами типу: хтось, щось, ця річ, – якщо вони іменники, і типу: дещо зробив, зробив щось, – якщо дієслова.

Завдання учнів: прослухавши чи прочитавши текст із невизначеними словами, відновити вихідні, використовуючи для цього всю інформацію, що вони можуть отримати з тексту.

9. Читання тексту з пропущеними словами. Вихідний текст трансформується таким чином, що в деяких його реченнях усувається 1 – 2 слова і замість них ставляться риски.

Завдання учнів: уважно вчитуючись у такий текст, по можливості швидко і точно відновити всі пропущені слова, спираючись на зміст сусідніх слів і зміст усього тексту. Кількість пропущених слів повинна бути такою, щоб, з одного боку, текст, у принципі, цілком можна було б відновити, але, з іншого боку, таке відновлення вимагало б чималої розумової роботи гравців і приводило б їх до висування декількох різних гіпотез про зміст тексту.

10. Читання тексту з пропущеними буквами. Вихідний текст трансформується таким чином, що в деяких його словах усувається по 40 – 60 % букв і замість кожної з них ставиться крапка.

Наприклад, фраза: «Щодня на шляху до місць своєї годівлі мавпи пробігають повз автомати» перетвориться так: «Щод... на шляху до місць своїх г...і мавпи про...ають повз ...омати». Завдання учнів: швидко і точно уловити зміст тексту, незважаючи на такі пропуски букв, і замість крапок уписати необхідні букви.

11. Складання розповіді за алгоритмом. На основі змісту розповіді необхідно побудувати нову – в якій би описувані факти наводилися б в іншій послідовності, заздалегідь обговореній ведучим і гравцями (напри-

клад, спершу сам факт – потім його наслідки – його передісторія – другорядні деталі – потім опис навколишнього середовища; подібна послідовність складається окремо для кожної розповіді, з урахуванням конкретно-го змісту і можливості маніпулювати ним).

Результати проведених ігор і вправ обов’язково обговорюються всіма учасниками тренінгу і на основі цих обговорень колективно складається (чи вибирається із запропонованих) оптимальний, найвдаліший варіант виконання кожного з перерахованих завдань.

Нижче наведено тексти, пропоновані учням для виконання завдань. Тексти узяті з газет і науково-популярних журналів, частина з них більшою чи меншою мірою змінені нами.

ТЕКСТ № 1

Один японський репортер почув, що мавпи, які живуть поблизу міста Осака, поводяться цілком «по-людськи». На одній з автостоянок для туристів вони підходять до автоматів, кидають у щілину монету в сто ієн і виймають з автомата банку з фруктовим соком. Репортер поспішив перевірити цей слух.

Дійсність виявилася не такою цікавою, як у розповідях «очевидців». Щодня на шляху до місць своєї годівлі мавпи пробігають повз автомати. Вони очікують там, поки турист кине монету в автомат. Потім вони проганяють туриста, витягають банку із соком і тікають. Банки вони навчилися відкривати артистично.

ТЕКСТ № 2

Оригінальний спосіб покарання застосовує дорожня поліція в Ріо-де-Жанейро до тих, хто порушує правила паркування автомобіля. Якщо машину залишають де не можна, на неї наклеюють великий плакат, що говорить: «Тут стоянка заборонена», притім на переднє скло і такий клей, що зняти його можна лише після години посиленої праці. Як тільки ввели цю міру покарання, число порушників відразу скоротилося в три рази.

ТЕКСТ № 3

Усе почалося з того, що стрілочник Джеймс Уайт із південноафриканського міста Порт-Елізабет втратив обидві ноги у результаті залізничної катастрофи. Вийшовши з лікарні, Уайт серйозно задумався про майбутнє: пересуватися нелегко, а втрата роботи означає убогість. І тоді він почав дресирувати бабуїна, якого назвав Джеком. Мавпа порівняно швидко навчилася діставати воду з колодязя, виконувати просту домашню роботу і навіть обкопувати дерева в саду.

Після цього Уайт почав головне. Протягом декількох місяців він привчив Джека переводити залізничну стрілку. Джек виявився настільки здібним, що за дев’ять років, протягом яких допомагав хазяїну, не припустився жодної помилки.

ТЕКСТ № 4

Неочікувано закінчився злочинський наліт на квартиру жителя Запорозжя Миколи П. Хазяїн, що виховує дворічного бультер'єра, якого боявся весь під'їзд, був упевнений, що собака захистить від грабіжників краще будь-яких замків і сигналізації. Тому, ідучи в магазин, просто прикрив двері.

Цим і скористалися грабіжники. Легко проникнувши в приміщення, вони кинули розлютованому булю фуфайку, і той... схопив її всією міццю хватки. При цьому щелепи пса так стислися, що розтиснути без сторонньої допомоги було просто неможливо. Грабіжники підняли фуфайку разом із собакою і почепили на вішак. Потім, «прибравши хату», зникли. Буль висів у передпокої, поки не повернувся хазяїн. Очі собаки були повні вираження виконаного обов'язку. Пес ніяк не міг зрозуміти причини обурення свого годувальника...

ТЕКСТ № 5

Одного водія-невдаха із В'ятки підвела пристрась до спиртного. Заїхавши наприкінці робочого дня в питний заклад, він трохи захопився і провів за стійкою більше часу, чим мав намір спочатку. А коли вийшов на вулицю, то не побачив своєї машини. Подзвонивши по «02», повідомив у міліцію про викрадення, після чого повернувся в бар, щоб залити горе.

Коли заклад закрився, бідолаха побрів додому і за першим же рогом наткнувся на рідний автомобіль, що мирно стояв там, де він його і залишив: він шукав його, як виявилось, зовсім не в тому місці – чарка мозки затуманила. Зрадівши знайденому засобу пересування, чоловік сів за кермо, але був зупинений на найближчому перехресті – машина вже знаходилася в розшуку... Результат сумний – позбавлення прав за водіння авто-транспорту в нетверезому стані.

ТЕКСТ № 6

Бізнесмен Х. Фостер з Кельна веде хрестовий похід проти паління. Він придумав, як змусити своїх працівників відмовитися від цієї дурної звички. Усім, хто перестав палити, Фостер виплачує щомісяця по сто марок. Із сорока п'яти його підлеглих тридцять шість, почувши таку пропозицію, погодилися залишити цигарки. Якщо хтось почне курити знову, Фостер має намір утримати з нього всю суму заохочення.

ТЕКСТ № 7

Один із магазинів верхнього одягу французькому місті Бордо тричі піддавався пограбуванню, причому винуватцем кожного з них виявилася та ж сама людина. Ставши перед судом, грабіжник заявив, що в нього є пом'якшувальні обставина. Справа в тому, що він збирався пограбувати магазин тільки один раз – найперший. Що ж стосується другого і третього

разу, то тут, скоріше, винна його дружина, оскільки їй ніяк не підходило пальто, украдене спочатку, і вона наполягала на його заміні.

Суд, що розглядав справу, визнав подані йому докази як пом'якшувальні та виніс вирок, за яким грабіжник засуджувався тільки за один злам.

ТЕКСТ № 8

Поштовий працівник із Чикаго Джек Хоббс надзвичайно неуважний, постійно забуває в транспорті рукавички, парасолі – словом, усе, що тримає в руках. Знаючи цю особливість Хоббса, друзі все-таки ризикнули подарувати йому на день народження чергову парасолю. Але, розуміючи, що довго подарунок у Хоббса все одно не затримається, вони запропонували йому вибити на ручці парасольки своє ім'я, адресу і такий текст: «Якщо ви знайдете мою парасолю, не повертайте його! Краще надішліть долар як компенсацію». Друзі виявилися праві: через тиждень Хоббс залишив їхній подарунок у метро. Але яке ж був їхній подив, коли вони довідалися, що, за півроку Хоббс одержав 12 доларів!

ТЕКСТ № 9

Японські фахівці, що обслуговують комп'ютери, давно помітили, що найлютіші вороги великих комп'ютерів – пацюки. Через гризунів щороку виходять з ладу важливі системи електронного керування на залізницях, у виробництві, у торгівлі... Вважалося, що приваблює пацюків «смачна» ізоляція кабелів, що вони перегризають разом із дротами.

Однак при додатковому дослідженні з'ясувалося, що тварини реагують головним чином на ультразвукові коливання визначених частот, що виникають при роботі комп'ютерів. Найбільше приваблюють їх частоти, на яких тварини спілкуються між собою, – біля двадцяти чотирьох кілогерців. На основі цього відкриття сконструйовані пастки для пацюків.

2.4.2. Вправи для формування навички читання в молодших школярів

Одна з найважливіших задач початкової школи – формування в дітей навички читання, що є фундаментом усієї подальшої освіти. Сформована навичка читання містить у собі як мінімум два основних компоненти:

а) техніку читання (правильне і швидке сприйняття й озвучування слів, заснована на зв'язку між їхніми зоровими образами, з одного боку, і акустичними і мовнорухливими – з іншого);

б) розуміння тексту (витяг його змісту). Добре відомо, що обидва ці компоненти тісно взаємозалежні і спираються один на одного: так, удосконалення техніки читання полегшує розуміння того, що читається, а легкий для розуміння текст краще і точніше сприймається.

При цьому на перших етапах формування навички читання більше значення надається його техніці, на наступних – розумінню тексту.

Звичайне формування цієї навички затягується на довгі роки. Програма початкової школи передбачає його поступове удосконалення від класу до класу, і на кожному етапі його сформованість оцінюється за такими показниками, як обсяг прочитаного, швидкість читання, його правильність, свідомість та ін.

Однак майже в кожному класі знаходиться декілька учнів, що хронічно не укладаються в передбачені нормативи. Узагалі ж, уміючи читати (артикулювати написане), вони роблять це надзвичайно повільно, з численними помилками і часто без розуміння прочитаного. Завзяті багатомісячні тренування в читанні і систематичні додаткові заняття, що проводять з ними і вчителі, і батьки, як правило, дають більш ніж скромний результат. Відзначимо, що при цьому дорослі мимоволі постійно фіксують увагу дитини на її невдачах, що призводить до росту її тривожності, формуванню емоційно негативного відношення до процесу читання і до всього навчання в цілому, до невіри в успіх і скутості, викликаної страхом припуститися помилки при читанні.

На нашу думку, це той випадок, коли дитині терміново потрібно психологічна (а не педагогічна) допомога. Ця допомога повинна бути спрямована як на зняття цих психологічних бар'єрів, викликаних невдачами в читанні, так і безпосередньо на формування навички читання, – але тільки іншим шляхом, що відрізняється від виконання навчальних завдань чи від виснажливих тренувань.

Пропонований нами шлях – це різні незвичайні, веселі вправи зі словами і текстами, виконання яких у невимушених умовах, що створюють позитивне емоційне тло, забезпечує формування цілого ряду перцептивних і розумових операцій і здібностей, що як складені компоненти входять у процес читання. Іншими словами, дитині, що має труднощі у читанні, пропонується час від часу відволікатися від цього «нудного» заняття і замість цього зайнятися кумедними вправами зі словесним матеріалом; виконання цих вправ приводить до формування в неї цілого ряду важливих операцій, що лежать в основі читання; опанувавши їх, дитина згодом читає набагато краще.

Пропонований нижче комплекс вправ спрямований на формування в дитини інтересу до процесу читання, на зняття пов'язаних з ним емоційної напруги і тривожності, на формування, автоматизацію і «шліфування» таких компонентів читання: чіткий політерний аналіз (без прогнозування); прогнозування, що спирається на зоровий образ слова; прогнозування, що спирається на зміст; швидке розрізнення схожих за написанням слів і букв, чіткі зоророві і мовнорухові операції, стійкість уваги, зорова і

слуховая пам'ять на слова й ін., а також на тренування вторинної зони потиличного відділу кори мозку лівої півкулі, відповідальної за здійснення функції читання.

Вправи пропонуються дітям в ігровій формі, що не має ніякого зв'язку з уроками читання. Якщо дитина припуститься помилки, її в жодному разі не можна критикувати; навпаки, це буде приводом весело розсміятися разом із нею: як же кумедно вийшло! Найкраще заняття проводити з групою з 3 – 4 дітей, що мають труднощі у читанні, у формі веселих змагань: хто правильніше й успішніше виконає завдання? Бажано проводити їх щодня, припустимі також варіанти через день і два рази в день. Максимальна тривалість заняття – 30 хв, мінімальна – 5 – 10 хв.

Вправи настільки прості в проведенні, що їх легко можуть опанувати і проводити не тільки шкільні психологи і вчителі, але й батьки. Складність (громіздкість) пропонованого матеріалу варіюють таким чином, щоб дитина, з одного боку, змогла успішно з ним впоратися і порадіти результату і, з іншого боку – досягала цього з деяким зусиллям, зосередженням уваги. Термін проведення занять, що забезпечує помітний позитивний результат, – від трьох до семи тижнів.

Підкреслюючи основну орієнтованість цих вправ на дітей, що мають великі труднощі з формуванням навички читання, помітимо, що вони також виявляються корисними і для таких дітей, що читають непогано; вони допомагають їм навчитися читати більш швидко, правильно й осмислено.

Частина цих вправ розроблена на основі дитячих розваг і методик нейропсихологічної діагностики, частина придумана автором.

Читання рядків навпаки по словах. Написане прочитується таким чином, що останнє слово виявляється першим, передостаннє другим і т. д. Ця вправа веде дитину від звичного стереотипу читання ліворуч праворуч, розвиває точність рухів ока і є підготовчою для наступних вправ.

Читання рядків навпаки по буквах. Написане прочитується праворуч ліворуч так, що кожне слово, починаючи з останнього, озвучується по буквах у зворотному порядку. Ця вправа розвиває здатність чіткого політерного аналізу кожного слова (прогнозування при цьому цілком виключається), створює в мовноруховій системі настанову на незвичні, несподівані сполучення звуків і гальмує «спливання» звичних штампів, формує довільність регуляції рухів ока, а також створює передумови для усунення досить розповсюджених помилок «дзеркального» читання (коли, наприклад, слово пар читається як рап і дитина не помічає помилки; тепер же, спробувавши і прямий, і зворотний порядок слів і чітко усвідомивши їхню різницю завдяки переведенню зворотного читання з рангу випадкової операції в ранг усвідомленої цілеспрямованої дії, дитина пропускати їх уже не буде).

Почергове читання слів нормально і навпаки. Перше слово (у назві цієї вправи) читається як звичайно: почергово; друге – праворуч ліворуч: овогребочп; третє – як звичайно: слів; четверте – праворуч ліворуч: вілс і т. д. Ця вправа розвиває здатність перцептивної і мовноречової систем працювати при одночасному функціонуванні двох протилежних настанов: на добре знайомі, звичні образи і штампи і на нові, несподівані комплекси, і гнучко переходити від однієї з них до іншої.

У межах одного рядка багаторазово змінюючи дві принципово різні тактики читання: цілісну щодо слів, що нормально читаються, і неминуче фрагментарну, політерну у відношенні слів, що читаються навпаки, – дитина чітко усвідомлює їхню специфіку і розбіжності; крім того, після зіткнення з більш важким зворотним читанням у дитини формується настанова на те, що звичайне читання – це порівняно нескладна, цілком посильна для неї справа.

Читання тільки другої половини слів. При читанні ігнорується перша половина кожного слова й озвучується тільки остання; для даної назви: – ння–льки–гої–овини–ів; уявна лінія розділу проходить приблизно посередині слова, абсолютна точність необов'язкова.

Ця вправа акцентує для дитини кінець слова як істотну його частину, що так само точно сприймається, як і початок, і формує навички політерного його аналізу. Вона приводить до різкого зменшення дуже розповсюджених помилок, коли правильно прочитується лише початок слова, а кінець його або домислюється, або читається з перекручуваннями.

Читання «зашумлених» слів. Дитині пропонуються картки зі словами, прочитання яких утруднене через різні лінії, штрихів і простих малюнків, що перетинають букви (рис. 14). Ступінь ускладнення, обумовлена кількістю ліній і складністю малюнків, підбирається індивідуально для кожної дитини.

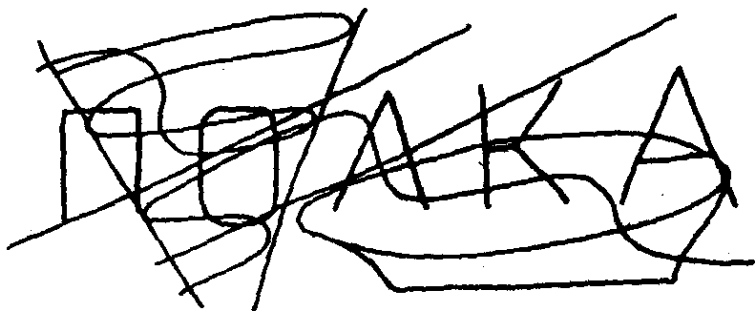


Рис. 14. Читання «зашумлених» слів.

Можна сказати дитині, що це злий чарівник навмисно замаскував від неї слова, але вона, усупереч цій перешкоді, усе-таки повина прочитати їх, тому що вони, будучи прочитаними, позбавляють злого чарівника його сили. Ця вправа (як, утім, і три наступних) закріплює в пам'яті дитини цілісні зорові образи букв і їхніх сполучень, розвиває й удосконалює вторинну зону потиличної кори лівої півкулі, нормальне функціонування якої є нейропсихологічною основою сприйняття вербального матеріалу.

Читання пунктирно написаних слів. Пропонуються картки зі словами, букви в яких написані не повністю, а з відсутністю деяких їхніх частин, однак так, щоб зберігалася однозначність їхнього прочитання (рис. 15). Дитині говориться, що на стародавньому папірусі була написана важлива для всіх інформація, однак згодом папірус постарів, і написані слова частково зруйнувалися; необхідно всупереч цьому порушенню усе-таки зрозуміти зміст. Ступінь руйнування букв із кожним разом поступово збільшується.

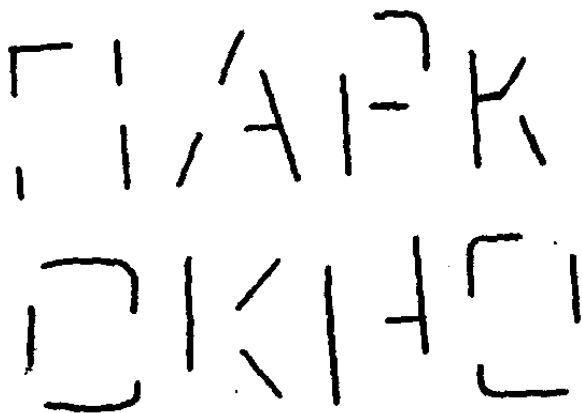


Рис. 15. Читання пунктирно написаних слів.

Читання накладених одне на одного слів. Слова на картках написані так, що одне слово «накладається» на інше, перетинається з ним (рис. 16). Повідомляється, що сильний ураган перемішав усі слова і дитині (казковому герою) треба навести лад і розставити усі по місцях і для цього назвати всі змішані слова. Кількість слів, що змішуються, і щільність їхнього накладення один на одного поступово зростають.

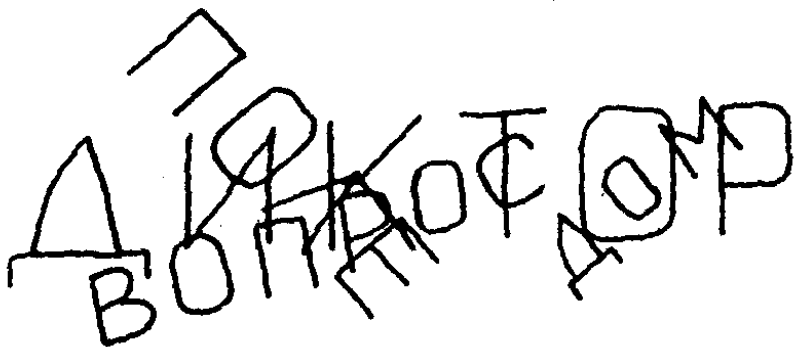


Рис. 16. Читання накладених одне на одного слів.

Читання рядків із прикритою нижньою половиною. Чистий аркуш паперу накладається на рядок так, щоб верхні частини букв було добре видно, а нижні не видно та сховано під аркушем. Після прочитання першого рядка листок зрушується вниз так, щоб була прикрита нижня частина другого рядка, потім третього і т. д. Можна також розрізати стару книгу чи газету на рядки, а потім у кожному рядку відрізати її нижню частину.

Дитині пропонується, незважаючи на таку деформацію, усе-таки спробувати прочитати текст. Починати можна з прикриття лише нижньої чверті рядка, поступово збільшуючи прикрите до половини і навіть більше. Помітимо, що на початкових етапах тренування ця вправа виконується легше і з більшим інтересом, якщо для цього використовується текст, з яким дитина вже знайома, на наступних етапах більш придатні незнайомі тексти.

Читання рядків із прикритою верхньою половиною. Вправа аналогічна попередній, тільки в цьому випадку чистий аркуш накладається на текст так, щоб верхня частина рядка була прикрита, а нижня відкрита. Читати треба тільки за нижніми частинами букв. Після того як перший рядок прочитаний, чистий лист зрушується вниз, прикриваючи верхню половину другого рядка, і т. д.

Відкриємо секрет: ця вправа – з хитринкою! Справа в тому, що будь-яка хоч трохи тямуща дитина швидко помітить, що, коли читається верхній рядок за половинками букв, у цей час нижня, наступна, відкрита цілком, і зміркує, що набагато вигідніше устигнути швидко прочитати її, поки вона відкрита, щоб потім, коли неї закриють, легко показати вже готовий результат! Якщо при цьому дитина якесь слово не встигне чи прочи-

тати забуде його, то тоді і тільки тоді їй доведеться відновлювати його за половинками. Багато дітей швидко переходять на таку стратегію, і це саме саме те, що потрібно.

Ця вправа формує сильну ігрову мотивацію, що вимагає швидкого прочитання, швидкого схоплення відразу декількох слів (устигнути прочитати будь-що-будь, поки рядок відкритий), а також читання не вголос, а про себе (тому що це треба сховати), а у випадку невдачі задає зовнішні опори (видимі нижні частини букв), по яких можна уточнити не цілком побачене чи виправити неввірно прочитане слово.

Ця вправа також надзвичайно важлива для формування словесно-логічної пам'яті (її обсягу, оскільки необхідно утримувати відразу кілька слів, її міцності, тому що утримане треба зберігати кілька секунд, і її стійкості до інтерференції – таке утримання треба сполучати з читанням іншого рядка). Якщо дорослий бачить, що дитина намагається діяти саме так, то цьому треба непомітно для дитини всіляко сприяти: трохи баритися, пересуваючи чистий аркуш униз, не зауважувати вкраплень, що дитина привносить з нижнього рядка у верхній тощо.

Перераховані переваги цієї вправи (при її крайній простоті) дають підставу думати, що вона є однією з найбільш сильних в описуваному комплексі і на неї варто затрачати часу більше, ніж на інші.

Класифікація слів за групами. Дається 8 – 16 карток, на кожній з яких надруковано одне слово. Вказується, що слова позначають предмети, що втрапилися, і тепер треба їх швидко розставити по місцях. При цьому говориться, наприклад, що ліва частина столу – це кухня і туди треба покласти предмети, яким місце на кухні (каструля, виделка), а права частина – дитячий садок і там повинні бути розміщені малята (Ніна, Петрик). Переглядаючи картки, дитина повинна розкласти їх на групи. Залежно від рівня підготовки дитини можна пропонувати їй розкладання на 2, 3 чи 4 групи і до розкладання на ці групи можна або вказувати, або ні. Зрозуміло, слова заздалегідь повинні бути підібрані так, щоб вони легко класифікувалися.

Це вправа надзвичайно важлива для розвитку навички читання, тому що тут чи не вперше в житті дитини читання виступає не як самоціль (прочитав і і все, ціль досягнута), а як засіб для досягнення іншої мети (правильно розкласти картки). Це приводить до того, що дитина в ході своїх власних дій починає чітко усвідомлювати один з основних змістів читання – одержання інформації для регуляції своїх дій – і переконується в неприпустимості помилок (помилка тут виступає не просто як небажана неточність, а як безпосередня причина абсурдних дій, безглузвих учинків, коли, наприклад, кухонний предмет приводиться замість дитини в дитячий садок!).

Це вправа також знімає напруженість, пов'язану з фіксацією дитини на читанні, що виникала раніше через багаторазові докори за помилки, – адже тут дитині не треба читати, тобто робити неприємну їй діяльність, а треба лише розкласти картки, і читання в цьому випадку є процесом непомітним, скороминущим, лише одним із багатьох спеціально ніяк не наголошуваних моментів процесу розкладки.

Особливу цінність ця вправа здобуває тоді, коли в неї вводиться необхідність чіткого побуквеного аналізу слів. Це досягається тим, що в матеріал, що класифікується, уводяться пари слів, подібних за написанням, але різних за значенням (наприклад, при розкладці на дві групи: транспорт і ягоди–фрукти – це пари: машина–малина, автобус–абрикос; на групи: хлопчики і дівчатка – це пари імен: Маша – Міша, Тоня – Толя, Вітя – Віка й ін.), а також дуже довгих слів (типу велосипед).

Відокремлення слів від псевдослів. Дається 20 – 30 карток: на одних із них написані слова (наприклад, дорога, метро), на інших – псевдослова, тобто безглузді буквосполучення (наприклад, олубет, вунка). Пропонується картки зі словами скласти в одну групу, а з псевдословами – в іншу.

Ця вправа розвиває здатність швидко виділяти зміст прочитаного, а при багаторазовому його виконанні – сполучати побуквене сприйняття слова з його значеннєвою оцінкою.

Пошук у тексті заданих слів. Задаються одне–три слова, що дитина повинна якнайшвидше знайти в тексті. Спочатку ці слова показуються, надалі – даються на сприйняття на слух. Бажано, щоб ці слова зустрічалися в тексті кілька разів. Відшукавши, дитина може їх підкреслити чи обвести кружком.

Ця вправа формує здатність схоплювати цілісні образи слів і спиратися на них у задачі пошуку, а також розвиває словесну пам'ять і поліпшує її стійкість до інтерференції.

Особливої користі ця вправа набуває в тому випадку, якщо дитині послідовно пропонувати різні слова в тому самому тексті і при цьому просити її робити це в максимально швидкому темпі, фіксуючи витрачений нею час за допомогою секундоміра. Зіштовхуючись з такими завданнями, дитина поступово переходить від простого перегляду тексту до деякого сполучення перегляду з елементами осмисленого прочитання тексту і запам'ятовуванню деяких його слів, тому що це може стати у пригоді для їхнього наступного пошуку.

Вибір карток зі словами, що збігаються з еталоном. Як зразок (еталон) пропонується яке–небудь довге слово чи псевдослово (тобто слово, що не має змісту). Потім дитині дається набір із 10 – 15 карток, на яких написані як це слово–еталон, так і інші слова, що відрізняються від нього лише на одну–дві букви.

Наприклад: еталон – слово фломенидія, а на картках зустрічаються слова: фломанидія, фломенадія, флонемидія тощо. Завдання дитини – швидко розкласти картки на дві групи: зі словами, що збігаються з еталоном, і зі словами, що відрізняються від нього.

На перших етапах виконання цієї вправи слово–еталон варто розташовувати перед дитиною на столі так, щоб він мав можливість підкласти під нього розглянуту картку і здійснювати порівняння двох слів по буквах, рухаючи по них пальцем.

На наступних етапах слово–еталон просторово відокремлюється від розглянутих карток, наприклад, пишеться чи вивішується на дошці, так щоб дитина могла їх порівнювати, лише постійно переводячи погляд з одного слова на інше.

На заключних етапах слово–еталон варто лише показати на 15–20 карток, а потім забрати, щоб дитина змогла звірити по пам'яті. Із ростом успіхів дитини у виконанні цієї вправи можна ввести вимоги, щоб картки, що не збігаються з еталоном, вона розкладала відразу ж на дві підгрупи: перша, наприклад, де не збігається тільки одна буква, друга – де дві; чи перша – де не збігається гласна буква, друга – де приголосна.

Ця вправа розвиває здатність швидкого і точного побуквеного аналізу кожного слова, а також зміцнює словесно–логічну пам'ять.

Класифікація карток з подібними псевдословами. Дитині дається 12 – 15 карток, на кожній з яких написано одне з таких трьох псевдослів, що мало відрізняються один від одного: заркунсебул, зархулчебул і заркунчебул, кожне з яких зустрічається від трьох до шести разів. Завдання дитини – якнайшвидше розкласти їх на групи так, щоб у кожен групу потрапили лише тотожні за написанням псевдослова.

За бажанням у завдання можна ввести казковий чи фантастичний сюжет, наприклад: запчастини від трьох різних космічних кораблів переплуталися, і тепер за написами на етикетках потрібно з'єднати разом деталі того самого корабля. Ця вправа, розвиваючи точність побуквеного аналізу слів, формує також таку властивість словесно–логічної пам'яті, як її стійкість до інтерференції під впливом подібності матеріалу.

Читання переверненого тексту. Сторінка звичайного тексту перевертається «догори ногами» (на 180°). Завдання дитини – рухаючи очима праворуч ліворуч, прочитати текст. Говориться, що дитина робить подорож переверненим світом і їй у край важливо швидко навчитися в ньому орієнтуватися.

Ця вправа, по–перше, сприяє формуванню в пам'яті дитини цілісних еталонів букв, чому сприяє їхнє сприйняття в незвичайному (переверненому) виді, і, по–друге, завдяки змушеному уповільненню процесу читання розвиває здатність одночасно сполучити побуквений аналіз слів зі зна-

ченневим прогнозуванням закінчень слів, а також наступних слів. Якщо цю вправу варіювати таким чином, щоб текст повертати і на 90°, і на 270° (тобто рядки ставляться стовпчиком), то ця вправа виявиться надзвичайно корисною для удосконалювання тонкості координації рухів ока і точності переробки сприйнятої інформації в потиличному відділі кори мозку.

Заповнення пропусків букв у словах. Пред'являється надрукований текст із пропущеними буквами (кількість пропусків варіюється залежно від рівня підготовки дитини), пропуски відзначаються рисками чи крапками, наприклад: испуганная де_вочка быст_про пошла по крутой__ дорожке. При цьому повинні зустрічатися пропуски двох видів:

а) такі, котрі можуть бути заповнені буквою на основі наявних цілісних еталонів слова (наприклад, дівчинка), сформованих у минулому досвіді читання, чи, якщо таких іще немає, на основі побуквенного аналізу слова, тобто з обліком попередніх і наступних букв, але в межах одного слова;

б) такі, що можуть бути заповнені на основі урахування наступних чи попередніх слів, тобто із залученням контексту (наприклад, закінчення в слові «крутой» може бути правильно прочитане лише з урахуванням наступного слова «дорожке»).

Заповнення пропусків першого виду розвиває здатність охоплювати швидко, одним поглядом усе слово цілком, одночасно враховуючи і співвідносячи його перші й останні букви в єдиному зоровому образі.

Заповнення пропусків другого виду формує уміння враховувати контекст кожного слова при його прочитанні, тобто, читаючи певне слово, звертати увагу і на сусідні слова, у тому числі і здійснювати операцію забігання очима вперед, що типово для добре сформованої навички читання.

Це вправа також сприяє розвитку словесно-логічної пам'яті завдяки необхідності врахування раніше прочитаних слів при заповненні пропусків, а також через вимушені затримки при визначенні пропущених букв, що, створюючи додаткове навантаження на пам'ять, одночасно задає і засоби для її подолання через цілісне охоплення пропозиції при поверненнях до попередніх слів.

Заповнення пропусків слів у реченні. Дається текст чи ряд окремих речень із пропущеними в них словами, наприклад: «Довго, чи ні йшов принц по стежині, і от, нарешті, він_____ маленьку перекошину_____ на курячих ніжках». Пропуски тут повинні бути також двох видів: а) такі, заповнення яких можливе на основі сформованих цілісних мовних штампів (хатинка на курьих ніжках), і б) такі, заповнення яких можливо лише з урахуванням більш-менш широкого значеннєвого контексту (як у нашому прикладі слово «побачив»).

Ця вправа розвиває здатність одночасно з технікою читання здійснювати значеннєвий аналіз тексту і постійно залучати розуміння тексту для прочитання окремих фрагментів пропозиції, а також формує уміння висувати контекстно обумовлені гіпотези про значення окремих слів і швидко їхні перевіряти на основі одномоментного схоплювання цілого речення.

Заповнення пропусків слів у реченні з підказкою деяких їхніх букв. Вправа подібна до попередньої, тільки тут пропущене слово підказується декількома буквами, що однозначно його визначають, наприклад: «Ніколи ще королева так не кричала, не була такою се_д_т_ю». Ця вправа, на додаток до попередньої, розвиває здатність одночасно сполучити висування значеннєвих гіпотез про слово, що читається, з його чітким побуквеним аналізом. У випадках, якщо в дитини значеннєві здогади переважають над аналізом букв, матеріал вправи варто підбирати так, щоб контекст задавав кілька варіантів значеннєвого заповнення слова, але однозначність пропущеного слова нав'язувалася б складом і місцем розташування букв—підказок.

Наприклад, у реченні: І отут хлопчик зненацька про_я_ся — за змістом можуть підходити слова: зупинився, оглянувся, оступився тощо, але буква я і кількість зазначених пропущених букв однозначно визначають лише одне з приведених слів.

Пошук значеннєвих безглуздостей. Пропонується спеціально підготовлений зв'язний текст чи набір окремих речень, у якому поряд зі звичайними, правильними реченнями зустрічаються такі, котрі містять значеннєві помилки, що роблять описувану ситуацію безглуздою і смішною, наприклад: «Дітей не промочила злива, бо вони сховалися під телеграфний стовп» чи «Пізно восени, як завжди, пишно зацвіли яблуні». Завдання дитини — швидко виділити якнайбільше таких значеннєвих помилок. При цьому можна вигадати який—небудь казковий чи фантастичний сюжет (наприклад, є така планета, де всі майже як на Землі, але тільки там можливі деякі такі події, яких не буває у нас) чи просто сказати, що письменник, будучи дуже втомленим, припустився ряду помилок і їх треба знайти.

Ця вправа формує постанову дитини на глибокий аналіз змісту прочитаного і постійне співвіднесення розуміння тексту з поточним сприйняттям і прокажуванням слів, що читаються.

Складання слів з половинки. Береться від трьох до десяти слів, кожне з яких пишеться на двох маленьких картках так, щоб перша його частина (приблизно половина) була написана на одній картці, а друга — на іншій. Наприклад, слова узлісся, корова, сходи можуть бути розділені так: узлі — сся, коро — ва, scho — ди. Завдання дитини — маючи ліворуч ряд карток з початками слів, а праворуч — з кінцями, швидко їх скласти так, щоб вийш-

ли осмислені слова. У більш складних варіантах цієї вправи можна картки з початками і кінцями слів давати упереміш, щоб дитина самостійно розібралася у всьому наборі, а також підбирати як вихідні слова схожі за написанням, наприклад: коро – ва, кара – вай, кара – те, кало – ша, кєро – син та ін.

Ця вправа розвиває здатність за окремим фрагментом висловлювати здогад про все слово в цілому і відразу ж обов'язково підтверджувати його виявленим відсутнім фрагментом, а також формує настанову на ретельний аналіз буквеного складу слів для правильного його прочитання з урахуванням того, що є слова, подібні за написанням, і їх неприпустимо плутати один з одним.

Проходження словесних лабіринтів. Дитині повідомляється, що слово можна записати не тільки в звичайній формі, але і використовуючи вертикальне розташування букв, наприклад:

ме	мел
л	од
одія	ія

й вчать її читати написані таким чином слова.

Після придбання достатнього орієнтування в такому читанні дитині говориться, що написані таким чином слова (наприклад, у деякій казковій країні) замасковані (від чужоземців) зайвими буквами, що не несуть ніякої інформації так, щоб у результаті вийшов квадрат чи прямокутник, і йому треба, переборюючи ці перешкоди з боку зайвих букв, усе-таки прочитати слово, наприклад:

ПЕВ
СЧЛ
РКА

Рухатися при цьому треба з верхнього лівого кута тільки вправо чи вниз і прийти до правого нижнього кута. У більш складних варіантах вправи допускаються будь-які рухи по вертикалі і горизонталі, а також довільність місця розташування першої й останньої букв. Ця вправа розвиває одночасно і строгість побуквеного аналізу слова, і сміливість значеннєвого здогаду на основі прочитаних перших букв, а також формує вміння сполучати перше з другим і використовувати кожен крок у просуванні в одній з цих операцій для просування й в іншій.

Складання речень з окремих слів. Речення пишуться на смужках паперу, потім смужки розрізаються так, щоб на кожному її шматку залишилося лише одне слово. Завдання дитини – переміщаючи шматки смужки з окремими словами, скласти їх так, щоб вийшло зв'язне осмислене речення. При цьому вихідний матеріал варто підбирати так, щоб дитина звертала увагу як на форму слів, що вказує на їхній зв'язок, так і на їхній зміст.

Наприклад, для складання речення: «В озеро впали червона хустинка й біла сукня» – обов'язково треба врахувати форму слів, що вказує на їхнє узгодження: червона хустинка, біла сукня, а не навпаки, і зміст описуваної ситуації, що робить безглуздими таке сполучення, як у сукню впали, у біле озеро. Ця вправа формує вміння сполучити в процесі читання орієнтування і на побуквений аналіз слів, і на розуміння змісту описуваної ситуації.

Читання тексту через слово. Слід здійснювати не як звичайно, а перескакуючи через кожне друге слово (наприклад, це речення треба прочитати так: «Читати ... не ... звичайно ... перескакуючи ... кожне ... слово»).

Ця вправа, по-перше, вносить різноманіття, пожвавлення в нудний процес, яким стало для дитини читання, по-друге, створює в неї відчуття зростання швидкості читання, що дуже важливо для зміцнення його віри в себе, по-третє, підсилює довільну увагу в процесі читання через необхідність додатково до читання регулювати вибір слів, що читаються, і, по-четверте, сприяє розвитку окорухової активності дитини завдяки постійному чергуванню швидких і повільних рухів ока.

Дворазова вимова кожного слова. Речення (спочатку коротке – із двох-трьох слів, потім поступово довжина збільшується) варто читати так, щоб кожне його слово вимовлялося за два рази, наприклад: Дворазова дворазова вимова вимова...

Ця вправа допомагає дитині проникнути в зміст тексту, що озвучується. Справа в тому, що слово, прочитане повільно, по складах (особливо якщо воно довге), не є словом живої мови. Це лише деяке звукове утворення, мало схоже на слово живої мови, що вимовляється одразу, і тому дитині важко його впізнати і тим більше витягти з нього зміст.

Для того щоб спочатку прочитане, розтягнуте по складах слово було впізнано як природне, живе слово, його варто повторити без зупинок. За рахунок таких дворазових вимовлень кожного слова дитина формує їх природні слухові образи, що і сприяє проникненню в їхній зміст і їхньому засвоєнню.

Читання з повторним проголошенням деяких слів. На відміну від звичайного читання окремі речення і цілісні тексти читаються зі спеціально обговореною умовою, що деякі слова дитина буде вимовляти вголос двічі. Які саме слова? На першому етапі виконання цієї вправи двічі озвучується кожне друге слово, тобто через одне. Наприклад, назва цієї вправи читається: «Читання з повторним проголошенням проголошенням деяких слів слів».

На наступному етапі двічі озвучується кожне третє слово: «Читання з повторним проголошенням деяких деяких слів». На заключному й основному етапах повторюються слова, підкреслені в тексті, причому під-

креслюються тільки такі слова, що несуть основне значення навантаження в реченні, є його віхами, наприклад: «І тоді Сашко швидко побіг до табору, а Вова, розгубившись, залишився на місці».

Початкові етапи освоєння цієї вправи забезпечують уведення в процес читання певної додаткової активності, що йде паралельно з озвучуванням слів і пов'язана з пошуком слів і їх повторним проголошенням. У результаті цього дитина поступово навчається сполучати процес озвучування з іншими діями.

Спочатку ці дії відносно прості й формальні, але вони готують місце для подальших дій розуміння, осмислення тексту, що у гарного читача, йдуть паралельно зі сприйняттям слів. Таким чином, повторення деяких слів у реченні як би розвиває, «розщеплює» єдину активність дитини на два окремих процеси, і дитина опановує можливість практично одночасного їхнього виконання.

Згодом, коли таке «розщеплення» досягнуто, один з цих процесів спеціально спрямовується на виленовування і фіксацію значення слів речення. Особливе акцентування, найбільш важливих слів шляхом їхнього підкреслення (зорове виділення) і, що суттєво, їхнього повторення (слухове виділення) забезпечує особливе їхнє уявлення у свідомості дитини, що є найважливішою умовою розуміння дитиною змісту речення.

Таким чином, основний секрет цієї вправи полягає в тому, що через повторений, спеціально виділений звуковий (і частково зоровий) образ слова відбувається ніби матеріалізація процесу виленовування змісту речення й одночасно реальне сполучення процесів сприйняття – озвучування слів і розуміння основного змісту. Ця вправа особлива корисна для тих дітей, що, вже більш-менш володіючи технікою читання, різко відстають у здатності витягати зміст із прочитаного.

Рекомендуючи цю вправу як одну з найсильніших в описаному комплексі, відзначимо, що в деяких дітей вона може призвести до наслідків, які можна трактувати як негативні: уповільнення читання (при його правильності і свідомості) і тенденція мимоволі повторно вимовляти деякі слова при звичайному читанні. Однак, як показує наш досвід, ці наслідки не приносять великої шкоди і досить швидко проходять.

Швидка багаторазова вимова речень. Дитині дається речення чи строфа вірша і рекомендується багато разів підряд вимовляти її вголос, без пауз і якнайшвидше. Із групою дітей улаштовують змагання: кожна дитина повинна 10 разів швидко вимовити вголос задане речення, і за годинником із секундною стрілкою фіксується витрачений на цей час. Перемагає той, хто впорається за найменший час. Для реєстрації індивідуального прогресу кожної дитини вправа виконується протягом декількох тижнів щодня (чи через день-два), а для порівняння результатів фіксують

швидкість проголошення в перерахунку на одну букву (чи один звук, оскільки вони приблизно відповідають один одному).

Наприклад, десятикратне проголошення пропозиції з 18 букв зайняло 32 с; отже, на одне проголошення в середньому ішло $32:18 = 3,2$ с, а на озвучування однієї букви $3,2:18 = 0,178$ с. Результати і їхню динаміку варто наочно відображати на графіку, щоб дитина бачила свій прогрес і постійно прагнула домогтися ще нижчого опускання свого графіка. Підкреслимо, що у всіх випадках важливо дотримуватись чіткої вимови всіх слів, не дозволяючи скоромовки із зім'ятими закінченнями.

Ця вправа розвиває і тренує мовнорухальні операції читання, формує можливість їх гладкого, бездоганного перебігу у швидкому темпі, що різко знижує кількість помилок читання, викликаних затинаннями і збоями артикулювання.

Наведені вправи формують різні операції і здібності, що є складовими частинами навички читання, а також забезпечують погоджування їх один з одним у більш складні комплекси. Виконання їх перетворює процес читання в незвичайне, веселе, цікаве заняття, завдяки чому в дитині формується позитивне емоційне ставлення до нього. Більшість дітей, що пройшли такий тренінг, змогли досить ефективно перебороти труднощі читання.

2.5. Розвиток когнітивних модальностей в учнів

(розділ написано разом із І. О. Зуєвим)

Останнім часом посилюється інтерес до вивчення та використання в сфері освіти репрезентативних систем (РС), що є певними способами сприйняття, уявлення та переробки знань, інформації на засаді тих чи інших сенсорних систем (візуальної, аудіальної, кін естетичної). Ананьєв В. А. розглядає РС як одну із загальноособистісних характеристик.

У наш час репрезентативні системи (когнітивні стратегії) у сфері освіти недостатньо вивчені. Ми вважаємо, що відповідно до теорії розвивального навчання показ (репрезентацію) засвоєваних теоретичних знань можна розглядати як один з компонентів процесу засвоєння.

2.5.1. Способи розвитку репрезентативних систем

Особлива когнітивна місія зорового образу зустрічається в різних авторів. Леонтьєв О.М. підкреслює положення про те, що людина узагалі є істота зорового типу. Зінченко В.П. відзначає можливості зорового образу в здійсненні пізнавальних дій.

Здатність до трансформації особливо важлива в плані рішення психолого–педагогічної проблеми так званих «учнів–трансляторів», описаної розроблювачами НЛП. Незалежно від того, яким чином сприймається інформація, ці учні відразу ж переводять, «трансляють» її у визначену когнітивну модальність, якою володіють значно краще, ніж іншими. У пізнанні вони майже постійно залишаються в одному інформаційному каналі і при активізації вчителем інших каналів ніби виключаються з навчання. Коли інформація подається їм у «їх» модальності, «транслятори» працюють досить функціонально, але в цілому значну частину навчального часу їм необхідно докладати зусиль для того щоб устигати засвоювати навчальний матеріал. Обираючи одну модальність, вони, як правило, дуже слабкі в іншій. Будь–яка інформація, що йде через їхні пізнавальні процеси, повинна попередньо трансляватися в єдину модальність їхньої пам'яті й мислення. Коли вчитель перемикається з провідної модальності «транслятора» на іншу, учень змушений транслявати інформацію назад у свою модальність. Така трансляція вимагає, по–перше, тимчасового відімкнення від реальності (учень у цей час не сприймає вчителя), а по–друге, віднімає істотну кількість часу і психологічних зусиль, необхідних для «перетрансляції». У результаті в учня з'являються прогалини в навчанні, що чітко виявляються при повторенні й у перевіркових роботах.

Рішення цієї проблеми бачиться в багатосенсорному навчанні, що цілеспрямовано активізує і розвиває роботу всіх репрезентативних систем. Імовірно, цю задачу необхідно вирішувати у ході спеціального тренінгу, проведеного практичними психологами, а також безпосередньо на навчальних заняттях педагогами.

Презентуємо деякі вправи, спрямовані на розвиток окремих репрезентативних систем.

Розвиток аудіальної модальності. Вправи допомагають розвинути аудіальні засоби роботи з інформацією в тих учнів, кому це необхідно.

Дворазове промовляння кожного слова. Речення (спочатку коротке – із двох–трьох слів, потім поступово довжина збільшується) варто читати так, щоб кожне його слово вимовлялося по два рази. Ця вправа допомагає дитині зрозуміти зміст сприйманого тексту, що озвучується. Справа в тому, що слово, прочитане повільно, по складах (особливо якщо воно довге), не є словом живої мови. Це лише певне звукове утворення, мало схоже на разом вимовлене слово живої мови, і тому дитині важко його розпізнати і тим більше витягти з нього зміст. Для того, щоб спочатку прочитане, розтягнуте по складах слово було впізнане як природне, живе слово, його варто повторити разом. За рахунок таких дворазових промовлянь кожного слова дитина формує їх природні слухові образи, що допомагають осягнути їхній зміст.

Читання з повторним проказуванням деяких слів. На відміну від звичайного читання, окремі речення і цілісні тексти читаються зі спеціально обговореною умовою, що деякі слова учень буде вимовляти вголос двічі. Які саме слова? На першому етапі виконання цієї вправи двічі озвучується кожне друге слово, тобто через одне.

Наприклад, назва цієї вправи читається: Читання з повторним *промовлянням* деяких слів. На наступному етапі двічі озвучується кожне третє слово: Читання з *повторним* проголошенням деяких слів. На заключному й основному етапах повторюються слова, підкреслені в тексті, причому підкреслюються тільки такі слова, що несуть основне значення в навантаженні в реченні, є його віхами, наприклад: І тоді Сашко швидко *побіг до табору*, а Вова, розгубившись, *залишався на місці*.

Початкові етапи освоєння цієї вправи забезпечують введення в процес читання певної додаткової активності, що йде паралельно озвучуванню слів і пов'язана з пошуком повторюваних слів і їх повторним проголошенням. У результаті цього дитина поступово навчається сполучати процес озвучування з чимось іншим, з іншими діями.

Спочатку ці дії відносно прості й формальні, але вони готують місце для подальших дій із розуміння, осмислення тексту, що у людини, яка добре читає, йдуть паралельно зі сприйняттям слів.

Читання речень навпаки. Прочитується недовге речення (з чотирьох – семи слів), наприклад: «Ніхто, крім тебе, цього не зробить». У відповідь треба назвати всі слова, що входять у це речення, у зворотному порядку: «Зробить не цього тебе крім ніхто». За домовленістю гравців можна виділяти наголосами, комами й іншими розділовими знаками, що є в реченні.

Розвиток візуальної модальності. Тренінгові завдання стимулюють розвиток уміння візуалізувати сприйняту інформацію, знаходити її візуальний аналог, переробляти її візуальними способами, використовувати візуальні, вербальні засоби репрезентації інформації, зокрема візуальні образи.

«Детективи». Учасники розходяться по кімнаті і протягом 5 хвилин роблять що завгодно: прогулюються, розмовляють. За цей час кожен повинен перетворитися на детектива, обрати собі об'єкт спостереження – одного з членів групи – і намагатися побачити і запам'ятати: який сьогодні настрій у цього учасника, які дії й у якій послідовності зробив за цей час, що спостерігається, чому і для чого він їх зробив, за ким він стежить і як маскує своє «стеження». Після закінчення кожен «детектив» дає звіт про результати спостереження, намагаючись мотивувати свої судження й оцінки. Вправа сприяє розвитку соціально-перцептивної спостережливості, у тому числі уміння виділяти невербальні компоненти в поведінці іншої людини, уяві, емпатії.



Визначення числа маленьких прямокутників, що вміщуються у великому. Називається ряд із чотирьох чисел, наприклад: 5, 8, 4, 3. Перші два позначають сторони більшого прямокутника: 5 x 8, другі – меншого: 3 x 4. Потрібно думкою уявити собі їх і спробувати вкласти менший у більший; якщо вийде, то треба визначити, скільки всього менших прямокутників – один, два, три – можуть уміститися у великому. При цьому їх можна повертати на 90°. Відповісти треба лише одним словом: «нуль» (жоден), «один», «два», «три». У нашому прикладі правильною є відповідь «два».

Придумати «зорові» слова. Учасникам пропонується придумати і записати якнайбільше слів, що позначають визначену субмодальність візуальної модальності: колір (приклади: червоний, зелений, сизий, рябий тощо); форма (двовимірна – коло, трапеція, тривимірна – куля, піраміда тощо); світло (сліпуче, сутінкове та ін.). Кожне написане слово потрібно пояснити. Виграє той, хто придумає найбільшу кількість. Ця вправа активізує користування візуальними мовними предикатами.

«Читання вивісок». На дошці написано невеликий текст (1 – 2 речення). Учасники сидять близько до дошки, тримають голову прямо, а очі піднімають угору (положення очей як при читанні вивісок на вулицях), тому що текст для них написаний у верхній частині дошки. Вони повинні, не змінюючи положення голови, точно переписати текст собі в зошит. Безупинно зберігати верхнє положення очей слід як можна довше. Текст повинний бути досить складним для учасників. Ця вправа активізує візуальну очну реакцію (сигнал доступу) – рух ока вгору.

2.5.2. Пізнавальна активізація учнів із домінантною кінестетичною репрезентативною системою

Особливу увагу педагогів повинні викликати учні з вираженим домінуванням кінестетичної репрезентативної системи. Відомо, що цим учням за своїм когнітивним типологічним стилем, порівняно з іншими типами (візуальним, аудіальним, дигітальним), – меншою мірою відповідають зміст і форма сучасної системи навчання, її вимоги у цілому.

Відмітна когнітивна типологічна особливість кінестетиків – те, що найчутливішою, референтною модальністю, через яку здійснюється найбільш глибоке і гостре сприйняття і збагнення світу, – є дотикальна (шкірно-тактильна) і рухова. Образно кажучи, ця модальність – двері, через які кінестетик входить у світ, а світ входить у нього.

Учень–кінестетик. У поведінці й навчанні учень, у якого домінує кінестетична РС, відрізняється лаконічністю, конкретністю у спілкуванні. Він любить чіткі, прості правила, інструкції. Ефективно навчається, коли робить щось практично. Орієнтується на звичні, перевірені методи роботи. Для нього підходить порціяльний режим засвоєння знань (переходити до наступної порції інформації тільки після засвоєння попередньої).

Відбувається більш якісне засвоєння, коли спочатку учень знайомиться з фактами, практичним досвідом, а потім сприймає теоретичні знання. Якщо «відчув» матеріал – значить, по-своєму зрозумів. Зазвичай він схильний здобувати досвід «на власній шкірі», охоче пізнає якості реальних матеріальних предметів, але не теоретичних, абстрактних знань. Схильний спиратися на пам'ять, факти, приклади з життя, конкретні випадки та події, а також на здоровий глузд і особистий життєвий досвід. Темп виконання навчальних завдань у нього найбільш повільний з усіх типів, в умовах дефіциту часу часто не встигає зробити роботу повністю. Часто недостатньо сформована навчальна мотивація.

Глибина засвоєння наукових теоретичних знань в учня–кінестетика досить обмежена. Нерідко має труднощі з оригінальністю та гнучкістю мислення. На екзаменах, заліках, контрольних нерідко демонструє об'єм знань, менший за той, яким реально володіє. Якщо погано знає матеріал, це легко виявляється в тому, що він не відчуває свого поступу в навчальному матеріалі. Педагогові слід очікувати в його відповідях рухи думки від конкретного до абстрактного, а не навпаки. Дефіцит часу помітно негативно впливає на його навчальний результат. Може багато запам'ятати, рухаючись. Краще засвоює матеріал в ігровій, рольовій формі.

Пізнавальні можливості часто відповідають можливостям учнів молодшого віку. Навчальні успіхи залежать від емоційної атмосфери, особистісного відношення до нього з боку педагога. Часто має проблеми з на-

навчальною дисципліною. Зазвичай має серйозні проблеми з увагою, самоконтролем, рефлексією, абстрактним мисленням. Испити, контрольні роботи тощо звичайно не активізують його сильний канал – кінестетичний. Якщо не володіє навчальним матеріалом, часто стає емоційно неврівноваженим. Намагається «відчути», з якого боку можна отримати допомогу.

Оптимальний режим роботи з інформацією для такого учня: у практичному навчанні (на практикумах, лабораторних роботах, семінарах) засвоїти необхідні вміння та навички; розібратися в теоретичних положеннях; потім знову застосовувати знання на практиці. У навчанні треба частіше робити переведення уваги, зміну видів робіт, фізкультпаузи. Корисно емоційно і кольором виділяти інформацію.

Серйозною психолого-педагогічною проблемою є той факт, що учень–кінестетик у силу своїх когнітивних типологічних особливостей виявляється ніби «виключеним» із пізнавальної діяльності в умовах, коли знання, навчальна інформація призначена для прийняття і переробки через інші модальності (когнітивні «двері»): візуальні, дігитальні, аудіальні. А такі умови присутні у переважній більшості навчальних ситуацій.

Кінестетична модальність у сучасній традиційній системі навчання майже не актуалізована (винятки складають хіба що практичні роботи природничого циклу та фізкультура). У результаті учень–кінестетик опиняється в умовах навчання, коли необхідно використовувати свої недомінантні, найслабші когнітивні модальності. Роблячи це, він витрачає додатковий час, психологічні зусилля, що негативно відбивається на його психічному і фізичному стані. Природно, ефективність навчання в такого учня постійно нижча, ніж могла б бути, якби в навчанні він більше спирался на свою сильну, домінуючу РС. Ця ситуація порушує і ряд психолого–педагогічних проблем особистісного характеру: низька мотивація навчання, негативна «Я-концепція», підвищена тривожність тощо.

Тим самим виникає необхідність у пошуку спеціальних засобів пізнавальної активізації даної категорії учнів у навчальній діяльності. Рішення такого завдання виявилось би прикладом здійснення диференційно-типологічного підходу до учнів у процесі навчання.

Засобами такої активізації, на наш погляд, могли б виступити: з одного боку, способи організації роботи учнів на навчальних заняттях, що передбачали б їхню багатосенсорну активність (розвиток багатосенсорних здібностей є специфічною когнітивною проблемою, що вимагає спеціальної розробки, однак слід зазначити важливу обставину: при фронтальному (груповому) навчанні його багатосенсорний характер може сприяти більш ефективному засвоєнню знань не тільки в кінестетиків, що особливо мають потребу в подібній роботі, але й у учнів із іншими домінуючими РС).

З іншого боку, потрібні специфічні вправи і прийоми «включення» учнів-кінестетиків у навчальну роботу, активізації їхніх пізнавальних процесів.

Нами були розроблено і разом із викладачами середньої і вищої школи апробовано **психолого–педагогічні рекомендації для педагогів та практичних психологів**, які спрямовані на активізацію саме кінестетичної репрезентативної системи в учнів молодших та середніх класів. Наводимо зміст цих матеріалів.

1. Освоєння навчального матеріалу організувати як просування маршрутом із зупинками. Кожна зупинка – це закріплення матеріалу вправами, прикладами, практичними завданнями. Після повторення рухатися до наступної зупинки (теми, розділу, проблеми, питання тощо).

2. Увести особливе сприйняття окремих елементів навчальних знань – за їхньою «вагою». «Вага» відбиває значущість, важливість, необхідність цього елемента – чим важливіший елемент, тим він «важчий».

Наприклад, іменники і дієслова – «найважчі» частини мови, їх складніше зрушити з місця, вони займають більш стабільне положення в реченні, найбільш вагомо впливають на зміст тексту. Більш «легкі» частини мови – легше змінюють своє розташування. Кожне слово – наче грузик зі своєю вагою (у грамах чи кілограмах). Тим самим через уведення «ваги» краще розуміється призначення слів, понять, їхня структура (кожна частина слова має свою «вагу»), положення щодо інших. «Вага» може залежати від частоти вживання, хронології появи в ході навчання (частіше і раніше зустрічаються – «важчі» слова) і багатьох інших факторів. Важлива обставина: учням необхідно постійно нагадувати, що ця «вага» ніяк не пов'язана з реальними фізичними чи хімічними характеристиками ваги, маси тощо.

3. Учням подається цілісний навчальний матеріал, але розчленований на фрагменти (наприклад, кожен фрагмент на окремому аркуші паперу). Фрагменти необхідно з'єднати («зібрати») в одне ціле – у смисловій і логічній послідовності. У ході «збирання» учні задають педагогу питання, уточнення, що стосуються «місць зіткнення», а також матеріалу в цілому. Можливе буквальне, фізичне з'єднання елементів, наприклад, склеювання.

4. Учням пропонується текстовий матеріал, розділений на безліч фрагментів. Їх необхідно відсортувати, відсіяти ті фрагменти, що є зайвими, непотрібними, сторонніми (помилковими, фальшивими). Робота може проводитися як в індивідуальній, так і в груповій формі.

5. Перед викладом важкого для розуміння принципово важливого чи зовсім нового матеріалу знайти максимально простий (життєві, побутові аналогії) спосіб його пояснення – через приклади з життя, ілюстрації, приказки, метафори, порівняння і таке інше. Викладачам це потрібно ро-

бити так, начебто перед ними не учні, а маленькі діти (для кінестетиків, як і для маленьких дітей, навчання, зазвичай, не сприймається як окремий вид діяльності). Для успіху в цьому велику роль відіграє педагогічна майстерність.

6. Перед викладом нового матеріалу, тематично пов'язаного зі старим, уже вивченим, дається інструкція учням: «Уявіть собі, що в одній вашій руці – легкий (гладкий) добре знайомий вам предмет. В іншій вашій руці – більш важкий (шорсткий, шорсткуватий) малознайомий предмет. Повільно зближуйте свої руки. Нарешті з'єднайте їх, і нехай ці два предмети зіллються в один предмет – середній за вагою (шорсткістю). Предмет цей ви добре знаєте, і він вам подобається. Коли в майбутньому потрібно буде згадати тему сьогоднішнього заняття – згадайте цей предмет».

7. Практикувати колірне виділення інформації (формул, мовних конструкцій і таке інше): різних елементів матеріалу – різними кольорами. Надалі в навчанні постійно використовувати закріплений за конкретною одиницею інформації певний колір. Таке колірне виділення активізує підсвідомі колірні асоціації кінестетиків, що відіграють велику роль у їхньому психічному житті. Більш ефективно, якщо конкретні кольори підбирають самі учні.

8. Типологічною особливістю кінестетиків є те, що в процесі засвоєння інформація в них часто «губиться», наприклад, у момент переходу від фактів до висновків. Тому висновки, узагальнення, докази тощо повинні бути обов'язково прив'язані, «пристебнуті», «приклеєні» до колишньої інформації, вже знайомої учням–кінестетикам. За ці колишні, відомі знання учні повинні буквально «триматися» протягом усього процесу появи для них нової, не відомої раніше інформації. Запам'ятовування нової інформації навіть разом зі знайомою для них – усе одно є принципово новим запам'ятовуванням. Якщо нові знання не «наростити» на старі – їхнє засвоєння не буде задовільним.

9. У ході навчання намагатися знаходити і використовувати кінестетичні предикати позитивної тональності, наприклад: «приємно», «тепло», «затишно», «смачно», «м'яко», «пахощі», «задоволення» та ін. Це буде психологічно заспокоювати кінестетиків, демонструвати їм, що їх «мова» теж має попит.

10. Використовувати рольові ігри в навчанні, особливо в гуманітарних дисциплінах. Для цього досить позначити роль якимось одним характерним предметом: шапка, парасолька, окуляри тощо. Кінестетики сприймають це серйозно – «як у житті» – і включаються в гру. Більшість кінестетиків уміє добре втілюватися в когось чи в щось.

11. Формули, поняття, символи ліпити з пластиліну. У ході заняття маніпулювати ними, поміщаючи на спеціальну дощечку. Важливо робити

це із задоволенням, із гарним настроєм. Можна організувати конкурс на краще виліплення.

12. У різноманітних навчальних ситуаціях використовувати прийом «відбери і розсортуй зайве (помилки)». Кінестетики краще знаходять помилки (непотрібне, зайве) якщо точно знають, що вони є в матеріалі. Частіше за все неправильне їм знайти легше, ніж правильне.

13. Домовитися з учнями, що деякі часто використововані слова, словосполучення, поняття і т. д. в усній відповіді можна замінювати на умовні – ударами долонями, клацання пальцями тощо.

14. Намагатися не застосовувати в навчанні та при перевірці знань метод тестів (вибір відповіді з декількох варіантів. Кінестетикам неприродно сприймати одночасно декілька ймовірних варіантів відповідей.

Слід зазначити, що активізація пізнавальної діяльності в учнів із домінуючою кінестетичною РС має поєднуватись із паралельним розвитком інших когнітивних модальностей, в першу чергу – візуальної.

Список літератури:

1. Бернштейн Н. А. Очерки физиологии движений и физиологии активности – М.: Наука, 1966. – 349 с.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во Акад. педаг. наук, 1960. – 500 с.
3. Гриндер М. Исправление школьного конвейера или НЛП в педагогике. – М.: Независимая ассоциация психологов–практиков, 1995, – 84 с.
4. Заика Е. В. Как научиться учиться легко: Методические рекомендации по развитию познавательных процессов. – Харьков: ХГУ, 1990, – 52 с.
5. Заика Е. В. Упражнения по развитию мышления, воображения и памяти школьников. – Харьков: ХГУ, 1992, – 65 с.
6. Заика Е. В. Соотношение объема моторной памяти и точности воспроизведения движений // Психология. – 1993. – № 3.
7. Заїка Є. В., Зуєв І. О. Способи розвитку мислення учнів. // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2006. – № 740. – Вип. 36. – С. 78–81.
8. Зуєв І. О. Візуали, аудіали, кінестетики: оптимальні стилі засвоєння інформації // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 10 – С. 21–25.

РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГ ВЛАСНЕ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ

3.1. Формування педагогічних знань та умінь засобами педагогічного тренінгу

3.1.1. Тренінг засвоєння та застосування загальних основ педагогічних знань

Перед тим як приступити безпосередньо до вирішення проблем виховання та навчання, необхідно отримати та засвоїти загальні відомості про те, що являє собою педагогіка, як наука. Які проблеми вона вирішує і які основні педагогічні концепції виникали, розвивалися та існують на сьогоднішній день.

Професійне становлення вчителя передбачає єдність комплексу педагогічних знань, засвоєних на різних етапах навчального процесу, та практичного досвіду спілкування з дітьми. Синтез педагогічної практики та психолого-педагогічної теорії є неодмінною умовою професійно-педагогічного розвитку майбутнього вчителя. Пізнання закономірностей на внутрішніх протиріч допоможе студентам майбутнім вчителям створити власну модель професійного становлення та віднайти шляхи її реалізації у педагогічній діяльності.

Перевір свої знання або завдання для самостійної роботи:

Завдання:

1. Проаналізуйте дві протилежні давньогрецькі системи виховання (афінську та спартанську) за метою виховання, змістом навчання.

2. Поясніть, як виникла назва професії “педагог” та утворився термін “педагогіка”.

3. Приведіть у відповідність назви педагогічних праць та їх авторів:

К.Ушинський

“ Велика дидактика”

Я.Корчак

“ Лебедина пісня”

Я.А.Коменський

“ Людина як предмет виховання”

В.Сухомлинський

“ Як любити дітей”

А.Макаренко

“ Педагогічна поема”

В.Шаталов

“ Павлівська середня школа”

Й.Песталотці

“ Куди і як зникли трійки”

4. Напишіть прізвища видатних педагогів, які увійшли в історію як:

- засновник теорії “вільного виховання”

- засновник теорії і практики початкового навчання та трудового виховання бідних дітей

- засновник теорії та практики перевиховання у колективі й через колектив

5. Схарактеризуйте внесок чеського педагога Я.А.Коменського у створення педагогіки як самостійної науки:

- філософська концепція;
- теоретичне обґрунтування;
- практична реалізація;

6. Визначте роль Києво-Могилянської академії як навчально-наукового центру східного слов'янства, її вплив на розвиток освіти та культури в українських землях.

7. Проаналізуйте діяльність братських шкіл як передових навчальних закладів України свого часу (XVI – XVII ст.). Історичні умови виникнення братських шкіл. Організація навчально-виховного процесу. Зміст та методи навчання.

8. Проаналізуйте педагогічні погляди Г.Сковороди на виховання та освіту, що базуються на принципах природовідповідного виховання, гуманного ставлення до дітей з боку батьків, вчителів; формуванні звичок високоморальної поведінки особистості.

9. Схарактеризуйте значення недільних шкіл та методичного центру, створених Х.Алчевською у Харкові.

10. Розкрийте значення К. Ушинського в розвитку педагогіки та обґрунтуванні відповідальної ролі вчителя у навчально-виховному процесі:

- ідея національного виховання;
- ідея гармонійного розвитку особистості;
- значення праці у вихованні людини.

11. Схарактеризуйте теоретичні основи та засоби виховання в колективі А.С.Макаренка : етапи формування колективу; самоврядування; відповідальна залежність; різновікові загони; паралельна дія; перспективи.

12. Проаналізуйте педагогічну діяльність В.Сухомлинського як керівника Павлівської середньої школи:

- технологія власної творчості вчителя;
- суспільно-корисна спрямованість педагогічної праці;
- двобічний характер виховання.

13. Розкрийте систему навчально-виховної роботи з 6-річними дітьми у творах В.О.Сухомлинського.

14. Порівняйте та схарактеризуйте системи естетичного виховання А.Макаренка та В.Сухомлинського.

15. Розкрийте значення терміна “ педагогіка співробітництва” та запишіть основні принципи або ідеї педагогів-новаторів.

16. Ідеї педагогіки співробітництва висвітлені в таких творах:

Шаталова В. _____

Лисенкової С. _____

Ільїна Е. _____

Амонашвілі Ш. _____

Волкова І. _____

17. Схарактеризуйте основні етапи становлення та розвитку:

- донауковий;
- виникнення концепцій виховання;
- розвиток науки як системи;

18. Розкрийте зміст основних педагогічних категорій:

- навчання _____
- виховання _____
- формування _____
- розвиток _____

19. Назвіть та схарактеризуйте фактори, що впливають на формування

особистості.

20. Проаналізуйте такі педагогічні категорії:

- навчання _____
- учіння _____
- освіта _____
- самоосвіта _____

21. Назвіть галузі педагогічної науки.

22. Обґрунтуйте значення науково-педагогічних методів дослідження (анкетування, педагогічний експеримент, спостереження, створення педагогічних ситуацій, аналіз психолого-педагогічної літератури та ін.) та необхідність втілення передового педагогічного досвіду у практику роботи школи.

23. Обґрунтуйте необхідність педагогічної спостережливості, мислення та інтуїції вчителя в навчально-виховному процесі.

24. Обґрунтуйте принцип гуманізму в навчанні та вихованні.

25. Розкрийте зміст понять:

- педагогічна майстерність _____
- педагогічні здібності _____
- педагогічне спілкування _____
- комунікативність _____

26. Проаналізуйте відомий вислів М.Рубакіна: “Справжню освіту можна здобути лише самоосвітою”. Визначте рівень власної самоосвіти та її ефективність.

27. Розкрийте зміст понять:

- педагогічний такт _____

- педагогічна техніка _____
- мовленнєва майстерність _____
- риторичні здібності _____

28. Обґрунтуйте необхідність цілісного навчально-виховного процесу в сучасній школі.

29. Схарактеризуйте здібності, які необхідні в майбутній педагогічній діяльності:

- інтелектуальні _____
- дидактичні _____
- комунікативні _____
- організаторські _____
- перцептивні _____

30. Поясніть, який зміст Ви вкладаєте в поняття “освічена людина” та “вихована людина”.

31. Розкрийте зміст різних видів діяльності школярів:

- учіння _____
- спілкування _____
- гра _____

32. Обґрунтуйте взаємозв'язок біологічних факторів, соціального середовища та виховання на прикладі героя книги Р.Кіплінга “Мауглі”.

3.1.2. Педагогічні ситуації як модель вирішення завдань у практичній діяльності

Изучать педагогику можно ьразл. Способами – по учебникам усваивать теорию а потом пйтаться их применить на практике. Но по наше мнєн. Более эффект дркугой путь – это анализ и обсуждение конкр пробл. Ситуац, кот возник. В ситуац обуч. И воспит. И кот на первйй взгляд не имеют успешн. Регения. В процессе такого анализа учащиеся приобр умение смотреть на ситуац. Вс’ время по разному, по д новім углом зрен. Виделять аспекти, кот на первйй взгля не замеч. И за щ’т єтого вс’ таки находит эффект ивн. Спос их решен.

Педагогічні завдання моделюють типові ситуації, які виникають у навчально-виховній діяльності вчителя та використовуються ним в процесі підготовки як навчальний матеріал з метою вироблення практичних умінь та зв'язку між педагогічною теорією та педагогічною практикою. Головною метою діяльності вчителя є формування особистості учня, створення умов для саморозвитку, враховуючи розвиток ставлень, переконань, інтересів особистості вцілому.

Педагогічна ситуація:

Зовсім невиправною здавалась спочатку Олена П. – грубіянила старшим, любила сперечатися, робила все наперекір здоровому глузду. Всі посилалися на складний підлітковий вік. Але одного разу вчитель розпочав розмову з нею словами: “Я не згоден з тобою, але я можу теж помилитися. Якщо я неправий, доведи мені, виправ”. Ніна почала відстоювати свою точку зору, але до кінця бесіди дійшла висновку, якого чекав педагог.

Питання:

1. Яку педагогічну оцінку можна дати такій ситуації?
2. Чи правильно те, що підлітки дуже чутливі до чесності й відвертості?
3. Яку роль відіграють дружелюбність і готовність педагога визнати свої помилки?

Педагогічна ситуація:

Хлопцю незабаром складати екзамени, а вчитель математики заявляє, що екзамен з математики учень не витримає. “А може все ж таки витримає? – вступаються за учня педагоги. – Адже до випускного класу довели. Виходить, самі собі за свою роботу двійку ставимо.”

Але перемогла “математична лінія”. Виник позов між учителями й батьками учня, який утягнув у круговіть багато інстанцій. Учитель лишився незламним. Нарешті в класі стало на одного “важкого” менше, нарешті турбот поменшало. Вчитель одержав скороминуче задоволення, але навряд чи можна назвати це перемогою. “Перемог” над учнями не буває, а якщо вони і є, так це перемоги у битві за учня, за нову людину, за особистість.

Питання:

1. Чи має право вчитель на такий конфлікт з учнем?
2. Як упливають конфлікти на процес виховання й розвитку особистості?
3. Ваш варіант виходу з такої ситуації?

Педагогічна ситуація:

На засіданні методичного об’єднання класних керівників учителі обмінюються досвідом.

- Упевнена, що в роботі з дітьми, особливо з підлітками, неодмінною умовою успіху є здатність до ризику в гострих ситуаціях. Але ризикувати можна своїм авторитетом, своєю позицією. І ні в якому разі перемогу

не виявляти, бо ця перемога - насамперед подолання себе (непевності, побоювань, комплексів), а не перемога над дітьми.

Звісно, вчителів часто доводиться ризикувати, бо реально існує можливість поразки або зриву.

Питання:

1. Чим відрізняється педагогічний ризик від авантюри?
2. Що складає основу педагогічного ризику: розрахунок, сподівання, відвага?
3. Хто ризикує більше – вчитель чи учень? Чи існує межа виправданого ризику?

Педагогічна ситуація:

Хлопчик 10 років стояв на сходах між другим і третім поверхом і плакав. Йому було боляче: щойно старшокласники “розп’яли” його на гарячій батареї.

Пролунав дзвоник, але хлопчик його ніби і не чув. На урок йти не хотілося, від образи й болю на душі було тяжко. Вчителька, яка проходила повз хлопчика, поцікавилась, чому він не йде на урок. “Що, мабуть, побили? - не без зловтіхи запитала вона. – Так тобі й треба, будеш тепер знати, як до старших чіплятися. Марш на урок, нема чого прогулювати!” – і вона легенько штовхнула хлопчика до сходів. Той відсахнувся й несподівано швидко побіг униз. Через півхвилини він вже стрімголов мчав зі школи.

Питання:

1. Дайте оцінку педагогічній позиції вчителя.
2. Як би Ви діяли в такій ситуації?
3. Які підходи до учнів реалізують вчителі в навчально-виховній діяльності?

Педагогічна ситуація:

“Ви закликаєте рівнятися на порядних людей. А де їх можна побачити сьогодні?” – таке запитання під час диспуту висунула Марина.

Питання:

1. Як Ви прореагуєте на таку заяву дівчини?
2. Які з якостей сучасної людини Ви зараховуєте до високих моральних якостей особистості?
3. Чим викликана заява дівчини?

Педагогічна ситуація:

На уроці української мови вчителька кілька разів робила суворі зауваження: “Не списувати!”, “Пиши сам, не підглядай у чужий зошит!”, “Знайшов, у кого списувати?!”

На іншому уроці вчитель математики лише раз, але переконливо зауважив: “Діти, не треба закривати зошит. Ніхто у вас не списує. Це ваша самостійна робота.”

Питання:

1. Яку позицію вчителя Ви вважаєте педагогічно виправданою. Чому?
2. Чи можна за манерою зауважень зробити висновок про характер спілкування з дітьми, про педагогічну установку вчителя?
3. Яке значення для учнів має стиль спілкування вчителя?

Педагогічна ситуація:

Мати ставилась з недовірою до думки вчителів про погану поведінку сина, захищаючи свого хлопчика. Юрій був недисциплінований, на зауваження вчителів відповідав відверто грубо...



Питання:

1. У чому, на Вашу думку, полягає причина такої поведінки хлопця?
2. Чи потрібна робота класного керівника з батьками?
3. Чи може бути поведінка вчителя причиною недовіри матері Юрка?

Педагогічна ситуація:

Вчитель спокійно, з категоричною впевненістю викладає навчальний матеріал в 11-му класі. Несподівано в зосередженій тиші лунає голос учня: “Я не погоджуюся з Вашим твердженням, що ...”

Клас із цікавістю чекає на реакцію вчителя.

Питання:

1. Назвіть можливі варіанти поведінки вчителя.
2. Як вчителю треба врахувати в такій ситуації особливості юнацького віку?
3. Як би Ви повели себе в подібній ситуації?

Педагогічна ситуація:

Одного разу я з метою покарання наказав учневі позачергово вимити підлогу. Такий прийом у своїй практиці застосовував А.Макаренко, але в даному випадку це не спрацювало: покараний учень, добродушний і нелінійний, не відмовився виконати мій наказ. Він взяв ганчірку, приніс воду, але замість того, щоб мити, почав відчайдушно і голосно плакати та лаятися. І як я не тиснув на нього, нічого не діяло. Прийшлося ужити крайніх заходів: я відібрав у хлопця ганчірку й проголосив, якщо він не бажає мити підлогу, то я впораюсь і без нього, сам вимию. Він спочатку дивився на те, як я старанно мив підлогу, а потім уже зовсім іншим тоном заявив: “Ну давайте, Вікторе Миколайовичу, я домию сам.” Інцидент був вичерпаний, але я розумів, що припустив якоїсь помилки.

Питання:

1. У чому помилка педагога?
2. Чи потрібно використовувати метод покарання?
3. Наведіть приклади використання методу заохочення.

Педагогічна ситуація:

Учень 5-го класу загубив щоденник, де класним керівником і вчителем

математики були зроблені такі записи: “Погано поводить себе на уроці”, “Грубо розмовляв із вчителем математики. Прощу вжити заходів”.

Питання:

1. Як Ви оцінюєте ситуацію:

- з позиції учня, у щоденнику якого зроблені записи;
- з позиції класного керівника;
- з позиції вчителя математики;
- з позиції батьків учня;

2. У чому Ви бачите призначення учнівського щоденника?

3. Чи відповідає щоденник цього учня своєму призначенню?

Відповідь вмотивуйте.

Педагогічна ситуація:

Призначений класним керівником учитель просить свого попередника дати характеристику учням класу й одержує таку інформацію:

Андрій Клименко – староста класу, відмінник, але тільки і всього. Я вже була задоволена тим, що він сам не порушує дисципліну.

Петро Мельничук – навчається добре, але поведінка погана.

Лариса Масенко – навчається посередньо, домашніх завдань не виконує.

Олексій Степанюк – навчається посередньо, дисципліна погана.

Станіслав Левчук – навчається погано, дисципліна ще гірше.

Володимир Степашин - слабувато навчається, проте хуліган видатний.

Питання:

1. Які висновки Ви би зробили з такої інформації про учнів, про вчителя та про їх взаємовідносини. Чи знає вчитель дітей?

2. Які засоби одержання відомостей про учнів Ви знаєте?

3. У чому полягає сутність та завдання педагогічного прогнозування?

3.1.3. Дискусійні питання

Дискусійні питання орієнтовані на розвиток у студентів професійних умінь, прагнення віднайти сенс життя, самоствердитися, формування уміння відстоювати та захищати свої погляди, переконувати інших людей та водночас уміти відмовитись від хибної думки. Професіоналізм педа-

гога виявляється і в тому, наскільки він не поспішає відкинути помилкові судження та запропонувати свою точку зору.

Дискусійне питання :

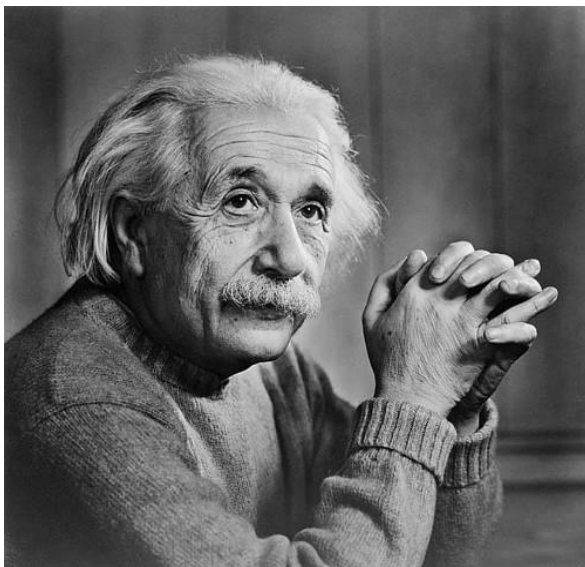
“Я став дійсним майстром тільки тоді, коли навчився вимовляти “Підійди до мене” з 15-20 відтінками, коли 20 відтінків виявлялись на обличчі, фігурі, голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба” /А.Макаренко/

Питання:

1. Яка роль слова та інтонації вчителя у спілкуванні з учнями?
2. Чи можна розвинути у себе таку майстерність слова?
3. Наведіть приклади, коли слово або інтонація сприяли виникненню конфлікту або усували його.

Дискусійне питання:

Багато видатних людей у шкільні та студентські роки мали низьку успішність; їх вважали нездібними та невдалими учнями. Це класичні представники світової науки та культури: Дарвін, Ейнштейн, Регель, Вагнер, Верді, Шиллер, Свіфт, Гейне, Шерідан, Пристлі.



Питання:

1. Як розпізнати обдаровану дитину в процесі навчання в школі?
2. На вашу думку, спадковість – вирішальний фактор у розвитку здібностей дитини?
3. Чи є успішність у школі критерієм творчих досягнень людини?

Дискусійне питання:

В.Сухомлинський писав: “Без наукового передбачення, без уміння закладати в людині ті зерна, які зійдуть через десятиліття, виховання перетворилося б у примітивний догляд, вихователь – неосвічену няньку, педагогіка – у знахарство”.

Ш.Амонашвілі підкреслював, що вчитель сам повинен бути людиною майбутнього й допомогти дітям увійти у власне майбутнє.

Питання:

1. Чи зменшується значення виховного впливу вчителя, якщо результат виховання виявляється через роки?
2. Яке значення наукового передбачення у формуванні особистості учня?
3. Як Ви розумієте вислів Ш.Амонашвілі?

Дискусійне питання:

Я.Коменський рекомендував батькам у процесі виховання обов'язково поєднувати любов до дитини з вимогливістю до неї.

А.Макаренко пропонував поєднувати вимогливість до вихованця з повагою до нього.

Питання:

1. Як, на Вашу думку, ці позиції видатних педагогів утілюються в сучасному виховному процесі?
2. Чи є вимогливість у поєднанні з повагою найважливішою умовою ефективності виховного впливу?
3. Яку систему заходів запропонували б Ви з метою підвищення ефективності власного виховного впливу?

Дискусійне питання:

Французький педагог С.Френе (1 половина XX ст.) писав: “Сьогодні психологи та педагоги намагаються довести, що гра є одним з основних та необхідних видів людської діяльності”.

Питання:

1. Чи є ефективним застосування ігрових методів у навчальній діяльності?

2. Які межі застосування ігрових методів у навчанні школярів?
3. Доведіть доцільність використання ігрових методів у процесі викладання певної дисципліни (на ваш вибір).

Дискусійне питання:

М.Квінтіліан (35-95 рр. н.е.) високо оцінював природні здібності дітей. На його думку, тупість та нездібність – рідкісні явища.

Питання:

1. Чи можна погодитися з такою думкою педагога?
2. Які інші твердження педагогів щодо розвитку природніх здібностей Вам відомі?
3. Чи необхідно розвивати природні здібності дітей? Як їх виявляти?

Дискусійне питання:

“Людина народжується вільною, а між тим вона скрізь у ланцюгах”, - стверджував Ж.-Ж.Руссо (1712-1778).

Питання:

1. Як Ж.-Ж.Руссо пропонує вийти із цієї соціальної ситуації?
2. У чому протиріччя в поглядах Ж.-Ж.Руссо на виховання молоді?
3. Як Ви розумієте вислів “вільна людина”?

Дискусійне питання:

Починаючи від Коменського, всі видатні педагоги (Песталоцці, Дистервег, Сковорода, Ушинський та ін) уважали, що навчання в материнській (дошкільній) та початковій школах має здійснюватися рідною мовою. Вони обґрунтували думку, що інші мови треба вивчати, як правило, лише тоді, коли рідна мова, народний спосіб мислення пустять в душі дитини “глибоке коріння”.

Питання:

1. Доведіть чи спростуйте це твердження.
2. З якого віку, на Вашу думку, потрібно починати вивчення іноземних мов?
3. Які думки видатних педагогів сучасності із цієї проблеми Вам відомі?

Дискусійне питання:

Й.Песталоцці (1746-1827) стверджував, що цілеспрямоване виховання необхідне кожній людині, тому що, надана сама собі, вона стихійно розвивається і не досягає того ступеня гармонійного розвитку всіх людських сил, яких потребує від неї суспільство.

Питання:

1. Обґрунтуйте думку Й.Песталоцці про необхідність урахування природних можливостей дитячого організму у виховному процесі.

2. Чи завжди суспільство ставило за мету всебічний гармонійний розвиток особистості?

3. Яку мету виховання ставлять науковці сьогодні перед працівниками загальноосвітніх закладів?

Дискусійне питання:

“Особистість формується особистістю”, - писав К.Ушинський.

Питання:

1. Доведіть або спростуйте це твердження.

2. Що Ви розумієте під формуванням особистості?

3. Які фактори впливають на формування особистості?

Дискусійне питання:

Щоб бути прикладом для наслідування, - роз'яснював В.Сорока-Росинський, - треба бути педагогом з чітко вираженою особистісною позицією, яскравою особистістю. Таку ж думку висловлюють і школярі. Відповідаючи на питання, яким є ідеальний учитель, вони пояснюють: “Сучасний вчитель, на мій погляд, - це цікава людина, цікава як особистість. Кожного разу, коли йдеш на урок, хочеться побачити не тільки вчителя, але й людину. Це просто необхідно. Разом з навчальною інформацією сприймаєш і вчительське ставлення до усього оточуючого”.

Питання:

1. Що є основою професійної позиції вчителя?

2. Чи залежить успіх педагогічної діяльності вчителя від стилю спілкування з учнями?

3. Як Ви вважаєте, наскільки сильно впливає на учнів вчительське ставлення до оточуючого світу?

Дискусійне питання:

“Я прихильник педагогіки розумних конфліктів. Іноді їх треба викликати цілеспрямовано”, - писав Ш.Амонашвілі.

Питання:

1. Що є, на Вашу думку, “розумний” конфлікт у навчально-виховному процесі?

2. Яких конфліктів треба уникати?

3. Чи реально це в педагогічній діяльності?

Дискусійне питання:

Важливим об'єктом самопізнання є темперамент. Його не обирають - з ним

Народжуються. Проте знання людиною свого темпераменту дає можливість передбачити свою поведінку, правильно визначити лінію своїх дій у конкретних життєвих ситуаціях. Ломоносов та Суворов були яскраво вираженими холериками; Крилов та Кутузов – флегматиками. Але всі вони були геніальними особистостями.

Питання:

1. Що є спільного у поняттях “характер”, “воля”, “темперамент”?
2. Чи потрібно враховувати темперамент у процесі самовиховання та виховання?
3. Чи необхідне Вам знання свого темпераменту у професійній діяльності?

Дискусійне питання:

Існує виховний кодекс – збірка законів, яким керувалися багато видатних педагогів в різні епохи. Такі закони не тільки формують особистість, а й визначають її подальше життя. Вони такі:

1. У житті, прислухаючись до серця, керуйтеся розумом.
“Перед людиною до розуму три шляхи: шлях розмірковувань – найблагородніший; шлях наслідування – найлегший; шлях власного досвіду – найважчий” (Конфуцій).
2. Вірити у свої сили.
“У світі немає нічого, чого б не могла досягнути наділена почуттями та розумом людина” (Я.Коменський).
3. Творити добро.
“Якщо б люди зробили загальним доробком все те, що корисне, все, що приносить щастя, світ став би раєм” (Т.Компанелла).
4. Прагнути самовдосконалення, натхненно працювати.
“Виховання, одержане людиною, завершене, досягло своєї мети, коли людина настільки склалася, що має сили та волю саму себе виховувати в подальшому житті і знає, в який спосіб і якими засобами це здійснити” (А.Дистервег).
5. Служити людям, бути їм необхідним.
“Якщо я буду так чинити, що решта буде щаслива, то й я буду щасливий” (А.Макаренко).
6. Розуміти людей, кращих з них обирати в друзі.
“Уникайте людей, які, бачачи ваші вади та недоліки, виправдовують їх або навіть схвалюють” (Г.Сковорода).
7. Ненавидіти бездіяльність, неробство.

“Жити – це не означає: дихати; це значить: діяти. Кожний бездіяльний громадянин є злодієм” (Ж.-Ж.Руссо).

8. Берегти результати своєї та чужої праці.

“Людина цінує лише те, у цю вона вклала частину своєї душі, свого серця” (В.Сухомлинський).

Питання:

1. Як Ви вважаєте, що зі скарбів духовного багатства вам підходить сьогодні, що можна було б зробити правилом вашого життя через рік, а що – в далекому майбутньому?

2. Схарактеризуйте морально-етичні цінності, властиві сучасному суспільству.

3. Якими моральними цінностями керуєтесь Ви?

Дискусійне питання:

Науці відомі такі факти: А.Чехов ніколи не мав за шкільні твори більше “трійки”. Коли Горький та Шаляпін прийшли вступати до консерваторії, то, прослухавши їх, викладачі прийняли Горького, а не Шаляпіна. Шкільний учитель сказав про свого учня Альберта Ейнштейна: “Боже, я ще не зустрічав такої тупої дитини”, хоча Ейнштейн себе оцінив інакше: “Ніякого таланту в мене нема, є впертість осла та здатність дивуватися”.

Питання:

1. Геніальність, на Вашу думку, це таємниця чи наукова закономірність?

2. У чому виявляється професіоналізм учителя в роботі з обдарованими дітьми?

3. Чи потребують обдаровані діти соціального захисту та опіки?

Дискусійне питання:

Відомий психолог К.Левін називав підлітка людиною, яка вийшла зі світу дитинства і не потрапила до світу дорослих. Проблема перехідного періоду підлітка полягає в тому, що він уже не хоче бути дитиною, але ще не може бути дорослим в очах дорослих та й у своїх власних.

Питання:

1. Що спадає на думку, коли Ви думаєте про підлітків? Що вони невиховані, галасливі, безвідповідальні, невдячні, неслухняні, ледачі? А може, вони творчі, ініціативні, розуміючі, чуйні, здатні підтримати?

2. Чим зумовлюється сприйняття підлітків?

3. Чи існує, на Вашу думку, проблема підліткового віку?

Дискусійне питання:

Три позиції відстоювали вчителі, що присвятили школі все життя. Що слід вважати результатом педагогічної роботи:

1. “Я задоволений. У мене нема відстаючих. Мої оцінки підтверджені результатами вступних екзаменів до ВНЗ”.

2. “Я пишаюсь тим, що багато моїх випускників стали значними фахівцями”.

3. “А мене хвилює те, якими людьми вони стануть? Якою буде їхня подальша діяльність і як вони будуть виховувати своїх дітей?

Питання:

1. Чи можна за цими висловлюваннями зробити висновок про різні перспективні та стратегічні завдання, що реалізують вчителі в своїй навчальній та виховній діяльності?

2. Який результат бажаєте одержати Ви у своїй педагогічній діяльності?

3. Чи можливе поєднання навчальних та виховних завдань у реальній діяльності вчителів?

Список літератури:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів.- К.: Академія, 2001. – 576 с.

2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995 – 237 с.

3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. – М.: Школа-Прес, 1995. – 448 с.

4. Історія педагогіки: Навчальний посібник / За ред. М.С.Гриценка. – К.: Вища школа, 1973, - 447 с.

5. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу// Рідна школа.-

2000.- №8.- С.8-11.

6. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навчальний посібник.- К.-Вища школа, 1993- 276 с.

7. Конвенція ООН з прав дитини: шляхи практичного застосування: Методичні рекомендації / Упоряд. Г.М. Лактіонова та ін.- К.: Науковий світ, 2000. – 38 с.

8. Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки. Навчальний посібник/ За ред. М.В. Левківського. – Х.:ОВС, 2002. – 376 с.

9. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций.- 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999, - 523 с.

10. Нечепоренко Л.С. та ін.. Класична педагогіка: Навчальний посібник.- Х.:Основа, 1998.- 420 с.
11. Педагогика / Под ред. И.Ф. Харламова. – М.:Владос, 2000, 376 с.
12. Попов С. Сознание и социальная среда: пер. с болгарского. – М.:Прогрес, 1979. – 232 с.
13. Сисоева С.О., Соколова І.В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 308 с.
14. Словник термінології з педагогічної майстерності. – Полтава: Полтавський педагогічний університет, 1995. – 76 с.
15. Сорока-Росинський В.М. Школа Достоевського. – М.:Знання, 1978. – С.23-27.
16. Фернхель А., Хейвен П. Личность и социальное поведение.- СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
17. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти.- К.: Видавничий центр Академія, 2002. – 544 с.
18. Щербань П.М. Національне виховання в сім'ї. – К.: Борівітер, 2000. – 608 с.

3.2. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів у процесі вивчення дидактики

3.2.1. Тренінг засвоєння та застосування основ дидактики у практичній діяльності вчителя

Дидактика – це один з основних розділів педагогіки, як науки. У ньому розглядаються загальні питання навчання, тобто засвоєння знань школярами і методи викладання цих знань, а також самостійна робота школяра при виконанні домашніх завдань. У цьому розділі розглянуті основні питання, пов'язані з формуванням у майбутніх вчителів саме дидактичних умінь.

Професійна компетентність вчителя є показником його здатності виконувати завдання, які постають перед сучасною школою. Професійна компетентність вчителя виявляється та реалізується у взаємозв'язку з професійною культурою та залежить від базової методичної підготовки, ґрунтовності теоретичних знань та неформального прагнення використовувати педагогічний досвід.

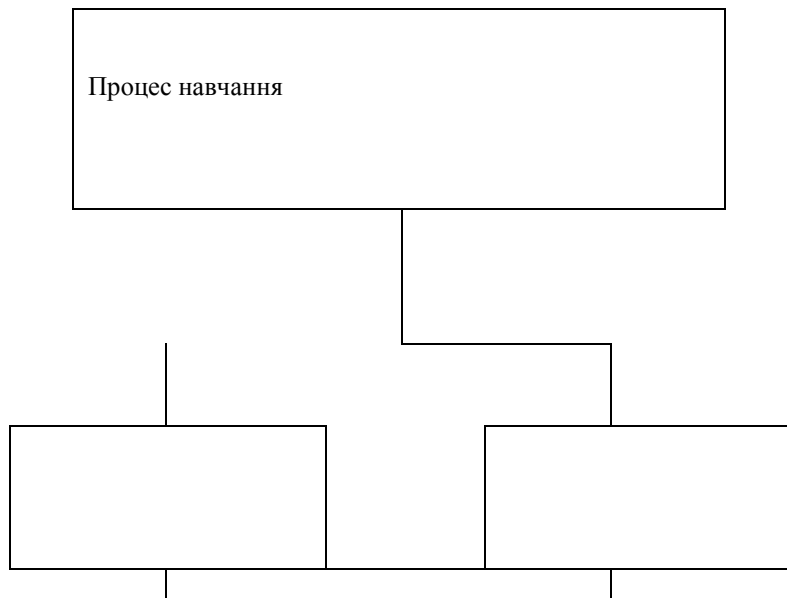
Завдання для самостійної роботи:

Завдання 1. Визначіть і проаналізуйте форми організації навчання.

Основні:

Допоміжні:

Завдання 2. Визначіть схематично підпроцеси, що є складовими процесу навчання.



Завдання 3. Обґрунтуйте взаємозв'язок між освітньою, виховуючою та розвиваючою функціями навчання.

Завдання 4. Розподіліть словесні методи навчання на дві групи:

монологічні:

діалогічні:

Завдання 5. Визначте дидактичну сутність дефініцій:

прийом- _____

форма- _____

метод- _____

принцип- _____

засіб- _____

Завдання 6. Схарактеризуйте класно-урочну систему запропоновану Я.Коменским, її переваги та недоліки.

Завдання 7. Запишіть етапи процесу засвоєння знань, умінь та навичок:

- 1) _____
- 2) Осмислення, розуміння та запом'ятовування _____
- 3) _____
- 4) _____

Завдання 8. Схарактеризуйте компоненти процесу навчання:

Цільовий- _____

Завдання 9. Запишіть типи (види) навчання:

Завдання 10. Розкрийте зміст та організацію традиційного (пояснювально-ілюстративного) типу навчання. Проаналізуйте діяльність вчителя та учнів за такої організації навчання.

Завдання 11. Розкрийте зміст та організацію проблемного навчання. Проаналізуйте діяльність вчителя та учнів за такої організації навчання.

Завдання 12. Розкрийте зміст та організацію програмованого навчання. Проаналізуйте діяльність вчителя та учнів за такої організації навчання.

Завдання 13. Розкрийте зміст та організацію модульно-рейтингового навчання. Проаналізуйте діяльність вчителя та учнів за такої організації навчання.

Завдання 14. Розкрийте зміст та організацію дистанційного навчання. Проаналізуйте діяльність вчителя та учнів за такої організації навчання.

Завдання 15. Обґрунтуйте принцип виховуючого навчання. Назвіть шляхи реалізації цього принципу.

Завдання 16. Обґрунтуйте та дайте характеристику принципу трудності та доступності у навчанні.

Завдання 17. Поясніть, в чому полягають недоліки та переваги усного опитування?

Завдання 18. Схарактеризуйте принцип систематичності у навчанні та обґрунтуйте необхідність ним керуватися.

Завдання 19. Поясніть причини існування різних класифікацій методів навчання.

Завдання 20. Дайте оцінку проблемним методам навчання, умови їх успішної організації.

Завдання 21. Наведіть приклади організації самостійної роботи учнів з підручником.

Завдання 22. Схарактеризуйте практичні методи навчання.

Завдання 23. Визначте види та значення наочних методів навчання.

Завдання 24. Обґрунтуйте необхідність самоконтролю та взаємоконтролю як умови підвищення ефективності навчального процесу.

Завдання 25. Знайдіть відповідність між основними видами самостійної роботи учнів, які впроваджує вчитель на уроці, та характеристикою пізнавальної діяльності учнів.

Види самостійної роботи учнів	Характеристики пізнавальної діяльності учнів
1.Самостійна робота за зразком	А.Пошуковий характер діяльності, висловлювання власних суджень,висування гіпотез, самостійне проектування дослідницької роботи, постановка нових проблем.
2.Реконструктивна самостійна	Б.Осмислювання, вияв головного, застосування правил у різних ситуаціях, наведення власних прикладів, проведення спостережень і дослідів, пошук нових способів розв'язання задачі.
3.Творча самостійна робота	В.Упізнання, розмежування, встановлення схожості, підведення нового факту під уже відоме поняття. Проведення дослідів за відомою схемою.

Завдання 26. Обґрунтуйте необхідність застосування в навчальній діяльності логічних методів.

Логічні методи:

Завдання 27. Поясніть причину існування різних класифікацій уроків.

Завдання 28. Схарактеризуйте типологію уроків, запропоновану українським дидактом В.Онищуком.

Типи уроків:

Завдання 29. Обґрунтуйте вимоги до організації контролю у навчанні.

Завдання 30. Види контролю знань:

3.2.2. Аналіз дидактичних ситуацій у навчально-виховному процесі.

Педагогічна ситуація 1:

Учителька хімії методично правильно організовує свої уроки. Але вирішення експериментальних завдань йде погано. Вчителька нервuje, роздратовано підганяє учнів. Одна учениця, заплутавшись у запису рівняння реакції, дістає підручник. Учителька миттєво опиняється біля дівчинки, висмикує підручник, образливо вигукує: “Ледачі”, “Нездібні”, “Невиховані”....

Після уроку скаржитесь класному керівникові на учнів і не може зрозуміти, в чому причина її невдач.

Питання:

1. Як би Ви пояснили поведінку вчительки?
2. В чому причина її помилок?
3. На яких дидактичних принципах базується такий урок?

Педагогічна ситуація 2:

Із розмови вчителів біля вчительської кімнати:

- У кого в 8-Б будуть погані оцінки за чверть?
- Не можу сказати напевно: ще не вивчена до кінця тема.

- А з першого уроку знаю, у кого які оцінки будуть за чверть.

Питання:

1. Яка роль оцінки в навчальному процесі?
2. Яке ставлення до учнів виявляють вчителі?
3. Як би Ви відповіли на запитання вчителя?

Педагогічна ситуація 3:

Учитель математики однієї міської школи завжди задає додому задачі на вибір. Це означає, що задають дві- три, іноді чотири задачі, а учень може вибрати будь-яку. Звичайно, так перевіряти важче, але працювати цікавіше. Іноді той самий учитель задає математичний твір – придумати задачу певного типу і з певною кількістю дій або якусь задачу на 10 хвилин розв'язування. Часом він влаштовує конкурс самостійно складених задач: у кого найважча, найчіткіша, найдотепніша.

Питання:

1. Аргументуйте продуктивність такого підходу вчителя до процесу навчання.
2. Що для учня означає вибір домашніх завдань?
3. Який принцип навчання реалізується в цьому разі?

Педагогічна ситуація 4:

На уроці історії вчитель захоплено розповідає про події, читає учням уривки з книжок, що викликає в них справжню зацікавленість. Педагог рекомендує школярам прочитати книжки, з яких було процитовано уривки, і диктує учням, щоб вони записали в своїх зошитах відповідні назви. В цей час учень піднімає руку.

- Слухаю тебе, - говорить учитель.
- А ось ще одна цікава книжка....- починає учень.
- Сідай і помовчи, - різко обриває його вчитель.

Питання:

1. Проаналізуйте ситуацію, що склалася на уроці.
2. Чим саме було порушено структуру навчального процесу?
3. Якими можуть бути наслідки позиції вчителя?

Педагогічна ситуація 5:

В учительській кімнаті виникла суперечка. Одні вчителі вважали, що основою навчання є здатність учителя формувати “апетит” до знань, уміння зробити цікавим кожен урок. Інші підкреслювали, що принциповим є вміння долати труднощі, згадуючи відомий вираз щодо відсутності торованих

стежок у науці, і визнавали думку перших помилковою. Вони вважали, що цікаве навчання привчає лише до цікавої роботи, а в житті доводиться займатися буденними, часом нудними, але потрібними справами.

Питання:

1. Яким мусить бути сучасне навчання?
2. Чи є здатність формувати “апетит” до знань показником професійної майстерності вчителя?
3. Хто з вчителів має рацію?

Педагогічна ситуація 6:

Учитель викликає до дошки учня. Той жваво й гладенько розповідає матеріал минулого уроку. Педагог слухає і думає: “Хлопець здібний, матеріал схоплює, як кажуть, “на льоту”, та готуватися ґрунтовно не хоче, перегорнув сторінки підручника на перерві та й годі. Проте відповідь є правильною і логічною. Присікатися не можна.”

До столу підходить інший учень. Його відповідь плутана, не чітка у формулюваннях, хоч і помітно, що до ознайомлення з матеріалом він поставився сумлінно. “Слабка відповідь. Більше семи не поставиш”, - констатує вчитель.

Питання:

1. Проаналізуйте наведену ситуацію. Чи можна підійти до оцінювання учнів інакше?
2. Які функції виконує оцінка в навчальному процесі?
3. Зважте, скільки праці зусиль і часу витратили обидва учні на підготовку до уроку. Можливо, справедливіше буде знизити оцінку першому й підвищити другому? Чим має керуватися вчитель?

Педагогічна ситуація 7:

На уроці десятикласник Петро після невдалої відповіді заявив: “Мій батько переглянув підручник з історії України і сказав, що ньому більше брехні, ніж правди. Чи варто мені вивчати таку спотворену історію?”...

Питання:

1. Як Ви прореагуєте на таку заяву учня?

2. Які методи навчання має використовувати вчитель у процесі викладання гуманітарних дисциплін?

3. Чи необхідно оцінити відповідь учня? Подальші дії вчителя історії.

Педагогічна ситуація 8:

Учитель пише на дошці три нерівноцінних за складністю завдання і говорить класу:

- Сильні! Виконуйте завдання, які написані на лівій частині дошки.
- Слабкі будуть працювати над завданням, яке розміщене на правій частині дошки.
- Всі інші виконують завдання, яке написано посередині....

Кожному дається право визначити, до якої групи себе віднести, враховуючи свої сили, яке завдання слід виконувати.



Питання:

1. Які аргументи Ви можете навести на захист чи проти цього прийому?
2. Поясніть сутність принципу індивідуального підходу в навчанні.
3. Яка думка вчителів-новаторів відносно цього прийому Вам відома?

Педагогічна ситуація 9:

Учителька української мови увійшла в дев'ятий клас і побачила, що всі сидять долі. Вона спокійно, як завжди, відкрила журнал і розпочала перекличку. Один за одним учні вставали і сідали за парти. Вчителька запитала, щоб було задано додому, викликала Демченко до дошки, а іншим запропонувала самостійно дібрати приклади з уживанням прикметника. Попередила, що до кінця уроку збере для перевірки зошити. Діти ретельно виконали завдання. Урок пройшов нормально.

Питання:

1. Проаналізуйте ситуацію. Дайте оцінку діям вчителя.
2. У чому єдність процесів навчання й виховання? Які основні функції уроку Ви знаєте?
3. Як би Ви вчинили в подібній ситуації?

Педагогічна ситуація 10:

Часто на уроці застосовувався такий прийом: учитель записував на дошці якісь прикладу чи задачу, “помилявся”, “забував” щось, “міркував неправильно”. Діти починали виправляти, педагог спочатку не погоджувався.... Лише під тиском аргументів своїх учнів він раптово “усвідомлював”, що неправий. Діти поступово звикли до того, що треба працювати разом з учителем, але в той же час бути критичними, не боятися стверджувати те, у правильності чого вони переконані.

Іноді педагог звертався до учнів з проханням допомогти йому скласти цікавіші вправи, задачі й приклади з рідної мови і математики.

У тих випадках, коли урок проходив емоційно і напружено, було видно, що учні задоволені, педагог казав їм: “Дякую, діти, що ви так добре співробітничали зі мною!”

Питання:

1. Оцініть педагогічні пошуки учителя.
2. Розкрийте сутність педагогіки співробітництва.
3. Як вдало дібрані методи стимулювання допомагають учням долати психологічні бар'єри в навчанні й вихованні?

Педагогічна ситуація 11:

До першого уроку в школі Галині Андріївни 5-Б приготував сюрприз: натер дошку воском. На ній уже нічого не можна було писати. Але Галина Андріївна на перерві помітила метушню дітей біля дошки. Урок розпочала спокійно, запропонувала самостійну роботу, потім перейшла до фронтального опитування. Діти були здивовані, розчаровані таким поворотом подій, але й були в захопленні від своєї нової вчительки. Вони самі розповіли про свою невдачу витівку й обіцяли надалі вести себе добре.

Питання:

1. Дайте оцінку діям вчителя.
2. Як би Ви організували проведення уроку в подібній ситуації?
3. Які психологічні особливості дітей необхідно враховувати вчителю у педагогічній діяльності?

Педагогічна ситуація 12:

Удаване схвалення продемонстрував учитель математики, коли побачив на дошці карикатуру на себе. Учні, затамувавши подих, чекали, як відреагує на їх вчинок педагог. Вони вважали, що вчитель розсердиться, почне розпитувати, хто намалював карикатуру, частина уроку пройде в нотаціях і погрозах, Але вчитель після невеликої паузи посміхнувся, підійшов до дошки й додав окремі штрихи, поліпшив малюнок. Учні були присоромлені. Урок пройшов нормально.

Питання:

1. Проаналізуйте поведінку вчителя.
2. Знання яких закономірностей організації навчально-виховного процесу допомогли вчителеві реалізувати мету й завдання уроку?
3. Як би Ви реагували в подібній ситуації?

Педагогічна ситуація 13:

Вступ до уроку може істотно вплинути на сприйняття матеріалу. Як іноді починається пояснення? Вчитель каже: “Сядьте рівно, закрийте зошити. Петренко, не крутись. Припиніть розмови. Сьогодні в нас важка тема, дуже складний матеріал...”

Безумовно, організувати клас, залучити учнів до праці необхідно, але після слів “важкий”, “складний” багато з них відчує майже фізичну вагу того, що має бути – діти дуже сприйнятливі.

Досвідчений педагог, як правило, починає розмову інакше:

“Подивіться, учні, як просто й цікаво! Як логічно й красиво можна вивести цю формулу!” Від цих слів навіть “найслабший” підбадьориться, захоче зрозуміти цей гарний і логічний висновок. У такого вчителя все виходить легко, ніби само собою.

Питання:

1. Яку роль у реалізації принципу доступності в навчанні відіграє психологічний клімат на уроці?
2. Як він впливає на активність і свідомість учнів у навчанні?

3. Порівняйте підходи різних учителів у створенні умов для сприйняття нового навчального матеріалу.

Педагогічна ситуація 14:

Учителька увійшла до класу. Розпочала урок. Чітко сформулювала запитання. Для відповіді викликала учня. Проте високий десятикласник, не вважаючи за потрібне встати, недбало відповів:

- А я сьогодні відповідати не буду.
- Чому?
- Не хочу, та й настрою немає.

Клас дружнім реготом реагує на цю зухвалість. Викликає іншого, але і він в тон попередньому промовляє:

- Я до уроку не готовий.
- З якої причини?
- Не хотілося вчора займатися вашою біологією.

Називаються прізвища ще п'ятьох учнів, і всі вони відмовляються. Людина, яка не працювала в школі, може не зрозуміти складності такої ситуації: мовляв, звичайна хлопчача бравада, прагнення позувати. Чи варто звертати увагу? Поставити їм всім «погані» оцінки – і все тут.

Питання:

1. Наведіть варіанти розв'язання цієї ситуації.
2. Чи варто в подібних випадках виставляти учням «погані» оцінки?
3. Незнання яких закономірностей процесу навчання зумовлює прорахунки вчителя в навчальній роботі?

Педагогічна ситуація 15:

У клас прийшла нова вчителька з хімії. Уже через два тижні одна з кращих учениць, «стабільна відмінниця», почула категоричне: «Більше десяти балів у мене не одержиш!» І що ж? Незабаром у щоденнику школярки з'явилися не тільки «десятки», а й «сімки»... І зовсім не тому, що вчителька до неї ставилася несправедливо: просто в дівчини пропало бажання займатися хімією, як кажуть - не лежить душа.

Питання:

1. У чому причина «фрустації» (краху надій, планів) школярки?
2. Яких помилок припустився педагог в оцінці знань учнів?
3. Чи правильно, що вчительське «не здолає», «не зможе» здатне заморозити сили, загальмувати рух особистості вперед?

Педагогічна ситуація 16:

Одного разу восьмикласники на прохання вчителя фізики принесли самостійно виготовлені маятники. Серед купи найрізноманітніших маятників здіймалася двопудова гиря з обривком тросу. Побачивши цю «розкіш», учитель остовпів. А назустріч уже нетерпляче тяглася рука відомого своїми витівками Петрова.

- Федоре Григоровичу, а який маятник Вам найбільше сподобався?
- Звичайно, ось цей,- з посмішкою вказав учитель на маятник-гігант.

- А йди-но, Петров, до дошки, потримай його, поки я буду пояснювати принцип дії...

«Так,- сказав би інший вчитель,- знову 8-Б дозволяє собі розважатися... Хто приніс цю гирю? Не знаєте? Добре! Чергові! Ви всю перерву були в кабінеті, відповідайте: хто приніс гирю?

І ви не знаєте? Майте на увазі- я останній раз запитую: якщо ви не відповісте, хто приніс гирю, я уроку не прочну.»

Питання:

1.Який варіант впливу на учня найкращий в даній ситуації? Визначить його ефективність.

2.Яку роль у навчанні відіграє емоційний фактор?

3.Як впливає поведінка та слова вчителя на процес навчання школярів?

Педагогічна ситуація 17

Учитель математики Ярослав Степанович проводив контрольну роботу. Три попередні уроки були дуже напруженими. Вчитель дав чітке завдання учням, дохідливо пояснив, як його виконувати, і з полегшенням сів за стіл. Можна розслабитися, дати відпочити нервам...

Але що це? Учні, звичайно енергійні, працездатні, працюють мляво, неохоче. Вчитель подумав: важке завдання? Ні, нормальне. На попередньому уроці клас показав, що матеріал засвоєний непогано... Не можна піддаватися втомі, треба самому включатися в роботу. І ось учитель нахилився над зошитом одного восьмикласника й похвалив оригінальний хід думок, ось порадив іншому: «Перевір рішення!». Підсів до слабкішого учня, трохи допоміг, дав спрямування думки. «Я почав працювати сам, пожвавішав,- аналізував свій стан Ярослав Степанович,- і невидимими каналами, як сполученими судинами, моя енергія передавалася учням.

Питання:

1. У чому секрет успіху педагога?
2. Які вимоги до вчителя передбачає принцип свідомості й активності в навчанні?
3. Який принцип навчання був реалізований у даному випадку?

Педагогічна ситуація 18

-Я вже розв'язав.

-І я.

-І я!- лунають голоси тих, хто вже перемножив й поділив запропоновані їм числа. Більшість же не здолала і половини завдання, а от Вася і Ліда з шести прикладів розв'язали тільки два.

Знайома картина. Але як тут діяти вчителєві?

Дітям, які справилися зі стандартним завданням, учителька вручила картки з задачею-казкою: «Мешканці хатинки жабка, зайчик, мишка й лисичка домовилися: кожного дня троє з них виходять на полювання, а один залишається стерегти хатинку. Так тривало, поки не з'явився вовк. За цей час більше всіх виходила на полювання лисичка – 8разів, менше всіх жабка -5 разів. Скільки днів жили мешканці теремка до появи вовка?»

Можна було бачити, якою цікавістю запалали оченята малюків! Ще б пак – зустріч з казкою, знайомими персонажами!

Інтерес підштовхував до пошуків розв'язання. Поступово у пошук були залучені всі учні, і в цій радості «відкриття» вони не відчували ніякої втоми й перевантаження.



Питання:

1. Назвіть основні шляхи попередження перевантаження й подолання неуспійності школярів.

2. Яку роль відіграє інтерес в організації навчальної діяльності учнів?

3. Який принцип був покладений в організацію навчальної діяльності учнів?

Педагогічна ситуація 19

Закінчилася контрольна з математики. Учні здають зошити. І тут учитель раптом звертає увагу на те, що на дошці були старанно кимсь виведені всі потрібні для розв'язання формули, та ще й відповіді. Отже, на дошці ми виявляємо «шпаргалку», яка полегшує розв'язання тих математичних задач, що були запропоновані класу на контрольній.

Питання:

Що ми скажемо класу?

1. Усі оцінки за контрольну буде знижено на один бал.

2. Або ви називаєте мені ім'я спритника, або всі одержують «погані» оцінки.

3. Сьогодні після уроків ми з вами повторимо контрольну роботу з новими задачами.

4. Ваш варіант.

Педагогічна ситуація 20

На уроці ботаніки вивчається тема «Основні групи рослин». На початку кожен учень одержав завдання протягом 20 хвилин оволодіти необхідними програмними знаннями про одну з груп рослин на вибір – бактерії, гриби, мохи, папоротеподібні, водорості. Після чого учням пропонується робота парами змінного складу; учні обмінюються ролями, виступаючи то як той, хто навчає, то як той, кого вчать.

Питання:

1. Які завдання розв'язував учитель, організуючи навчання таким чином?

2. У чому полягає педагогічне значення ситуації вибору в процесі навчання?

3. Яка Ваша думка відносно ефективності зміни ролей учнів у процесі навчання?

Педагогічна ситуація 21

На уроці іноземної мови вчителька, звертаючись до Наталки, попереджає:

«Приготуйся. Зараз буде опитування. Ось текст, який ти можеш самостійно опрацювати». Оскільки вчителька добре знає про сором'язливість учениці, вона дає їй час подолати схвильованість, зібратись з думками. Більшість учнів у класі вже мають заохочувальні оцінки з цієї теми, а у Наталки оцінки немає – навчання дається їй нелегко.

Питання:

1. У чому полягає педагогічна цінність такої організації перевірки знань?
2. Який підхід до організації освіти реалізований у цій ситуації?
3. Чи впливає установка вчителя на подальший хід уроку?

Педагогічна ситуація 22

Триває урок. Розв'язуючи задачу, восьмеро учнів класу використали один спосіб рішення, п'ятнадцять обрали інший, четверо знайшли оптимальний шлях. Проте вчитель не поспішає визначати правих. Він пропонує переформулювати задачу в новий спосіб, заохочуючи при цьому кожного учня до активних дій. Вчитель не поспішає й оцінювати роботу учнів. Найбільше він переймається розумовою працею учнів, стежить за розвитком думки учнів, заохочуючи до нових самостійних пошуків. Для нього та його учнів найбільша радість та нагорода – це запальний вигук: «Я зрозумів! Можна ще й так розв'язати.....»

Питання:

1. Який стиль спілкування вчителя та учнів на уроці? Що є критерієм успіху уроку?
2. Які умови створені вчителем для розвитку учнів?
3. Чи можна використати такий підхід на уроках з інших дисциплін?

Педагогічна ситуація 23

На уроці математика вчителька перед тим, як довести формулу площі кола, запропонувала учням задачу такого змісту: для налагодження мостів через невеликі річки під мостами прокладають трубу, пропускна здатність якої повинна бути не менше за пропускну здатність річки. Розрахуйте

найменше значення діаметру трубу, щоб річкова вода без перешкод проходила по ній. Поперечний перетин є трапецією з основами 5 м та 9 м, висотою 1,2 м.

Учні самі визначають план розв'язання задачі, розподілившись на групи. Процес знаходження площі перетину та діаметр трубу здійснюється разом із вчителькою.

Питання:

1. Які методи навчання використовує вчителька на уроці?
2. У чому освітня та виховна цінність цієї педагогічної стратегії?
3. Який принцип навчання реалізований у цій ситуації?

Педагогічна ситуація 24

Урок образотворчого мистецтва.

- Хто намалює весняний вітер? – питає вчитель.

До дошки виходять двоє учнів. Один – подає вітер лагідним та добрим, а у іншого – сила вітру зносить будинки та розриває хмари.

- Чудові малюнки, - заохочує вчитель сміливців. Чи можна додати ще яку-небудь деталь? ...

Потім вчитель малює на дошці завиток. Його треба подовжити в такий спосіб, щоб одержати конкретний предмет. Один учень намалював крокодила, інший - машину, третій – гнома, четвертий – черевик.

Усі сміються, проте кожному хочеться додати своє.

- Ось бачите, як багато можна виразити тільки однією лінією. Як по-різному ми бачимо світ навколо нас.

Питання:

1. Доведіть доцільність такої організації діяльності учнів на уроці малювання.
2. Які процеси розумової діяльності учнів активізуються вчителем?
3. Як би Ви запропонували розвивати творчість учнів на уроках?

Педагогічна ситуація 25

У класі шумно, брудно, учні не готові до уроку.

- Сідайте, сідайте. Сходіть хто-небудь в учительську, візьміть там на шафі карти, - звертається вчитель до класу.

Декілька хлопчиків кидаються до дверей.

- Куди, куди! Піде тільки хтось один, та й швиденько.
- Можна ми у двох? – кричить учень з місця.
- Ну добре, тільки швидше.

- І я з ними? – ще один учень з місця.
- Ні! Я сказав: підуть двоє!
- Ви ж казали, що піде один! – говорить ображено хлопчик, який став третім.
- Що? А, так...Що там у вас? Заспокойтесь, не голосіть.
- Гомін продовжується, посилюється.
- І чому у вас завжди відкриті підручники? Що це за мода така?
- Питання: коли і як утворилась давньоруська держава й причини її виникнення. Борисенко! Зараз же залиш його! – учневі, який затіяв вовтуження із сусідом за партою.
- Це не я! – кричить із місця Борисенко.
- Зараз подивимось, хто у нас піде відповідати.- Довго шукає у журналі потрібне прізвище, у класі всі стихли, чекають....

Питання:

1. Яких помилок припустився вчитель на уроці?
2. Схарактеризуйте організацію початку уроку.
3. Чим можна обґрунтувати таку поведінку учнів на уроці?

Педагогічна ситуація 26.

Пройшов перший урок, другий.... Третім був урок історії, з історії у Борі були завжди тільки 11 та 12 балів. Учителька Віра Петрівна завжди питала його, коли був складний матеріал або коли учні не могли відповісти успішно на питання. От і сьогодні хтось погано відповідав, і хлопчик раптом почув:

- Боря Волков допоможе....

Він підвівся і не знав, про що говорити. Віра Петрівна незадоволено подивилась на нього та запитала іншого учня. Пояснюючи новий матеріал, учителька помітила відсутній погляд Бориса й ще раз його запитала. Вона була здивована, що Борис не чув, про що вона розповідала. Учні з очікуванням дивились то на Бориса, то на Віру Петрівну. Вони добре знали, що тим учням, які не слухають, вчителька ставить 2 або 3. Що ж буде зараз? Чи відступить вчителька від свого правила на цей раз і зробить виняток для Бориса? Вчителька відчула настороженість учнів, що очікували на її рішення. Хвилинку вона вагалась, але потім все-таки поставила Борису 2, доводячи і собі і учням, що для неї всі рівні й отримують ті оцінки, на які заслуговують.

Лише потім усі дізналися, що в Бориса вночі померла бабуся і він сильно переживав цю втрату.

Питання:

1. А як би Ви вчинили на місці вчительки?
2. Чи можуть бути всі рівні й однакові для вчителя? З кого, як на Вашу думку, переживала вчителька?
3. У чому сутність принципу індивідуального підходу?

Педагогічна ситуація 27

- Ти що, математичних дій не знаєш. Скороти, - звертається вчитель до учня, що розв'язує приклад біля дошки.
- Ви ж казали, що не можна скорочувати! – репліка з класу.
- Записуй.
- Учень стоїть біля дошки, чекає, але не пише.
- Записуй, - ще раз вимагає вчитель.
- Що записувати? – з озлобленням питає учень.
- У класі – сміх.
- Хто піде до дошки та запише? - звертається вчитель до учнів. - Кучеренко до дошки. Розмови!



Питання:

1. Як Ви можете оцінити поведінку вчителя?
2. Чи зрозумілі учням вимоги вчителя?
3. Про що говорить поведінка учнів на цьому уроці?

Педагогічна ситуація 28

Йде урок математики. Діти закривають очі й опускають голови на руки. Учитель таємниче говорить: «Я задумав число, додав 5, вийшло 8. Покажіть на пальчиках, яке число я задумав».

Діти показують, не піднімаючи голови і не відкриваючи очей. Учитель проходить рядами, доторкається до дитячих рук і хвалить кожного пошепки.

За вдалу відповідь, правильне розв'язання учитель хвалить дитину, потискуючи їй руку.

Питання:

1. Який вид сугестивного впливу використовує вчитель під час організації навчально-пізнавальної діяльності учнів-першокласників?
2. Які елементи педагогічної техніки задіяв учитель на уроці?
3. Який стиль спілкування обрав вчитель?

Педагогічна ситуація 29

- Закінчили вправу. Розгорніть підручник на сторінці 18. Це ваше домашнє завдання. Будь ласка, починайте працювати. Що таке трудові ресурси, зайнятість, запишіть.

- А як працювати? Що писати, - питає учень.

- Підручник відкрий, там усе написано.

Лунає дзвоник.

- Так, усі встали, урок закінчено.

Питання:

1. Зробіть висновок щодо ефективності запропонованого завершального етапу уроку.
2. Які основні завдання завершального етапу уроку слід було планувати вчительці?
3. Які прийоми використала вчителька?

Педагогічна ситуація 30

- Добрий день, друзі? Дзвоник нагадав нам про початок уроку. Отже, зосередьтеся, хвилинка тиші! Сконцентруйте думки, що допоможуть вам краще працювати на уроці. Всі готові до нових відкриттів? Почнемо наш урок. Сьогодні, друзі, я запрошую вас у чарівний світ музики. Музику, про яку ми з вами будемо вести розмову зараз, можна спокійно слухати вдома, у своїй кімнаті. Вона так і називається – «кімнатна музика». Чули про таку? Думаю, що ви здогадалися. Річ у тому, що я просто переклала на українську мову її італійську назву – «камерна музика», бо «камерна» означає «кімната». А цей вираз, напевно, чули майже всі. Тільки може не всі уявляють собі, що це таке. Отже, зараз про це і поговоримо.

Питання:

1. Проаналізуйте початковий етап уроку.
2. Які прийоми встановлення емоційно-інтелектуального контакту використала вчителька?
3. Визначте можливі бар'єри у взаємодії учнів з учителькою на цьому уроці.

Список літератури:

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. - К.: Освіта, 1991. - 111 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. - СПб: Питер, 2001. - 304 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. - К.: Видав. центр "Академія", 2001. - 576 с.
4. Веретенко Т.Г. Загальна педагогіка: Навчальний посібник. - К. ВД "Професіонал", 2004. - 128 с.
5. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 1995. - 237 с.
6. Глассер У. Школа без неудачников. Пер. с англ. /Общ. ред. и предисл. В.Я.Пилиповского. - М.: Прогресс, 1991. - 184 с.
7. Даниленко М.В., Даниленко Д.І. Педагогічні задачі: Навчальний посібник. - К.- Вища школа, 1991. - 197 с.
8. Дмитриев А.Е., Дмитриев Ю.А. Тренинговые и контрольные задания по дидактике: Учебное пособие. - М.: Флинта; Наука, 1998. - 96 с.

9. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст.- М.: Педагогика, 1971. – 280 с.
10. Нечепоренко Л.С., Пасынок В.Г., Подоляк Я.В. Классическая педагогика.- Х.: Основа, 1997. – 345.
11. Нісімчук А.С. Педагогічна технологія: Підручник. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2005. – 144 с.
12. Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
13. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе.- К.: Рад.школа, 1976.- 180 с.
14. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М.Пехота та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти.- К.: А.С.К., 2001.- 256 с.
15. Педагогика / Под ред.. И.Ф.Харламова. - М.: Владис, 2000.- 376 с.
16. Педагогика / Ю.К.Бабанский и др. – 2-е изд., доп. и перераб.- М.: Просвещение, 1981.- 425 с.
17. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В.С. Кукушина.- Ростов н/Д: Март, 2002.- 320 с.
18. Перспективні освітні технології: Науково-методичний посібник /За заг. ред. Г.С.Сазоненко. – К.:Гопак, 2000.- 560 с.
19. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2-х кн.- М.: Владос, 1999. – 576 с.; - 256 с.
20. Практикум з педагогіки: Методичний посібник /І.Д.Зверева, Л.Г.Коваль.-К.: ІЗМН, 1996.- 156 с.
21. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти.- К.: Академія, 2002.- 544 с.
22. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки //Педагогический поиск.- М.: Педагогика, 1987.- С. 113-156.
23. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается.- М.: Педагогика, 1989.- 336 с.

3.3. Теорія виховання

3.3.1. Тренінг використання та аналізу виховуючих ситуацій у професійній діяльності вчителя

Виховний процес у школі не можливий без вивчення факторів, які впливають на формування стосунків між педагогом та вихованцями. Процес вивчення системи стосунків є необхідним у професійній діяльності вчителя. Не розуміючи реальних відносин, педагог припускає помилки у створенні та формуванні стратегії й тактики взаємодії з вихованцями.

Завдання для самостійної роботи.

Завдання 1. Схарактеризуйте «виховання» як соціальне явище і як педагогічний процес.

Завдання 2. Проаналізуйте зміст та мету

виховання _____

самовиховання _____

перевиховання _____

Завдання 3. Визначіть основні напрямки (види) виховної роботи.

Завдання 4. Запишіть принципи виховання.

Завдання 5. Визначіть взаємозв'язок принципів виховання.

Завдання 6. Проаналізуйте вплив сім'ї на формування особистості дитини.

Завдання 7. Розкрийте значення фізичного виховання в процесі формування особистості школяра.

Завдання 8. Розкрийте сутність моделі виховання, яка Вам подобається найбільше і яку б Ви обрали для виховання власних дітей.

Завдання 9. Доведіть необхідність створення виховуючої ситуації.

Завдання 10. Обґрунтуйте необхідність співпраці класного керівника з батьками як засобу виховного впливу на учня.

Завдання 11. Схарактеризуйте методи стимулювання поведінки та діяльності учнів.

Завдання 12. Схарактеризуйте принципи національного виховання.

Завдання 13. Схарактеризуйте групу методів сугестії.

Завдання 14. Схарактеризуйте групу методів формування досвіду громадської поведінки.

Завдання 15. Схарактеризуйте основні методи самовиховання.

Завдання 16. Доведіть, що повага до особистості дитини у поєднанні з виваженою вимогливістю є основою виховуючих взаємовідносин.

Завдання 17. Обґрунтуйте необхідність опори на позитивне у виховній роботі вчителя. Наведіть приклади.

Завдання 18. Доведіть необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів в процесі виховання.

Завдання 19. Схарактеризуйте форми та зміст морального виховання особистості.

Завдання 20. Розкрийте роль та значення колективу у формуванні особистості школяра.

Завдання 21. Схарактеризуйте форми та зміст трудового виховання школярів.

Завдання 22. Доведіть практичне значення принципів, які визначають ефективність виховної діяльності педагога.

Завдання 23. Схарактеризуйте зміст та значення естетичного виховання.

Завдання 24. Схарактеризуйте метод прикладу та авторитету у вихованні.

Завдання 25. Схарактеризуйте зміст та значення екологічного виховання.

Завдання 26. Схарактеризуйте метод вправ та його значення у виховному процесі.

Завдання 27. Опишіть засоби одержання відомостей про учнів. У чому полягає сутність і завдання педагогічного прогнозування?

Завдання 28. Проаналізуйте шкільні та сімейні традиції й можливості їх використання в національному вихованні учнів. Складіть приблизний план такої роботи на рік.

Завдання 29. Вивчіть досвід організації виховної роботи в альтернативному (недержавному) закладі. Викладіть свою позицію з проблеми розвитку альтернативних моделей виховання.

Завдання 30. Схарактеризуйте складники, основні напрямки та провідні орієнтири виховного процесу в сучасному суспільстві.

Завдання 31. Обґрунтуйте сутність та особливості одного з методів виховання (на ваш вибір).

Завдання 32. Використовуючи методи самовиховання (самозвіт, самоаналіз, самоконтроль та самооцінку), складіть власну програму самовиховання на день, тиждень, місяць.

Завдання 33. Схарактеризуйте основні показники сформованості учнівського колективу.

Завдання 34. Розкрийте зміст понять:

педагогічна майстерність _____

педагогічні здібності _____

педагогічний такт _____

педагогічна техніка _____

Завдання 35. Обгрунтуйте зміст компонентів педагогічної діяльності вчителя:

конструктивний _____

організаторський _____

комунікативний _____

гностичний _____

інші _____

2.3.2. Педагогічні ситуації

Педагогічна ситуація 1.

Видатний педагог К.Д.Ушинський склав для себе такі правила самовиховання:

1. Спокій у будь-яких обставинах, принаймні, зовнішній.
2. Прямота в словах та вчинках.
3. Поміркованість дій.
4. Рішучість та відповідальність за вчинок.
5. Не говорити про себе без потреби жодного слова.
6. Робити те, що хочеться, а не те, що доводиться.
7. Витрачати свої сили лише на необхідне або приємне, а не на пристрасті.
8. Кожного вечора сумлінно звітувати собі про свої вчинки.
9. Жодного разу не хвалитися ні тим, що було, ні тим, що маєш, ні тим, що будеш мати.

Питання:

1. Чи всі ці правила Ви сприймаєте? Якщо ні, то чому?
2. Якими правилами самовиховання Ви доповнили б цей список?
3. Чи маєте Ви власні правила, якими керуетесь в житті?

Педагогічна ситуація 2.

Світлана та Інна часто сперечалися про те, яку професію обрати. Перебрали багато професій та все не підходить.

- Я впевнена, що не буду вчителем – не хочу псувати нервову систему; не піду на хімічне виробництво, бо робота з хімічними препаратами шкодить здоров'ю; на фірму та фабрику не піду бо не хочу виконувати механічну та монотонну роботу, щоб не перетворитися в робота. Я ду-

маю, що моя робота буде пов'язана з тваринами та значною кількістю поїздок, не псуватиме здоров'я і буде цікавою.

- Тоді тобі треба йти працювати у цирк! – вигукнула подруга й додала, - а про мене – аби платили добрі гроші.

Світлана потім довго розмірковувала, чи можна працювати в цирку без таланту? Можливо, подруга і права..... Якщо немає таланту й хисту, краще думати про заробіток.

Питання:

1. Які мотиви вибору професії у дівчат?
2. Які прийоми педагогічного впливу краще застосувати вчителю у виховній роботі, спрямованій на професійну орієнтацію учнів?
3. Чи є заробіток визначальним при виборі професії?

Педагогічна ситуація 3.

У сьомому класі зник журнал. Розпочалися пошуки. Ситуація загострювалася тому, що сталося це наприкінці навчального року, і журнал був потрібен для підбиття підсумків успішності з усіх дисциплін. Здавалося, будь-яка надія знайти його була втрачена, і лишалося питання, як поновити оцінки кожному учневі. Та раптом після уроків до вчителя підійшов Станіслав із заявою, що може назвати ім'я учня, який взяв журнал. Педагог замислився й відповів :

- За таку ціну, напевно, журнал мені не потрібен.
- За яку? – здивувався Станіслав.
- Ціну Вашого падіння.

Питання:

1. Які моральні якості учнів є найбільш значущими для вчителя?
2. Схарактеризуйте позицію та поведінку вчителя.
3. Яким чином повели б себе Ви в такій ситуації?

Педагогічна ситуація 4.

Донька повернулася зі школи.

Донька (Д.): Мене сьогодні викликав заступник директора школи.

Мати (М.): Невже?

Д.: Так. Світлана Іванівна сказала, що я надто багато теревеню на уроках.

М.: Зрозуміло.

Д.: Терпіти не можу цю стару. Коли вона зудить, ми з Галею розповідаємо одна одній анекдоти.

М.(відривається від плетіння та переводить погляд на доню)....?

Д.: Я розумію, що вчителів не вибирають. Мені краще б угамуватися. Поганих учителів чомусь у нашій школі більше, ніж хороших. Якщо я буду з кожним із них сваритися, то не зможу вступити до коледжу. Виходить, що я сама собі завдаю шкоди.

Ці розмірковування доньки не привертають увагу матері, вона не промовляє ані слова.

Питання:

1. Чи може мовчання виконувати виховну функцію?
2. Наведіть приклади виховного (позитивного чи негативного) впливу мовчання на поведінку людини.
3. Оцініть поведінку матері та її вплив на подальше ставлення доньки до вчителів та школи.

Педагогічна ситуація 5.

У 7-х класах проводився диспут на тему “Класичне та сучасне мистецтво (музика, живопис)”. Керівники диспуту сподівалися, що тон будуть задавати прихильники серйозної музики та реалістичного живопису. Однак сталося навпаки. Більшість віддала перевагу кращим «зразкам» сучасного мистецтва. Учні не виявили інтересу до творів вітчизняних композиторів та митців XIX ст., пояснюючи це тим, що все це застаріло

Питання:

1. У чому є сенс естетичного виховання школярів?
2. Як слід вчинити організаторам диспуту? Ваша думка.
3. Які методи формування естетичного смаку Вам відомі?

Педагогічна ситуація 6.

Андрійко із задоволенням допомагав матері виконувати хатню роботу. Батько, побачивши, що син має посуд, звинуватив його в тому, що хлопець виконує жіночу роботу. З того часу хлопець почав соромитися своїх дій.

Питання:

1. Яка Ваша педагогічна позиція з цього питання?
2. Що б Ви порадили батькові? Чи правильно виховує батько сина?
3. Чи є актуальним розподіл на «жіночу» та «чоловічу» роботу в сучасному суспільстві? Ваша думка.

Педагогічна ситуація 7.

Учень заважав учителю проводити урок. Учитель рознервувався та виставив його з класу.

Питання:

1. Яка Ваша думка щодо вирішення цієї ситуації?
2. Якими педагогічними методами можна дисциплінувати учнів?
3. Що продемонстрував вчитель, повівши себе таким чином?

Педагогічна ситуація 8.

У присутності 5-х однокласників Олександр образив Наталю. Мовчки та бездушно школярі спостерігали цей конфлікт.

Питання:

1. Ваші дії як вчителя, що став свідком такої ситуації?
2. Чи варто залучати до врегулювання конфлікту батьків?
3. Де й коли були допущені недоліки у вихованні?

Педагогічна ситуація 9.

У вересні Слава прийшов до 6-го класу. Не треба багато часу, щоб визначити: «важких» учнів тут вдосталь. Слава швидко і без проблем посів значне місце в колективі: стріляв на уроці з гумки, витирав оцінки в щоденнику. У класі змінився класний керівник. Хлопці домовилися: усі стоїмо. Увійшла вчителька.

- Добрий день, - промовила вона. – Сідайте....

Але клас стояв. Почувся сміх.

Питання:

1. Оцініть ситуацію. Як слід вести себе в такому випадку?
2. Проаналізуйте характер взаємовідносин між однокласниками.
3. Як краще організувати виховну роботу в класі?

Педагогічна ситуація 10.

Урок математики розпочався з перевірки домашнього завдання. Світлана Іванівна була незадоволена результатами, засмучена. Пояснення нової теми проходило в повній тиші. Раптом пролунав сильний грук. Учителька перервала пояснення, подивилась на учнів. Побачивши посмішку на обличчі Ігоря, зблідла й закричала: «Це ти стукав? Кого я питаю? Скільки можна знущатися?» З цими словами підійшла до парти і взяла його щоденник. «За те, що ти зірвав урок, я ставлю тобі «1». Хлоп-

чик заперечив: «Чому я? Адже Ви навіть не розібралися! Ставити одиниці дуже легко!»

«А то ти ще й мене вчиш! – закричала вчителька. Іди до класного керівника. Він тобі розкаже». З цими словами вона виштовхнула його за двері.

Питання:

1. Яких педагогічних помилок припустилася вчителька?
2. Чим можна пояснити таку поведінку Світлани Іванівни?
3. Які дії класного керівника доречні в такому випадку?

Педагогічна ситуація 11.

Був у мене дуже здібний учень у випускному класі. Захоплював викладачів і точних, і гуманітарних наук. Охоче допомагав однокласникам. Але ось загадка – допомоги його не хотіли приймати. Про причину мені, класному керівникові, не казали – відводили очі вбік. Усе з'ясувалося несподівано. Одного разу Павло, пояснюючи двом однокласникам завдання з фізики, якого дівчата так і не зрозуміли, скипівши, з усієї сили зіштовхнув їх лобами. Свідком такого «педагогічного засобу» стала доросла людина, яка й розповіла цю історію. Виявляється, така ж сама «педагогіка» панувала в його сім'ї.

Поговорила з хлопцем. На словах він нібито усвідомив свою нестриманість, жорстокість, але на ділі ... Грубість та роз'язність виявлялись знову і знову. Вирішила сказати сказати про це на класних зборах, хоч там досить об'єктивно відзначали й багато його позитивних рис.

Питання:

1. Які сторони у вихованні, розвитку особистості були упущені?
2. Чи є здібності критерієм розвитку особистості?
3. Як би Ви поводитись в подібній ситуації?

Педагогічна ситуація 12.

У мене в класі є Сашко Загорнюк. Учитися не хоче, палить (ще з другого класу), байдикує. Я до нього і додому ходила, і до себе запрошувала, в гурток записувала, в секцію. Та що я тільки не робила! А що вийшло? Він тепер сам просить: «Ніно Василівно, приходьте до мене: я задачки не розумію». Значить, сприймав усе як належне. Ні краплини подяки. Як пояснити те, що людина повинна відчувати сама? Я втомилась шукати до нього ключик і не розумію, в чому я не права?

Питання:

1. У чому причина розчарувань вчительки?

2. Чи є така позиція вчительки виправданою?
3. Розкрийте основні підходи до перевиховання дітей.

Педагогічна ситуація 13.

На загальношкільний трудовий захід «Зелена гілочка» у повному складі прийшов 7-й клас. Але немає класного керівника. Одержавши завдання, школярі вирішують, який вибір найкращий ... Чи не працювати, тому що немає класного керівника? Почати працювати і в будь-який момент кинути роботу? Працювати й виконати завдання?

Питання:

1. Проаналізуйте рівень сформованості колективу за кожною позицією?
2. Яка з обраних позицій потребує від класного керівника ретельної вивовної роботи?
3. Запропонуйте свій варіант розв'язання проблеми.

Педагогічна ситуація 14.

«Нехай моя Катерина зростає егоїсткою, - заявляє мати класному керівникові, - та вона буде щасливою людиною. Нехай скаржаться інші учні, що вона брутальна, забирає в них книжки і не ділиться своїми, що може когось побити. Значить, у неї є характер, вона не пропаде, проб'є собі дорогу. За щастя треба боротися ...»

Питання:

1. Чи, на Вашу думку, саме таким шляхом можна досягнути щастя?
2. Чи потрібна індивідуальна робота з дівчиною та її батьками?
3. Що порадити однокласникам Катерини?

Педагогічна ситуація 15.

В Ігоря мати – лікар, а батько – науковий працівник. Вони безперервно «виховують» сина. Жодна його помилка не проходить без того, щоби Ігорю не прочитали нотацію про обов'язок і порядність. Він вже не тільки звик до цього моралізаторства, а й навчився хитрувати, щоби уникнути повчань і зауважень. Зараз він закінчує школу. Його мрія – стати директором банку, щоби мати більше грошей і зв'язків.

Питання:

1. Виявіть та проаналізуйте недоліки в сімейному вихованні.
2. Ваші поради батькам.

3. Допоможіть Ігорю зрозуміти соціальний зміст його мети.

Педагогічна ситуація 16.

Ви працюєте в школі п'ять років і вважали, що ставитесь до учнів справедливо, суворо, принципово. Та раптом випадково дізнались, що учні дали Вам прізвисько «залізний», в якому визначається сила вашої влади, але й міститься натяк на те, що Ви буваєте недостатньо гнучкий та дипломатичний.

Питання:

1. Як Ви відреагуєте на таку інформацію?
2. Чи говорить це про необхідність зміни стилю педагогічного спілкування з вихованцями?
3. Які акценти треба зробити в системі самовиховання вчителя?

Педагогічна ситуація 17.

Батько, запрошений для розмови з класним керівником про поведінку та успішність свого сина, відстоює таку позицію: «Зрозумійте, у мене відповідальна робота, я – доктор наук, керівник великої промислової лабораторії. У мене немає часу на виховання сина. Я віддаю його до школи, і це ваш обов'язок - виховувати хлопця!» Відкидаючи поради педагога, батько перераховує елементи своєї участі у вихованні. «Я роблю все, що від мене залежить. У сина велика бібліотека, він має комп'ютер останнього покоління, разом ми подорожуємо...»

Питання:

1. Оцініть позицію батька. Чи є вона виправданою?
2. У чому виявляється порушення єдності впливу суб'єктів виховання на розвиток особистості?
3. Чи потребує такий батько виховного впливу з боку класного керівника? Які форми такого впливу?

Педагогічна ситуація 18.

«За останні півтора десятка років, - розповідає досвідчений педагог, - виставив з класу одного учня і раз самого себе. І в тому, і в іншому випадку себе виправдовую. Учня я виставив улюбленого. Він тепер аспірант, як зустрінемося, з цього починаємо ... І себе виставив за діло. Від уроку до уроку чергові не готували приміщення до занять. То ганчірки немає, то крейди. Що ж, поганому вчителю, який не може вирішити таке питання, не місце на уроці. Я так і сказав своїм семи-

класникам і пішов до вчительської. З того часу не розлучаємося на уроках».

Питання:

1. Проаналізуйте ситуацію.
2. Визначіть ефективність застосованих учителем методів виховання.
3. У яких випадках можливе виставлення учня з класу?

Педагогічна ситуація 19.

Марина зростала в дитячому будинку. Її батьки були позбавлені батьківських прав. Марині – 14 років. Вона нестримана, агресивна, у відносинах незалежна, напружена. В новій школі на неї звернув увагу організатор позакласної роботи. Вони довго спілкувались. Та перервав розмову шкільний дзвоник. Учитель пообіцяв продовжити бесіду на великій перерві. Марина була біля кабінету відразу після дзвоника, та вчитель, зайнятий жвавою розмовою з іншими підлітками, тільки привітно кивнув дівчинці, продовжуючи обговорення справ. Марина із силою вдарила віконну шибку – на руці виступила кров. Учителю, який підбіг до неї, відповіла: «Відійдіть, я вас ненавиджу!»

Питання:

1. До яких помилок вдався вчитель у такій ситуації? Як, на Вашу думку, виправити ситуацію?
2. Як необхідно здійснювати індивідуальний підхід у вихованні учнів?
3. Які особливості підліткового віку має враховувати вчитель?

Педагогічна ситуація 20.

Молода вчителька проводить виховну годину, починаючи її словами: «Немає такої людини, яка б не мріяла про подвиг!» і чує у відповідь... «Чому немає?! Є – говорить учень. Я не мрію про подвиг».

Питання:

1. Як Ви порадите реагувати вчительці?
2. Чи є подвиг виявом самоактуалізації особистості?
3. Що обумовлює ефективність проведення виховної години?

Педагогічна ситуація 21.

Іде урок у сільській школі. Вчителька викликає до дошки учня. Він не відповідає на жодне запитання. Вчителька дорікає: «Сашко, чому ти знову не вивчив урок? Хочеш лишитися на другий рік?»

Той і не думає ніяковіти: «Ну той й що? Мій батько тільки п'ять класів закінчив, а двоє «іномарок» стоять біля наших воріт, а не біля ваших»...

Ситуація не з приємних. Вчителька то блідне, то червоніє, а хлопець – хоч би що, ніби перемогу у двобої здобув.

Питання:

1. Як повинен відреагувати вчитель на подібну поведінку учня?
2. Чи може бути добробут батьків критерієм освіченості та вихованості школярів?
3. Як би Ви повели себе в подібній ситуації?

Педагогічна ситуація 22.

«Раніше я була доброю та слабкою. Не вміла та й не хотіла вживати «брудну» лексику, не знала, як захистити себе. Зараз я зовсім інша – мене навіть бояться... Тепер я знаю, що до таланту треба додати хоч трошки жорстокості, тоді ти – сильна особистість, а інакше – ти нічого не варта. Наш час – це час сильних людей, які вміють завойовувати своє місце в житті» - такою була думка учениці 10 класу, висловлена у ході підготовки виховного заходу.

Питання:

1. Про що свідчать ці судження?
2. Ваша думка про ціннісні орієнтації як представника сучасної молоді?
3. Які якості, на Вашу думку, характеризують сильну особистість?

Педагогічна ситуація 23.

- Давай, синку, поговоримо про розбиті вікна Смирнових, - спокійно починає розмову батько. – Навряд чи я зможу тобі допомогти, проте все ж таки поясни мені, як це сталося.

Син намагається пояснити ситуацію, що випадкове влучення футбольного м'яча спричинило побиття вікон Смирнових, які мешкають на першому поверсі.

- Я згоден, що це сталося не навмисно. – говорить батько. – У повсякденному житті, як і у футболі, діють свої жорсткі правила. Але ж ти підкоряєшся свистку судді? У такому разі скажи мені, яке покарання ти вважаєш справедливим?

Питання:

1. Який виховний прийом застосований батьком?
2. Які моральні якості особистості формуються у родині?
3. Яке покарання Ви вважаєте педагогічно доцільним?

Педагогічна ситуація 24.

Мати п'ятикласника розгнівалася на зауваження вчителя. Хлопчик погано вчився й вирізнявся складним характером.

- Моя сім'я – мій дім! Я не заглядаю, що відбувається на Вашій кухні! Мої діти – і мені їх виховувати та відповідати за них перед собою. Ніхто не має права втручатися та судити, які я роблю їм подарунки, у які секції записую, де і чому навчаю та скільки за це сплачую! Престиж – не лихо! Мої друзі діють так само, і поки ніхто не скаржився.

Питання:

1. Чим обумовлена така агресивна відповідь матері?
2. Яких помилок у спілкуванні з батьками найчастіше припускають вчителі?
3. Як поєднувати в сімейному вихованні моду та престиж з інтересами дитини?

Педагогічна ситуація 25.

Ішов урок англійської мови в 6 класі. Учителька пояснювала новий матеріал. Учні слухали не дуже уважно, втомилися, бо це був останній урок. Працювати класові заважав Сашко К., учень надзвичайно неслухняний. Учителька кілька разів робила йому зауваження, але він не реагував: сміявся, передражнював учнів.

Утративши терпіння, учителька підійшла до Сашка (він сидів, обернувшись до сусіда і не бачив її) й долонею ляпнула його по голові. Звук був гучний і в класі засміялися. Повернувшись до вчительки, Сашко голосно вимовив нецензурне слово.

Питання:

1. Які прийоми саморегуляції може використати вчитель у такій ситуації?
2. Чи існують універсальні методики виховання «важких» учнів?
3. Як забезпечити продуктивність подальшої взаємодії вчителя з учнем?

Педагогічна ситуація 26.

Катерина сиділа на дивані. Єдине, що вона бажала, так це скоріше піти звідси. Хоча Катерина дуже хотіла потрапити на цю вечірку, та й всі однокласники про це говорили. Вона сподівалась на веселий вечір у компанії, проте зараз їй було дуже нудно. Кімнату наповнював дим, усі сміялись, шуткували, хоча було незрозуміло, про що. Деякі зі старшокласників виходили в іншу в іншу кімнату час від часу, іноді виходили й дівчата. Катерина не знала, що відбувається в тій кімнаті, проте їй здавалось це дивним. Інші пили вино та пиво.

- Гей, Катерино, - кличе її однокласниця, - випий з нами, розслабся, отямся.

Катерина взяла з рук Насті банку пива й зробила великий ковток. Пиво залоскотало їй у горлі.

Поруч проходив Олександр, симпатичний парубок. Він уже давно їй подобався. Він взяв її руку.

- Ти, Катерина? – тихо спитав.

- Так! – відповіла вона, задоволена його увагою.

Після цієї зустрічі вечірка почала здаватися не такою поганою. Спочатку вони розмовляли на різні теми, а потім він запросив її в іншу кімнату. Їй це сподобалося, і вона пішла за Олександром, відчуючи, що пиво «вдарило» їй у голову. Покірливо вона пішла за Олександром, бо дуже хотілося бути з ним.

У кімнаті її здивував якийсь незнайомий запах. Олександр познайомив її з друзями. Здавалось вони і не помічали дівчини. Потім йому передали дивну цигарку, яка була вдвічі менша за звичайну. Олександр подякував другові і задоволено, глибоко затягнувся.

- Дуже добре, - промовив він і протягнув цигарку Катерині.

- Що це? – спитала вона.

В кімнаті засміялися...

- Ти впевнений, що вона може бути тут? – запитав один із друзів Олександра.

- З нею все в порядку, - упевнено відповів Олександр.- Ну, спробуй.

Це марихуана, не бійся, зараз ти будеш почувати себе краще.

Катерина дуже злякалася. Як вона пішла на це? Вона розуміла, що не слід цього робити..., проте Олександр дуже подобався. Він ніколи не подивиться в її бік, якщо вона не спробує.

- У чому справа? – запитав Олександр. – Хоча б спробуй, всі її палять,

не може бути вона шкідливою.

- Просто піднеси до губ і потягни, затягнися, - порадила одна з дівчат.

- Давай, спробуй... тобі сподобається, - умовляли її всі інші.
Катерина взяла цигарку й зробила першу затяжку.



Питання:

1. У чому сила впливу середовища?
2. Чи може людина протистояти впливу середовища?
3. Проаналізуйте поведінку Катерини.

Педагогічна ситуація 27.

Молода вчителька мріяла працювати в школі. Вона старанно готувалась до уроків, багато читала. Але на уроках монотонно розповідала новий матеріал і не розуміла, чому діти починали шуміти. Учителька посилювала голос, діти через деякий час галасували дуже, вона говорила ще голосніше але учні її не чули. І ось одного разу вона зірвала голос, закашлялась і не змогла продовжити урок.

Питання:

1. Оцініть педагогічну ситуацію.

2. Визначте педагогічну проблему, що лежить в основі цієї ситуації.
3. Які особливості голосу вчителя можуть допомогти розв'язати цю проблему більш ефективно?

Педагогічна ситуація 28.

Таня й Оля, перебуваючи в таборі відпочинку, систематично порушували порядок. Запливаючи під час купання за межі визначеної зони. Не було ніяких нотацій, повчань, до яких внутрішньо готувалися дівчатка. Лише одна владна фраза: «До кінця зміни заборонено купатися. Ідіть!»

Питання:

1. Яку прийом використано педагогом з метою вирішення цієї ситуації?
2. Визначте особливості застосування навію чого впливу.
3. Як діяли б Ви у такій ситуації?

Педагогічна ситуація 29.

«Не можна виховувати мужність лише розповідями про героїчні вчинки. Так можна виховати лише спостерігача, для якого чужий подвиг стає об'єктом для споглядання, є розважальним моментом. Треба поставити людину в такі умови, щоб вона могла виявити мужність будь в чому – у стриманості, в прямому, відкритому слові, у терплячості, у сміливості. Любов до праці треба виховувати працею, а не тільки розмовами про працю».

Питання:

1. Чи згодні Ви з думкою А.Макаренка?
2. Яку головну умову переконування підтверджують ці слова?
3. Які основні вимоги до переконування Вам відомі?

Список літератури:

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – 2-е изд.- М.: Просвещение, 1988.- 208 с.
2. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? – М.: Просвещение, 1986. – 175 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник.- К.: ІЗМН.1998.- 204 с.
4. Ващенко Г.Г. Виховний ідеал: Підручник для молоді і батьків – Полтава: Полтавський вісн., 1994 . – 191 с.

5. Волкова Н.П. Педагогіка: Навчальний посібник для ВНЗ.- К.: Академія, 2001. – 576 с.
6. Глассер У. Школі без неудачників. Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. В.Я.Пилиповского.- М.: Прогресс, 1991.- 184 с.
7. Даниленко М.В., Даниленко Л.І. Педагогічні задачі: Навчальний посібник.- К.: Вища школа, 1991.- 197 с.
8. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел.- М.:Педагогика, 1989.- 208 с.
9. Ильин Е.Н. Герой нашего урока.- М.: Педагогика, 1991. -288 с.
10. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество.- М.: Педагогика, 1990.- 144 с.
11. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя.- К.: Либідь, 1991, -96 с.
12. Кон И.С. Психология ранней юности.- М.: Просвещение, 1989.- 255 с.
13. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
14. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. Учеб. Заведений и слушателей ИПК и ФПК.- 4-е изд., перераб. и доп. –М.: Юрайт, 1999. – 523 с.
15. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – 2-е вид., випр. та доп.- Х.:ОВС, 2002.- 400 с.
16. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения.- М.:Просвещение, 1988.- 193 с.
17. Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х т./Ред.Н.Д.Ярмаченко и др. – К.: Рад школа, 1983.- (Пед.б-ка).- 517 с.; - 574с.; 576 с.
18. Нечепоренко Л.С., Подоляк Я.В., Пасынок В.Г. Воспитание: Учебное пособие.- Х.: Основа, 1997. – 232 с.
19. Освітні технології: Навчально-методичний посібник /О.М.Пехота та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти.- К.:А.С.К, 2001.- 256 с.
20. Педагогический поиск.- М.:Педагогика, 1987.-543 с.
21. Противоречия школьного воспитания:семь проблем – семь решений/ Под ред. Н.Е.Щурковой. – М.: Педагогическое общество, 1998.- 96 с.
22. Щетинин М.П. Объять необъятное.- М.: Педагогика, 1986.- 171 с.
23. Щербань П.М. Національне виховання в сім'ї. – К.: Борівітер, 2000. – 260 с.

3.4. Організація та управління навчально-виховним процесом

3.4.1. Тренінг організаційно-адміністративних умінь вчителя

Школа як навчально-виховний заклад з часів її створення завжди була керованою системою. Сучасні освітні заклади перебувають у пошуку нового осмислення та іноваційних форм організації навчально-виховного процесу. Діяльність директора як керівника передбачає вирішення двох основних завдань: адміністративно-організаційних, пов'язаних із створенням сприятливих умов функціонування навчально-виховного закладу, та педагогічної стратегії, яка б забезпечувала ефективність управління освітньою системою. Технологія управління процесом навчання – це науково обгрунтована цілеспрямована взаємодія адміністрації школи з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, орієнтованого на досягнення головної мети – формування та розвитку особистості.

Завдання для самостійної роботи:

Завдання 1.

Проаналізуйте основні розділи загального шкільного плану:

1. Навчальна робота

2.

3.

4.

5.

6.

7.

Завдання 2.

Напишіть, яких умов треба дотримуватись при складанні розкладу навчальних занять:

-

-

-

Завдання 3. Розкрийте принципи управління сучасною школою:

державність –

демократичність –

гласність –

відкритість –

регіональність –

Завдання 4. Схарактеризуйте функції та обов'язки директора школи.

Завдання 5. Схарактеризуйте функції та обов'язки заступника директора з навчально-виховної роботи.

Завдання 6. Подайте порівняльну характеристику функцій та обов'язків заступника директора з навчально-виховної роботи (початкова школа).

Завдання 7. Схарактеризуйте функції та обов'язки заступника директора з виховної роботи.

Завдання 8. Визначіть і схарактеризуйте соціально-економічну роль праці вчителя в сучасних умовах.

Завдання 9. Визначіть і схарактеризуйте функції класного керівника.

Завдання 10. Розкрийте особливості праці вчителя й сучасні вимоги до нього.

Завдання 11. Проаналізуйте основні напрями роботи класного керівника з учнями в загальноосвітній та альтернативних школах.

Завдання 12. Обґрунтуйте необхідність утілення науково-педагогічних досліджень і передового педагогічного досвіду в практику роботи школі.

Завдання 13. Проаналізуйте концепцію розвиваючого навчання.

Завдання 14. Поясніть, що Ви розумієте під «тематичним плануванням» конкретної навчальної дисципліни.

Завдання 15. Перелічіть, яка документація (плани роботи) вимагається від сучасного вчителя:

-
-
-

Завдання 16. Проаналізуйте основні форми підвищення кваліфікації та педагогічної майстерності вчителів:

- індивідуальна методична допомога окремим вчителям з боку керівників школи;
- консультації;
- самостійна робота вчителів з літературою, самоосвіта;
- педагогічний практикум;
- школи передового досвіду;
- участь у методичних об'єднаннях;
- проблемні семінари.

Завдання 17. Перелічіть основні напрями адміністративно-господарчої діяльності керівництва школи:

-
-
-

Завдання 18. Перелічіть види контролю школи:

-
-
-

Завдання 19. Обґрунтуйте науко-світський характер освіти в державних навчально-виховних закладах.

Завдання 20. Обґрунтуйте принцип незалежності державної системи освіти від політичних партій, інших громадських та релігійних організацій.

Завдання 21. Обґрунтуйте принцип доступності всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою кожному громадянину України.

Завдання 22. Проаналізуйте мету та значення атестації вчителів школи.

-
-
-

Завдання 23. Розкрийте зміст понять, що складають основу кваліфікації вчителя:

- педагогічна майстерність –
- педагогічні здібності –
- педагогічний такт –
- педагогічна техніка –

Завдання 24. Розкрийте сутність стилів керівництва:

1. Авторитарний

2. Демократичний

3. Ліберальний

Завдання 25. Схарактеризуйте стилі педагогічного спілкування:

терпимого ставлення _____
загравання _____
залякування _____
дистанції _____
захоплення спільною діяльністю _____

3.4.2. Педагогічні ситуації та дискусійні питання

Дискусійне питання 1.

М. Реріх висловив думку: «Ті, хто навчає, та ті, хто вчаться, насамперед – співробітники, тобто люди, які активно співпрацюють».

Питання:

1. Що є базою для їхньої співпраці?
2. Чи рівні їхні можливості?
3. Чим різняться поняття: «співробітники», «однодумці», «колеги»?

Дискусійне питання 2.

Під час проведення педагогічної практики студент виявив у класному журналі серед сторінок, відведених для математики, таку записку:

«І.М.! У Вас не все гаразд з опитуванням учнів, уже минула половина чверті, а учень В. ще не був опитаний. Рідко опитуєте тих учнів, що не встигають. Чим можна пояснити появу в журналі 12 жовтня 5 незадовільних оцінок? Що позначають виставлені Вами знаки питання напроти прізвищ деяких учнів? Прошу Вас протягом двох найближчих днів провести зі мною бесіду з цих питань». Підпис заступника директора школи.

Питання:

1. Чи можна таким шляхом здійснювати контроль за веденням журналів та роботою вчителів?
2. Які питання обговорюються на засіданнях педагогічної ради школи?
3. Чи можливе запровадження власної методики опитування у школі?

Дискусійне питання 3.

У школі протягом тривалого часу застосовувався певний порядок аналізу відкритого уроку. Обговорення та аналіз уроку відбувався, як правило, в наступний день. Якщо урок був удалим і вчитель застосовував цікаві дидактичні прийоми, то на обговорення запрошувалися інші вчителі, кому було корисно й повчально послухати такий детальний педагогічний аналіз.

Спочатку слово надавалось вчителю, який проводив урок. Він розповідав про мету й завдання свого уроку, про використані ним методи та прийоми, зазначав переваги та вади, недоліки в ході уроку. Після цього директор або його заступник давали повний аналіз уроку, детально зупиняючись на вдалих прийомах в роботі вчителя. Наприкінці всім присутнім учителям було рекомендовано відвідати декілька уроків свого колеги.

Питання:

1. Дайте оцінку такому обговоренню уроку.
2. Що мають на меті керівники школи, запрошуючи на обговорення уроків колег, інших вчителів?
3. Які інші види обговорення уроків Вам відомі?

Дискусійне питання 4.

У школі ведеться книга обліку заміни уроків учителів, в якій для кожного вчителя відводиться певна сторінка. Запис ведеться за такою формою:

Дата пропуску уроку.

Навчальна дисципліна.

Клас

Прізвище вчителя, що прийшов на заміну.

Якою дисципліною був замінений урок.

Дата повернення заміненого уроку.

Питання:

1. Чи потрібен такий облік? Чи не формалізує він навчально-виховний процес?
2. Яке значення має ведення такого обліку в організації навчально-виховного процесу?
3. Хто в школі повинен вести книгу обліку? Ваша думка.

Дискусійне питання 5.

Відомий вислів Луція Сенеки про молодих людей, які «не знають необхідного, тому що вчилися некорисному». Мудрець знав педагогіку: був вихователем майбутнього імператора Нейрона.

Питання:

1. Чи є істина в цих словах та чи не застарілий такий вислів?
2. Хто може визначити необхідне - вихователі чи сам вихованець?
3. Як Ви вважаєте, чи будь-яке знання є корисним для особистості?

Педагогічна ситуація 1.

Керівники однієї середньої школи практикують систематичне проведення «відкритих» уроків найбільш кваліфікованими вчителями. Вони завчасно попереджають молодих вчителів про те, яким буде показовий урок і що треба взяти у власний доробок для подальшої роботи.

- Показовий урок, - говорить директор, - сьогодні проведе Тетяна Василівна. Зазначте, вона досвідчений методист, її уроки є зразком; зверніть увагу, як вона конструє урок, як планує час уроку, як економно використовує кожну хвилину й стимулює активність усіх учнів.

- Наступний показовий урок Віри Іванівни буде для вас зразком використання наочних посібників. Не кожен вчитель знає, якою мірою, в якій формі застосовувати наочність на уроках.

- Незабаром буде показовий урок Костянтина Олександровича, майстра опитування. Подумайте, які ускладнення виникають у вас при опитуванні, і зверніть увагу, як вирішує ці методичні питання Костянтин Олександрович.

Питання:

1. У чому цінність такого методу роботи з молодими вчителями?
2. Про що свідчать висловлення директора щодо роботи окремих учителів?
3. Чи кожен директор має право давати такі установки молодим учителям?

Педагогічна ситуація 2.

Директор школи раз на 2 тижні заслуховує звіти класних керівників. Такі звіти складаються за результатами успішності та поведінки учнів. Кожен класний керівник приходить до кабінету директора в зазначений для нього час.

До такого звіту обов'язково додається така документація: класний журнал, план роботи, щоденник класного керівника.

Питання:

1. Чи є сенс у заслуховуванні таких звітів класних керівників?
2. Чи можна обмежуватися такою формою контролю за роботою класних керівників?
3. Яка Ваша пропозиція щодо контролю роботи класних керівників?

Педагогічна ситуація 3.

У кабінеті директора школи обговорюється така ситуація: діалог між вчителем вищої категорії, визнаним авторитетом, чутливим і добрим до дітей, та вихователем, молодим педагогом, холери стичного темперамен-

ту, схильного до дратливості, імпульсивного, проте молодого та енергійного. Тема ситуації – поведінка доволі повної та нерухливої дівчинки Олени.

Вихователь: Чому вона постійно виділяється, грала би з усіма?! А то вештається по класу як примара.

Учителька: Хіба ти не розумієш, що їй важко рухатися, тим більше грати в рухливі ігри.

Вихователь: То й що!. Була б хоча на вулиці з усіма, а то крутиться весь час біля вчителя. Така зануда – вона мене постійно дратує!

Учителька: Уяви собі, а в мене на уроці зовсім інша ситуація: вона дуже любить читати, завжди співчуває літературним героям, та й будь-якому учневі готова прийти на допомогу. Олена дуже добра дівчинка!

Вихователь: Я чомусь цього не помітив!

Учителька: Її огрядність відштовхує дітей, вони не грають з нею, тому вона одна. Поговори з нею і дізнаєшся, наскільки вона цікава і як багато знає. Допоможи дівчинці потоваришувати з дітьми!

Свідком діалогу став директор школи, який запросив педагогів до кабінету та відзначив два різні типи ставлення до вихованців: агресивне, недоброзичливе та співчутливе, поблажливе, з розумінням. Учителька не навішує ярликів, а сприймає дівчинку такою, як вона є, звертаючи увагу на її внутрішні якості, а не на її зовнішність. «Чим людина розумніша та добріша, тим більше вона помічає добра та розуму в людях!» - зробив висновок директор, закінчивши обговорення.

Питання:

1. Чи є «авторитаризм та колегіальність» основним принципом керівництва закладами народної освіти (зокрема керівництво адміністрацією школи діяльністю вчителів)?

2. Чи можливий демократичний стиль спілкування вчителів з адміністрацією школи? Чи може бути «важким» учитель?

3. Чи має право директор приватної школи висувати вимоги вчителів щодо виконання режиму ненормованого робочого дня?

Педагогічна ситуація 4.

«Повідомляю Вам, що сьогодні на уроці учень 6-го класу Леонід П. відмовився виконати мою вимогу залишити клас, образив мене». (зі службової записки директору школи)

Леонід пояснив ситуацію так: «Анатолій Степанович попросив подати щоденника. Я відповів, що залишив щоденник удома. Вчитель сказав, що не вірить мені. Тоді я розлютився й запропонував піти до мене додому, перевірити. Анатолій Степанович теж розлютився, взяв мене за

комір і хотів викинути з класу. Я йому крикнув: «Не хапай!....». Звісно, я винен, але й Анатолій Степанович.....»

Питання:

1. Якою буде Ваша реакція як директора школи на поведінку вчителя і вчинок учня?
2. Як треба було поводити себе вчителю в такій ситуації?
3. Що директор школи може порадити вчителю?

Педагогічна ситуація 5.

Одного разу в кабінеті директора опинився весь клас.... «Не з'явилися усім класом на урок! – доповіла розгублена вчителька, - Розпустилися. На річку їм захотілося. Хіба не можна подивитись кригохід після уроків ?...»

«Не можна....- буркнув хтось. Після уроків у нас виховна година «За що я полюблюю рідну природу.»

Питання:

1. Чим викликаний такий конфлікт?
2. Яке найкраще рішення такого конфлікту?
3. Чи є правомірною апеляція розгубленої вчительки до директора школи?

Педагогічна ситуація 6.

Учитель (класний керівник) проводить у кабінеті класну годину. До кабінету входить заступник директора школи, йому необхідно взяти учнівські зошити. Поведінка учнів дратує його, і він підвищує голос, робить зауваження класному керівникові.

Питання:

1. Оцініть поведінку заступника директора школи.
2. Чи сприяє приклад такої поведінки формуванню в учнів умінь спілкуватися?
3. За яких умов є виправданим втручання заступника директора школи в хід проведення класних годин та виховних заходів?

Педагогічна ситуація 7.

Учителька математики стала помічати, що одина з її учениць приходить до школи із синцями та стає все більш замкненою, перестала спілкуватися з однокласниками. На всі питання вчительки вона не відповідала. Через деякий час стало відомо, що дівчинку б'ють батьки. Організатор

позакласної виховної роботи, до якого звернулась вчителька, порадив провести батьківські збори за тематикою: «Права дітей. Чи є тілесні покарання дітей порушенням їх прав?»

Питання:

1. Чи потрібно виносити питання взаємодії батьків та дітей на батьківські збори? Чи правильно обрана тематика зборів?
2. Чи потрібне втручання дирекції школи у таку ситуацію?
3. На Ваш погляд, чи можливо відмовитись від покарання як методу виховання?

Педагогічна ситуація 8.

Мама учня Віталія К. скаржиться класному керівникові:

- Не люблю я цього Сашка. А мій Віталій з ним завжди поруч, неможливо розлучити. Що я тільки не робила? І проганяла його, і свого сина до нього не пускала, а вони все товаришують. Я дуже хочу розладити цю дружбу. Якщо Ви неспроможні мені допомогти, я звернуся до директора!

Питання:

1. Чи мають право батьки вирішувати питання дружніх стосунків своїх дітей?
2. Чи входить вирішення цього питання в компетенцію директора школи?
3. Чи можуть дії матері стати причиною конфлікту в сім'ї?

Педагогічна ситуація 9.

Вчителька історії розповідає директору про поведінку учня.

- Я пояснюю новий матеріал, а він не слухає, сидить і читає книгу. Учні дивляться на нього, відволікаються. Я підійшла до нього, продовжуючи пояснювати, а він нічого не помічає. Забрала в нього «Спартак».

- Віддам тільки в кінці чверті!

Питання:

1. Як повинен вчинити директор школи?
2. Чи правомірні дії вчителя?
3. Що б Ви порадили вчителю в такій ситуації?

Педагогічна ситуація 10.

На уроці малювання Сашко чимось не догодив учительці Ользі Василівні.

- Дай-но сюди свій щоденник, - наказала вона.
- А що я такого зробив? – запитав Сашко.

- Зараз же поклади щоденник на стіл!
- Ви хоча б поясніть, за що Ви мене караєте.
- Я сказала: неси щоденник!

Сашко зітхнув і почав його шукати в портфелі. Довго шукав, перебираючи зошити та підручники. Нарешті підвів голову і промовив:

- А я щоденник забув.

Ольга Василівна підскочила до нього й стала вимагати не тільки щоденник, але й увесь портфель. Сашко не віддавав. Тоді вона вирвала портфель з рук Андрія, піднесла до свого столу та викинула все з нього на стіл - щоденника там не було.

Розлючена Ольга Василівна вигукнула:

- Зустрінемося в кабінеті директора, там і забереш свій портфель!

Питання:

1. Як повинен діяти директор школи в такій ситуації?
2. Які особистісні риси характеру спровокували таку поведінку вчительки?
3. Чому Сашко не віддавав портфель, знаючи, що щоденника там немає?

Педагогічна ситуація 11.

Все частіше на нарадах у директора школи звучать репліки: «Не перший рік працюю, але ніколи мені не було з дітьми так важко», «Нічого вони не хочуть знати, крім комп'ютерних ігор...» У відповідь заперечення:

- Та обличте Ви на них скаржитися! Їм може важче ніж нам! Вони життя не знають – зрозуміти їх потрібно!
- А Ви їх життя знаєте?
- Багато чого не знаю, багато чого не сприймаю, але хочу пізнати та зрозуміти. Знаєте, досвід досвідом, але життя та й час інший, то й потрібні «інші пісні».

Питання:

1. Які позиції відстоюють досвідчені вчителі?
2. Яка проблема обговорюється на нараді? Чи можливе взагалі її вирішення?
3. Чи потребують досвідчені вчителі сучасних тренінгів з питань прав та проблем сучасної молоді?

Педагогічна ситуація 12.

Молодий спеціаліст після закінчення університету почав працювати у школі. Протягом цілого місяця практично на всіх уроках були присутні або директор школи або його заступник. Одного разу молодий учитель не витримав такої «уваги» і звернувся до директора з вимогою пояснити, чому він приходить на всі його уроки, а уроки інших вчителів не відвідує взагалі.

Питання:

1. Чому саме молодим учителям приділяє підвищену увагу адміністрація школи?
2. Чим викликане емоційне напруження молодого вчителя?
3. Чому вчитель незадоволений увагою адміністрації школи?

Педагогічна ситуація 13.

Урочиста частина шкільного випускного вечора. Звучить побажання вчителів та батьків, запрошених

- Головне, залишайтеся самі собою, не піддавайтесь обставинам, намагайтесь долати їх!

- Доросле життя, зрозуміло, буде складнішим, ніж шкільне. Тому вмійте відмовлятися від складних намірів, «не лізьте поперед батька в пекло!»

Одна випускниця шепоче іншій:

- І кому вірити? Адже вони суперечать один одному, а взагалі обидва праві!

Отже – бути вірним собі або підкорятися обставинам?

Питання:

1. Чи правомірна та неминуча така альтернатива? Так чи ні, чому?
2. Чи знайома Вам така ситуація? Що вибрали б Ви?
3. Що Ви як керівник школи побажали б випускникам?

Педагогічна ситуація 14.

Йде учительська серпнева конференція. Розпочалося обговорення доповіді заступника начальника управління освітою. Виступає один із директорів школи.

- Починаю свій 26-й навчальний рік. І знову ж не без напруження. Останнім часом тільки й розмов: навчання, виховуючи навчання, розвивальне навчання ... а механізми виховання зламали, то прагнучи до «школи поза політикою», то боролись із словом «колектив» та інше. Тепер навпаки: стали менше говорити про навчання, а більше про виховання... І нас знову чекатимуть радикальні зміни, як зараз модно говорити, освітньої парадигми? Може, досить кидатися у крайнощі? Потрібно повернути

вихованню його головний сенс: звернутися до внутрішнього потенціалу дитини, закладеного від народження можливостями розвитку! Звичайно, це завдання складніше, проте надійніше. Особливо, якщо ми зможемо здійснити суто суспільне виховання – виховання всім суспільством, а не тільки силами школи. Досить декларувати гуманізацію – потрібно, нарешті, її здійснити!

Аудиторія по-різному реагувала: Одні схвально кивали головами. Інші скептично відмовчувалися, треті були готові заперечувати.

Питання:

1. Виховувати людину – це, головним чином, безпосередньо впливати на неї або насамперед створювати сприятливі умови для її саморозвитку?

2. Чи може людина сама керувати цим процесом? Яким чином?

3. Наскільки зовнішній вплив на процес формування особистості є суттєвим?

Педагогічна ситуація 15.

- Учитель тоді вчитель, коли досконало знає свою навчальну дисципліну, оскільки від його наукового багажу залежить його визнання учнями, а потім і батьками.

- Оскільки душа дитини повніше розкривається не на уроках, а в позашкільних справах та в процесі спілкування, то тільки той учитель-майстер, хто вільно володіє прийомами спілкування, вміє зробити життя школярів цікавим.

- Треба навчити дитину вчитися протягом усього життя та постійно працювати над собою, збагачуючи себе і духовно – це головне для вчителя.

- Культура, ерудиція та інтелігентність – важливі показники професіоналізму вчителя.

Раптом Віра Михайлівна зняла окуляри і тоном, який свідчив, що думки вчителів зачепили її самолюбство, голосно сказала:

- А я вважала і вважаю, що головне для вчителя – це сумлінність. – Та після невеликої паузи продовжила. – Я вже двадцять п'ять років перша приходжу до школи й остання уходжу. Я всю себе віддаю дітям. Потрібно всього себе віддавати дітям – от що робить учителя Вчителем!

- Але ще потрібно, щоб було що віддавати дітям, - додав хтось із вчителів.

- А от я (звичайно разом із колегами) випустила у життя декілька сотень хлопчиків та дівчаток. Двоє з них стали академіками, троє – докто-

рами, п'ятеро захистили кандидатські дисертації, а скільки інженерів, лікарів, вчителів – не перерахувати, - додала Галина Аркадіївна.

- Галино Аркадіївно, а скількох Ви не врятували? – запитав молодий учитель біології.

- Що це означає – не врятувала? Від чого або від кого не врятувала? – не зрозуміла питання колеги досвідчена вчителька.

- От скільки серед Ваших випускників тих, хто став пияком, кого засудили, а може не засудили, проте став поганою людиною? – допитувався молодий біолог.

- Так, Ви праві, Максиме. Я ніколи не підраховувала тих, кому не змогла допомогти. Мені, як і багатьом колегам, приємніше працювати із сильними, здібними, яскравими дітьми, які самі бажають вчитися.

Питання:

1. Як Ви вважаєте, хто з вчителів правий?
2. Які показники професійної діяльності пропонує враховувати молодий вчитель?
3. Чи можна вважати цю розмову вчителів показником уболівання за власну професійну компетентність?

Педагогічна ситуація 16.

Фрагмент уроку. Тільки-но Юрій Іванович із натхненням почав пояснювати новий матеріал, як у двері постукали:

- Заступник директора збирає інформацію про відсутніх. Хто відсутній на уроці?

З'ясували, кого немає у класі.

Вчитель знову почав пояснення, проте його розповідь знову перервали:

- Скільки учнів вашого класу сьогодні обідають?

Після четвертого «початку» знову постукали, та це вже вткликало в учнів сміх. Цього разу це була медична сестра з оголошенням про необхідність відвідання учнями зубного лікаря наступного дня.

А за п'ятнадцять хвилин до закінчення уроку ввійшла заступник директора з оголошенням про зміну розкладу уроків у зв'язку з хворобою вчителів...

Питання:

1. Як можна схарактеризувати та оцінити роботу адміністрації школи?
2. Які недоліки в організації навчально-виховного процесу є неприпустимими?
3. Як би Ви діяли в такій ситуації в ролі вчителя?

Педагогічна ситуація 17.

На нараді в РВО директор школи намагається пояснити реалії економічного стану сучасних шкіл: «Освітняни втягуються не тільки у традиційне виробництво (малі підприємства у містах, пришкільні господарства на селі), але й у «господарську діяльність», яка аж ніяк не притаманна школі: здавати в оренду свої приміщення, створювати приватні школи, за гроші надавати додаткові освітні послуги та інше. Інакше не вижити – спонсорів, може і багато, але шкіл ще більше. Тому не потрібно дуже суворо засуджувати нас, «директорів-підприємників».

Питання:

1. Чи можливо залучати до підприємницької діяльності учнів (за умови їх юридичного захисту)?
2. Які види матеріальної допомоги має право запропонувати батькам учнів адміністрація школи?
3. Чи можуть учні для економічної підтримки навчального закладу працювати в школі з оплатою праці?

Педагогічна ситуація 18.

Із розмови директорів шкіл:

- Навряд чи серед проблем, пов'язаних зі станом та перспективами системи освіти, є інша така ж складна, як проблема освітніх стандартів. Не даремно педагоги, психологи, вчені та вчителі, робітники органів освіти, батьки досі сперечаються відносно них.

- Помиляєтесь, колего! Є складніша проблема: стандарти у вихованні. Це і визначення його мети, можливостей програмування, критеріїв оцінювання ефективності результатів...

- Звучить дивно: виховання людини – і стандарт!

Питання:

1. Чи потрібні жорсткі параметри у вихованні?
2. Чи доцільна варіативність стандартів? Ваша думка.
3. Як поєднати професійну творчість вчителя та вимоги стандарту?

Педагогічна ситуація 19.

- Примушувати «оболтусів» учитися? Звільніть від цього! Принижуватися, умовляти? Витрачати свій час на різні додаткові заняття? Навіщо? Не хоче бути освіченим – і не треба! Пізніше зрозуміє свою біду – сам буде вчитися.

- Необхідно винайти нові, по-справжньому гуманні, дійсно корисні і школяру і вчителю методи активізації навчання. «Нікого не можливо нічому навчити, можливо тільки допомогти навчитися».

Питання:

1. Що означає «допомогти навчитися»?
2. Як Ви вважаєте, чи потрібно примушувати школярів учитися?
3. Що для вчителя важче: навчити дитину чи допомогти вчитися?

А для Вас?

Педагогічна ситуація 20.

Мама Віталія шукала для свого сина школу. У нього були проблеми: він заїкався. Розмовляючи з директорами шкіл свого району, вона повідомляла про проблему сина. Директори їй співчували, говорили про необхідність консультації з лікарем й радили віддати до спеціалізованого навчального закладу. І тільки директор 2-ї школи сказав: «Нічого страшного, такого, чого не можна виправити, у даному випадку немає. Приводьте його до нас».

Питання:

1. Чи є вмотивованою відмова директорів загальноосвітніх шкіл брати до закладу дітей із вадами розвитку?
2. Чим можна пояснити таку впевненість директора 2-ї школи?
3. Чим ризикують батьки, вибираючи школу для дитини? Ваша думка.

Педагогічна ситуація 21.

У школі аварія – прорвало труби й вода ллється немов з фонтану, заливаючи коридор другого поверху. Директор заходить у 11-й клас і звертається до старшокласників:

- Біда, хлопці! Поки приїде аварійна, затопимо всю школу. Хто може допомогти мені перекрити трубу?

Питання:

1. Як, на Вашу думку, повинен поводити себе директор школи в подібній ситуації?
2. У якій формі директор висуває вимогу про допомогу школі?
3. Від чого залежить успіх виховного впливу?

Педагогічна ситуація 22.

Директор школи побачив біля свого кабінету гурт хлопців, що оточили двох, які билися. Він підійшов до них та наказав усім зайти до свого кабінету. Ті, що билися, залишились у коридорі. Зачинивши двері та залишившись з «бійцями» сам на сам, спитав хлопців:

- Може, поясните, чому Ви посварились, чому побилися?

Підлітки мовчать, проте з погрозою дивляться один на одного.

- Це секрет? – питає директор.

Вони тільки кивають головами.

- Тоді зробимо так, даю Вам 5 хвилин – поговоріть, як чоловік з чоловіком, тільки без кулаків та ображень, мирно з'ясуйте свої відносини. І пам'ятайте, Ви повинні увійти до класу товаришами. Покажіть усім, як Ви вмієте цивілізовано розв'язувати складні життєві проблеми.

Питання:

1. Чи правий директор? Яке рішення прийняли Ви в подібній ситуації?

2. Чи поділяєте Ви думку про відмінність у методах «жіночого» та «чоловічого» виховання?

3. Як Ви вважаєте, агресивність підлітків – соціальна чи психологічна проблема.

Педагогічна ситуація 23.

- «Діти! Завтра після шостого уроку ніхто не повинен йти додому – звертається класний керівник до учнів. – Директор видав розпорядження посадити за майстернями дерева та кущі. Хто не прийде на роботу, наступного дня з'явиться з батьками!»

Питання:

1. Яке ставлення до роботи в учнів зумовлює таке повідомлення?

2. Чи можна змінити зміст розпорядження, щоб викликати в учнів позитивне ставлення до роботи?

3. Які права та обов'язки учнів мають бути зазначені у статуті школи?

Педагогічна ситуація 24.

Вас призначили класним керівником «славнозвісного» 7-Б класу. Ви працюєте перший рік, і проблем у Вас побільшало. Ось вже протягом тижня вчителі-предметники скаржаться на ваших вихованців. Ви намагаєтесь уникати «бесід» із колегами. Але сьогодні, коли Ви зайшли до вчительської кімнати, Надія Сергіївна, вчителька хімії, голосно заявила:

«Не знаю, чим Ви займаєтесь цілими днями, але Ваші діти не сидять на хімії. Це – неподобство! Зробіть хоч що-небудь!»

Варіанти вирішення ситуації:

- Ви знаєте, Надіє Сергіївно, у моєму класі зовсім непогані діти. На моїх уроках вони сидять спокійно.

- Це не Ваша справа, чим я займаюся. І це вже Ваші проблеми, чому вони так поведуть себе на Вашому уроці.

- Шановна Надіє Сергіївно! Я поділяю Вашу тривогу, це, дійсно, неподобство. Мені б хотілося порадитися з Вами, з досвідченим педагогом, як налагодити контакт з учнями, щоб вони розуміли і мене та й інших вчителів.

- Так, я подію на них. Учні повинні відвідувати уроки, сумлінно вчитися.

- Що ж доведеться мені заводити книгу скарг на 7-Б, інакше все не запом'ятати. А якщо серйозно, то давайте поговоримо про цю проблему, аже вона нас обох хвилює, так?

Питання:

1. Який варіант відповіді, на Вашу думку, недоцільний у такій ситуації?

Що відповіли б Ви?

2. У чому смисл педагогічного консиліуму?

3. Чи потрібно вчителям звертатись про допомогу до адміністрації школи щодо вирішення цієї проблеми ?

Педагогічна ситуація 25.

Вероніка Павлівна пізно ввечорі, у мряку, закінчувала відвідування своїх «прогульників», через яких одержала зауваження від заступника директора школи. Вона дуже стомилася, але, на щастя, їй залишилося зайти до останнього з п'яти учнів – Сергійка К.

Вислухавши співчутливі слова матері стосовно поганої поведінки і нашого нелегкого життя, на питання про причину несподіваного візиту Вероніка Павлівна відповіла: «Так, сьогодні я вже «в гостях» у п'ятого учня, бо батьки не вважають за потрібне попереджувати класного керівника, а заступник директора школи завтра запитає мене про причини відсутності на уроках учнів». У мами Сергійка слова вчительки викликали роздратування. Бесіда, що розпочалася на позитивній ноті, загрожувала перейти у потік взаємних звинувачень.

Питання:

1. Яких помилок, на Вашу думку, припустилася класний керівник?

2. Яких педагогічних прийомів доцільно було використати вчительці для налагодження взаємодії?

3. Які особистісні якості керівника навчального закладу створюють емоційно-позитивний клімат у колективі?

Список літератури:

1. Зязюн І.А. Освіта і вчитель в контексті українського державотворення // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 1999. - № 1. - С.12-23.
2. Зверева В.И. Аттестация. - М.: Библиотека директора школы, 1998. - 47 с.
3. Каленюк І.С. Економічна освіта: Навчальний посібник. - К.: Знання України, 2003. - 315 с.
4. Ковалева Т.М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы: Учебно-методическое пособие. - М.: Воронеж: МОДЭК, 2003. - 256 с.
5. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л., 1970. - 135 с.
6. Луговий В.Л. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні / Автореф. дис. докт. пед. наук. - К., 1995. - 48 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
8. Манойло І.С. Проблема стилю спілкування в контексті соціалізації особистості майбутнього вчителя // Наукові записки кафедри педагогіки. - Вип. 5. - Х.: Константа, 2000. - С.91-98.
9. Нечепоренко Л.С. Методологічні засади теорії і практики педагогічної майстерності. Монографія. - Х.: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2004. - 128 с.
10. Орлов А.А. Управление учебно-воспитательной работой в школе. - М., 1991. - 117 с.
11. Освіта в Україні: Нормативна база / Упоряд. Є.К. Пашутинський. - К.: КНТ; Атака, 2004. - 492 с.
12. Педагогические игры: Учебное пособие / Черный Б.М., Микитин И.Т., Шубина Л.С. и др. - Пермь: Перм. пед. ин-т, 1991. - 102 с.
13. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. - К.: Вища школа, 1997. - 349 с.
14. Портнов М.Л. Азбука школьного управління. - М.: Просвещение, 1991. - 191 с.
15. Почернина Е.А., Локарева Г.В. Сборник заданий и упражнений по педагогическим дисциплинам: Учебное пособие. - Запорожье, 1997. - 121 с.

16. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя: Монографія.- К.: Вища школа., 1997.- 269 с.
17. Хлебнікова Т.М. Управління навчальною діяльністю: навчально-методичний посібник / Т.М.Хлебнікова. – Х.: Вид. група «Основа», 2013. – 224 с.- (Серія «Абетка керівника»).
18. Удадьцова М.В. Социология управления.- М.: ИНФРА, 1998.- 144 с.
19. Симонов В.П. Директору школы об управлении учебно-воспитательным процессом.- М.: Просвещение, 1987.- 160 с.
20. Управление школой: проблемы, опыт, перспективы: Сб. науч.тр./ Под ред. Т.Т.Корзинова. – Екатеринбург, 1992.- 125 с.
21. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. А.М.Поташник.- М.: Педагогическое общество России, 2004.- 448 с.
22. Учителю о педагогической технике/ Под ред. Л.И.Рувинского. – М.: Педагогика, 1987.- 160 с.
23. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе //Директор школы. – 1996.- № 6.- С.37-48.

РОЗДІЛ 4. ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕСПЕЧЕННЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОТРЕНІНГУ

У цьому розділі наведені основні психологічні знання про особистість і пізнавальні процеси учнів, які необхідно знати майбутньому вчителю, а також для застосування цієї інформації у групових тренінгових іграх, що описані у розділах 2 та 3. Саме ці поняття, класифікації, визначення рекомендується застосовувати як інформаційне забезпечення психотренінгу.

4.1. Темперамент

Поняття темпераменту

Серед різноманітних проявів поведінки і психіки людини виділяють дві групи: змістовні та динамічні. *Змістовні* відображають суть особистості: що саме більш за все вона цінує у світі, на що та заради чого спрямовані її зусилля, у чому сенс її життя; у цьому аспекті людину можна зображати як порядну чи аморальну, таку, яка веде правильний спосіб життя або є недолугою, таку, що зорієнтована на родину або на роботу та ін. *Динамічні* прояви відображають лише ту форму, у якій цей зміст проявляється, нюанси динаміки таких проявів. Наприклад, людина діє швидко, енергійно або вповільнено, розмірено; окремі дії та психічні прояви змінюються часто й уривчасто або рідко і плавно; усе це в неї відбувається емоційно або без емоцій; діє не стомлюючись або швидко втомлюється і т. ін. Відзначимо, що змістовні та динамічні прояви один від одного не залежать. Наприклад, порядна людина (аспект змістовний) може діяти різко й енергійно або спокійно (це динамічний аспект), так може поводити себе й аморальна людина. Проте, у будь-якій ситуації витоки їх порядності або аморальності містяться у сфері характеру, цінностей, світогляду, але не в динамічному аспекті певних дій. Останній із ними не пов'язаний і може бути яким завгодно в кожному з випадків.

Саме цей динамічний аспект проявів людини має відношення до *темпераменту*, у той час, як аспект змістовний, відображає прояви характеру, мотивів, цілей, ідеалів.

Що являють собою ці динамічні аспекти поведінки і психіки? На які прояви людини слід звертати увагу, щоб їх розпізнати? Вичерпний перелік наразі відсутній, однак дослідники зазвичай до них відносять:

1. Загальну динамічність поведінки і психіки, що включає: швидкість виникнення і припинення дії (починається різко або поступово), швидкість перебігу дії (швидко – повільно), особливості перебігу дії (повільно і розмірено або уривчасто), стійкість перебігу (швидкість

постійна чи змінюється), особливості зміни однієї дії іншою (легко і плавно або через силу), особливості частоті зміни різноманітних дій (багато разів і без проблем або важче з кожним разом).

2. Загальну енергійність дій: ступінь сили, натиску дії (завжди енергійно, з натиском чи спокійно, без напруження, економно), стійкість цієї сили дії (однакова упродовж усієї дії або постійно змінюється); ступінь виконання дії (із запасом, із додатковими результатами або в чітких межах).

3. Загальну експансивність проявів людини: людина діє часто і багато або навпаки, нечасто і мало. Ця міра захоплення світу людиною проявляється в різноманітних сферах: у кількості прийнятих цілей і дій, що виконуються (багато різних при одночасному виконанні або мало і лише по черзі); у спілкуванні (людина спілкується часто, з різними людьми, в різних стилях або мало, із вузьким колом знайомих); у розмові (говорить багато, без зупину або мало і по суті); у русі (чи здійснюються в процесі діяльності непотрібні дії, чи лише ті дії, які необхідні).

4. Загальну емоційність людини: це ступінь прояву емоцій, їх сила (сильні – слабкі), частота (часто – рідко), різноманітність (різноманітні – однотипні), а також зміщення до одного з полюсів: або зовнішнього (усі емоції виходять назовні, досить бурхливо), або внутрішнього (усі емоції залишаються в середині людини, непомітні для оточуючих).

Зазначимо, що всі ці динамічні прояви цілковито байдужі до змістовних характеристик людини. Порядна чи аморальна людина однаково може проявляти свій зміст із великою чи малою динамічністю, з високою або низькою енергійністю, із широкою чи вузькою експансивністю, сильною чи слабкою емоційністю.

Саме ці перелічені прояви динамічного аспекту людини складають «речовинну», «цеглину», із яких «будується» *сутність темпераменту*.

Поряд із тим, темперамент – це не пасивне русло, через яке змістовні характеристики особистості потрапляють у поведінку. Він має власну активність, тенденцію «нав'язувати» будь-якій поведінці або психічному процесу свої якості, ніби намагається всьому надати специфічний колорит. Більш того, іноді він «обирає» одні види діяльності, типи ситуацій та особливості об'єктів, при цьому ігноруючи інші. Наприклад, меланхолік найчастіше прагне спілкування у вузькому колі близьких і уникає багатолюдних і гучних місць, віддає перевагу спокійній плинній музиці перед гучною, швидкою, різкою (відзначимо, що ця тенденція характерна для переважної більшості).

Якості темпераменту

Зазначені вище динамічні прояви людини можуть постійно змінюватися: наприклад, на цей час людина діє швидко, енергійно, однак

наступна дія виконується повільно, мляво. Та, не зважаючи на подібну мінливість характеристик окремих дій, у кожної людини можна виділити деякі найбільш типові для неї динамічні прояви (саме ті, що частіше зустрічаються). Такі типові прояви людини відносять до темпераменту.

У зв'язку з цим виділяють низку якостей темпераменту, які визначають саме факт сталості або принаймні типовості його проявів.

1. Динамічні прояви, які включає в себе темперамент, є для конкретної людини постійними в часі. Тобто вони були рік, місяць тому і мають місце на даний час. У цілому це стала особливість людини, що не змінюється з часом.

2. Ці прояви стосуються всіх різновидів людської діяльності, вони є універсальними. Тобто вони виявляються у дитини однаково і в іграх, різних за своїм змістом, і в навчальній діяльності, і в праці, при виконанні різноманітних за змістом трудових доручень.

3. Ці прояви стосуються зовнішніх дій людини, її поведінки, її внутрішнього світу, психічної активності, у цих сферах вони проявляються однаково. Тобто швидкість і поривчастість дій часто поєднуються з високою швидкістю мислення, а схильність фокусуватися на дії пов'язана з повільністю мислення і схильністю довго переживати одну емоцію. Таким чином, темперамент – те, що виявляється однаково і в зовнішніх діях, і в психічних процесах.

Щодо типовості та нетиповості проявів темпераменту в екстремальних, стресових ситуаціях або ситуаціях надзвичайного виснаження, в психології існують різні точки зору. Згідно з однією з них, саме в цих умовах виявляються істинні якості темпераменту, ці ситуації найбільш інформативні при виявленні типу темпераменту. Згідно з іншою точкою зору, у критичних ситуаціях можуть проявитися нетипові темпераменту людини якості, що можна пояснити тимчасовою зміною динаміки темпераменту.

Типи темпераменту

Різноманітні динамічні прояви людини (характеристики загальної динамічності, енергійності, експансивності й емоційності) проявляються залежно один від одного, тісно взаємодіють один з одним, групуються в певні сполучення. Наприклад, висока швидкість дій зазвичай (проте, не завжди) поєднується з потужним натиском дій, а частота зміни різноманітних дій – із загальною широкою експансивністю. Виникає питання: чи можливо, враховуючи різноманітність динамічних проявів і їх поєднань, усе ж таки виділити декілька найбільш виразних їх поєднань? Такі поєднання називають типами темпераменту. Вони були виділені й описані давньогрецьким лікарем Гіппократом у V столітті до н. е. На основі багатолітніх спостережень він виділив 4 типи темпераменту:

сангвінік (С), флегматик (Ф), холерик (Х), меланхолік (М). Назви були обрані на основі його теорії, згідно з якою типи темпераменту є результатом змішування у крові чотирьох рідин: «сангвіс» – кров, «флегма» – слиз, «хوله» – жовта жовч, «мелайна хوله» – чорна жовч. Сьогодні ця теорія має лише історичний інтерес, але вона дала існування терміна «темперамент» і характеристики чотирьох типів темпераменту.

До речі, саме теорія темпераменту є єдиною, яка витримала перевірку часом. З існуванням типів погоджувались більшою чи меншою мірою до ХХ ст. включно і немає причин від них відмовлятися. За більше ніж два тисячоліття життя людей змінилось докорінно, однак поєднання динамічних проявів залишається більш-менш стабільним.

Наведемо короткі традиційні описи цих чотирьох типів темпераменту. Спробуємо на їх основі відчувати зміст динамічних проявів:

С – висока загальна активність, легкість переключення з однієї справи на іншу, прагнення до частоті зміни вражень, дії швидкі, проте без тиску, емоції виникають часто, але вони неглибокі, швидко змінюються.

Ф – спокій, холоднокровність, важкість переключення з однієї дії на іншу, низька загальна активність, стійкість поглядів, звичок, переживань, схильність до виконання однотипних дій, низька експансивність.

Х – вибухова активність, дії енергійні, поспішні, висока експансивність, перевага подразника великої сили, різкі зміни настрою, велика, проте нерівномірна енергетика.

М – мала енергетика, мала експансивність, низька загальна активність, висока вразливість, схильність до інтроверсії, перевага подразників малої сили, глибокі емоції.

Цілком зрозуміло, що все різноманіття індивідуальних проявів людей неможливо сконцентрувати в чотирьох типах. Тому часто виділяють так звані «змішані» типи: флегматико-сангвінік (ФС), холерико-сангвінік (ХС) – усього 6 типів. У результаті отримані 10 типів темпераменту дають достатню схему для адекватного опису основних динамічних проявів більшості людей.

Пропонуємо деякі приклади змішаних типів. Як себе проявляє, наприклад, ФС? Ця змішаність типу темпераменту може виявлятися по-різному: іноді як Ф, а іноді – як С, або в одних ситуаціях як Ф, а в інших – як С, можливий і «змішаний»: частково як Ф, частково як С.

Стосовно змішаних типів темпераменту в психологічних дослідженнях використовують дві стратегії: іноді їх так і називають ХМ, ФС, однак частіше виділяють переважаючий компонент і відносять його до одного з чотирьох основних типів, наприклад, ФС можна назвати флегматиком або меланхоліком.

Статистичні дані розподілу серед населення представників різних

типів темпераменту досить суперечливі. Упевнено можна стверджувати лише те, що Ф зустрічається в 4–5 разів рідше інших трьох, які представлені приблизно порівну; крім того, зазвичай виявляють приблизно 10 % людей, яких не вдається віднести до жодного з чотирьох типів. У таких ситуаціях мова йде про невизначений темперамент, який не є п'ятим типом, до нього включають людей, яких поєднує неможливість їх віднесення до будь-якого типу.

Проте залишається питання: чи реальні ці типи взагалі? Вони існують насправді, чи це лише данина давній традиції й описи цих типів змушують бачити їх там, де насправді вони відсутні? Один з аргументів на користь їх існування – концепція Г. Айзенка.

Теорії темпераменту

Концепція Г. Айзенка. Цей дослідник зібрав більше ста різноманітних слів, що описують різні прояви людини, у тому числі й динамічні, та оцінив ступінь їх прояву у великої кількості людей. Потім на основі спеціальної математичної процедури, що називають факторним аналізом, спробував звести їх у деякі основні взаємозалежні блоки якостей з урахуванням їх фактичного поєднання у реальних людей.

У результаті з'явилися два основних фактори таких якостей: 1) екстраверсія–інтроверсія і 2) стабільність–невротизм (слід відзначити, що існує ще третій фактор: складність – простота внутрішнього світу, однак в різних дослідженнях він отримував різні інтерпретації, тому ми його не розглядаємо).

«Екстраверсія–інтроверсія» – глобальна характеристика загальної енергійності і експансивності як динамічних проявів людини.

Екстраверт, на думку Г. Айзенка, оптимістичний, імпульсивний, має широке коло знайомих. Екстравертам не властивий контроль над емоціями.

Інтроверт – спокійний, сором'язливий, планує заздалегідь свої дії, тримає почуття під контролем.

«Стабільність–невротизм» – глобальна характеристика загальної динамічності й емоційності як динамічних проявів людини.

Стабільний – збереження організованої поведінки, ситуативної цілеспрямованості у звичайних стресових ситуаціях, зрілість, відмінна адаптація, відсутність напруги, схильність до лідерства і спілкування.

Невротик – нестійкість, низька адаптація, схильність до швидкої зміни настрою, почуття вини і неспокою, депресивні реакції, розлади уваги, нестійкість у стресових ситуаціях, емоційність, імпульсивність, невпевненість у собі тощо.

Поєднання двох глобальних факторів призводить до наступної технологічної карти особистості (рис. 3). Дві перпендикулярні осі – два

глобальних динамічних фактори, які виділив Г. Айзенк. У результаті їх сполучення створюється чотири основних «чистих» типи, що розташовані в чотирьох квадрантах схеми, а на чотирьох осях розташовані чотири змішаних типи.



Рис. 1. Карта особистості за Г. Айзенком.

Опис цих типів, які Г. Айзенк вивів цілком незалежно від теорії Гіппократа, несподівано виявилися дуже близькими, майже однаковими з гіппократівськими типами.

Поєднання екстраверсії та стабільності відповідає типові темпераменту С, екстраверсії та нейротизму – Х, інтроверсії та стабільності – Ф, інтроверсії та невротизму – М. При більш уважному поєднанні цих типів за Айзенком з традиційними типами за Гіппократом, можна відзначити низку розходжень, особливо стосовно Ф, однак усе ж така схожість цих типів вражає.

Стосовно змішаних типів, виражений екстраверт (при середньому значенні на осі стабільність – нейротизм) відповідає типу ХС, виражений інтроверт (при тій самій умові) – типу МФ, виражений стабільний (при середньому значенні осі екстраверсія – невротизм) – типу ФС, виражений невротик (при тій самій умові) – типу МХ. Цікаво, що у Г. Айзенка змішаних типів чотири на відміну від шести типів Гіппократа (відсутні типи ХФ і МС).

Підкреслимо, що у співвідношенні результатів досліджень Г. Айзенка з типами за Гіппократом необхідно виділяти два аспекти: по-перше, дивовижну схожість, близькість отриманих результатів і описаних ними типів; по-друге, низку відмінностей. Проте, у цілому, концепція Г. Айзенка довела й обґрунтувала типологію Гіппократа.

Сьогодні, коли існування типів темпераменту в реальності є доказаним, маємо з'ясувати: що саме лежить в основі цих типів, які більш глибокі механізми їх викликають. Відповідь на це питання дає концепція Івана Петровича Павлова – великого російського і радянського фізіолога.

Концепція І. П. Павлова. Аналізуючи будь-яке психічне явище, у тому числі і темперамент, слід пригадати, що з матеріалістичної точки зору будь-якому психічному процесу відповідають процеси в головному мозку. У зв'язку із цим логічним є пошук основ типів темпераменту саме в особливостях роботи мозку, насамперед, вищої нервової діяльності, саме тих процесів, які прямо пов'язані із психікою.

Згідно з І.П. Павловим, існує декілька фізіологічних якостей нервової системи, які мають індивідуальні варіації.

Перша якість – «сила – чуттєвість» нервових процесів. Сила включає в себе два аспекти: а) *витривалість нервових клітин кори*, їх здатність довго працювати (у цьому аспекті сильна нервова система може успішно функціонувати цілий день без проблем, а чуттєва – лише нетривалий час, потім приходиться стомлення); б) *здатність ефективно реагувати на подразник цілком визначеної сили*.

Розташуємо на вертикальній осі (рис. 2) показники сили впливу, внизу – слабкі, посередині – середні, вгорі – потужні та надпотужні (наприклад, звуки від ледь чутних до надпотужних, або сила догани – від тонкого натяку до різкого дорікання). Зліва розміщені ті інтервали сили подразників, на які нервова система двох людей (А і Б) відповідає

найбільш ефективно. В А нервова система сильна, тому його діапазон розташований зверху, у бік сильних подразників, а у Б – слабка, його діапазон зміщений донизу, до слабких подразників.

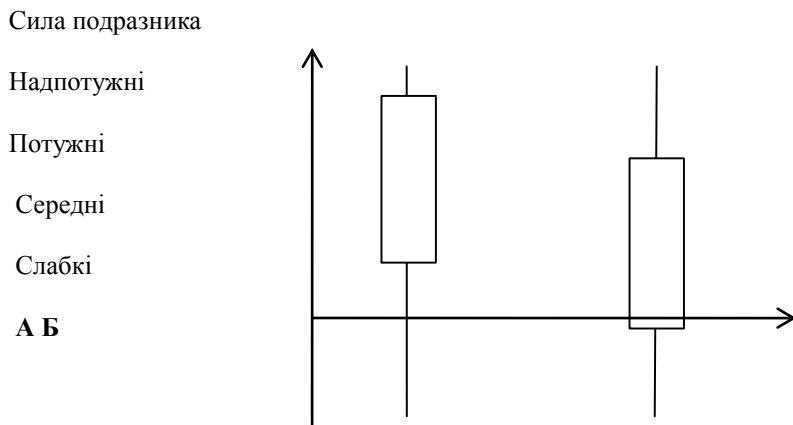


Рис. 2. Типи вищої нервової діяльності і відповідні їм темпераменти за І. П. Павловим.

Припустимо, А і Б зазнають вплив середній за силою. Вони реагують на нього адекватно, можливо, навіть, однаково. Але при цьому такий вплив займає в А нижній діапазон його чуттєвості, він визначається як відносно слабкий. А для Б вплив припадає на середину діапазону, тобто є оптимальним. Сильний вплив, таким чином, є оптимальним для А та надпотужним для Б. Проте подразник надпотужної дії сприймається А як потужний, й А дає адекватну реакцію. Для Б ця дія перевищує діапазон і його реакція буде за межами адекватної: він або застигне, або закричить і т. ін.

Не менш показовим є порівняння реакції А і Б на подразник слабкої дії. Якщо Б сприймає й адекватно реагує на нього, то для А він є непомітним, малозначущим і не викликає жодної реакції.

Здатність сприймати слабкі подразники і реагувати на них називається *чуттєвістю*. Легко вказати, що сила і чуттєвість – це два протилежних полюси однієї й тієї ж якості нервової системи. Сильна нервова система, працюючи із сильними і середніми подразниками, абсолютно неохоча до сприймання слабких подразників. А слабка, навпаки, – чуттєва через те, що має справу із подразниками слабкої дії.

Таким чином, перевага сильної нервової системи полягає в її

загальній витривалості і здатності витримувати подразники сильної дії, недолік – невисока здатність сприймати подразники слабкої дії. Перевагою слабкої нервової системи є висока чуттєвість, здатність сприймати дію подразників. Недолік її – загальна невисока витривалість, неможливість переносити подразники сильної дії. Зазначимо, що сполучення в одній нервовій системі високої сили та високої чуттєвості неможливі (точніше, надзвичайно нетипові) через те, що діапазон ефективного реагування завжди суворо обмежений і не може бути нескінченним.

Друга якість нервової системи – ступінь врівноваженості між двома основними нервовими процесами: збудження і гальмування. Збудження – це активізація нейронів, їх входження в процес функціонування, а гальмування – процес послаблення і припинення їхньої активності, входження в стан пасивності. Наприклад, коли людина починає швидко говорити, у неї відбувається збудження нервової системи. А коли людина в процесі розмови змушена зупинитися, відбувається процес гальмування. Усе наше життя складається зі сполучення цих двох процесів.

Урівноважена нервова система характеризується виникненням процесів збудження і гальмування однаковою мірою легкості та складності або вони виникають однаково швидко, легко, без затримок, або однаково повільно, важко, із затримками. Однак жоден із них не має ніякої переваги над іншими (звісно, така однаковість зазвичай буває приблизною). Такій людині однаково легко або однаково важко збуджуватися або загальмувати.

Неврівноважена нервова система тоді, коли один із цих процесів, а точніше збудження, виникає швидше, ніж інший, тобто гальмування, яке настає повільно і важко (ситуація, навпаки, коли над збудженням переважає гальмування, можлива швидше в теорії, ніж на практиці). Людина з неврівноваженою нервовою системою збуджується часто і за умови незначних приводів, проте пригальмувати власні реакції їй важко.

Третя якість нервової системи – її рухливість або інертність. Вона характеризує легкість чи важкість, швидкість чи уповільненість зміни процесів збудження та гальмування. При рухливій нервовій системі сильне збудження легко змінюється сильним гальмуванням і навпаки. При інертній нервовій системі така зміна відбувається повільно, надсилу, такі переходи бувають рідко. Така людина після стану сильного розслаблення довго приходить до стану активності, а досягнувши цього стану їй важко зупинити цю активність.

Коли на основі цих трьох якостей нервових процесів характеризують типи нервової діяльності, то зазвичай розглядають їх полюси, а середню ступінь їхнього прояву ігнорують. Таким чином, маємо три виміри

«полярних» якостей: 1) сила–чуттєвість; 2) врівноваженість–неврівноваженість; 3) рухливість–інертність. Шляхом відбору серед усіх варіантів поєднань обрали 8 типів. Проте не всі вони мають місце в реальному житті, виявляються достатньо яскраво, відрізняються один від одного. З урахуванням цього виділяють чотири варіанти їх поєднань, що створюють типи нервової системи. Виявилося, що павловським чотирьом типам відповідають ті чотири типи, які виділив Гіппократ, тобто вони тотожні.

Відзначимо, що при чуттєвій нервовій системі виділення підтипів невірноваженості та рухливості не має суттєвого значення через те, що слабкість, яка є домінуючою, пригнічує всі їх прояви. Іншими словами, фактична поведінка слабого і врівноваженого типу мало чим відрізняється від поведінки слабого і невірноваженого. Аналогічно при сильній невірноваженій системі виявлення підвидів із рухливою та інертною системою не відбувається через те, що якості невірноваженості, які домінують над рухливістю – інертністю, майже нівелюють їх прояви. Таке подібнення на типи має сенс лише в науково-дослідницьких цілях, у педагогічній практиці не використовується.

Таким чином, згідно з І. П. Павловим, в основі темпераменту лежать якості нервової системи і тип темпераменту характеризується визначеними поєднаннями цих якостей. Так, С – той, у якого нервова система сильна, рухлива, урівноважена, Ф – сильна, урівноважена, інертна, Х – сильна, невірноважена, М – слаба, чуттєва. Якщо ці слова розшифрувати, дати розгорнуту характеристику цих якостей, то, С – людина з сильною, урівноваженою, рухливою нервовою системою, Ф – з сильною, врівноваженою, інертною нервовою системою, Х – з сильною, невірноваженою нервовою системою. І далі якщо ці слова розшифрувати, дати розгорнуту характеристику, то маємо, наприклад: С – витривалий, працездатний, адекватно реагує на подразники великої сили, не чуттєвий до слабких подразників, процеси гальмування і збудження виникають з однаковою легкістю, при цьому можливі швидкі та багаторазові переходи від збудження до гальмування і навпаки.

Павловська концепція темпераменту припускає наявність змішаних типів. Наприклад, тип ФС характеризується сильною, урівноваженою нервовою системою, при цьому вона займає середню позицію на шкалі «рухливість–інертність». А ХС характеризується як сильна, рухлива нервова система, за шкалою «урівноваженість – невірноваженість» займає середнє положення.

Згідно із загальним положенням про те, що будь-яке психічне явище безпосередньо пов'язано із нервовим процесом у мозку, концепція І. П. Павлова виявляє якості такого психічного явища, як темперамент, із

ближньої її основи – нервових процесів у мозку й їх якостей. Такий підхід логічний і плідний. Проте, і нервова система, і нервові процеси – це не замкнений світ, вони, у свою чергу, тісно пов’язані з організмом і всіма його системами. Нервова система знаходиться в продуктах системи гуморальної, гормональної, а нервові процеси включають в себе різноманіття прояву обміну речовин. Таким чином, якості нервової системи розглядають не як ізольоване і самостійне явище, а як прояв деяких більш загальних якостей організму, пов’язаних із особливостями обміну речовин і генетичної програми. Тому, можливо, основи темпераменту і його типів підпорядковані анатомо-фізіологічній організації людини. Відповідь на це питання дає концепція У. Шелдона.

Концепція У. Шелдона. В основі більшості анатомо-фізіологічних процесів в організмі лежить генна програма й обумовлені нею особливості ендокринної системи, що виробляє гормони й інші важливі речовини. Якщо дещо спростити ситуацію, можна виділити три основних різновиди в організмі, що призводять до трьох типів фігури. Ці типи фігури виділяють залежно від розвитку в організмі однієї з ряду соматичних систем: травної, кістково-м’язової і тісно пов’язаної з нею дихальної та нервової системи.

Вісцеротонік – людина з переважаючим розвитком травної системи і жирової тканини. Така людина гладка, з великим животом та значною кількістю жирових відкладень в ділянках шиї, рук та ніг.

Соматотонік – людина з переважаючим розвитком кістково-м’язової і дихальної системи. Це людина з яскраво виділеною мускулатурою, щільними кістками, глибоким і спокійним диханням.

Церебротонік – людина з переважаючим розвитком нервової системи. Це худорлява людина, із майже відсутніми жировими і м’язовими тканинами, із крихкими кістками.

Аналогічні класифікації також запропонували такі психологи та антропологи, як Е. Кречмер, та низка його послідовників. Сутніх цих класифікацій: вони поєднують різноманітні психологічні особливості, зокрема динамічні риси поведінки людини із особливостями будови її тіла, статури, а також її гормональними характеристиками її організму.

Згідно з У. Шелдоном, кожному з цих типів відповідають динамічні прояви індивідуальності, тобто типи темпераменту.

Так, вісцеротонік відповідає типу Ф, іноді С, дуже рідко Х та М. Соматотонік відповідає типам Х і С, майже ніколи Ф і М. Церебротонік – типу М, іноді – Х, майже ніколи Ф і С. Якщо визначати типи фігури за типами темпераменту, маємо таблицю:

Таблиця 1

Відповідність типів темпераменту і типів фігури

Тип темпераменту	Відповідні типи фігури		
	Типово	Можливо	Нетипово
С	Соматотонік	Вісцеротонік	Церебротонік
Ф	Вісцеротонік	Церебротонік	Соматотонік, церебротонік
Х	Соматотонік		Вісцеротонік
М	Церебротонік		Вісцеротонік, соматотонік

Відзначимо, що в концепції У. Шелдона передбачається наявність проміжних типів фігури, а також тип гармонійний (коли всі види систем розвинені однаково). Звернемо увагу на те, що цю концепцію не слід розуміти спрощено, мовляв, анатомія тіла детермінує тип темпераменту, тобто М завжди худорлявий. Насправді, і тип темпераменту, і тип фігури визначається причиною, яка формує їх – гуморальною системою організму, що тісно пов'язана із генетичною програмою.

Наскільки концепція У. Шелдона відповідає дійсності? Неодноразово проводилися масові дослідження (участь декількох сотень людей), у них виявляли тип темпераменту, тип фігури, при цьому обирали відносно «чисті» типи і порівнювались тип темпераменту із типом фігури. Виявили, що деякі співвідношення існують, проте вони мають статистичний характер. Про що це свідчить? Наприклад, дослідження ста виражених Ф дають нам 90 вісцеротоніків і по п'ять соматотоніків і церебротоніків, – це було б блискуче підтвердження концепції. Але якщо б розподілення було по 30–35 людей – провал. Насправді, отримали середнє значення: більшість (40–50) справжні вісцеротоніки, по 20–25 соматотоніки і церебротоніки. Це означає, що насправді співвідношення є відносним та виявляється лише на великому статистичному матеріалі, але не відносно кожної окремої людини. Тобто, вісцеротонік може мати будь – який із типів темпераменту, як і інші два типи. Усе ж таки зазначимо, що деяка статистична схильність має місце, і є можливість стверджувати, що якщо, наприклад, перед нами вісцеротонік, то скоріше за все він Ф або С, і з малою вірогідністю – Х і М.

Таким чином, концепція У. Шелдона підтверджується частково. Нервова система, хоча й тісно пов'язана зі всіма іншими системами, відчуває на собі гуморальні впливи, проте всі її якості достатньо

автономні та з анатомо-фізіологічними якостями організму пов'язані, але не тісно.

Порівняння концепцій темпераменту Гіппократа, Г. Айзенка, І. П. Павлова та У. Шелдона. Загальне співвідношення між ними можна визначити таким чином: Гіппократ завдяки своїм спостереженням виділив і описав чотири типи темпераменту: С, Ф, Х, М. Г. Айзенк, використавши складну математичну процедуру факторного аналізу, у цілому підтвердив фактичну реальність цих чотирьох типів. При цьому виділив два більш глибоких психологічних фактори, результатом сполучення яких було виділено такі типи: інтроверсія–екстраверсія і стабільність–нейротизм. І. П. Павлов на основі вивчення якостей нервової системи виділив три основні, сполученнями яких обумовлені типи темпераменту: сила–чуттєвість, урівноваженість–неврівноваженість, рухливість–інертність. У. Шелдон на основі вивчення типів фігури, пов'язаних із гуморальними особливостями організму, виділив три типи фігури: вісцеротонік, соматотонік, церебротонік і спробував їх пов'язати з чотирма типами темпераменту, однак співвідношення виявилось слабким.

Таким чином, типи темпераменту можна вважати наявними, їх реальність підтверджується концепціями Г. Айзенка та І. П. Павлова. Основу темпераменту на фізіологічному рівні складають якості нервової системи, які були виділені І. П. Павловим, а на власне психологічному рівні – два глобальних психологічних фактори, які були виділені Г. Айзенком. Пошук основ темпераменту на більш глибокому рівні – гуморальному, пов'язаному із фігурою, привів до виявлення слабого статистичного впливу на темперамент, а також співвідношення між двома глобальними психологічними факторами Г. Айзенка і якостями нервової системи за І. П. Павловим залишаються в цілому невизначеними.

Проблема відносної цінності різних типів темпераменту

Правомірно поставити запитання: який тип темпераменту кращий? Чи всі вони рівноцінні в тому сенсі, що кожен тип має як свої позитивні якості, так і недоліки, і вони в кожному випадку врівноважують один одного?

Насамперед, слід підкреслити наступне: темперамент – одна із багатьох особливостей людини, далеко не головна. Якщо людину оцінювати, то це мають бути такі її складові, як характер, інтелект та інші змістовні прояви. Темперамент пов'язаний лише із динамічними проявами. З цієї точки зору більше ціниться порядна людина, навіть неуврівноважений або занадто чуттєвий, ніж аморальний, зі спокійними проявами низьких якостей. Тому питання про кращий тип темпераменту ставиться за умови відмови від ціннісних характеристик людини, тобто лише тоді, коли люди ніби усереднюються. Тоді залишаються лише

варіації їх динамічних проявів.

На питання цінності різних типів темпераменту існує дві відповіді. Можна назвати завдяки ранжуванню якостей краший і гірший тип. Згідно з другим усі типи рівноцінні, порівнювати їх за якість не має сенсу.

Проаналізуємо першу точку зору. Припустимо, типи темпераменту нерівноцінні. При цьому, одностайно фаворитом є тип С, гіршими – Х і М, а Ф займає проміжний ступінь. У якості обґрунтування можна навести наступні аргументи:

1. І. П. Павлов, вивчаючи якості нервових процесів, відзначав, що в більшості випадків перевага виявляється на боці нервової системи сильної (проте не чуттєвої), урівноваженої (проте не неуврівноваженої), рухливої (не інертної). Поєднує в собі ці три якості, на думку І. П. Павлова, саме тип С, тому він є довершеним типом. Інші типи в деяких ситуаціях дають неадекватну реакцію на відміну від С.

2. Неодноразово проводились різноманітні опитування, де людям пропонували з декількох коротких описів людей обрати той психологічний тип, із яким вони хотіли б приятелювати, задавали питання, а саме: які якості вони б змінили в собі. Люди часто (проте не завжди) обирали собі в друзі С, якості для змін були частіше характерні для М і Х.

3. За даними різноманітних соціометричних опитувань, за відповідями на питання «З ким із співробітників, однокласників тощо ви виконали б певну роботу або провели вільний час?» помітну перевагу мають С.

4. Відомо, що серед людей, що виконали насильницькі дії, найчастіше були Х, рідко Ф і М, проте С займають проміжне місце. При аналізі конфліктів виявили, що найчастіше винуватцем виступає Х.

Таким чином, з урахуванням усіх сукупностей цих даних, дійсно, можна вважати, що С має деяку перевагу перед іншими типами.

Обґрунтуємо другу точку зору, яка стверджує рівноцінність усіх типів темпераменту.

1. Такий підхід досить гуманістичний і оптимістичний, оскільки рятuje від наявності в людини негативного клейма. З гуманістичної точки зору, людину не можна оцінювати як добру чи погану за ті якості, які вона отримала від народження й які від неї не залежать. Оцінюватися мають лише ті прояви і вчинки, які є результатом її ставлення до людей, роботи тощо, оскільки це власний вибір людини. Але немає сенсу розмірковувати, хто краший: високі чи низькі, худорляві чи гладкі – ці якості від народження не залежать від людини. Оскільки темперамент – якість вроджена, то за ним оцінювати людину немає сенсу.

2. Багаточисельні спостереження свідчать про те, що типів темпераменту поганих чи добрих не існує взагалі, якщо тільки розглядати

їх прояви в широкому діапазоні різноманітних ситуацій. Коли обирати лише окремі ситуації, наприклад: виконання дій, що потребує уваги; невимущена розмова із супутником; прийняття серії важливих рішень в екстремальній ситуації і т. ін. – у цьому випадку можна говорити про те, який тип темпераменту кращий. Тобто, для кожної окремої ситуації кращими є якості окремого типу темпераменту. Оскільки такі ситуації безліч разів із різною частотністю зустрічаються в житті людей, то їх не можливо узагальнити. У зв'язку із цим робиться висновок: гарних або поганих типів темпераменту не існує взагалі. Кожен із них корисний в одних ситуаціях, але заважає в інших, тобто кожен із типів має свої переваги і недоліки. Тому одні завдання краще розв'язує людина з одним типом темпераменту, інші – з іншим типом.

Наведемо таблицю, у якій зазначені деякі позитивні якості та недоліки різних типів темпераменту. Спробуйте її доповнити та розширити.

Таблиця 1

Деякі позитивні якості та недоліки різних типів темпераменту

Тип темпераменту	Позитивні якості	Недоліки
С	Чуйність, легкість переключення	Непостійність, поверховість, плутаність
Ф	Витримка і самовлада, відсутність необачних дій, уміння довго виконувати одноманітну роботу	Байдужість до переживань інших, важкість зміни звичок
Х	Пристрасть, запал у діях, уміння вносити жвавість	Вибуховість, поспішність у діях
М	Легкість емоційного відгуку, чуттєвість до нюансів відносин	Швидка втомлюваність, вразливість, сором'язливість, відлюдкуватість

Психологія темпераменту також пояснює обмеження у можливостях людини. Вибуховість і поспішність Х не може поєднуватися із душевністю, витонченістю М. Постійність і спрямованість Ф не може поєднуватися із постійним прагненням нових вражень С, оскільки вони представляють протилежні якості нервової системи, а саме інертність і рухливість. У цьому сенсі не є ідеалами ті люди, у яких якості нервової системи знаходяться посередині, бо в них, скоріш за все, буде відсутня яскравість, вираження динамічних проявів, буде мати місце усереднена «правильність», відсутність будь-яких крайностей.

Співвідношення вродженого і набутого в темпераменті

Є підстави вважати темперамент вродженою особливістю людини. На користь цієї думки існують такі аргументи:

1. Темперамент пов'язаний із якостями нервових процесів, а вони мають вроджену основу.

2. Темперамент проявляється у дитини в досить ранньому віці, при цьому навіть при однакових виховних впливах дорослого динамічні особливості поведінки дітей виявляються різними.

3. Темперамент стійкий у часі та по відношенню до різних ситуацій і часто, незважаючи на спеціальні зусилля для його зміни, залишається незмінним.

4. Результати досліджень близнюків, яких розлучили в ранньому дитинстві та виховували в різних умовах, свідчать про дивовижну схожість динамічних проявів їхньої індивідуальності.

5. Темперамент (або деяка схожа на нього якість) є у вищих тварин – мавп, собак тощо, проявляється ця якість у немовлят вже в ранньому віці і впродовж життя майже не змінюється.

Проте, не можна заперечувати факт виховних впливів на темперамент. Ще у школі І. П. Павлова було доведено, що якості нервової системи, які є вродженими, піддаються зміні, наприклад, шляхом тренування (чуттєву нервову систему можна поступово привчати до подразників великої сили).

Такі впливи на темперамент можуть бути іноді помітними, іноді незначними, проте ніколи – радикальними, кардинальними (не відомо, щоб комусь удалося «перевчити» Ф на С).

З точки зору сучасної науки, питання про виникнення темпераменту вирішується приблизно таким чином: 1) особливості темпераменту мають і вроджений, і виховний вплив у житті; 2) вроджена основа домінуюча, вирішальна; 3) особливості темпераменту можна змінювати в процесі життя, проте такі зміни зазвичай незначні, у жодному разі не докорінні.

Проте, до цього питання ми повернемося, коли будемо говорити про проблему співвідношення темпераменту і характеру.

Співвідношення темпераменту та характеру

Характер – найбільш повне та узагальнене вираження змістовних проявів індивідуальності, а темперамент – динамічних. Оскільки зміст проявляється лише в певній динаміці, а динаміка завжди містить в собі той чи інший зміст, то логічно розглядати співвідношення темпераменту та характеру.

У психології існує кілька поглядів на їх співвідношення:

1. Темперамент і характер – різні аспекти прояву людини, та вони відносно автономні один від одного. Це ніби різні прояви вимірювання

індивідуальності. При будь-якому типі темпераменту можуть уживатися різні риси характеру та навпаки. Проста аналогія: візьмемо дві характеристики людини – повноту та зріст. Вони виражають різні міри, при цьому можуть існувати різноманітні сполучення повноти і зросту: повною чи худорлявою може бути людина і високого і середнього, низького зросту, тобто при будь-якому зросту людини може мати місце будь-яка повнота. Також при будь-якому типі темпераменту можуть мати місце будь-які риси характеру: моральність–аморальність, егоїзм–альтруїзм, щедрість–жадібність, працелюбність–ледачість тощо. Так само якась одна якість характеру може реалізовуватись у різних типах темпераменту: наприклад, щедрість може бути притаманною і С, і Ф, і М, і Х, тільки проявлятися вона буде з різною швидкістю, спокійно або уривчасто, однак нюанси її проявів не змінять суті. Так, різноманіття поєднань типів темпераменту та якостей характеру, безумовно, мають місце в житті. Порівняйте декількох ваших знайомих, у яких виражена, наприклад, така якість характеру, як доброта, та прослідкуйте, як саме вона виражається у представників різного типу темпераменту. Таке різноманіття перетинань цих двох характеристик індивідуальності робить особистість людини багатогранною, надає неповторного колориту, який властивий лише цій конкретній людині.

2. Другий погляд у цілому заснований на положеннях першого (про те, що між різними аспектами індивідуальності можуть бути будь-які поєднання), але стверджує, що все-таки деякі сполучення між типами темпераменту та характеру трапляються частіше, інші – рідше, одні є більш природними, гармонійними, інші – неприродними, вигадливими. Наприклад, мстивість як якість характеру може бути присутня при будь-якому типі темпераменту, частіше вона буде у Ф та М, але не в Х та С, а грубість – у Х частіше, ніж в представників інших типів. Така ситуація спостерігається з якостями темпераменту. Іншими словами, при можливості інших поєднань деякі якості характеру більш притаманна для певних типів темпераменту, проте це не суворо визначено. Відсутня конкретна прив'язка якостей характеру до типів темпераменту, наприклад, скупість – тільки у Ф, щедрість – тільки у С тощо. У той же час такі поєднання трапляються досить часто. Виникає питання: чим така прив'язка зумовлена? Оскільки в психічному розвитку дитини темперамент з'являється та оформлюється раніше, ніж характер, то є можливість говорити про те, що саме особливості темпераменту зумовлюють частоту і типовість накладання на них певних рис характеру, а не навпаки. Таким чином, при будь-якому типі темпераменту можуть існувати будь-які риси характеру, а не навпаки. Проте наявність кожного типу темпераменту сприяє формуванню та закріпленню лише конкретних

рис характеру, які сполучаються саме із цим типом темпераменту. Такі риси характеру формуються з більшою вірогідністю, а також за менший час та при менших зусиллях. З іншого боку, кожен тип темпераменту заважає формуванню інших рис характеру, та вони виникають з меншою вірогідністю, а також за більш тривалий час та з більшими виховними зусиллями. На сьогоднішній день відсутній перелік рис характеру, які поєднані або не поєднані з кожним із типів темпераменту. Окремі приклади, подібні зазначеним, не можуть повністю відповісти на це цікаве та важливе питання, можна лише зазначити, що з цього погляду, легше сформувати відповідальне відношення до дорученої справи у М, ніж у С; легше дисциплінувати Ф, ніж Х. Можливо у представника будь-якого типу темпераменту сформувати будь-яку якість, але зусилля будуть не рівнозначні, тому в умовах мінімуму зусиль одні якості поєднані з одними типами темпераменту, інші – з іншими, у результаті чого одні поєднання більш вірогідніші, ніж інші. Проте, якщо виховні зусилля будуть спрямовані по максимуму варіант розвитку у будь-яких якостей будь-яких типів темпераменту є можливим.

3. Згідно з третім поглядом, темперамент є основою, на якій виростає та тримається характер. Характер у своїй основі має два практично рівноцінних витoki формування: темперамент та життєві впливи, до яких входять: життєвий досвід, навчання, виховання, залучення до різних соціальних груп тощо. Можливо, що у формуванні характеру життєві впливи мають велику питому вагу, вони накладаються на вже існуючий темперамент та синтезуються з ним в єдину систему.

4. Згідно з четвертим поглядом, темперамент входить до структури характеру як одна з основних частин, разом із системою відношень, світоглядом та іншими підструктурами, які формуються в цілому відносно незалежно від темпераменту.

5. Згідно з п'ятим поглядом, характер та темперамент перебувають у конфліктних конкуруючих відносинах: кожен з них прагне «підкорити» свого конкурента. Це протиставлення між характером та темпераментом надає особистості напруженості та жвавості, які виникають не самотійно, а є наслідком більш-менш вираженої внутрішньої боротьби. Наприклад, якщо у людини виявлено існуючою рисою характеру буде принциповість, правдолюбність і тип темпераменту М, то існуюча принциповість не буде «задовільнена» тими динамічними формами проявів, які типові для М, а буде «вимагати» від М проявів, що є типовими для С або Х, тим самим намагаючись сформувати інший тип темпераменту, у якому цій рисі характеру було б «зручно» проявлятися в найбільш яскравій формі. З іншого боку, якості М, пов'язані зі слабкістю нервової системи, будуть її знижувати. Така боротьба може

продовжуватися роками, доки одна з цих якостей не переможе.

Разом із тим в цьому підході міститься ідея про те, що людина може та повинна керувати своїм темпераментом: іноді стримувати, іноді змінювати, додавати певні якості та викорінювати ті, які не відповідають спрямованості особистості. Ідея про самовиховання особистістю свого темпераменту визнана корисною. Займатися самокорекцією темпераменту необхідно, проте слід бути уважним.

У цілому, питання про співвідношення темпераменту та характеру залишається відкритим та має потребу в проведенні спостережень та експериментальних досліджень.

Прояв темпераменту в реальному житті

Виникає правомірне запитання: представники яких типів темпераменту проявляють себе гірше або краще в навчанні або в професії? Чи існують взагалі такі відмінності? Щодо навчальної діяльності школярів та студентів, у більшості досліджень виявлена відсутність зв'язку успішності із типом темпераменту. Усі типи темпераменту виявляються і серед відмінників, і серед неуспіваючих. Проте поряд із відсутністю зв'язку із результатом навчальної діяльності, виявлений та розкритий зв'язок процесу її протікання з типами темпераменту. Після досягнення фактично однакового результату в навчанні, представники різних типів темпераменту приходять до цього по-різному, наявна різниця в стилі засвоєння матеріалу. Наведемо приклади виконання домашніх завдань чотирма школярами із «чистим» типом темпераменту:

С – може робити уроки тривалий час, проте йому зручніше змінювати види роботи в межах одного предмету або змінювати самі предмети; йому зручніше перериватися та після цього концентруватися на матеріалі.

Х – працює уривчасто, проте протягом 15–20-хвилинного натиску може засвоїти багато, потім переключається, відволікається, а потім знову включається в роботу. Це єдиний тип темпераменту, якому при роботі допомагає прослуховування музики. Розуміє матеріал швидко, при вирішенні завдань допускає помилки, потім їх виправляє.

Ф – довго зосереджується, у перші хвилини діє дуже повільно, проте потім протягом декількох годин без втоми займається тим самим предметом та глибоко його вивчає. Переключення на інший предмет викликає труднощі, уповільнення роботи, проте потім – знову глибоке вивчення. Це єдиний тип темпераменту, якому не варто робити перерву для відпочинку, прийому їжі.

М – дуже відповідально ставиться до виконання завдання, може відволікатися на другорядні деталі, особистісно сприймає матеріал, швидко втомлюється, потребує перерви.

Ці та схожі на них дії дитина зазвичай виробляє ще в дитинстві поступово протягом декількох років. Дорослі (батьки, вчителі) мають допомагати, підказувати.

Якщо розглядати манеру навчання в більш тривалому масштабі, наприклад, протягом тривалого часу (навчального півріччя), то С та Х можуть дозволити собі відволіктись від навчання на тиждень-другий, Ф буде важко наздогнати втрачене, а М це взагалі не можна робити.

Таким чином, діючи по-різному, представники різних типів темпераменту приходять до одного результату. Заради об'єктивності слід зазначити, що існує багато досліджень, які показують, що за рівних умов деяку перевагу в навчанні має С, а Ф показує низькі результати. Але при цьому слід чітко мати на увазі, що навіть якщо зв'язок між успішністю та типом темпераменту є, у реальному житті він маскується іншими, сильнішими зв'язками – успішність залежить насамперед від рівня розвитку мислення та пам'яті, від мотивації, рис характеру, а також від стану здоров'я, психологічного клімату в родині тощо. Усі ці чинники на успішність впливають сильніше, ніж темперамент.

Щодо діяльності професійної, її необхідно поділити на дві групи: 1) звичайні, масові професії; 2) порівняно рідкісні, що потребують психічного та фізичного навантаження.

Звичайні, масові професії не висувають яких-небудь виразних вимог до якостей темпераменту, їх може опанувати та досягти в них майстерності представник будь-якого типу темпераменту. Однак подібність у результатах діяльності більшою, ніж у навчанні, мірою залежить від нюансів процесів роботи, сукупність яких називають стилем діяльності. Слюсарі чотирьох різних типів темпераменту однакової продуктивності праці досягатимуть по-різному. С буде часто переходити від одних видів занять до інших, проте без зосередження надовго на чомусь одному, при цьому ще більш комфортно вести бесіду із співробітниками. Х буде працювати серіями дуже концентрованих та ефективних напорів, між якими потрібні відволікання; можливо, сперше зробить дію неточною, а потім її підкорегує. Ф буде довго виконувати серію однотипних операцій, для нього будь-яке відволікання недопустиме. М буде працювати зосереджено, проте через втомлюваність йому необхідні короткочасні перерви, при цьому він довго буде підготовлювати кожну операцію для того, щоб потім здійснити її швидко та точно. Наприклад, у відношенні прибиральниці: Ф буде поступово мити кожний метр коридору одразу начисто, а Х пройдеться по всьому коридору, а потім ще й повторить це декілька разів. Отже, буде досягнутий однаковий результат за однаковий час, проте різними шляхами.

Відмітимо, у межах однієї професії умови роботи можуть бути

різними, людина з будь-яким типом темпераменту з ними впорається, якщо знайде для себе комфортну нішу. Так, професія шофера включає в себе і таксиста (С, Х), і далекобійника (Ф). Професія психолога – проведення навчальних тренінгів (Х), здійснення психотерапевтичних бесід (С, Ф), роботу за комп'ютером із розшифруванням результатів експерименту М.

Щодо роботи вчителя, її успішність, результативність, неуспішність можуть бути однаково поєднані з будь-яким типом темпераменту. Є чимало С, Х, Ф, М серед вчителів успішних. Однак стилі роботи успішних вчителів з різними типами темпераменту різняться між собою.

Щодо іншої групи професій, які потребують великих фізичних навантажень, тут інша закономірність. Назвімо деякі професії та відмітимо зв'язок успішності та неуспішності роботи з типами темпераменту. Наприклад, від льотчика вимагається швидке та точне виконання різних операцій, нерідко в прискореному режимі з пильністю протягом довгого часу. Непогано з цим упорається С, а в інших типів темпераменту виникнуть проблеми.

Робота адміністратора в супермаркеті потребує спілкування з великою кількістю різних людей, у тому числі і в умовах конфліктів. Непогано із цим справляються С та Ф, а Х може допускати зриви та грубість, М буде тяжко переживати кожний конфлікт та не проявляти достатнього напору щодо впливу на співробітників.

У таких випадках застосовується правило професійного відбору: у професії обирають людей із відповідним темпераментом та рекомендують обирати іншу професію людям із темпераментом невідповідним.

Якщо у такі професії потрапить людина із невідповідним типом темпераменту, вона, по-перше, не зможе виробити свій стиль діяльності, а по-друге, якщо навіть намагатиметься, то лише завдяки високим нервово-психічним зусиллям.

4.2. Мислення

Серед пізнавальних процесів людини мислення займає особливе місце та відіграє особливу роль. «Я мислю, отже я існую» – говорив Декарт. Ми дуже часто незадоволені своїм характером, пам'яттю, увагою, проте ніколи – на своє мислення.

Якщо пізнання через сприйняття завжди обмежено лише існуючими конкретними об'єктами, з якими людина взаємодіє безпосередньо, завдяки мисленню розширюються наші пізнавальні можливості, ми можемо виходити на пізнання того, що недосяжно для сприйняття, лежить за межами досяжності. Ми можемо сприймати світ, що лежить за конкретними

предметами, світ незримих сутностей, суттєвих зв'язків між предметами, які складають основу існуючого світу. Пізнаючи ці глибинні рівні світу, людина пізнає такі сутності, знання яких дозволяє змінювати самі ці предмети та умови їх виникнення.

Великі пізнавальні можливості мислення – одна з основних ознак, який чітко відрізняє людину від тварини. Завдяки мисленню людина зробила великий крок зі світу тварин у світ цивілізації.

Комп'ютери та космічні ракети – результат роботи людського мислення. Саме воно, відкриваючи невидимий світ, що лежить за межами сприйняття, дозволяє на його основі змінювати й все наше життя, навколишній світ. Проте, глобальні проблеми, нажаль, також є результатом людського мислення, вірніше, його недоліків, неможливості передбачити всі можливі наслідки. Тому в наш час, як ніколи, важливо турбуватися про розвиток та вдосконалення мислення кожної людини.

Мислення – процес складний, який проявляє себе різноманітно, при чому різні його прояви часто зовсім не схожі на інші. В цьому процесі багато незрозумілого, проте ми зробимо спробу виділити головні його риси.

Мислення як форма відображення і як процес. Щоб зрозуміти таке складне поняття, як мислення, корисно його розглядати не в цілому, а поступово виділяти різні його аспекти. Перше та головне, що необхідно зрозуміти – наявність в мисленні двох аспектів. Мислення виступає як форма відображення дійсності та як складний процес, який складається з окремих етапів та процедур. Охарактеризувати мислення як форму відображення – відповісти на питання: що саме воно відображає, які саме специфічні знання про світ воно дає на відміну, наприклад, від процесу сприйняття, які особливості світу воно сприймає та як саме їх фіксує. Охарактеризувати мислення як процес – відповісти на питання: як конкретно таке знання отримується, які операції при цьому здійснюються, тобто що людина робить, яку саме активну діяльність проявляє:

Ці два аспекти тісно пов'язані один з одним. Те, що відображається, принципово залежить від того, як це відбувається. А те, що відбувається, залежить від того, про що ми прагнемо дізнатися. При цьому, чим більш досконалим буде процес пізнання, тим більш якісним буде отриманий результат, тобто відображення. Наприклад, якщо студент буде читати текст підручника, отримана інформація виявиться неглибокою. А якщо паралельно із читанням він буде малювати схеми, виписувати головні ідеї – отримані знання будуть більш глибокими.

Мислення як засвоєння готового та як відкриття принципово нового. Мислення завжди спрямоване на отримання такого знання, яке на даний час відсутнє та може бути надбане в результаті більш простого процесу –

сприйняття. Наявність невідомого, незрозумілого – це початковий момент мислення. Проте, що таке «невідоме»? Воно буває двох видів: 1) невідоме для конкретної людини, проте відоме для суспільства в цілому; 2) невідоме в принципі: і для окремої людини, і для суспільства. В першому випадку мислення спрямоване на засвоєння вже готового знання, інформації, яка існує в суспільстві. В другому випадку мислення зорієнтовано на відкриття нового, ще не відомого нікому. Наприклад, сучасні школярі на уроці фізики засвоюють 3 закони механіки, які були відкриті більше 300 років тому Ньютоном. Для школярів ця інформація є новою, невідомою, вони пізнають сутність цього питання зусиллями власних роздумів. Проте, об'єктивно ці знання існують, відомі. Кожна дитина потрапляє у все існуючий незалежно від неї світ людських знань та поступово до нього залучається. Розуміння цього існуючого набору інформації – не нового для суспільства, проте абсолютно нового для дитини – складають головний напрям його мислення.

Проте, для Ньютона першовідкривача цих законів, ситуація була принципово іншою. Для нього їх розуміння було не засвоєнням вже існуючого, а відкриттям нового. Проте, не варто вважати, що відкриття принципово нового – виняток, який стосується лише великих вчених. Із такими відкриттями має справу людина декілька разів на день. Оскільки кожна життєва ситуація, в якій ми опиняємося, індивідуальна, ми на кожному кроці створюємо своїм мисленням щось нове.

До речі, відмітимо, що різниця цих двох проявів відносна. Між крайнощами – маса взаємозв'язків. Наприклад, можливо засвоїти вже існуючі серед людей засоби примирення, загальні підходи до цього, проте, конкретні ситуації завжди унікальні, то ми ці підходи пристосовуємо до індивідуальних особливостей ситуацій та людей, з якими спілкуємося.

Крім того, знання, що знаходяться в суспільстві, завжди результат того, що колись давно дехто їх відкривав як принципово нове, одне з таких поодиноких відкриттів та утворюється загальний фонд знань. А для того, щоб дитина засвоїла щось готове, краще за все ці знання давати не в готовому виді, а організувати його діяльність таким чином, щоб він вважав це відкриття своїм. В психології це називається псевдовідкриттям. Такий підхід до навчання забезпечує більш глибоке розуміння дитиною того, що вона засвоює, та розвиток його мислення, а також формує цікавість до знань.

Таким чином, вже готових знань та відкриття принципово нових – два основних завдання мислення, проте вони тісно пов'язані один з одним. У випадку засвоєння готового початковим моментом мислення виступає прийняття завдання на засвоєння, потреба отримати деяку інформацію. У випадку відкриття нового цьому передують ще й формулювання

проблеми, бажання її розв'язувати. При цьому мислення проявляє себе в різних сферах нашого життя, засвоювати готове та відкривати нове нам доводиться постійно.

Мислення як віддзеркалення світу. Запитання про те, що саме, яку частину світу віддзеркалює мислення – одне з найважливіх в цій темі. Основна важкість пов'язана з тим, що мислення – багатогранне, його конкретні прояви настільки різноманітні, принаймні, на даному етапі розвитку науки. Розібратися з цими особливостями мислення нам допоможе його порівняння з іншим пізнавальним процесом – сприйняттям.

Сприйняття віддзеркалює окремі предмети в сукупності зовнішніх їх ознак (м'яч великий, червоний) при безпосередньому контакті їх з нашими органами чуттів (його має бути видно очима та відчувати руками) все розмаїття їх конкретних якостей. Мислення відображає зовсім інші верстви навколишнього світу: не самі предмети, а їх суть та сутнісні зв'язки між ними. Вони відкриваються нам не безпосередньо, а опосередковано, тобто між органами чуттів та віддзеркаленими сутностями знаходяться інші предмети та засоби, тому що самі по собі ці сутності непомітні та нечутні. Вони віддзеркалюються не конкретно, а узагальнено. Таким чином, віддзеркалений мисленням зміст має два основних ознаки: 1) сутність речей та існування зв'язку між ними; 2) узагальненість.

Наприклад, якщо сприйняття нам демонструє лише гілки, що хитаються за вікном, дерев та площу, яка повна прикрас, мислення відкриває нам щось інше, що на даний момент неможливо сприймати в даний час – в першому випадку – вітер, у другому – вчорашнє свято. Це зовсім інші верстви реальності, вони показують світ сутності, що за цим стоїть щось більш глибоке. Ці два явища нам відкриваються не у всій повноті своєї конкретики, як це було б в сприйманні (не просто вітер, а теплий чи холодний, сухий або вологий тощо) без урахування його окремих ознак.

Це були приклади відображення мисленням того, що не сприймається лише в даний момент, тут та зараз, але могло би бути сприйнято в принципі (наприклад, ми вийшли на вулицю, щоб відчутти вітер або вчора опинитися на місці свята). Проте мислення може відображати і те, що не належить сприйняттю в принципі, хоча в реальності воно існує об'єктивно. Наприклад, серія результатів різних приладів фізики не тільки відкрили цілий ряд елементарних часток, які за своїм змістом не доступні сприйманню, змалювали ряд якостей та закони взаємодій. Або по нюансам руху небесних тіл (які сприйманню не доступні, за ними слідкують по відміткам на приладах) не тільки встановили факт існування в минулому Великого вибуху, ще й охарактеризували його особливості.

Зміст, що відкривається мисленню – це не тільки окремі предмети та явища (ті сутності, що ховаються за світом видимих проявів), проте сутнісні зв'язки та відношення між різними об'єктами.

Опосередкованість проявляється в тому, що відношення ми схоплюємо не тактильно або візуально, а через ряд складних та точних вимірів, що характеризують відношення, проте узагальнення проявляється в тому, що це відношення має місце для руху, не тільки для окремого об'єкта, проте і для інших: іншого кольору, розміру, при чому будь – яких кутів нахилу поверхні та будь – якого матеріалу: дерев'яна, сталева, скляна.

При цьому, ці зв'язки часто дуже сильно замасковані другорядними, проте яскравими ознаками. Мислення нерідко із важкістю переборює те, що нав'язує йому сприйняття. Таке відкриття суттєвих зв'язків буває спрямовано на аналіз подій як загальних, існуючих завжди та скрізь, так і подій поодиноких, унікальних. Вони можуть бути локалізовані як в минулому (Друга світова війна, необхідно виділити стрижневі зв'язки: основні діючі сили, головні та суттєві етапи), так і в майбутньому (опрацювати стратегію переконання вашого співрозмовника, спершу зацікавивши, потім вселивши думку, що він сам вигадав ідею, потім вигадати незначний недолік ідей для того, щоб опонент заперечив це і тим самим захищав від вас ідею, яку насправді ви запропонували). При цьому, в останніх двох прикладах опосередкованість віддзеркалення полягає в тому, що суттєві зв'язки подій війни сприймаються не самі по собі, а через багаторазові порівняння різних випадкових подій, а переконання людини можливо досягти не прямим впливом на нього, а обхідними шляхами. Узагальненість проявляється в тому, що у випадку військових подій для нас не важливі деталі сказаних ким – то слів або окремі воєнні операції, вони могли б бути іншими, у випадку переконання важлива загальна стратегія, бесіди, випадковості важливі в меншому ступені: яке конкретно питання вирішується, які конкретно слова вимовляються – весь сенс не в цьому.

Відмітимо, що хоча основу мислення складає віддзеркалення саме змістовних зв'язків, воно може успішно відображати зв'язки суттєві та класифікувати ці зв'язки по суті (для того, щоб відобразити суттєве, треба його відділити від несуттєвого через його відображення). Наприклад, для характеристики трамваю ознаки «дзвонить» та «червоний» явно не суттєві, проте ми їх можемо виділити та порівняти із суттєвими – різновид міського транспорту, працює на електриці. А для характеристики дзеркала не суттєвими є ознаки: крихкість, плоска поверхня, можливість побачити своє лице (воно може бути небитким), суттєвим є здатність віддзеркалювати світлові промені.

Знання про мислення відкриває нам сутність явищ та суттєві зв'язки між ними. Роздивимося такі характеристики мислення, як *опосередкованість та узагальнення*.

Опосередкованість означає, що до цих суттєвостей ми приходимо не одразу, обов'язково через щось інше, через посередників. Ними можуть бути інші предмети та явища, цілі сукупності взаємопов'язаних інших явищ, а також зведення невідомого до чогось іншого або створення обхідного шляху. В будь-якому випадку діє принцип: схопити не прямо, а через щось інше, через поступові переходи.

Узагальненість означає чистоту відкритих сутностей від конкретики. Тільки дещо спільне: спільне правило, спільний принцип, спільна якість. Тобто зв'язок пройденого візком шляху із використаним часом, зв'язок хитання маятника із довжиною нитки (не має значення колір нитки, який саме тип маятника, ні кількість коліс у візка тощо).

Мислення як процес. В минулому розділі було продемонстровано, що виражає мислення. Тепер познайомимось з цим процесом.

Мислення припускає активність людини (іноді навіть великі зусилля) та воно здійснюється не миттєво. Мислення як процес, що означає наступне: 1) воно розгорнуте в часі; 2) воно складається з якісно нових етапів; 3) воно включає в себе різні блоки якостей, до складу яких входять його операції, прийоми, регуляція; 4) воно протікає на якісно різних рівнях. Послідовно розкриємо ці аспекти мислення як процесу.

Розгорнутість мислення у часі означає, що відкриття сутності явищ трапляється не одномоментно, не з першого разу, а поступово, протягом деякого часу, від досить невеликого до років та десятиріч. Це результат структури мислення, яке включає в себе декілька етапів та передбачає наявність великого набору різноманітних операцій та прийомів.

Етапи мисленнєвого процесу. Можна поділити на три великих стадії:

1) початковий етап; 2) «стрижень процесу» – саме процес мислення; 3) фінальний етап (рис. 17).

Відмітимо, що ці стадії можуть не суворо йти одна за одною, здійснюватися паралельно, а також на стадії процесу вирішення завдання може виникнути необхідність повернутися на початкові етапи та почати заново.

Початкові етапи дуже відповідальні для процесу мислення: вони його організують, стимулюють та задають напрямок руху. Нижче запропоновані їх короткі характеристики.

1. *Зіткнення із проблемою.* Зазвичай мислення починається із зустрічі з чимось новим, невідомим, незрозумілим. Таке незрозуміле називається проблемою, а зіткнення – потрапляння в проблемну ситуацію. Проблемні ситуації бувають практичними (коли потрібно вирішити життєве або технічне завдання) та пізнавальні (коли виникає необхідність

розібратися в новій інформації або звести в одне суперечливу інформацію).

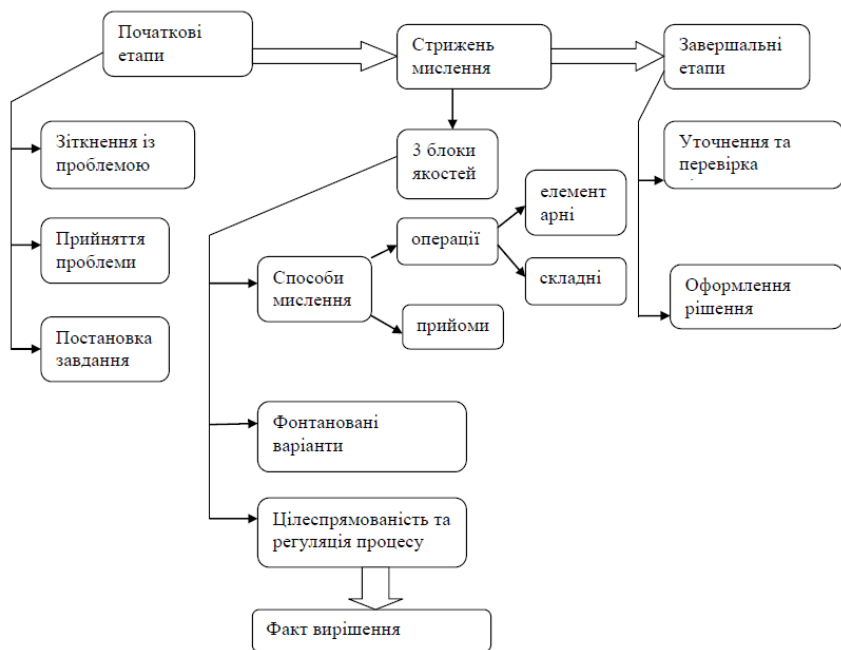


Рис. 17. Етапи мисленнєвого процесу.

Головне в проблемі – протиріччя: з одного боку, гостре бажання її вирішити, а з іншого – відсутність єдиного способу її вирішення. Останнє може проявитися в тому, що є декілька способів, які можливо використати, і тоді ситуація вирішується вдалим вибором одного способу серед багатьох, або в тому, що не існує одного способу та ситуація зводиться до його пошуку або створенню.

2. *Прийняття проблеми.* Зіткнувшись із проблемою та хоча б частково розуміючи це, людина має можливість або прийняти проблему та приступити до її вирішення, або відмовитися від неї. Саме прийняття проблеми стимулює процес мислення, а також включає емоційну сферу, яка далі підтримує процес мислення (так званий стан інтелектуального азарту).

Хоча, відмова від прийняття проблеми, якщо це обгрунтовано, може бути цілком правильним рішенням. Наприклад, студент - філолог або біолог знає про існування в фізиці проблеми поєднання чотирьох сил (електромагнітних, гравітаційних, слабких, сильних) в одній теорії, та відмовляється від її розробки через брак спеціальних знань.

3. Постановка завдання. Це результат уточнення та конкретизації проблеми. На відміну від проблеми, яка завжди виступає як враження сильне, проте неясне, мало зрозуміле. Завдання має дати деяку, хоча і попередню, конкретизацію проблеми, прояснення її аспектів. При цьому виявляються: початкові умови (що дано, що відомо), вимогу, питання (що треба зробити), а також виділення інформації, що має відношення до вирішення завдання. Також виявляється система загальних знань, принципів, правил, залучення яких може бути корисним.

Перший варіант постановки завдання може виявитися неправильним, проте важливо, що він конкретизує початкову проблему, завдяки чому з нею можна працювати. Якщо виявиться неефективність першого варіанту, завжди є можливість звернутися до етапу постановки завдання. Але для початку процесу мислення необхідне хоча б приблизне розуміння поставленого завдання.

Види мислення і рівні його протікання

Мислення людини надзвичайно різноманітне. Мисленням називають не одне єдине психічне явище, а цілий ряд досить різних явищ, іноді по зовнішніх своїх проявах зовсім несхожих одне на інше, але такими, що володіють істотними ознаками, які характеризують будь-яке мислення, незалежно від яких би то не було нюансів його протікання. Проста аналогія: те, що називають плодом, - у природі просто не існує; замість цього є конкретні вишня, абрикос, персик, горобина й т.д. Точно також і мислення звичайно проявляється не саме по собі в абстрактній якості, а через численні конкретні свої види. Існують різні класифікації видів мислення. Нижче перераховані деякі з них, основні.

1. Образне й словесне мислення. Ця класифікація тісно пов'язана з етапами розвитку мислення у дитини (див. попередній розділ): наочно-образним і словесно-логічним мисленням. Справа в тому, що будь-який більш ранній етап мислення, змінившись наступним, більш пізнім, аж ніяк не зникає безвісти й не розчиняється в ньому. Він у всіх своїх якостях зберігається й продовжує існувати поряд з наступним. Більше того, не просто існувати, а ще й розвиватися, удосконалюватися й ускладнюватися. У тому числі й за рахунок включення в його склад деяких можливостей і досягнень етапу наступного. У цьому сенсі можна сказати, що історія(етапи) розвитку мислення дитини трансформуються в його види, що співіснують у дорослого.

Відносно найбільше раннього етапу розвитку: наочно-діючого мислення, можна укласти досить упевнено, що він ні в якій мірі не залишається таким, яким властивий дитині 1-3 років; він наскрізь пронизується компонентами наступних етапів і вступає з ним нероздільний синтез; його переважання у дорослої людини є зовсім нетиповим.

А от наочно-образне мислення, що переважає у дитини у віці 3-6 років, зберігається й у наступні вікові періоди й при цьому змінюється у двох основних напрямках: а) залишаючись образним по суті (діє образами предметів), значною мірою втрачає властивість наочності (тобто прив'язаності до конкретної ситуації й необхідності сприймати предмети), замість цього з'являється можливість маніпулювати цими образами поза сприйняттям предметів: по пам'яті за участю уяви; б) воно також стає в більшому або меншому ступені логічним: погоджується з об'єктивними властивостями предметів, враховує їх глибинні, істотні зв'язки й відносини (а не тільки й не стільки лише лежачі на поверхні яскраві, помітні властивості, які найчастіше виявляються несуттєвими). Така трансформація цих якостей мислення робить необхідною заміну термінів «наочно-образне» і «словесно-логічне» мислення, що характеризує етапи його розвитку, на терміни «образне» і «словесне», що є характеристиками видів мислення у старшої дитини (після 7-8 років) і в дорослого.

При цьому часто буває так, що ці два види мислення в людини сформовані не рівною мірою, а одне краще, інше гірше; із цим пов'язаний і факт переваги в мисленні людини одного із цих двох видів. Яке із них виявиться переважаючим, визначається сполученням двох факторів: а) особливостями навчання, виконуваною діяльністю й здобутим досвідом, (людина краще мислить образами, ніж поняттями тому, що так її навчали, такий досвід вона придбала у виконуваний нею діяльності) і б) вродженими особливостями мозку, зокрема, перевагою лівого, словесного, або правого, образного, мислення (у кого яка півкуля є домінуючою, у того за інших рівних умов легше й на більш якісному рівні формується один із цих двох видів мислення).

У житті зустрічаються завдання, які легше вирішуються засобами мислення словесного, і завдання, які легше розв'язуються засобами мислення образного; є й такі завдання, що люди з перевагою або одного, або іншого виду мислення, різні завдання вирішують із різною ефективністю: одним легше даються одні, іншим - інші; а також схильні однакові завдання вирішувати в різному стилі, із застосуванням різних способів, властивих цим двом видам мислення. Досить рідко, але все-таки зустрічається й такий щасливий випадок, коли в однієї людини обидва ці види мислення розвинені на високому рівні, причому в неї не тільки може добре протікати кожен із цих двох видів окремо, але вони й здатні взаємодіяти,

взаємопроникати один в одного, ведучи постійний діалог у пошуку оптимального рішення.

2. Дискурсивне й інтуїтивне мислення. Перше припускає більш-менш розгорнуте міркування (уголос або у внутрішній мові), вихідні посылки, проміжні висновки, гіпотези, що перевіряються і т.д. добре усвідомлюються; до кінцевого результату людина приходять через ланцюжок послідовних кроків. Друге характеризується відсутністю подібних обґрунтувань і кроків, а досягається як би відразу, дещо для людини зненацька, і вона може сходу обґрунтувати отриманий результат, хоча він абсолютно правильний: тут він досягається не поступовими кроками, а як би одним стрибком.

Для розуміння двох наступних класифікацій мислення варто мати на увазі, що в них термін «теоретичне» вживається в зовсім різних значеннях, які неприпустимо плутати (просто така двозначність цього терміна в психології склалась).

3. Практичне й теоретичне мислення. Вони різняться по сферах свого застосування. Перше націлено на рішення завдань побутових прикладних, пов'язаних з організацією конкретних предметів або побудовою конкретних дій.

Теоретичне ж мислення спрямоване на зміст відстороненого від життя характеру: на наукові знання, світоглядні установки, рішення світових проблем.

4. Емпіричне й теоретичне мислення. Вони різняться по ступені глибини аналізу явищ і по змісту застосовуваних для цього способів. Емпіричне відображає окремі ознаки предметів і явищ і на цій основі дозволяє порівнювати їх (виділяти загальне й різне). Узагальнення ґрунтується на зовнішніх, не обов'язково істотних, формально загальних їхніх властивостях. Таке мислення обмежене рухом у сфері зовнішніх сторін буття й відображає світ у його готовому, «застиглому» виді. Теоретичне ж спрямоване на виділення сутності, глибин буття й відображає аж ніяк не лежачі на поверхні істотні відносини в предметах і явищах, охоплюючи їхню внутрішню основу, становлення й розвиток. Такій специфіці змісту теоретичного мислення відповідають і специфічні способи його здійснення: а) на основі аналізу фактичних даних і їхнього узагальнення виділяється змістовна, реальна абстракція, що фіксує сутність досліджуваного конкретного явища й називана його «вихідною клітинкою»; б) потім шляхом розкриття протиріч у цій «клітинці» і виявлення способів вирішення, здійснюється поступове сходження від абстрактної сутності цього загального відношення до єдності різноманітних сторін того, що розвивається до цілого, до його конкретних проявів.

5. Об'єктне – соціальне і особистісне мислення. Об'єктне (не плутати з об'єктивним!) - це про різні предмети і явища зовнішнього світу, які безпосередньо не пов'язані з людьми і їхніми взаєминами, наприклад: рішення завдань по математиці або фізиці, рішення головоломок, удосконалення верстатів або побутових приладів.

Соціальне – про інших людей, їхні взаємини, а також різноманітні соціальні ситуації, наприклад: як примирити двох посварених людей; що очікувати від конкретної людини в конкретній ситуації, як задурити людей, щоб вони відносили гроші в створений аферистами банк.

Особистісне - про самого себе й рішення своїх особистісних проблем, наприклад: як краще спланувати свій життєвий шлях на найближчі роки, як перебороти сором'язливість, яке із двох можливих місць роботи для себе вибрати. Буває так, що в людини всі ці три види мислення розвинені однаковою мірою, але бувають і випадки їхнього нерівномірного розвитку: так, у когось прекрасно працює мислення об'єктне, але його постійно підводить мислення соціальне; інший блискуче знаходить нестандартні рішення самих заплутаних соціальних ситуацій, але зате «мілко плаває» у матеріалі об'єктом.

6. Догматичне – нігілістичне – плюралістичне – і критичне мислення. Догматичне ґрунтується на раз і назавжди жорстко обраних (або нав'язаних) посилках, принципах, які не піддаються перегляду або корекції, а навпаки, наполегливо реалізуються навіть у тих ситуаціях, коли вони недоречні; воно твердо пронизане стереотипами, що закріпилися, і підлегле деяким неперушним правилам.

Нігілістичне, на противагу першому націлене на повалення будь-яких посилок, канонів, стереотипів, їхнє ігнорування або навіть «висадження», при цьому вістря мислення спрямоване на доказ того, що всі вони невірні, а замість них пропонуються якісь досить сумнівні принципи або не пропонується нічого. Плюралістичне припускає визнання й облік одночасно самих різних посилок і правил, широкий діапазон різних підходів, і все це різноманіття мирно уживається в процесі мислення й іноді навіть плідно один з одним взаємодіє. Критичне припускає детальний аналіз, дослідження таких підстав мислення, у результаті чого деякі із них визнаються й затверджуються, деякі відкидаються як неспроможні, а деякі в тому або іншому ступені уточнюються, коректуються.

З питанням про види мислення тісно пов'язане питання про рівні його протікання. Кожен з рівнів не являє собою самостійного виду мислення, а характеризує лише деякі аспекти, нюанси, сторони його протікання. Існують наступні основні рівні протікання мислення.

1. Довільне й мимовільне мислення. Перше відбувається цілеспрямовано, з нашої ініціативи, під нашим (менш або більш повним) контролем,

а іноді навіть і з деяким зусиллям. Друге починається й триває як би саме собою, без нашого (принаймні скільки-небудь виразного) наміру й зусилля (порівняйте з мимовільними пам'яттю й уявою).

2. Свідоме й несвідоме мислення. Перше нами визнається в тому розумінні, що ми усвідомлюємо, по-перше, сам факт наявності в нас такого мислення, по-друге, його змісту (про що конкретно ми мислимо), по-третє, ті або інші етапи, нюанси, способи процесу мислення. Друге нами не усвідомлюється (або усвідомлюється лише надзвичайно смутно) у всіх цих трьох аспектах. Несвідоме мислення часто пов'язане з мисленням інтуїтивним, а також з рішенням різноманітних наших особистісних проблем.

3. Мислення на рівні дій – умінь – і навичок. У найбільш яскравому виді рівень дій проявляється тоді, коли людина вперше зіштовхується з незнайомою ситуацією, незвичним завданням - і починає поступово намацувати шлях до її рішення. Наприклад, школяр уперше взявся за рішення завдання такого типу, з яким ніколи не мав справи: Є спирт 40%-ий і 90%-ий (такі його концентрації, розведені у воді); з них потрібно скласти спирт із концентрацією 55%: як це зробити? Дитина може болісно перебирати різні способи, детально аналізувати вихідні дані й наприкінці рішення або знайде, або не знайде.

Тепер продемонструємо рішення цього завдання не рівні вміння. Припустимо, дитина самостійно відкрила і раз і назавжди запам'ятала спосіб рішення таких завдань, або їй це показував учитель, – але в неї в досвіді є загальна схема їхнього рішення. Спочатку записують необхідну концентрацію: 55; ліворуч у стовпчик записуємо концентрації, що є в наявності: 40 і 90. Далі, знаходимо різницю між необхідним і наявним (в абсолютних величинах): $55-40=15$; $|55-90|=35$, але записуємо їх не поруч із наявними, а за стрілочками, тобто в протилежних місцях: у нас 15 унизу, де 90, а 35 угорі, де 40. Тепер читуємо шукане співвідношення, провівши горизонтальні лінії: рядки 40 і 35, і 90 і 15, воно таке: 40%-ого взяти 35 частин, а 90%-ого - 15 частин. Тепер ці частини: 35 і 15 - скорочуємо й одержуємо відповідь: 7 до 3 (7частин 40%-го й 3 частини 90%-го).

Мислення на рівні вмінь - коли дитина цю схему знає й її застосовувати. Кажуть: такий тип завдань вона вирішувати «уміє», тобто знає, як. А на рівні навички - коли в ході тренування рішенням подібних завдань вона настільки добре освоює цю систему, що застосовує її майже автоматично, не замислюючись над нею (і найчастіше діючи по ній «у розумі», без усяких записів на папері).

У реальному процесі мислення звичайно рівні дій, умінь і навичок перемежовуються: якісь стадії мислення реалізуються на рівні дії (стосовно них готові вміння відсутні, якісь на рівні вмінь, а якісь на рівні навичок).

чок). Часто на рівень навичок передаються деякі рутинні операції, які можна легко формалізувати, і для цього необхідна тривале тренування. Так, наприклад, будь-який дорослий у запропоновані йому словах може легко й безпомилково відшукати приставку, корінь, суфікси й закінчення, і лише швидко на них глянувши, а також визначити граматичну приналежність цих слів: іменник, дієслово, прислівник і т.п.

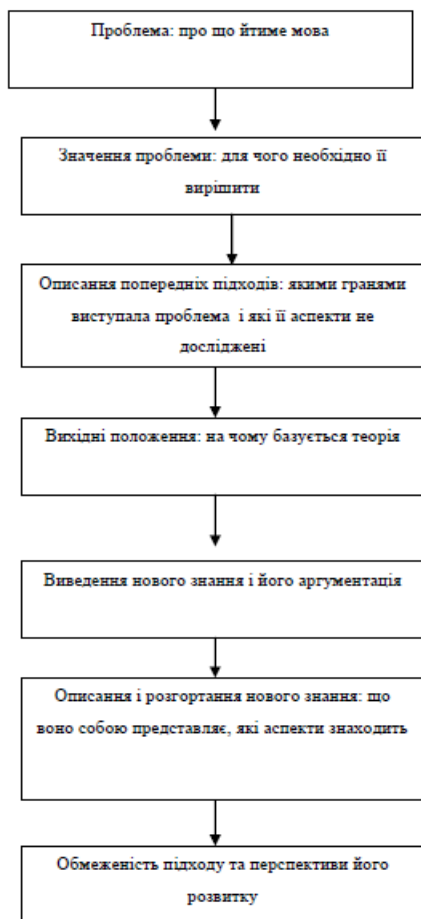


Рис. 18. Структура пояснювального тексту.

Аналогічно досвідчений лікар по кольору шкіри хворого, його голосу й особливостях кашлю може швидко поставити правильний діагноз.

Розумові вміння й навички особливо важливу роль грають у процесі розуміння текстового матеріалу. У кожного школяра й студента такі вміння й навички необхідно сформувати - і тоді він буде легко справлятися навіть із дуже складними текстами.

Розуміння текстового матеріалу. Види текстів.

Одна з найбільш частих і відповідальних сфер життя, у яких проявляється мислення школярів і студентів - це розуміння різних навчальних, наукових, науково-популярних текстів. Розуміння всього того, що викладено в тексті, вимагає не тільки уважного його прочитання, але й детального його осмислення, проникнення в нього, розкриття всіх істотних зв'язків між елементами матеріалу, що викладається. А для цього важливо знати, які взагалі бувають тексти, що таке структура тексту, і мати хоча б загальне уявлення про деякі типи, найпоширеніші варіанти таких структур.

Знання структури тексту сприяє різкому полегшенню його розуміння, - адже в цьому випадку учень буде чітко знати, які найбільш важливі структурні елементи в містяться у тексті, тобто що саме йому доведеться розкрити й для себе усвідомити; воно задає йому головні орієнтири, по яких буде просуватися процес розуміння тексту. Трохи спрощуючи ситуацію, відзначимо, що переважна більшість текстів, з якими мають справу учні, може бути зведена до трьох видів (і їх сполучень): пояснювальні, описові й оповідальні. Кожному з них властива своя специфічна структура, знання якої істотно полегшує їхнє розуміння.

Пояснювальний текст спрямований на докази або пояснення якої-небудь закономірності або теорії. У загальному виді його структура представлена на рис. 18.

Фактично в цій частині тексту перекидається місток від деякої приватної проблеми до більш загального - науки, практики; у результаті проблема здобуває деяку об'ємність бачення. Далі звичайно йдуть згадування про вже існуючі підходи до її рішення або дається короткий їхній огляд. Ця частина винятково важлива для розуміння підходу, пропонованого автором, тому що тут він по суті дає характеристику свого підходу шляхом порівняння його з іншими. При цьому, перераховуючи достоїнства й недоліки колишніх підходів, автор по суті справи підготовлює читача до формулювання вихідних положень, на яких будується його теорія (достоїнства, досягнення інших), і вказівці на основні напрямки її розвитку (їхні недоліки й нез'ясовані моменти). Тут же звичайно й формулюється основне протиріччя, вирішенню якого присвячений наступний текст. Після цього приводяться підстави, вихідні посилки, які автор вважає істинними і які

він закладає у фундамент своєї теорії («Наш підхід опирається на безумовне визнання того, що...», «У фундаменті нашої теорії лежать наступні положення...»). Наступна, як правило, значна частина тексту містить поступове виведення із цього фундаменту деяких принципово нових знань і аргументацію їхньої істинності (докладніше про цю частину поговоримо трохи пізніше). Потім дається розгорнутий опис нового знання. Звичайно для цього використовуються різні формулювання, у кожному з яких підкреслюється та або інша його властивість, висвітлюються різні його сторони. Далі можуть приводитися деякі наслідки із цього нового знання: що воно змінює в наших колишніх знаннях, для рішення яких нових проблем воно може бути застосовано, які несподівані висновки з нього випливають і т.п. В кінці приводяться думки про спірність, обмеженість цього знання й про перспективи його вдосконалювання.

Блок виведення знання і його аргументацій може мати різну структуру. У найпростішому випадку, на підставі сформульованих вихідних положень теорії, а також несформульованих очевидних (розкрити їх і назвати - важливе завдання читача) поступово формулюються нові положення, що випливають із їхнього об'єднання (проміжні результати), потім вони зв'язуються один з одним, конкретизуються, поки не буде отриманий заключний висновок.

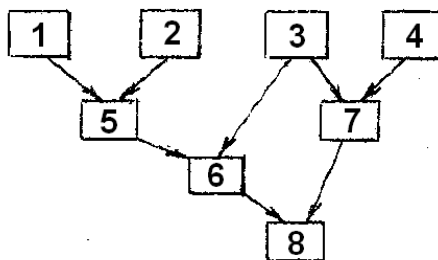


Рис. 19. Структура виведення знання і його аргументацій на основі сполучення вихідних положень.

Так, на рис. 19 показані чотири вихідних положення теорії (1-4). З'єднуючи 1-е й 2-е положення, одержуємо їхній синтез - положення 5, що логічно випливає з них. Поєднуючи потім 5-е положення з 3-м, одержуємо новий проміжний результат - теза 6. Потім, припустимо, на основі сполучення 3-го й 4-го положень виходить проміжний результат 7. Синтез 6-го й 7-го положень і дає нам основний результат - виведену автором думку 8.

Варто врахувати, що в реальному тексті вихідні посилки можуть бути дані не відразу на початку міркувань, а поступово вводитися в міркування і приєднуватися до вже отриманих проміжних результатів. Але цей факт не повинен закреслювати їх опорну, конституюючу роль у структурі міркування.

Нерідко виведення знання здійснюється лінійно, по ланцюжку, коли кожна думка ґрунтується на попередній і є основною для наступної (рис. 20).

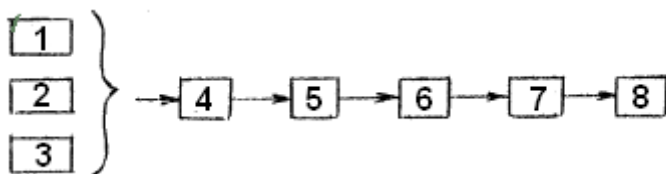


Рис. 20. Структура виведення знання і його аргументацій методом ланцюжка.

Так, з вихідних положень 1-3 виводиться нове - 4, а з нього, у свою чергу, через ряд проміжних етапів (положення 5-7) одержують кінцеве -8.

Підкреслимо, що часто ці положення, позначені на рис... і ... цеглинками, по своєму обсягові виявляються нерозмірними. Наприклад, одна така цеглинка може втримуватися всього лише в одній пропозиції, а інша - у декількох більших абзацах. Це може створювати відомі труднощі при роботі з текстом, однак вони переборюються орієнтацією читача саме на зміст, функціональну роль частин тексту, а не на їхню величину (обсяг).

Іноді розглянута частина тексту може бути різними прикладами, аналогіями, відступами й т.п. Нерідко ці приклади дані дуже яскраво (особливо якщо врахувати тло сухих міркувань), превалюючи в тексті, запам'ятовуючись у пам'яті занадто чітко й тим самим витісняючи більш істотні частини тексту. Уникнути цього допоможе чітке виділення загальної структури міркування. Використовувати перевагу яскравого ілюстративного матеріалу можна, лише зв'язавши ці приклади з окремими етапами міркування, що приводяться в тексті, (рис. 21).

Нерідко блок виведення знання містить у собі опис експерименту, що свідчить, на думку автора, про існування деякої нової закономірності, нового явища. У цьому випадку доцільно чітко виділяти наступні положення: яке саме явище досліджувалося і яке відношення воно має до заявленої на початку проблем; між якими двома або декількома ознаками розглядався зв'язок; у чому новизна цього експерименту; у чому суть прила-

ду, використаного в експерименті; які показники і як саме фіксувалися в яких умовах проводився експеримент; які отримані факти; як інтерпретуються ці факти; наскільки однозначний саме така інтерпретація й т.д. Лише послідовно виділяючи в тексті ці моменти й визначаючи ступінь їхньої важливості для одержання нового знання, ми забезпечуємо гарне запам'ятовування всього ланцюжка положень.

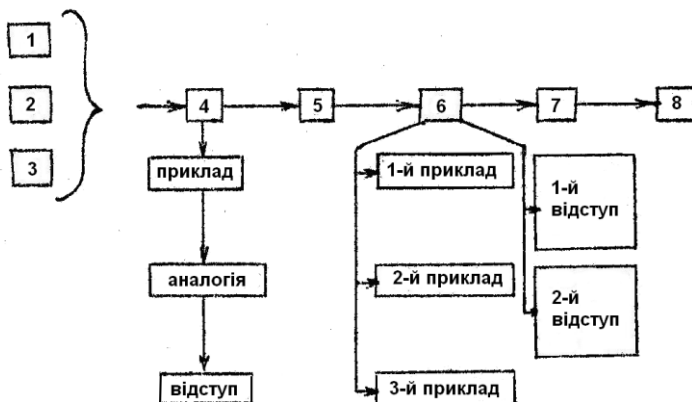


Рис. 21. Структура виведення знання і його аргументацій, підкріплена прикладами, аналогіями й відступами.

В описовому тексті дається характеристика якого-небудь явища шляхом розгорнутого опису його видів або ознак, властивостей, функцій і т.п. У випадку, коли дається характеристика його видів, ми маємо справу із класифікацією. При запам'ятовуванні такого тексту необхідно, по-перше, виділити співвідношення (співвідпорядкованість або рядоположеність) різних видів явища й, по-друге, чітко зафіксувати відмітну ознаку (або ознаки) кожного його виду. Схема такого тексту представлена, на рис. 22. Типовими помилками при роботі з подібними текстами є нечітке співвідношення між цеглинками схеми й неточна фіксація відмітних ознак кожного підвиду.

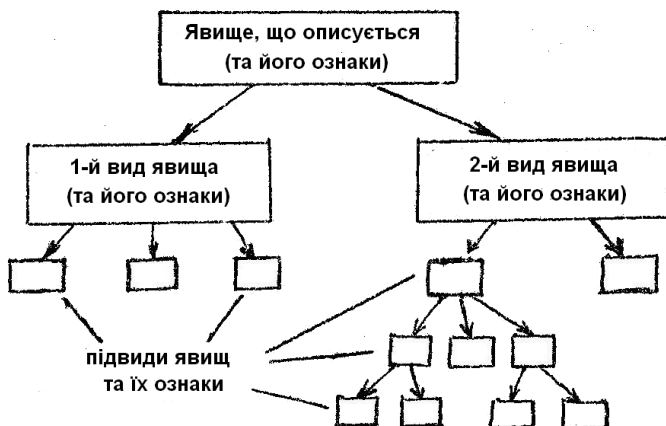


Рис. 22. Структура описового тексту, що містить класифікацію явища.

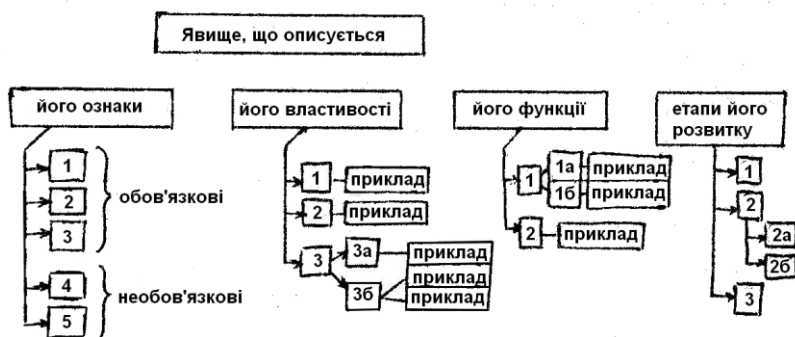


Рис. 23. Структура описового тексту, що містить розгорнуту характеристику явища.

У випадку, коли опис явища дається не через назву його різновидів, а через докладну характеристику його особливостей, схема описового тексту здобуває вид, представлений на рис. 23. Поряд із зазначеними його ха-

раактеристиками або замість них (ознаки, властивості, функції, етапи розвитку) можуть також описуватися умови його виникнення й зникнення; фактори, що сприяють його розвитку або гальмують його; компоненти, з яких воно складається; взаємодію з іншими явищами. Всі ці блоки необхідно відшукувати й чітко виділяти в процесі запам'ятовування тексту.

Оповідальний текст містить інформацію про різні дії, події, перетворення об'єкта й т.п.; ця інформація становить як би сюжет тексту; із чого все почалося, як далі розвивалися дії, чим усе закінчилося. У найпростішому випадку перед нами звичайний ланцюжок подій (рис. 24).



Рис. 24. Найпростіша структура оповідального тексту.

Ці події читач повинен розташувати в природній, хронологічній послідовності, незважаючи на те, що в самому тексті вони можуть даватися в іншому порядку (наприклад, по ступеню їхньої важливості або починаючи від кінця). Чітка побудова природної послідовності подій дозволяє виділити причинно-наслідкові зв'язки між ними: наприклад: подія 3 могла відбутися тільки після події 2, тому що для неї був підготовлений ґрунт; далі подія 3 підготувала ґрунт для події 4. Фіксація всіх цих положень сприяє більш глибокому розумінню й запам'ятовуванню тексту.

При характеристиці кожної події корисно виділяти: причини її появи; викликані нею наслідки; умови, у яких вона протікала; етапи її протікання; головна діюча особа цієї події; що їй передувало; що перешкоджало її протіканню; що могло відбутися, якби ця подія не відбулася, і т.п. Далі, аналізуючи весь цей ланцюжок, рекомендується виділити одне або декілька кульмінаційних, критичних, найбільш переломних подій (наприклад, це подія 4), розглянути її місце в цьому ланцюжку (події 1-3 її підготовляли, а події 5,6 виявилися її результатами) і визначити, чому саме вона є переломною, чим відрізняється від інших подій. Доцільно потім розглянути, які зі згаданих подій є необхідними (вони обов'язково повинні бути, без них результат не може бути досягнутим), а які - випадковими (вони відбулися не в силу внутрішньої необхідності, а тільки тому, що так склалися обставини), і якось особливо виділити ті й інші в позначеному ланцюжку.

У більш складному випадку оповідальний текст містить трохи різ-

них, пов'язаних або непов'язаних між собою ланцюжків дії (аналогія: у детективному романі ланцюжок дій злочинця й ланцюжок дій слідчого); схема такого тексту представлена на рис. 25. До завдання докладного про-
стукування й аналізу кожного такого ланцюжка в цьому випадку додається завдання фіксації всіх взаємозв'язків між ними: які саме події першого ланцюжка впливають на події других, і навпаки.

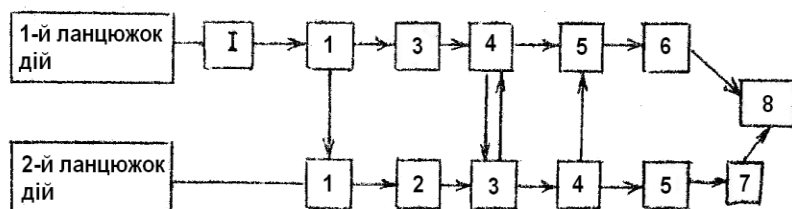


Рис. 25. Структура оповідального тексту, що містить розвиток двох взаємозалежних сюжетних ланцюжків.

Особливу увагу варто звернути на той внесок, що вносить кожен з ланцюжків у кінцевий результат (у нашому випадку подія 8).

При аналізі необхідно мати на увазі, що між парою сусідніх подій можуть бути різні співвідношення. Зокрема, події можуть бути послідовно-причинними (одна подія відбувається після тієї, яка є її причиною), послідовно-незв'язаними (одна подія відбувається після іншої, але це інше не є її причиною), паралельно-незв'язаними (дві події відбуваються незалежно одна від одної одночасно) і паралельно-пов'язаними (дві події відбуваються в той сам час і або вони взаємозалежні, або лише одна з них впливає на іншу). Визначення всіх цих відносин між подіями забезпечить винятково міцну фіксацію в пам'яті.

Зрозуміло, у реальних текстах усе складніше й заплутаніше, однак описані структурні особливості, безсумнівно, допоможуть вам подужати навіть досить непростий текст. Фактично це значить, що в процесі читання доцільно складати на листку його схему, що забезпечує більш глибоке його розуміння, а також допоможе істотно поліпшити і його запам'ятовування. Помітимо, що на перших етапах освоєння цього прийому на побудову схеми може йти багато часу й при цьому прийдеться декілька разів вертатися до читання однієї й тієї ж його частини. Однак уже після декількох проб робота піде набагато швидше й, головне, - у вас з'явиться смак до неї. Через ще якийсь час відбудеться справжнє чудо: ви виявите, що вже немає необхідності малювати схему на папері, ви зможете її скласти в

розумі по ходу читання тексту, причому вона буде така ж докладна й чітка, як якби фіксувалася на листку. Це й буде великим досягненням у поліпшенні вашого мислення. Із цього моменту текст буде розумітися вами винятково легко після всього лише однократного його прочитання й скільки відразу у вас з'явиться зекономленого часу! А головне, для вас тепер не стане важких текстів: та методика, що вам рекомендується в процесі читання, буде постійно викликати жвавий інтерес. Навіть якщо ви не розраховуєте на такий результат і цілком будете задоволені записом схеми на папері, то однаково поліпшення вашого розуміння буде досить відчутним.

Процес розв'язання задачі («серцевина» процесу мислення). Перш за все відмітимо, що у психології термін «задача» використовується у широкому сенсі (на відміну, наприклад, шкільних задач з арифметики); задачею може бути знаходження чогось нового, незнайомого; розуміння незрозумілого матеріалу; вибір одного оптимального варіанту із декількох; удале комбінування декількох відомих способів; удосконалення відомого способу, прогнозування можливих майбутніх подій і т.п., тобто все те, на що спрямовані зусилля людини і чого вона намагається домогтися.

Процес розв'язання задачі за тривалістю може бути різним: від декількох секунд до декількох років (у останньому випадку, мається на увазі, з перервами); може мати різну успішність: оптимальне розв'язання, часткове розв'язання, відсутність рішення, обґрунтування неможливості розв'язання за даних умов, набір якісно різних рішень та ін.

При цьому типовий перебіг процесу розв'язання зазвичай включає в себе наступні блоки (елементи, аспекти) якостей мислення:

- 1) способи мислення, які включають в себе операції (більш прості способи) та прийоми (більш складні способи);
- 2) фонтанування різних підходів до розв'язання, поглядів на задачу, перебір різноманітних способів;
- 3) організованість, упорядкованість, цілеспрямованість та контроль за процесом розв'язання.

Щоб зрозуміти суть кожного із цих трьох блоків якостей мислення та особливості взаємодії між ними, розглянемо наступні аналогії. Перша: у вас є набір кубиків, паралелепіпедів, пірамід та інших об'ємних фігур різного розміру, кольору – і вам потрібно із них скласти красивий старовинний замок. Друга: вам потрібно коротко із захватом розповісти про футбольний матч, в якому ви вчора приймали участь. Коли ви кладете поряд два кубики, то порівнюєте їх за розміром – він повинен бути однаковим, потім ставите на них паралелепіпед – він повинен триматися міцно, - все це окремі способи ваших дій, мовби елементарні «цеглинки», із яких складається процес. Коли ви будете розповідь, то згадуєте окремі слова,

поєднуєте їх одне з одним за родом, числом, відмінком, - це теж способи дій, ті найпростіші одинички, на яких тільки і тримається її канва. Якщо ці одинички прибрати – то не залишиться нічого, дія «випарується».

Проте самих по собі тільки способів-одиничок зовсім недостатньо. Ще повинен бути і перебір різноманітних способів, висунення все нових і нових варіантів взаєморозташування фігурок або слів. Адже, погодьтесь, немає жодної гарантії, що ми одразу, з першої спроби зможемо знайти оптимальне поєднання цих елементів. Потрібно пробувати і так, і сяк. Іноді варто спробувати почати і з чогось зовсім несподіваного; якщо не вийшло – нічого страшного, залишимо варіант більш звичний. І таке фонтанування різних підходів та способів дій повинно мати місце не тільки на початку, але й протягом усього часу здійснення дії. Лише за цієї умови ми можемо поступово (так буває частіше, але інколи і відразу) намацати та вибрати найкращий варіант із можливого.

Звернемо увагу на те, що присутність блоку фонтанування варіантів неминуче приводить і до деяких помилкових або неоптимальних кроків, але лякатись цього не варто. Адже щоб знайти правильний хід, іноді корисно співставити його з ходами помилковими, або відшукавши спершу шляхи помилкові, далі рухатись до правильного шляхом постійного їх уточнення. Чим більше пропонується і розглядається найрізноманітніших варіантів, у тому числі і помилкових, тим більша вірогідність, що ми все ж таки знайдемо і виберемо найкращий.

Проте для нормального ходу мислення потрібен і ще один блок його якостей: організованість процесу, його цілеспрямованість. Уявимо собі, що ми вміємо непогано накладати фігурки одна на одну (гарні способи) і видаємо безліч варіантів таких взаєморозположень (активне фонтанування ідей). Але чи буде у результаті тільки цього досягнута мета? Ні. Адже ми можемо досить сильно відхилитись від побудови саме замку (того, заради чого дія і затівалась) – і побудувати, наприклад, літак або хмарочос, або навіть просто зайнятись киданням одного кубика в інший, щоб попасти в нього як у мішень і т.п. Це можливо, і цікаво, але це вже далеко не те, до чого ми прагнули, це цілковитий крах наших дій. Щоб цього не трапилось, мислення повинне весь час (за будь-яких умов та фонтанування ідей) мати на увазі та міцно утримувати кінцеву мету, яка надає усьому процесу чіткої спрямованості. Для цього кожен крок ми повинні зіставляти, порівнювати з очікуваним результатом: а чи туди ми рухаємось, а чи не збились ми зі шляху? А якщо все ж таки відволіклись від мети, то потрібно негайно до неї повертатись.

Тобто, для того, щоб мислиннєвий процес виявився успішним, його способи повинні весь час хитатися між двома крайностями-полюсами: перший – фонтанування ідей, цілковита свобода, спонтанність, вихід за

будь-які обмеження, другий – чітка спрямованість до мети, самоконтроль, слідування правилам. Саме у боротьбі цих двох суперечливих тенденцій тільки й може народитись високоякісне рішення. При цьому, ступінь такого вагання та його нюанси можуть бути різними у залежності від особливостей конкретної задачі. Іноді доречніше «хитнутися» ближче до першого полюсу, іноді триматися ближче до другого. При розв'язанні особливо важких задач зазвичай рекомендують ці тенденції чергувати у часі: спершу зробити крен у сторону вільного фонтанування, повністю відключивши всякий самоконтроль та критику, потім критично зважити висунуті підходи до розв'язання і відібрати найбільш реалістичні, потім вже у межах вибраного підходу знову фонтанувати варіанти рішень, потім знову їх критично осмислювати і т.д.

Способи мислення – це ті конкретні «одинички» дій, «цеглинки» із яких складається канва мислення як процесу. Вони досить різноманітні і повного їх переліку не існує, Все ж таки можна виділити деякі основні, найбільш типові такі «одинички». Їх зручніше розділити на дві великі групи: операції мислення (порівняно більш прості) та прийоми мислення (дещо більш складні та зазвичай включають в себе «сплав» декількох операцій). Операції мислення, у свою чергу, зручно розділити на дві підгрупи: елементарні та складні.

Зазначимо, що у різних книгах з психології іноді зустрічається різночитання: те, що один автор відносить до операцій, інший – до прийомів і навпаки. Отже, питання про склад, класифікації і співвідношення різних способів мислення один з одним у сучасній психології не є остаточно вирішеним.

Елементарні операції мислення. До цієї підгрупи відносяться наступні «цеглинки», із яких складається процес мислення: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування і узагальнення.

Аналіз – це уявне розділення об'єкту (явища) на його частини, елементи, сторони, ознаки. Наприклад, в іграшковому ведмедіку аналіз за частинами може виділити голову, тулуб, чотири лапи, хвіст; за більш детального аналізу можна виділити на голові вуха, очі, рот. Аналіз його ж за ознаками може виділити його колір – коричневий, вагу – легкий, розмір – невеликий, фактуру його поверхні – гладенький, м'який.

Порівняння – це співставлення об'єктів (явищ) один з одним, на основі якого виявляється або їх тотожність (вони однакові, не відрізняються, наприклад, два квадрати, вирізані із однакового картону, одного й того ж розміру та кольору) або відмінність (не тотожні, відрізняються хоч чим-небудь: кольором, розміром, матеріалом). При цьому порівняння може проводитись як за об'єктом у цілому (так було у вище наведеному прикладі), так і лише за окремими властивостями. Наприклад, квадрат і трику-

тник можуть бути однаковими за кольором і матеріалом, але є різними за формою; або два квадрати – однакові за формою (обидва квадрати), але можуть бути різними за розміром або за кольором. Іноді тотожність і розбіжність бувають відносними, складно помітними; наприклад, перед нами два зелених квадрати, але один ледь світліше, інший ледь темніше; у цьому випадку вони за кольором є одночасно і тотожними (обидва все ж таки зелені), і різними (все ж таки один світліше, другий темніше).

Порівняння та аналіз розглядаються багатьма психологами як найбільш елементарні, найпростіші операції мислення. При цьому неможливо визначити, яка із них двох «елементарніше», так як вони обидві одна на одній ґрунтуються та досить часто з'являються у поєднанні. Так, аналіз ведмедика за частинами тіла ґрунтується на порівнянні: для цього потрібно спів ставляти форму голови, лап, тулубу та виявляти їх розбіжності. З іншої сторони таке порівняння неминуче передбачає аналіз: щоб порівняти ці частини тіла за формою, необхідно перш за все властивості ведмедика розкласти на ознаки форми, кольору, ваги, м'якості та ін., і порівняння здійснювати тільки за формою. Наведений приклад показує, що виокремлення елементарних операцій мислення досить штучне, оскільки у реальному процесі розв'язання задачі вони одна з одною тісно переплетені.

Синтез – уявне об'єднання або декількох об'єктів в одне ціле, або окремих елементів і властивостей одного об'єкту у нероздільне ціле. Декілька прикладів синтезу у його різноманітних проявах: а) дитина або мавпа, для того, щоб дістати підвішений угорі банан, підсуває стілець, стає на нього, бере у руки палку і нею збиває плід – тут окремі об'єкти: стілець, власне тіло, піднята рука і палка синтезовані в єдину складну конструкцію, завдяки якій і розв'язується задача; б) оцінюючи іншу людину або прогножуючи її поведінку, ми розглядаємо у поєднанні і взаємозв'язку, цілісно всі її якості: і моральні, і комунікативні, і інтелектуальні, а також враховуємо всю сукупність її попередніх вчинків (а не робимо висновок лише за однією-єдиною ознакою чи вчинком); в) намагаючись довести конкретну теорему з геометрії, учень широко застосовує всю систему існуючих у нього геометричних знань: і аксіоми Евкліда, і закони побудови трикутників та ін., - і тільки на основі цього узагальнення він може впоратись з цією теоремою; г) слідчий на основі окремих розрізнених доказів складає дещо цілісний образ здійсненого злочину.

У реальному мислительному процесі аналіз та синтез бувають настільки взаємопов'язані та постійно переходять один в одного, що іноді навіть виділяють ще дві додаткові мислительні операції, засновані на їх єдності: аналіз через синтез і синтез через аналіз.

Аналіз через синтез – це така їх взаємодія, за якої досліджуваний об'єкт у процесі мислення почергово включається, залучається у все нові і

нові зв'язки і відношення, то з одним предметом, то з другим, то з третім, то у таку ситуацію, то в іншу – і як наслідок цього у ньому відкриваються для мислення все нові і нові ознаки, властивості, можливості взаємодії з іншими предметами; за рахунок того, що включаючись у нові зв'язки, у ньому одно за іншим відкриваються нові властивості, можна сказати, що із нього мовби черпається все новий зміст. У цьому випадку ми маємо включення об'єкта у різні зв'язки – це синтез, а виділення властивостей, які при цьому проявляються – аналіз. Наприклад, книга – це джерело інформації, А які ще властивості вона має? Будемо їх черпати із неї, включаючи її у різні ситуації. Так, коли ви увечері намагаєтесь заснути, а сон не приходить, ви розкриваєте книгу, починаєте читати – і вас все більше хилить у сон, - тут з'явилась її далеко не пряма властивість бути снодійним. Далі, ви працюєте за столом, од вітру із прочиненого вікна на столі заворушилися папери, - ви берете книгу і кладете її на них зверху; тут виявилась її властивість рятувати папери від роздмухування вітром; в інших ситуаціях вона може слугувати підставкою для лампи або дзеркала і навіть «молотком» для забивання цвяха; далі, поміщаючи книгу (але тільки подумки!) у воду, дізнаємось, що вона розм'якне і потоне; у вогонь - обвуглиться і згорить. Так поступово ми розкрили в ній такі властивості, як важкість (з паперами), твердість (з лампою і молотком), нестійкість до води і вогню. Але якщо кинути її на підлогу – нічого страшного з нею не трапиться, у цьому випадку вона стійка. Аналогічно здійснюючи такі ж мислительні експерименти з чашкою, виявимо, що до води вона стійка (не розмокне); до вогню нестійка, але на відміну книги, не обвуглиться, а трісне; до падіння на підлогу нестійка – розіб'ється. Так чим у більшій кількості ситуацій ми моделюємо подібні експерименти, тим більше властивостей предмету розкривається.

Синтез через аналіз – це така взаємодія синтезу і аналізу, за якої цілісна ситуація спочатку дрібниться на окремі елементи, сторони, властивості, а потім із декількох відібраних частковостей будується нова конструкція, яка і використовується для розв'язання задачі. Наприклад, у колективі із шести чоловік жевріє постійний конфлікт, що іноді переходить у відкриті сварки, показники праці помітно знизились. Щоб розв'язати цю проблему, спершу ситуацію детально роздрібнимо. Розглянемо кожного співробітника окремо: кому він симпатизує, з ким у нього виникають сутички: хто по відношенню до нього є лідером і для кого лідером виступає він сам і т. д. Припустимо, ми виявили, що є дві людини, що суперничають між собою за право першості, а також є ще одна людина, яка бажала б їх примирення, а решта просто займають сторону одного із суперників. На основі цього аналізу синтезуємо нову, примирливу ситуацію: наприклад, з урахуванням інтересів двох лідерів, кожному намічаємо власну перспек-

тиву (одному престижне відрядження; іншому підвищення, або розділ відділу на два підвідділи зі своїм керівником у кожному), але для цього протягом одного-двох місяців потрібно успішно справлятися із надзвичайним завданням; присутність співробітника-мироотворця під час цієї розмови зробить більш вірогідною згоду двох суперників об'єднати зусилля бодай тимчасово, - так через об'єднання персонажів і наших зусиль намічаємо шлях до розв'язання задачі.

Абстрагування – це виділення, виокремлення однієї якої-небудь сторони, властивості об'єкту (рідше відразу двох-трьох сторін) за повного відвернення від решти, їх ігнорування. Так, у наведеному вище прикладі, коли вітер роздухував папери, у книзі була виділена лише одна-єдина її властивість – важкість, і саме ця властивість і використовувалась як захист від вітру; при цьому ми ігнорували інші властивості книги: колір обкладинки (червоний, чорний), формат (подовжений чи близький до квадрату), її зміст (про що вона?), наскільки вона цікава, ім'я її автору та її назва. Аналогічно у ситуації забивання цвяха чашкою ми виділили лише єдину її ознаку – відносну міцність до несильних ударів, і повністю відволіклись від її кольору, малюнка на ній, форми її ручки та ін..

При цьому абстрагування буває двох видів: а) з виділенням лише головної, суттєвої ознаки об'єкту і відвернення від решти інших, несуттєвих. Так, у чашці суттєва ознака – це «чашечність», можливість із неї пити. Нехай це буде будь-яка чашка – але саме чашка, а не щось інше. А її колір, товщина стінок, розмір (велика-маленька), форма (подовжена – приплюснута; у вигляді циліндру або конусу, з рівними стінками або заокругленими) – це все не важливо, не суттєво, ці деталі ми ігноруємо; б) з виділенням будь-якої ознаки, що в цілому для об'єкта не є суттєвою, але становить для нас інтерес у конкретній життєвій ситуації. Наприклад, у чашці я можу виділити лише округлість її верху (або дна), якщо мені потрібно на аркуші намалювати окружність, а циркуль відсутній; при цьому я відволікаюсь не лише від її кольору, товщі стінок, матеріалу, з якого вона зроблена, але навіть і від її основної властивості – «чашечності».

Узагальнення – це виділення в одному чи декількох об'єктах такої властивості (іноді двох-трьох властивостей), на основі якої вони можуть бути включені до більш широкого ряду (класу) об'єктів; це пов'язане з відображенням в об'єктах узагальнених ознак – загальних для цілого ряду об'єктів (а не лише властивих одиничному нашому). Ось приклад узагальнення одного об'єкту: перед нами не просто Мурка (єдиний у своєму роді об'єкт, унікальність) – вона при цьому ще і кішка (належить до широкого ряду кішок взагалі і має безліч загальних з ними ознак: анатомо-фізіологічні особливості, хромосомний набір, особливості поведінки), і більш того, якщо зробити ще ширше узагальнення, домашня тварина (тут

кішки об'єднуються разом із собаками, морськими свинками і т.п. у групу, якій властиві такі загальні ознаки: живуть з людьми, люди про них піклуються, а вони доставляють людям радість); за ще більш широкого узагальнення утворюється ряд «тварини взагалі» (і тоді у кішці виділяються ознаки загальні для будь-якої тварини взагалі). Будь-які переходи від унікального об'єкту (індивіду) до виду, а від нього до роду являють собою узагальнення відносно одного об'єкту: конкретна моя улюблена чашка – чашка взагалі – посуд взагалі. А ось приклади узагальнення відразу двох об'єктів: ложка та виделка – загальне у них те, що це предмети, з допомогою яких ми їмо; кішка та черепаха – тварини; у цьому випадку перехід від виду до роду здійснюється відразу для двох об'єктів.

Узагальнення, так само, як і абстрагування, буває двох видів: а) з опорою на суттєві ознаки, б) з опорою на несуттєві, будь-які, які можуть становити інтерес стосовно будь-якої конкретної ситуації. Приклади узагальнень за суттєвою ознакою наведені вище. А ось приклади узагальнення за несуттєвою ознакою: в кішці виділяється ознака не «тваринність», а «пухнастість поверхні», і на основі цієї ознаки вона об'єднується з хутряною шапкою; а якщо у неї виділити ознаку «чотирьохлапість», то її можна об'єднати зі столом або візком (вони також «чотирьохопорні»). Для того, щоб вміти швидко і точно узагальнювати за суттєвою ознакою, потрібно добре орієнтуватися в узагальненні і за несуттєвими ознаками – хоча б для того, щоб не плутати одні з іншими.

Конкретизація – це перехід від узагальнених ознак або об'єктів до більш суттєвих; операція зворотна узагальненню. Наприклад, беручи за основу узагальнення «тварина», ми можемо, додаючи до нього певні поодинокі ознаки, здійснювати конкретизацію так: ссавці, птахи та риби; потім відштовхуючись від кожного з цих варіантів, продовжити рядок: ссавці – копитні, гризуни та ін.; птахи – дрозди, горобці та ін.; риби – сом, лящ та ін. А ось приклади конкретизації за несуттєвими ознаками: кругле – монета, колесо, край циркової арени; пухнасте – кішка, хутряна шапка і т. ін.

Більш складні операції мислення. До них відносять класифікація та систематизація. Вони передбачають складну співпрацю та взаємопроникнення вище зазначених елементарних операцій.

Класифікація – це просто віднесення одиничних об'єктів до якоїсь більш загальної групи об'єктів на основі виділення у кожному із них відповідних узагальнених ознак. А **систематизація** – це більш складна процедура, коли група виділених загальних об'єктів відноситься, у свою чергу, до ще більш загальної групи, а також коли таке віднесення здійснюється по чергові або одночасно за двома і більш різними загальними ознаками. І класифікація, і систематизація можуть проводитись як за суттєвими,

так і несуттєвими ознаками. В якості прикладу наведемо ці операції відносно тварин. Так, класифікуючи ряд тварин: дельфіни, горобці, удави, метелики, дощові черви, кажани, тюлені, акули, медузи – ми можемо спиратись на несуттєву з точки зору біології ознаку – спосіб пересування (або середовище існування).

Але можемо, спираючись на суттєві з точки зору біології ознаки, скласти схематизацію (це вже не класифікація, тому що розгалуження ієрархічне, є класи проміжного рівня спільності).

Ще більш складну систематизацію цих тварин можна отримати, враховуючи одночасно і суттєві, і несуттєві ознаки.

Отже, завдяки операціям класифікації та систематизації мислення упорядковує окремі об'єкти: розділяє їх на групи, співставляє одні групи з іншими, будує між об'єктами складні співвідношення як по вертикалі, так і по горизонталі.

Прийоми мислення – це деякі найбільш поодинокі, типові і досить універсальні методи, застосування яких зазвичай виправдано практикою для розв'язання широкого спектру різноманітних задач. Усі способи зазвичай ґрунтуються на раніш розглянутих мислительних операціях, але являють собою такі об'єднання, що функціонують досить самостійно, як цілісні одиниці процесу мислення. Повного переліку таких прийомів немає. Ми перерахуємо лише деякі, основні, які корисно включати у процес розв'язання задач.

Переструктурування вихідної ситуації – це мисленнєві переміщення, перестановки, повороти окремих елементів ситуації, а також поєднання їх у нові структури. Наведемо декілька прикладів, таких переструктурувань. Так, для вирахування суми чисел: $1+2+3+\dots+18+19+20$ потрібно просто знайти вдаль переструктурування елементів: просто поєднуємо у пари кратні числа: $(1+20)$ $(2+19)$ $(3+18)$ і т.д., сума у кожній такій парі дорівнює 21, а всього таких пар 10, отже, число яке шукаємо дорівнює $21 \times 10 = 210$.

А для того щоб вирахувати площу фігури, достатньо лише по-іншому розташувати її елементи. Зауважимо, що для більш чіткого переструктурування ситуації іноді корисно проводити додаткові лінії на кресленні що з'єднують або роз'єднують.

Перецентрація – це почергове висунення до центру розгляду то одного, то другого, то третього елементу ситуації, під яким вона розглядається; один із таких ракурсів може виявитись плідним у розв'язанні задачі. Так, у задачі яка була описана раніше із двома поїздами і мухою можна на ситуацію дивитись з точки зору людини, яка стоїть не рухаючись, або одного із поїздів, що рухається, або мухи, що летить, і тоді у центрі розгляду виявляються найрізноманітніші аспекти ситуації. У цій задачі краще

всього центруватись на мусі: нам відомі і швидкість, і час її польоту, - тому легко вираховуємо відстань помноживши ці два числа.

Переформулювання вихідних даних або переклад їх на іншу «мову». Особливо корисним цей прийом є для розуміння наукових та навчальних текстів. Наприклад, ви прочитали: «Результат будь-якого впливу на предмет чи явище залежить не лише від тіла або явища, що на нього впливають, але і від природи, від власних внутрішніх властивостей того предмету чи явища, на які цей вплив здійснюється» Давайте просто перефразуємо, переведемо з формальної мови на житейську: «С я. Хтось на мене тисне. Який результат? Залежить і від того, чим тиснуть, і від мене самого. Від того, хто тисне, і від того, який я. І так для всього і всіх.» Таке перефразування зробило текст знайомим, звичним, абсолютно прозорим.

Виділення прихованих ознак об'єкту або ситуації. Пропонуємо у якості прикладу задачу. У великій кімнаті зі стелі звисають дві мотузки. Потрібно вхитритися утримувати їх одночасно у руках: одну у лівій, іншу у правій (далі наводиться довжина мотузки, відстань на якій вони прибиті, довжина розмаху рук). Далі: у кімнаті є: сірники, свічка, пакет вати, олівець, пасатижі і металева кулька. Для розв'язання цієї задачі потрібно виділити дві неочевидні ознаки (які не кидаються в око, не акцентовані у тексті): здатність мотузки що висить колихатись мов маятник, якщо до неї підвесити достатньо важкий тягар; і ознака важкості у пасатижах (а також можливість їх прив'язати до кінця мотузки, на відміну від кульки).

Уточнення очевидного. Наприклад, задача: є дві чаші терезів, їх потрібно урівноважити за допомогою перелічених у попередньому абзаці предметів (це зробити досить легко), але важливо, щоб установлена рівновага протягом певного часу сама б порушилась, без будь-якого стороннього впливу. Основне – уточнити здавалося б цілком зрозумілу вимогу: «порушення рівноваги». Потрібно виникнути у суть цього явища: що конкретно за цим стоїть? І тоді виникає щось більш точне і чітке: «зміну ваги хоч би одного із предметів», а ще точніше «зменшення ваги». І тоді залишається лише розглянути, який із наявних предметів здатен «зменшувати вагу», тобто зменшуватись сам. Лишається один варіант – запалена свічка (частина її ваги випаровується разом із димом).

Цікаво, що цей приклад-уточнення здавалось би всім зрозумілого – був використаний у якості одного із основних Альбертом Ейнштейном при створенні спеціальної теорії відносності. Він задався питанням: що означає одночасність двох подій? Якщо вони відбуваються поряд – зрозуміло. А якщо на великій відстані? Як тоді зафіксувати факт одночасності? Наприклад, на великій відстані спалахнули дві блискавки, від них йде світло. Якщо я буду знаходитись рівно посередині цієї відстані і буду дивитись у два поставлені під кутом один до одного дзеркала; то якщо у них

спалахи будуть одночасно, отже, і самі блискавки спалахнули в один і той же час. Здавалося б розумно. Але далі: а якщо я сам із дзеркалами буду від цього центру рухатися у напрямку однієї із блискавок, та ще й з великою швидкістю, - що тоді відбудеться зі спалахами у дзеркалах... І так крок за кроком видатний вчений уточнював цілком звичне для нього поняття одночасності – і завдяки цьому проник в глибинні таємниці всесвіту.

Мисленняве експериментування – це проведення системи взаємопов'язаних експериментів не практично, у реальності, а виключно(або переважно) в умі, в уяві. Так, у наведеному вище прикладі Ейнштейн подумки переміщувався із дзеркалами зі швидкістю світла. А ось приклад того, як Ісаак Ньютон відкрив свій закон вільного руху тіл. Він добре знав, що по дошці що знаходиться під нахилом кулька скачується донизу з прискоренням, а якщо її штовхнути по ній вгору – буде котитися з уповільненням (негативним прискоренням). А якщо дошку розташувати чітко горизонтально – що тоді. Згідно логіки, прискорення повинно бути нульовим, тобто початкова швидкість кульки змінюватись не буде! Мисленняве експериментування зазвичай проводиться у ситуаціях, коли постановка реальних дослідів неможлива (рух зі швидкістю світла, усунення сил тертя та опору повітря), але завжди спираючись на результати реальних експериментів та чітко встановлені факти і закономірності.

Зближення різного та пошук підказок. Зазвичай складну задачу вдається розв'язати, якщо її співставити з чимось досить віддаленим, зовсім не пов'язаним з нею за змістом. Наприклад, хімік Кекуле довго бився над проблемою розташування атомів у молекулі бензолного кільця, а рішення до нього прийшло тоді, коли він побачив, як декілька хлопчаків пустували, взявшись за руки та збираючись один на одного.

Це, звичайно, далеко не вичерпаний перелік способів мислення, що застосовуються при розв'язанні різноманітних задач, проте і наведені способи, сподіваємось допоможуть вам успішно впоратись із різними навчальними, побутовими, особистісними, науковими та професійними задачами.

Логічні форми мислення. Питання про логічні форми мислення (тобто форми, в яких фіксуються, закріплюються, здійснюються кінцеві та проміжні процеси мислення, форми в яких він здійснюється) тісно пов'язані з питанням про способи мислення. Кожній формі мислення відповідають пов'язані з нею способи, спрямовані на її формування, збагнення, уточнення і використання у загальному процесі мислення. Спочатку наведемо збірну таблицю основних форм мислення та способів що пов'язані з ними.

Основні логічні форми мислення	Пов'язані з ними способи мислення
Поняття	Засвоєння, визначення, уточнення, формування та співвідношення понять
Судження	Розуміння, формулювання, уточнення співвідношення суджень
Умовивід	Побудова умовиводів, їх низок і систем
Гіпотеза	Формулювання, уточнення та перевірка гіпотез
Модель	Розуміння, побудова моделей і робота з ними
Теорія	Засвоєння, побудова, уточнення та розвиток теорій

Поняття – це думка про предмет або явище, яка відображає його загальні та суттєві ознаки. Наприклад, «вантажівка» - це автомобіль для перевезення вантажів. При цьому неважливо, якого він кольору, старий чи новий, завантажений у даний момент чи порожній, їде дорогою чи стоїть на узбіччі – це все ознаки несуттєві і у понятті не відображаються. Але вони можуть відображатись в образі сприймання, в уявленні що зберігається у пам'яті – в цих формах відображення, суттєві і несуттєві ознаки не роздільні. У понятті, на відміну від них, фіксуються ознаки лише суттєві і лише загальні для цілого класу подібних предметів.

Поняття бувають різного ступеню загальності: від конкретних до всезагальних. Такий рух до всезагальності виявляється, наприклад, у наступних низках понять: вантажівка – автомобіль – транспортний засіб – створений людиною механізм; сіамська кішка – кішка – ссавець – тварина – жива істота; котлета по-київськи – котлета – м'ясна страва – їжа.

Важливо, щоб у кожному понятті відображались саме всі загальні і суттєві ознаки, жодного несуттєвого. Наприклад, до поняття «квадрат» входять наступні ознаки: чотирикутник; прямі кути; рівні сторони; при цьому зайвими є ознаки на кшталт: має рівні діагоналі; довжина кожної сторони дорівнює 4 см.

Далеко не кожне поняття можна визначити так чітко, як «квадрат», іноді ці ознаки виділяються і відображаються інтуїтивно, і всім загалом зрозуміло, про що йде мова, хоча можуть бути різночитання у нюансах; так виявляється, наприклад, з поняттями: «справедливість», «порядність», «інколи», «недовго».

Поняття існують і функціонують не ізольовано, а у системі, у взаємозв'язках з іншими поняттями, і лише через співвіднесеність з ними набувають своєї визначеності. Наприклад, поняття «друг» стає набагато

більш точним через його співставлення з такими поняттями, як: приятель, знайомий, сусід, співробітник, брат, попутник, ворог, суперник та ін., а поняття «інколи» - через співвіднесеність з: ніколи, завжди, часто, рідко, інколи, майже завжди та ін.

Судження – це фіксація зв'язку між двома (інколи і більше) поняттями або їх властивостями. Вони бувають одиничними («Цей Іван – порядна людина»), частковими («Деякі студенти вивчають лінгвістику») та загальними («Всі студенти здають сесію»); а також стверджуючими (всі щойно наведені приклади) і заперечуючи ми («Кішки не дихають зябрами»); а також оповідальними (всі вище наведені приклади) і умовними («якщо йде дощ, то дорога мокра»); а також істинними («Тіла складаються з молекул»), сумнівними («Можливо, існують «гравітони» - переносники гравітації) і хибними ($2 \times 2 = 5$).

Судження також зазвичай існують та функціонують лише у системі, і у своїй сукупності вони один одного взаємоутворюють та взаємодоповнюють. Наприклад, виділіть із цього підручника будь-яке коротке речення, що містить судження. Звичайно, у ньому є певна інформація, і ви її зможете зрозуміти. Однак набагато глибше ви її зрозумієте, якщо прочитаете також сусідні судження: вони чимось доповнюють, чимось уточнюють, чимось розширюють або звужують інформацію, що міститься тільки у тому, яке ви прочитали спочатку.

Судження утворюються двома способами: а) безпосередньо на основі подій та явищ, які сприймаємо («Ця палка – дуже важка», «Всі м'ячі легко відскакують від стіни»), та б) на основі умовиводів, поза безпосереднього спостереження ситуації.

Умовивід – це перехід від двох (або декількох) вихідних суджень до деякого нового. Особливі цінність умовиводу полягає у тому, що ці нові знання добуваються не безпосередньо із досвіду, із спостереження ситуації, а із знань які маємо (можна сказати, інформація породжує інформацію).

У найпростішому випадку умовивід складається із двох вихідних послань та зробленого на їх основі висновку (породженого із них нового знання), наприклад: («Якщо студент добре вчиться протягом семестру, то він добре складає сесію. Якщо студент добре складає сесію, то він отримує стипендію. Отже, якщо студент добре вчиться протягом семестру, то він отримує стипендію»), («Числа, написання яких закінчується двома нулями, діляться на 4. Число 3100 закінчується двома нулями. Значить, число 3100 поділиться на 4»).

Серед великого розмаїття умовиводів особливо виділимо два їх види, що відіграють важливу роль у процесі мислення: дедуктивний та індуктивний.

Дедуктивний являє собою перехід від знання загального до конкретного, наприклад: «Всі люди – смертні. Сократ – людина. Отже Сократ – смертний».

Індуктивний являє собою, навпаки, перехід від конкретних знань до більш загальних, наприклад: «Коло перетинається прямою у двох точках. Еліпс перетинається прямою у двох точках. Парабола перетинається прямою у двох точках. Гіпербола перетинається прямою у двох точках. Коло, еліпс, парабола та гіпербола - це види конічних перерізів. Всі конічні розрізи перетинаються прямою у двох точках».

Потрібно мати на увазі, що (за умов правильності вихідних поси- лань) дедуктивні умовиводи завжди приводять до істинного знання, у той час, як індуктивні – лише до вірогідного (так як, у зв'язку з плином часу завжди може виявитись будь-який одичний випадок, що не вкладається у цю схему, і тоді вона вся може розвалитись).

Гіпотеза – це така форма мислення, за якої на основі аналізу та синтезу цілої сукупності поси- лань висувається деяке достатньо, хоча і не повністю аргументоване припущення, яке потребує перевірки на практиці, і для цієї перевірки одночасно розробляються процедури, за результатами яких можна робити висновок стосовно підтвердження або не підтвердження гіпотези. Якщо припущення підтверджується частково, то до нього вносять відповідні уточнення, доповнення або обмеження.

Моделювання – це така форма мислення, за якої на основі попередньої детальної інформації про об'єкт чи явище (сукупності вихідних поси- лань) розроблюються певні загальні та суттєві його властивості; у подальшому ця модель детально досліджується, за необхідності до неї вносять уточнення; як результат досягається таке уявлення про об'єкт, яке цілком адекватно відображає саме його суть, тобто тільки загальне і суттєве.

Теорія – це одна із самих складних форм мислення; система взаємопов'язаних суджень (частина із яких отримані із досвіду, частина через умовиводи, перевірку гіпотез та моделювання) яка досить повно та адекватно відображає певну сферу дійсності в її найбільш загальних властивостях та суттєвих зв'язках; ця система відкрита для подальшого розвитку включення до неї нових відомостей, переструктурування та уточнення наявних.

Розвиток мислення як засвоєння соціального досвіду

Для процесу розвитку мислення характерним є те, що дитина постійно пробує різні варіанти дій, перебирає різноманітні предмети, тобто вона весь час активна та діяльна. Особливо яскраво це проявляється на стадії наочно-дійового мислення. Але зазначимо наступне: дитина, не дивлячись на свою бурхливу активність, при цьому далеко не винаходить самостійно способи мислення, а засвоює соціальний досвід, привласнює вже існуючі

у суспільстві способи.

Якби вона винаходила їх самостійно, на це неvistачило б життя. У ході розвитку людства ці способи винаходилися протягом багатьох тисячоліть зусиллями великої кількості людей. І зараз вони раз і назавжди стали надбанням людського суспільства. Дитина, яка з'явилась на світ застає перед собою (або навколо себе) це суспільне надбання як готову передумову для свого власного розвитку, і її задача – поступово його привласнювати, оволодівати ним, навчатися йому.

При цьому мислення як суспільне надбання існує перед нею не в якійсь абстрактній формі (на зразок невидимої хмарини, що нависла над нею), а у двох конкретних метаріальних формах, які між собою тісно взаємопов'язані і не можуть існувати одна без одної. По-перше, це різноманітні матеріальні носії людської культури, в якій втілились результати людського мислення: предмети побуту (ложка, чашка, дитячі іграшки), знаряддя виробництва (молоток, рубанок), мова, технічні засоби, книги, комп'ютери та комп'ютерні програми та ін. По-друге, це дорослі люди – живі носії мислення; у дитинстві вони придбали здатність мислити, а у дорослому віці досягли легкості і досконалості у її використанні.

Щоб дитина навчилась мислити, повинні бути поряд дорослі, саме вони її вчать, про що мислити, за допомогою чого мислити, як це робити правильно та ін. Без дорослих дитина цього не засвоїть. Але одних лише дорослих самих по собі недостатньо. Дорослі вчать дитину мислити через безпосередньо матеріальні носії культури: показуючи як конкретно потрібно діставати палкою підвішений предмет, як конкретно вибрати найбільш підходящу палку із декількох і т. ін., при цьому виділяє для дитини суттєві ознаки об'єктів і розкриває особливості їх взаємозв'язку, результати впливу одним на інший, а також все виділене перед дитиною позначає словом. Самі по собі предмети дитину навчити мислити не можуть, для розкодування закладених у них властивостей потрібен дорослий; але і сам по собі дорослий навчити мислити не може, він може це зробити лише використовуючи цей культурний матеріал. Таким чином, дитина привласнює собі здатність мислити тільки завдяки тому, що вона живе у суспільстві і за рахунок цього спілкується з дорослими людьми та контактує з предметами людської культури.

Однак при всьому цьому було б грубою помилкою уявляти собі дитину як істоту пасивну, в яку дорослий втовмчає за допомогою предметів здатність мислити. Навпаки, дитина при цьому надзвичайно активна! Більше того, за відсутності такої її активності, поза нею ніякого засвоєння мислення не відбудеться. Іншими словами, мислення при цьому в дитину не вкладається зовні, не вбивається, а вона сама проявляє активність, щоб його привласнити, - це процес активного привласнення нею здатності ми-

слити, тобто вона сама робить її своєю (хоча і з допомогою дорослих та предметів).

Справа у тому, що єдиним «каналом», через який дитина може від суспільства всмоктати здатність мислити, є її власна діяльність. Її, безсумнівно, і спонукає, і стріють, і коректує дорослий, але все-таки здійснюється не ним, а власне самою дитиною! Дорослий не просто показує дитині предмети або розповідає про них, а у першу чергу організовує складну діяльність дитини з цими предметами, або іншими словами, надає людські, культурні, «розумні» форми загальній активності дитини, яка їй властива від народження (буквально: дорослий бере у свою велику руку маленьку руку дитини, вкладає в неї предмет і починає буквально виліплювати дії дитини з ним).

Таким чином, засвоєння дитиною соціального досвіду мислення відбувається у ході складного процесу, у якому активна і сама дитина, і дорослий, який задає їй способи дій з предметами.

По мірі засвоєння дитиною вміння мислити поступово відпадає необхідність у присутності поряд дорослого і його активності; зараз дитина вже може здійснювати мислительну активність і самостійно. Самостійно – лише прості її способи, але складні – ще обов'язково у співробітництві з дорослим. По мірі засвоєння мислення у дитини все більше зростає діапазон тих мислительних дій, які вона може здійснювати самостійно. Тобто зараз вона може мислити і наодинці, засвоєне через спілкування з дорослим мислення стало зараз її власним внутрішнім надбанням, доступним для неї і притаманним їй психічним процесом. Проте необхідність у спілкуванні з дорослим залишається для розвитку мислення ще надовго. Згадаємо: навіть дуже розумні вчені і то відвідують лекції своїх колег, постійно читають наукову літературу, приймають участь у диспутах, - тобто у тій чи іншій мірі продовжують привласнювати соціальний досвід мислення. Для мислення як ні для жодного іншого психічного процесу вірною є істина: вік живи – вік навчайся! (і вірним також, як не прикро, є продовження цієї фрази: а дурнем залишишся! Адже неможливо одній людині засвоїти весь той суспільний багаж мислення, який накопичило декілька поколінь людей).

Для правильного розуміння процесу засвоєння мислення дитиною звернемо увагу на важливий момент, який має практичне значення. Було сказано: способи мислення дитина не відкриває сама, а їй їх задає дорослий. Це вірно у цілому, по суті, так би мовити, у макромасштабі. Проте із цього не випливає, що перед дитиною не потрібно ставити задач на самостійне відкриття, винахід способу мислення у конкретних проблемних ситуаціях; більше того, це абсолютно необхідно! Дитина не тільки повинна, але і може приходити до подібних самостійних винаходів (правда, ли-

ше стосовно поодиноких аспектів, поодиноких задач – тобто у мікромасштабі). Безглузда будь-яка крайність: як все задавати дитині ззовні, так і постійно вимагати від неї лише самостійних відкриттів, - потрібний оптимальний баланс між ними. Наприклад, спочатку, щоб дитина краще засвоїла новий спосіб, можна надати можливість їй розв'язати задачу самостійно; не впоравшись із нею, вона є більшим завзяттям засвоїть спосіб, який ви задасте їй ззовні; коли вона оволодіє цим способом, ставте перед нею для самостійного рішення такі задачі, в яких цей спосіб потрібно застосувати у дещо зміненому вигляді або у поєднанні з іншими, вже раніше засвоєними нею способами. Потрібно мати на увазі, що такі відкриття дитина зазвичай удосконалює на базі вже добре засвоєного суспільного досвіду, і у міру розвитку її мислення таких задач потрібно ставити все більше і більше.

Таким чином, процес розвитку мислення дитини є складне поєднання різних спрямованих один на одного сил: з одного боку, суспільство задає дитині мислительні способи, з іншого – вона при цьому активна сама; і більше того, навіть деякі із цих способів може відкривати самостійно.

Співвідношення придбаного та вродженого у мисленні людини

Це питання являє собою досить складну наукову проблему, існують різні точки зору, на захист яких приводяться різні аргументи. У доповнення до всього, це питання має ще і ідеологічне підґрунтя: одним соціально-політичним режимам вигідно доводити біологічне, спадкове походження мислення, іншим – соціальне його походження. Коротко про суть цих підходів: 1) мислення, сам факт його існування і його якість, детерміновані факторами набутими: вихованням, навчанням, спілкуванням з іншими людьми, доступом до знань і культури, власною активною діяльністю, і 2) воно детерміновано факторами вродженими: спадковістю та сформованими в ембріогенезі і у період новонародженості особливостями мозку.

Де ж істина? Скажемо прямо: загальноприйнятої точки зору немає, яка б розділялась усіма дослідниками. Існуючі факти та аргументи різноманітні і зазвичай суперечливі. Певне наближення до істини складає, мабуть, наступна система посилань.

1. Мислення людини має безумовне соціально-культурне походження. Воно і за своїм змістом, і за своїми способами, і за закономірностями його проявів у дитини має соціальну природу у ході психічного розвитку дитини нею постійно набувається, засвоюється. Конкретизуємо цю тезу:

а) всі структурні складові процесу мислення: його способи, операції, прийоми, логічні форми (за винятком, можливо, найпростіших варіантів операцій аналізу та синтезу, а також фонтанування різних варіантів –

див. попередній розділ про структуру процесу мислення) дитині задаються ззовні, формуються у неї у ході спілкування з дорослими і у процесі навчання; вони у неї не в якій мірі не прорізаються самі по собі, незалежно від соціуму, як це відбувається з появою, наприклад, зубів чи волосся; а також дитина їх не відкриває для себе сама у ході своєї активності у світі, як це, наприклад, трапляється з появою у неї ліворукості: вона це у себе виявляє, діючи з предметами самостійно і часто навіть наперекір впливам ззовні; всі аспекти, всі складові частини свого мислення дитина отримує ззовні – конкретно: через інших людей, з якими спілкується; абстрактно: від суспільства, так як, ці окремі люди є представниками суспільства і носіями соціальної культури;

б) мислення значною мірою ґрунтується на знаннях, які органічно включаються у мислительний процес: це перш за все знання про суттєві ознаки та зв'язки об'єктів; наприклад: палка – тверда, не гнеться; принцип дії важеля; конкретні знання з математики (числа, правила додавання, формули площі фігур), з лінгвістики (склад слова: корінь, префікс і т. п., члени речення: підмет, присудок і т. п.), з фізики (закони механіки, оптики і т. п.), які з необхідністю приймають участь у процесі мислення, входячи у склад вихідних посилянь умовиводів, у зміст гіпотез, що висувуються и т. д., - так ось ці знання дитина отримує від соціуму (а не спонтанно раптом виникають в її голові, вона не створює їх самостійно); цей інформаційний фундамент, на якому тримається мислення дитини, - результат саме соціальних впливів на неї;

в) мислення тісно пов'язане з мовою, мова наскрізь пронизує його і знаходиться з ним у нерозривній єдності (зауважимо: з мовою пов'язана переважна більшість проявів мислення, особливо найбільш складних, але далеко не всіх, згадаємо мислення образне та інтуїтивне); а мова – це явище безсумнівно соціальне; суспільство задає дитині систему мови, яку вона і використовує у своєму мисленні (і без якої воно неможливе, за винятком лише небагатьох випадків);

г) суттєву роль у здійсненні мислення відіграє діалог, зіткнення різних точок зору, спільне обговорення проблем; вони часто виникають в ігровому спілкуванні дітей, коли вони у суперечках намагаються віднайти істину; не рідкість і у житті дорослих людей, згадаємо наради, спільні обговорення проблем та пошуки рішень; але навіть тоді, коли людина мислить самостійно, наодинці, вона зазвичай веде внутрішній діалог сама з собою (наприклад: почну я мабуть звідси!.. ні, а може, звідси?.. а якщо так!..) який являє собою інтеріорізовану форму реального спілкування; така діалогічність мислення має, безсумнівно, соціальне походження;

д) досить переконливим підтвердженням соціальної природи мислення дитини є багаточисельні результати розвиваючого навчання школя-

рів; на відміну від традиційного навчання у розвиваючому у якості соціальної задачі не стільки давати конкретні знання, скільки формувати мислення дітей, і саме на це спрямована ціла система педагогічних впливів на дитину; як наслідок діти, які пройшли через розвиваюче навчання, демонструють набагато більш високі показники мислення, ніж діти – вихідці із звичних шкіл; адже їх не просто вчили мислити (як усіх дітей), а вчили за спеціально розробленими технологіями, розробленими з метою отримання максимального результату;

е) поза соціумом (спілкування з людьми, навчання, отримання знань, оволодіння мовою) мислення у дитини не виникає (за винятком, можливо, простих варіантів операцій аналізу та синтезу), - згадайте літературний персонаж Мауглі; крім того, науці відомі численні випадки, коли дитина виростала з тваринами (мавпами, вовками) – результати невтішні.

Всі ці факти у своїй сукупності переконливо доводять, що мислення має соціальну природу і дитиною поступово засвоюється, набувається у процесі спілкування з дорослими.

2. Разом з тим мислення людини має частково і вроджену основу. Конкретизуємо, що тут мається на увазі:

а) якою б не була великою роль соціальних факторів розвитку мислення, але ж кінець кінцем його засвоює конкретний мозок дитини, який має свої специфічні особливості і у кожного індивідуальний, і у подальшому саме цей мозок буде здійснювати фізіологічні процеси, проявом яких буде мислення; з цієї точки зору, мислення, будучи функцією мозку, просто не може не відчувати на собі вплив різних його індивідуальних особливостей, які значною мірою визначаються генетичними факторами, маючи вроджену основу;

б) у численних дослідженнях однозначно встановлено, що міра схожості мислення (за сукупністю різних показників) помітно вище у одноплятних близнят (у них тотожні генетичні програми), яких розлучили у ранньому дитинстві і виростили у різних умовах, ніж між рідними та усиновленими дітьми (у них різні генетичні програми), що виростили в одній сім'ї і отримали однотипне навчання і виховання (у першому випадку коефіцієнти кореляції коливаються від +0,55 до +0,90; у другому від +0,15 до +0,35); отже: однакові генетичні фактори у різних соціальних умовах детермінують особливості мислення дитини, ніж схожі соціальні умови за різних генетичних факторів; тобто сам факт наявності генетичної детермінації якості мислення не підлягає сумніву;

в) є також досить переконливі дані про те, що і загальний рівень розвитку мислення, і деякі його конкретні характеристики у дитини пов'язані з аналогічними показниками її батьків – навіть якщо дитина у

немовлячому віці була з ними розлучена і виховувалась в іншій сім'ї. Це доказ того, що якість мислення, поза сумнівом, передається генетично. Правда, далеко не повністю, лише частково і порівняно у невеликій мірі. При цьому показано, що міра схожості мислення дитини будь-якої статі у середньому дещо вище з мисленням матері, ніж батька, тобто якість мислення передається переважно по материнській лінії;

г) встановлено, що серед багаточисельних аспектів мислення, зокрема його характеристик (глибина, широта та ін.) більшою мірою мають вроджену детермінацію наступні: швидкість процесу мислення, виконання кожної операції чи прийому) і гнучкість (легкість та спритність переходу від одних способів до інших, а також зміни різних варіантів рішення) – тобто у першу чергу показники, пов'язані з часовими параметрами мислення; меншою мірою таку ж детермінацію мають характеристики глибини мислення (міра проникання до найбільш скритих суттєвих зв'язків, що не лежать на поверхні), а також рівень досягнення розвитку внутрішнього плану дій (тобто дій «в умі» без зовнішніх переміщень предметів та без опори на їх зорові образи); відносно інших показників мислення (правильність застосування способів, якість їх перенесення із однієї задачі на іншу, якість сформованих понять, правильність умовиводів та багатьох інших) їх генетична детермінація не доказана, рівень розвитку, якого вони набувають визначається цілком факторами соціальними; отже, у цілісному явищі «мислення», яке в основному набуто, є деякі окремі аспекти (їх небагато, але вони важливі), які визначаються і факторами вродженими;

д) переконливо доведено, що міра переважання у людини мислення образного над словесним або навпаки значною мірою визначається факторами вродженими; зокрема, особливостями функціональних асиметрій мозку (образне пов'язане з роботою правої півкулі, словесне - лівої); при цьому різні характеристики мислення образного мають порівняно зі словесним більшу генетичну детермінацію.

3. Синтезуючи вищезазначені посилання, можна зробити висновок:

а) мислення людини є результатом дії факторів як соціальних, так і біологічних (тобто є деякою мірою набутих, деякою мірою вроджених)

б) провідна детермінація належить факторам соціальним, тобто у цілому мислення дитиною набувається у процесі спілкування з дорослими (результатом такого надбання є і саме мислення, і його способи, і знання, що ним використовуються і мова);

в) при цьому деякі окремі аспекти, характеристики мислення мають подвійну детермінацію: поряд з тим, що вони тою чи іншою мірою формуються, вони ще й мають виражену вроджену основу;

г) визнання провідної ролі соціальних факторів у порівнянні з біо-

логічними відкриває широкі перспективи для розробки різноманітних методів ефективного формування мислення у дитини і вселяє оптимізм, що робота у цьому напрямку буде успішною; визнання впливу і вроджених факторів зобов'язує організовувати цю роботу чітко у руслі індивідуального підходу.

Зв'язок мислення з іншими психічними явищами

Різні психічні явища не відділені одне від одного нездоланими перегородками, не жорстко відособлені один від одного, а навпаки, тісно пов'язані один з одним, постійно перетікають одне в одне або включаються у склад і протікання один одного. У цьому сенсі мислення – не якийсь замкнений маленький світ у нашій психіці, воно тісно пов'язане з іншими психічними явищами. З одного боку, воно впливає на них, з іншого – вони впливають на нього.

Зв'язок мислення та мови дуже тісний (у деяких підручниках навіть є окремий розділ «Мислення і мова»). Мова, мовленнєве спілкування організують процес розвитку мислення уже у самих його витоків: згадаємо наочно-дійове мислення дитини: за допомогою слів виділяються та фіксуються і самі предмети, і їх суттєві властивості, і дії дитини з предметом; величезну роль відіграє мова і у наочно-дійовому мисленні: виділяє неяскраві, але суттєві ознаки предметів, щоб вони не затулялись більш яскравими, але не суттєвими. Центральну роль відіграє мова і у становленні та перебігу словесно-логічного мислення (мова і вголос, і внутрішня) – воно переважно здійснюється за допомогою внутрішнього мовлення. І основні форми мислення (поняття, судження, умовивід та ін..) без мови просто не існують. Можна сказати, мислення просто наскрізь пронизано мовою.

Разом з тим було б помилкою цей зв'язок, цю єдність абсолютувати. Безперечно, що існують і такі прояви мислення, які здійснюються поза мовою.

Це і більш ранні та примітивні форми наочно-дійового мислення у дитини і у мавпи (наприклад, підтягування довгої палиці за допомогою короткої, щоб нею дістати банан), і деякі прояви образного мислення (розробка дизайну кімнати, образні переміщення об'ємних тіл у просторі, мислення композитора під час складання музики, мислення художника при створенні картини).

Дискусійним є питання стосовно участі мови в інтуїтивному мисленні. З одного боку, є безліч свідчень учених про те, що вони мислять без слів. Наприклад, А. Ейнштейн, говорячи про створення теорії відносності, помітив: «Ці думки з'явилися не у якійсь словесній формі. Я взагалі вельми рідко думаю словами. Приходить думка – а потім я можу спробувати її виразити словами». З іншого боку, є свідчення, що мова, хоча і у скритому і неусвідомленому вигляді, все ж таки існує (поряд з образами) і у

цьому виді мислення. Досліджували вчених і винахідників у процесі розв'язання ними різних мислительних задач. До органів артикуляції, в області гортані, прикріпили датчики, що тонко уловлюють їх збудження (яке, як відомо, є показником наявності внутрішньої мови). У більшості із них (але не у всіх!) на багатьох етапах розв'язання задачі (але не на всіх!) все ж були зафіксовані ці збудження. При цьому, деякі досліджувані, у яких вони були явно зафіксовані, у своїх самозвітах згадували про швидке і нечітке звучання слів всередину них, інші ж стверджували, що вони мислили без слів. Це питання, безперечно потребує подальшого вивчення.

Крім того, потребує уточнення розуміння зв'язку мислення з мовою і відносно мислення словесно-логічного. З одного боку, воно безперечно протікає у словах (згадаємо низку умовиводів, використання виражених словом понять). Але з іншої сторони, усім нам знайома проблема адекватного вираження думки у словах (згадаємо Ф.Н. Тютчева: «Мысль изреченная есть лож»). Якщо ми болісно шукаємо слова для точного вираження нашої думки, то це означає, що, по-перше, вона ще не виражена у словах (або у крайньому разі виражена у словах лише частково, а частково поза словами) і, по-друге, вже безперечно існує як така, якщо ми здатні оцінити: ця фраза для неї не підходить, а ця ближче, мабуть, вже точна.

Зв'язок мислення із пам'яттю. Цей зв'язок двосторонній. З одного боку, мислення для свого перебігу гостро потребує пам'яті. Пам'ять довготривала актуалізує необхідний для мислення матеріал: самі поняття, що широко використовуються мисленням, знання про суттєві ознаки та зв'язки предметів, способи раніше розв'язаних задач для переносу у нову ситуацію і т. ін. І чим більше подібної інформації залучається, тим ширші можливості для мислення. Як відомо, пуста голова не думає. Втім, інколи, у поодиноких випадках, пам'ять може мисленню і заважати: наприклад, видавати одне за одним лише стереотипні, найбільш звичні рішення, які перешкоджають виробленню нового, нестандартного.

Велика роль пам'яті короточасної у здійсненні мислення, особливо коли воно протікає у внутрішньому плані дій. Адже будь-яка більш-менш глибока і серйозна думка завжди розгорнута у часі і складається із декількох ланок («Якщо є це, то за умови того, можливе або те, або це; щоб отримати «це», сюди потрібно додати те-то і т.д.» - тут як мінімум шість, окремих ланок – предметів думки). Щоб така низка не розпалась, вона повинна міцно утримуватись у короточасній пам'яті (просто кажучи: думаючи про наступне, я повинен пам'ятати, про що подумав тільки що і до чого взагалі веду думку). Тому чим краща у людини короточасна пам'ять, тим більш сприятливі складаються умови для успішності мислення.

З іншого боку, мислення активно бере участь у процесах за-

пам'ятовування і відтворення знань, процеси мислення складають «кістяк» усіх слів запам'ятовування у словесно-логічній пам'яті. Щоб пересвідчитись у цьому, попробуйте запам'ятати текст, який ви погано зрозуміли, - нічого не вийде. Але як тільки ви його зрозумієте – ви відразу ж його запам'ятаєте.

Зв'язок мислення з уявою настільки тісний, що у деяких підручниках є єдиний розділ «Мислення та уява». Ці процеси схожі за структурою, за змістом задач, що розв'язуються ними, за участю у творчості. Більш детально це питання розглянуто у розділі «Уява».

Зв'язок мислення з емоціями. Досить часто ці два психічних явища один одному протиставляють (згадайте розхожу фразу: «Відключи емоції, тут потрібне мислення», а також словосполучення «холодний розум»). У дійсності мислення з емоціями скоріше товаришує, ніж протистоїть. Справа у тому, що будь-який процес мислення (навіть словесно-логічного) складається цілком із вдалих знахідок і невдалих заходів. У відповідності до загального правила виникнення емоцій, перші породжують емоції позитивні (задоволення, радість, захват), другі – негативні (зневіру, відчай, тривогу, що задача не буде розв'язана, страх негативних наслідків цього). Крім того, емоції не тільки відображають проміжні та заключний результат мислительного процесу, але вони ще інколи і регулюють його хід. Так, якщо людина наближається до привабливого рішення, хоча цього ще не усвідомлює, у неї формується загальний емоційно-позитивний тон, який сприяє тому, щоб вона з цього шляху не сходила (адже мислення, згадаємо, має і неусвідомлюваний рівень свого перебігу, а саме на ньому і формується передчуття близького успішного рішення).

Більш того, загальний рівень розвитку мислення залежить за інших рівних умов від того, які центри мислення у мозку (перш за все тім'яно-скронева-потилична кора і її лобні ділянки) пов'язані з центрами емоцій (перш за все у гіпоталамусі). В експериментах з фіксуванням електроенцефалограми у дітей різного віку було виявлено, що в одних із них активація центрів мислення викликає і підтримує активацію центру переважно позитивних емоцій, у других – негативних, а у третіх – ні тих ні інших (або обох в однаковій мірі). Іншими словами, перші у процесі мислення переживають в основному радість, другі – незадоволеність, треті – ні те ні інше. Чи потрібно говорити, що найбільш високі показники якості мислення виявились у перших: адже їм мислити «у кайф», і тому вони за інших рівних умов у мислення включаються частіше і продовжують його довше, - а це як-не-як його інтенсивне тренування.

Знання про те, що мислення може породжувати емоції як позитивні, так і негативні (у всіх; але у одних частіше позитивні, у інших негативні) корисно використовувати у роботі з дітьми. Навіть якщо дитина припус-

кається помилки. Її корисно все рівно підбадьорювати, - адже порцію негативних емоцій вона уже сповна отримала від своїх невдач; але щоб процес мислення для неї жорстко не пов'язувався з біллю та тривогою, їй потрібно обов'язково дати порцію позитивних емоцій – за старання, за окремі вдалі спроби, за те, що вона все-таки продовжила, не дивлячись на невдачі, думати знову і знову!

Поряд з тим, що емоції впливають на мислення, є зворотна сторона цього зв'язку: мислення також може впливати на емоції. Уявіть: вас хтось штовхнув. Спалахує бурхливе обурення! Але задумайтесь на хвилику, вникніть у ситуацію, осмисліть її: адже ця людина зробила це ненавмисно, вона просто послизнулася на тротуарі. Так завдяки включенню мислення ви регулюєте, організуєте свої емоції.

Індивідуальні особливості мислення.

Залежно від досвіду людини, роду її занять, особливостей її навчання й виховання, а також від уроджених особливостей нервової системи, у кожної людини мислення виявляється індивідуальним. Якими ж конкретно індивідуальними особливостями мислення люди відрізняються?

1. Насамперед, це загальний рівень розвитку мислення в цілому (в одних воно розвинене краще, в інших гірше, і в цьому сенсі можна припустити, що ця людина дуже розумна, ця розумна, але не дуже, а от ця взагалі дурна). Така загальна якість розвитку мислення, звичайно визначається з урахуванням: а) його прояву в самих різних ситуаціях: у побуті, у спілкуванні, у розумінні людиною прочитаного або почутого, у навчанні й т.д. (потрібне досить широке охоплення різноманітних проявів мислення) і б) сукупності конкретних показників, по яких воно оцінюється: його правильність (яку частку завдань людина виконала вірно, яку частку значенних шматків тексту зрозуміла без перекручувань; звичайно оцінюється у відсотках, наприклад, з 12 завдань упоралась з 9, тобто $9/12 \cdot 100\% = 75\%$); його швидкість (в одних вона вища, в інших нижча; оцінюється або через кількість витраченого часу, наприклад, 22 хвилини; або через кількість часу витраченого на одну розумову дію; наприклад, за 22 хвилини вирішила 4 завдання, виходить, на одне завдання йде $22/4 = 5,5$ хвилини); враховуються також показники оригінальності, нестандартності відповідей; можливості переносу способу з одного завдання на іншу; швидкості перемикання з одних способів рішення на інші; кількості запропонованих різних варіантів рішення завдання й ін.

2. Характеристика кожного виду мислення окремо (наочно-образне й словесно-логічне, інтуїтивне й дискурсивне, емпіричне й теоретичне й т.д. – див. попередні розділи), а також їхнього співвідношення: який вид над яким у кожній парі переважає й наскільки таке переважаання значне. У результаті складається деякий профіль, на якому зазначені переважаючі в

кожної конкретної людини види мислення. Так, в однієї це можуть бути, наприклад: образне - інтуїтивне - емпіричне й т.д., в іншій: словесно-логічне - у рівних співвідношеннях інтуїтивне й дискурсивне - теоретичне й т.д.

Характеристики мислення	
Назва (у дужках – антонім)	Короткий опис
Глибина (поверховість)	Виявлення глибоко захованих, не лежачих на поверхні зв'язків, відносин, властивостей; прагнення докопатися до джерел, до першопричини
Широта (вузькість)	Охоплення більшого числа різних сторін, аспектів, зв'язків предмета, а також здатність мислити паралельно, відразу про декілька різних предметів
Всесторонність (однобічність)	Охоплення великої кількості різних сторін і властивостей предмета з особливою заклопотаністю нічого не упустити, врахувати абсолютно всі аспекти
Швидкість (повільність)	Висока швидкість процесу мислення (звичайно сполучається із правильністю результату)
Гнучкість (відсталість)	Легкість і швидкість переходу від одних способів, проб, гіпотез до інших, іноді навіть протилежних; а також орієнтація на постійне випробування все нових і нових варіантів
Послідовність (не- послідовність)	Чіткі переходи від одних способів до інших, строге дотримання логічного ланцюжка, прагнення не упустити ніяких його ланок, чітко простежити всі переходи
Обґрунтованість (необґрунтованість)	Підвищена увага до виявлення й обліку тих вихідних посилок, принципів, на яких мислення ґрунтується, і прагнення до чіткого використання їх у кінцевому результаті
Системність (безсистемність)	Прагнення кожен об'єкт розглядати як елемент більш широкої системи, у яку він входить, а також його елементи й властивості як частини всередині системи, утвореної вихідним об'єктом; прагнення врахувати не просто всі його властивості й зв'язки, а саме їх систему

Характеристики особистості, пов'язані з мисленням	
Назва	Короткий опис
Мудрість	Висока якість мислення, у сполученні з орієнтацією на добро-моральність, а також на максимальне врахування інтересів всіх сторін, що сперечаються; а також на повчальну або викривальну форму відповідей.
Хитрість	Орієнтованість мислення на вигоду – власну або вузько-корпоративну, на досягнення своїх інтересів на шкоду іншим людям
Спритність	Орієнтованість мислення на всіляке виправдання своїх поганих вчинків, а також уникнення їхніх негативних наслідків, «вийти сухим з води»
Спритність	Уміння швидко й легко знайти вдалий вихід з важкої ситуації або відповідь у розмові
Проникливість	Уміння швидко й точно осмислити якості й цілі іншої людини, а також особливості складної ситуації
Об'єктивність	Готовність використовувати в мисленні факти й принципи, що строго відповідають дійсності, навіть якщо вони не подобаються, і прийняти будь-який правильний результат, навіть якщо він і не відповідає очікуванням

3. Деякі загальні, глобальні характеристики мислення, типові для даної людини (або в неї відсутні). Деякі з них надані в таблиці: позитивний полюс кожної характеристики даний на початку, а потім у дужках зазначений його негативний полюс (відсутність або недорозвинення полюса позитивного).

При загальному високому рівні розвитку мислення всі ці характеристики звичайно присутні, сполучаючись одна з одною. При загальному середньому рівні можуть бути присутніми одні з них і відсутніми інші (у когось мислення широке й швидке, але, на жаль, безпідставне й безсистемне; а в когось глибоке й ґрунтовне, але, на жаль, вузьке й повільне). При загальному невисокому рівні ця таблиця допоможе визначити, у чому конкретно відстає мислення даної дитини, які саме його характеристики найбільше провальні (так, в одного «слабкою ланкою» можуть бути вузькість і безсистемність - при цілком стерпній виразності інших характеристик, а в іншого - поверховість і безсистемність); таке прицільне виявлення найбільш слабких аспектів мислення важливо для чіткої організації розвиваючих занять для розвитку мислення в конкретної дитини, а також для індивідуального підходу при підборі для нього навчальних завдань.

4. З індивідуальними особливостями мислення тісно пов'язані й деякі характеристики особистості, у яких досить повно проявляються риси мислення. Ці якості людини можна рівною мірою віднести й до його особистості в цілому, і до мислення конкретно. Вони пов'язані із проявом мислення в ситуаціях спілкування або в ситуаціях, що вимагають від людини прояву поряд з мисленням і її особистісного потенціалу. Деякі з них представлені в таблиці.

4.3. Пам'ять

Визначення й загальна характеристика пам'яті.

Процеси пам'яті поряд із процесами уваги й уваги виконують у психіці об'єднавчу (інтегративну) функцію.

Пам'ять інтегрує всю сукупність знань людини про світ і про себе; увага поєднує суб'єкта з об'єктом в актах пізнання й діяльності; увага зв'язує суб'єкта з його метою, завдяки чому передбачається результат діяльності й можуть бути сплановані способи його досягнення. Переважна спрямованість пам'яті на минуле, уваги – на сьогодення, а уваги – на майбутнє забезпечують безперервність у часі психічного життя людини.

Пам'ять – це система процесів, що забезпечують придбання, зберігання й повторне використання інформації й досвіду. До мнемічних (від *грецьк.* мнемє, анамнесіс, Мнемозина) відносять процеси запам'ятовування, збереження, відтворення й забування інформації. *Мнемє* – фізіологічно обумовлена здатність будь-якого організму зберігати отриману інформацію. На її основі виникає здатність пам'ятати (Аристотель). *Анамнесіс* – це спогад, основна функція пам'яті пов'язана з душею (Платон). *Мнемозина* – мати дев'яти муз, титанида, що входить у пантеон найдавніших богів, породжена Ураном і Гесею, сестра Кроноса (Хроноса). Кронос у римській міфології – це Сатурн, що сприймався як символ часу. Єдність пам'яті й часу, таким чином, іде коріннями в давньогрецьку міфологію.

У пам'яті зберігаються, насамперед, продукти безпосереднього пізнання навколишнього світу – відчуття й сприйняття. Пройшовши певну переробку, вони зберігаються у вигляді уявлень. Уявлення актуалізуються при пізнаванні об'єктів, з якими людина контактувала раніше, ситуацій і подій, свідком яких була в минулому. Уявлення можуть актуалізуватися спонтанно як спогади про минуле, як результат наполегливого й навмисного пригадування відомого раніше, але, здавалося б, забутого і т. ін.

Пам'ять створює можливість для існування й поступового нагромадження власного досвіду. Без пам'яті люди все життя залишалися б у положенні немовлят. Минулий досвід виступає також і засобом досягнення

майбутніх результатів, тому що він служить базою для поточних і передбачуваних (проектованих) майбутніх дій суб'єкта.

В організації психічного життя суб'єкта пам'ять виконує такі функції:

1) накопичення та збереження індивідуального й видового досвіду, за рахунок чого забезпечується виживання окремих індивідів і біологічних видів у цілому;

2) забезпечення безперервності суб'єктивного часу шляхом «зв'язування часів» (минулого, сьогодення й майбутнього);

3) пізнання в поточній діяльності конкретних предметів, явищ, подій, ситуацій, з якими людина мала справу в минулому;

4) узагальнене впізнання класів об'єктів за рахунок співвіднесення образів одиничних предметів і явищ із групами подібних предметів і явищ;

5) збереження наступності між результатами попередніх і наступних дій; тим самим забезпечується безперервність психічної діяльності;

6) використання почуттєвих знань про об'єкти сприйняття за їх відсутності.

Основні характеристики пам'яті – обсяг, швидкість запам'ятовування, тривалість зберігання, точність відтворення, швидкість відтворення, завадостійкість.

Обсяг – гранично можлива кількість інформації, яка вимірюється одиницями пам'яті і зберігається нею. Одиниці пам'яті – це порції перцептивних відомостей про об'єкти, які надійшли при запам'ятовуванні й які не можна розкласти на частини без втрати якісної специфіки інформації. Прикладами таких мнемічних одиниць можуть бути букви, склади, слова, цілі фрази й т. ін. Одиниці пам'яті можуть синтезуватися, утворюючи укрупнені мнемічні одиниці й концентруючи в собі все більше інформації.

Швидкість запам'ятовування характеризується часом, який витрачається на закріплення інформації з урахуванням числа повторень. Від швидкості запам'ятовування залежить швидкість засвоєння й закріплення інформації, що надходить.

Тривалість зберігання – це період від надходження інформації до мнемічної системи до моменту її втрати або такого перекручування, яке змінює суть відповідних відомостей.

Точність відтворення – це ступінь відповідності між інформацією, що надійшла до пам'яті (тобто «вхідної») й інформації, відтвореної на «виході». «Фотографічна» точність пам'яті – досить рідкісне явище через активну природу збереження, в ході якого інформація піддається переробці, збагаченню, перекручуванням, трансформаціям різної природи. Велика точність свідчить про загальну ефективність пам'яті суб'єкта. Пору-

шення точності можуть бути зовнішніми (формальними), що полягають у втраті (або придбанні) образом пам'яті яких-небудь сенсорно-перцептивних якостей. Зміст і сутність того, що запам'ятовується при цьому істотно не порушується. Внутрішнє (змістовне) перекичування, навпаки, обов'язково стосується значення того, що запам'ятовується, його особистісного смислу для суб'єкта.

Швидкість відтворення – це швидкість витягу необхідної інформації з пам'яті, вимірювана часом, втраченим на відновлення необхідних відомостей.

Завадостійкість – це здатність пам'яті протистояти зовнішнім і внутрішнім впливам, що перешкоджають повноцінному запам'ятовуванню, зберіганню або відтворенню матеріалу. Чим більше число й інтенсивність перешкод може ігнорувати пам'ять, тим вища її завадостійкість.

Продуктом роботи пам'яті є уявлення. Вони вторинні стосовно відчуттів і сприйняття, похідні від них. Якщо *первинні* образи (відчуття й сприйняття) існують у момент впливу подразників на наші органи почуттів, то *вторинні* образи (уявлення) продовжують зберігатися у свідомості й після припинення дії подразників.

Уявленням властиві: 1) узагальненість (відсутність більшості конкретних деталей, схематичність); 2) менша (в порівнянні з перцептивними образами) виразність; 3) менша яскравість; 4) модальність (зорова, слухова, дотикова, рухова, нюхова, смакова, больова й т. ін.).

Будучи продуктом переробки сенсорно-перцептивної інформації в пам'яті (і в уяві), уявлення стають матеріалом для образного мислення. Через уявлення первинні образи (відчуття й сприйняття) пов'язані з поняттями. Вторинні образи, в яких відбиті конкретні предмети і явища, прийнято називати *одичними* уявленнями. Вони несуть інформацію про особливе, властиве конкретному предмету, явищу. У *загальних* уявленнях відбиваються класи подібних між собою об'єктів. Такі уявлення інформують про загальні особливості групи предметів, об'єднаних за якої-небудь ознакою.

Якщо виникнення вторинного образу є наслідком спонтанної активності психіки людини, то в цьому випадку говорять про *мимовільне* уявлення. Створення мимовільного уявлення не є спеціальною метою діяльності. Якщо ж людина створює уявлення навмисно, то воно є *довільним*.

Уявлення класифікуються також і за критерієм виду психічної активності, продуктом якої вони є і яку обслуговують. Так виділяються: 1) *сенсорні* (образи синього, холодного, солодкого й т. ін.), 2) *перцептивні* (образи автомобіля, книги, банана тощо), 3) *емоційні* (образи пережитих станів радості, суму, переляку, натхнення та ін.); 4) *рухові* (образи спортивних, трудових, танцювальних рухів, образи бігу, плавання, ходьби тощо);

5) *розумові* (образи проблемних ситуацій, розумових завдань, гіпотез, міркувань, здогадів і т. ін.), 6) *мовні* (образи слів, фраз із їхнім значенням і смислом).

Термін «уявлення» має вузьке й широке тлумачення. У вузькому значенні образ – це психічне явище, що будується на основі сенсорної й перцептивної інформації про об'єкт і зовнішні характеристики, що його відбивають. У широкому значенні образ, уявлення – це психічний конструкт, що є продуктом (і регулятором) будь-якого виду психічної активності (не тільки сенсорно-перцептивного пізнання, але й інтелектуального пошуку, емоційних переживань, вольової напруги, проявів психомоторики).

Класифікації видів пам'яті.

За генетичними аспектами виділяють видову, індивідуально-видову й індивідуальну (прижиттєву) пам'ять.

Видова (генетична, спадкоємна) пам'ять – це система процесів придбання, зберігання й реалізації спадкоємної інформації, що кодується в молекулах ДНК (дезоксирибонуклеїнової кислоти). Молекули ДНК утворюють хромосоми – стійкі структури з переробки й зберігання спадкоємної інформації. Видова пам'ять визначає генетично обумовлені форми поведінки – інстинкти й безумовні рефлекси. Від неї залежать особливості анатомії й фізіології організму (забарвлення волосся, шкіри, форма органів тіла, стійкі характеристики морфологічної й біохімічної конституції, властивості нервової системи й т. ін.). На думку деяких геронтопсихологів, видова пам'ять може містити інформацію, що визначає тривалість життя конкретного організму.

Надійність видової пам'яті й стабільність інформації, що зберігається в ній, зумовлені стійкістю ДНК до дії факторів, що травмують. Молекули ДНК мають великі резерви самовідновлення й виправлення ушкоджень. Проте, зміни генетичної інформації (мутації) можливі. Вони можуть відбуватися під потужним впливом специфічних факторів (мутагенів). Формування генетичної пам'яті охоплює значні тимчасові періоди існування багатьох поколінь тварин: це тривалий процес накопичення досвіду в еволюції біологічного виду. Умови життєдіяльності окремого організму практично не позначаються на видовій інформації.

Психологи розглядають прояви видової пам'яті в основному у зв'язку з аналізом ролі несвідомої психіки в поведінці. Від прогресу в дослідженнях цього виду пам'яті багато в чому залежить результат багаторічної дискусії про те, чи є інстинкти в людини.

Індивідуально-видова пам'ять (імпринтинг) – це процеси придбання, збереження й використання інформації про біологічно значимі об'єкти зовнішнього середовища в певні періоди життя індивіда. Ця пам'ять за-

безпечує миттєву фіксацію значимих об'єктів і встановлення з ними міцних поведінкових зв'язків на відносно короткі періоди життя індивіда. Прикладами таких періодів є: 1) постнатальний (від *лат.* post – після, + *natalis* – той, що відноситься до народження), 2) шлюбний, 3) окремі етапи у відносинах з однолітками, коли індивід особливо сприйнятливий до копіювання нових для нього поведінкових реакцій і інші. Загальною особливістю цих періодів є їхній критичний характер. Від адекватного їхнього проходження залежить біологічне й соціальне виживання як індивіда, так і виду в цілому. Час можливої ефективної перинатальної (від *грецьк.* peri – навколо, біля + *латин.* natalis – той, що відноситься до народження) дії імпринтингу в різних тварин різний й коливається від декількох годин після народження до декількох тижнів і місяців. У людини імпринтинг спостерігається до 6-місячного віку. Виявляється імпринтинг у рецепторному фіксуванні й запам'ятовуванні найперших предметів, що потрапили в зону сприйняття (зазвичай це предмети, пов'язані з батьками). Тим самим, імпринтинг установлює швидкий і міцний зв'язок дитинчати з батьками (найчастіше з матір'ю), що значно підвищує її шанси на виживання.

Імпринтинг зазвичай виробляється на об'єкти, що рухаються, але не на статичні. Так, каченята, курчата й інші вивідкові птахи, запам'ятавши перший же об'єкт, що рухається, будуть надалі ходити тільки за ним, навіть якщо це людина, інша тварина або неживий предмет, що рухається.

Імпринтинг займає проміжне положення між індивідуальною й видовою пам'яттю, має їхні ознаки. Подібність імпринтингу до видової пам'яті полягає в його здатності однозначно визначати способи поведінки тварин і людини із представниками виду (мати – дитинча, індивід – родичі, зріла особина – майбутній статевий партнер і т. ін.). Ці способи поведінки оптимізують соціальні відносини в співтовариствах тварин і людей в критичні періоди. Імпринтинг так само невідворотний у своїх проявах, як спадкоємна пам'ять. Він міцний і не ушкоджується під впливом перешкод, часу.

У тім, що індивід, якій переживає імпринтинг, здобуває інформацію, що раніше не зустрічалася в представників його виду (і яка пов'язана з конкретним біологічно значимим об'єктом), полягає подібність імпринтингу до індивідуальної пам'яті. Як і індивідуальна пам'ять, імпринтинг не запрограмований на все життя.

Імпринтинг як вид пам'яті характеризується такими особливостями: 1) тимчасовий (минуший) характер слідів; поведінкові реакції, що сформувалися й діють протягом певного життєвого періоду (від декількох тижнів до декількох місяців); 2) запам'ятовування інформації після одноразового її пред'явлення; при цьому виникає стійкий образ предмета, що не має потреби в підкріпленні повтореннями; зв'язок з об'єктом установлюється один раз і на весь необхідний (критичний) період; 3) незворотність

відбитого образу й реакції на об'єкт, що запам'ятався; 4) запам'ятовуються перші подразники, а не наступні; вирішальним фактором фіксації є не сила або новизна подразника, а його першість у часі.

Індивідуальна (прижиттєва) пам'ять – це процеси придбання, зберігання й використання інформації й досвіду, отриманих індивідом протягом його життя (від народження до смерті).

Більша частина психологічних досліджень пам'яті присвячена цьому її виду. Наведені нижче класифікації відбивають різноманіття проявів саме індивідуальної пам'яті.

Активність людини реалізується в декількох основних формах – моториці, переживанні, образному відображенні дійсності, розумових актах. Продукти цих процесів фіксуються в пам'яті. Вони ж виступають і в ролі регуляторів моторних, сенсорно-перцептивних і інтелектуальних актів, емоційних переживань. Відповідні види пам'яті одержали назву рухової, емоційної, образної й словесно-логічної пам'яті.

Рухова (моторна) пам'ять у людини проявляється раніше інших видів. Рухова пам'ять утворює основу всіх практичних навичок (трудових, спортивних, локомоторних, письмових, усного мовлення тощо). Одиницею запам'ятовування й зберігання інформації в руховій пам'яті є моторна програма. При її актуалізації від мозку до периферії (м'язових волокон) надходить система керуючих сигналів, у яких закодовані інтенсивність, траєкторія, тривалість, ритм і інші характеристики рухів великих м'язів рук, ніг, м'язів обличчя, дрібних м'язів кистей рук і пальців, артикуляційних м'язів, м'язів очей та ін. Кінестетичні відчуття, що виникають у процесі здійснення рухів і дій, запам'ятовуються в миттєвій моторній пам'яті, і в якості «свіжих слідів» оперативно використовуються для внесення коректив у довгочасну моторну програму.

Рухова пам'ять бере участь у підтримці положення тіла в просторі, певної пози. У ній зберігаються основні образи й програми рухів частин тіла (як великих, розгонистих, так і дрібних, маніпулятивних). На основі інформації рухової пам'яті конкретна моторна програма тієї або іншої практичної дії формується ніби заново, згідно характеру рухової задачі, що виникла перед людиною. Сутність і характер рухової задачі відкривається людині в процесі взаємодії із ситуацією, її сприйняття й дослідження, встановлення її особистісного змісту. Тому в процесі підготовки моторної програми рухова пам'ять тісно взаємодіє з образною, емоційною й словесно-логічною пам'яттю, інтегрує всі форми досвіду.

Емоційна пам'ять – це фіксація, збереження, трансформація й наступне відтворення певних почуттєвих станів людини. У цих станах закладене її ставлення до різних аспектів і елементів зовнішнього й внутрішнього світу (об'єктів, подій, ситуацій, людей, зовнішності, статусу, особи-

стісних якостей і здібностей самого суб'єкта). Коди емоційної інформації будуються у двійковій системі оцінок («приємно/неприємно», «корисно/шкідливо», «так/ні»), тобто представлені в емоційній пам'яті у суб'єктивно-смислової формі. У взаємозв'язку з об'єктивними кодами образної, словесної й моторної пам'яті вони забезпечують інформаційну основу діяльності людини.

Мнемічна одиниця емоційної пам'яті («емоційний слід») являє собою афективно-когнітивну структуру (емоційний образ), що складається з, як мінімум, двох взаємозалежних компонентів: 1) когнітивної моделі «об'єкта, що хвилює» і 2) ставлення людини до цього об'єкта (у ставленні закодований зв'язок об'єкта з потребами й мотивами особистості). Ставлення до об'єкта відкривається суб'єктові зсередини у формі «афективного хвилювання», тобто емоційного переживання.

Мнемічна система особистості цілісна й єдина, але в залежності від характеру життєвих завдань, що постають перед людиною, вона може виявляти себе як образна, словесно-логічна, емоційна або моторна пам'ять. Специфіка завдання, що вимагає для свого розв'язання саме емоційної пам'яті, складається у визначенні особистісної значимості того, що відбувається. Це – «адаптаційне завдання» (О. С. Нікольська), «завдання на зміст» (О. М. Леонтьєв), «завдання афективного роду» (П. Я. Гальперін). В емоційній пам'яті образи об'єктів, подій і ситуацій зв'язуються з мотиваційно-смисловими утвореннями особистості; ці зв'язки й асоціації фіксуються й потім використовуються в спілкуванні й діяльності.

Змісти емоційної пам'яті запам'ятовуються, зберігаються й відтворюються в тісному зв'язку з неемоційним матеріалом – перцептами, концептами, моторними програмами, які утворюють когнітивний компонент емоційного сліду. Сліди емоційної пам'яті можуть бути активовані впливами будь-якої сенсорної природи. Емоційній пам'яті властива висока швидкість утворення сліду, його особлива міцність, переважно мимовільна форма запам'ятовування й відтворення, функціонування на неусвідомлюваному рівні психіки. Факторами ефективності запам'ятовування й збереження емоцій у пам'яті є інтенсивність емоційного переживання й глибина його проникнення в особистісні структури.

Сліди емоційної пам'яті поступово еволюціонують із часом, що виражається в їх 1) притупленні, 2) парадоксальному посиленні, 3) інкапсулюванні у вигляді замкнутого вогнища, «комплексу», 4) генералізації – поширенні на інші об'єкти.

Між когнітивним (образ) і емоційним (афект) компонентами емоційного сліду відносини неоднозначні й мінливі. Так, можна виділити три основних варіанти відтворення емоційного сліду: 1) відтворення структури «образ + емоція»; 2) актуалізація беземоційного образу; 3) актуалізація

безобразної емоції. При цьому безобразна емоція може виявитися при помірній інтенсивності а) як безпричинна тривога, гнів, радість тощо; б) як переміщення емоції на іншу людину, об'єкт, організацію, подію, ідею, етнос і т. ін. За високої інтенсивності безобразна емоція проявляється у формі 1) реагування шляхом пошуку винуватця або утворення жагучої, невтримної прихильності; 2) неконтрольованого афекту.

У зв'язку з тим, що людина як біосоціальна істота є одночасно індивідом, суб'єктом діяльності, особистістю й індивідуальністю, у структурі емоційної пам'яті є три рівні – індивідний, суб'єктний і особистісний.

Індивідний рівень емоційної пам'яті. Це – формальна емоційна пам'ять, що звернена не до логіки світу, а до «логіки тіла». Властивості індивідної емоційної пам'яті – результат системного узагальнення природних особливостей людини. Пам'ять даного рівня – це емоційні установки й програми, що визначають формально-динамічні параметри переживання (його силу, інтенсивність, тривалість, швидкість виникнення, протікання й зникнення). Індивідна емоційна пам'ять закріплює базові гедонічні моделі афективної поведінки, найпростіші позитивні й негативні зв'язки організму й середовища, пов'язані з їжею, питвом, сексом, відходом від надсильних і небезпечних подразників.

Емоційна пам'ять суб'єктного рівня проявляється у внутрішній організації людини як суб'єкта – носія предметно-практичної діяльності й пізнання. В інтелекті, почуттях, мові, мотивації, волі обов'язково присутні сліди придбаного емоційного досвіду.

У сприйнятті емоційна пам'ять проявляється як фактор: а) емоційного фарбування стимулів, існування емоційних тонів перцептивних образів, б) спрямованості й вибіркової процесу сприйняття, в) підвищеної (сенсibiliзація) або зниженої (перцептивний захист) готовності до сприйняття певних об'єктів, г) акцентування об'єктів сприйняття згідно зі стійкими інтересами і цінностями особистості людей тощо. Емоційна пам'ять – одна із причин апперцепції: через неї сприйняття залежить від стійких переваг і цінностей, установок, смаків і афективних стереотипів, що закріпилися.

Емоційна пам'ять – внутрішня умова розумової діяльності. Вона сприяє трансформації інтелектуального утруднення в проблемну ситуацію, звужує зону пошуків, генерує «почуття правильного шляху», передбачає розв'язання на емоційному рівні, закріплює й переносить у нові умови емоційну сутність правильного рішення, сприяє утворенню, закріпленню й використанню емоційних узагальнень.

Для уяви емоційна пам'ять – постачальник невербального матеріалу, що втілюється у фантастичних образах.

Емоційна пам'ять сприяє функціонуванню інших видів пам'яті. Вона

втягує в процес кодування неемоційної інформації (образів, думок, рухів) глибокі шари особистості, що робить сліди пам'яті особливо міцними й стійкими. Зв'язуючи окремі сцени в єдиний сценарій і наділяючи їхньою емоційною значимістю, емоційна пам'ять перетворює епізодичну пам'ять суб'єкта в автобіографічну. Реконструюючи самовизначальні спогади (насамперед, в емоційно ціннісних категоріях), вона підтримує й зберігає ідентичність, сталість «Я-концепції» суб'єкта протягом всього його життя.

У мовній діяльності емоційна пам'ять утворює підтекст системи об'єктивних значень, що відбиває спрямованість, упередженість, мотиви мовця суб'єкта. З її допомогою об'єктивні значення слів трансформуються в особистісні (афективні) смисли людини, стають її внутрішнім надбанням (входять у суб'єктивний лексикон).

Емоційна пам'ять бере участь у конструюванні й регуляції діяльності суб'єкта: вона поєднує всі її операції спільністю значимості й смислу, «цементує» загальним емоційним тлом. Без неї було б неможливо передбачування потреби (тобто запам'ятовування емоційно-мотиваційної значимості предмета потреби) та синхронізація мотиваційних, когнітивних, моторних, вегетативних і суб'єктивно-почуттєвих процесів, утримання й використання програми й суб'єктивних критеріїв успішності дій.

Емоційна пам'ять особистісного рівня проявляє себе в тім, як людина вибирає, приймає й виконує певні соціальні дії, як вона внутрішньо до них ставиться. У міжособистісному плані емоційна пам'ять визначає: 1) точність, взаємне відображення в парах, що спілкуються, в групах людей; 2) виникнення, розвиток і розпад міжособистісних відносин; 3) міжособистісну привабливість при встановленні контакту; 4) загальний фонд почуттів людей, що спілкуються; 5) емоційну чуйність (емпатію); 6) здатність до емоційної соціальної децентрації (відтворення емоцій іншої людини в собі) та ін. Завдяки колективній емоційній пам'яті можливе спільне буття людини з іншими людьми, тому що в ній зберігаються сліди синхронізованих і сполучених у часі й просторі емоційних переживань груп людей, що належать до одного культурного цілого.

У внутрішньоособистісному плані функціонування емоційної пам'яті необхідне для зміцнення взаємозв'язків між окремими компонентами структури особистості. Відтворення емоційних сигналів допомагає людині переконатися в правильності або помилковості зробленого життєвого вибору, повернутися, по можливості, в момент вибору й виправити помилку. Емоційна пам'ять сприяє перетворенню деяких подій в особистісні події, що визначають життєвий шлях людини.

Образна пам'ять – це запам'ятовування, збереження й відтворення конкретних предметів, явищ, подій і їхніх властивостей у формі зорових,

слухових, смакових, нюхових, кінестетичних, дотикових і інших уявлень. При запам'ятовуванні первинних образів відбувається їхнє перетворення в уявлення. Так, виявлені такі зміни, які відбуваються із зоровим образом у процесі його збереження: 1) опускання деталей (спрощення образу), 2) схематизування; 3) деяке перебільшення (або зменшення) окремих деталей; 4) розширення, округлення форми; 5) посилення симетрії фігури; 6) узагальнення первинних образів (у напрямку прототипу – узагальненого образу – представника класу об'єктів); 7) зміна положення й орієнтації об'єкта; 8) колірні трансформації та ін.

Реконструкції уявлень можуть стати причиною неточності відтворення інформації в образній пам'яті. Однак такі трансформації можуть виявитися корисними, тому що перетворюють образ в узагальнену схему, необхідну для впізнання нової інформації (наприклад, узагальнені образи геометричних форм, фонематичні образи, образи букв, образи-схеми лицевих мімічних і жестових патернів тощо).

Перевага образної пам'яті над словесно-логічною характерна для дітей і підлітків. У старшому підлітковому і юнацькому віці поступово розвивається здатність мислити гіпотетико-дедуктивно, що припускає активне використання символів і понять для регуляції процесу й оформлення продуктів пізнавальної діяльності. Тому провідну роль починає грати символічна пам'ять, що безроздільно домінує в більшості дорослих людей. Якщо професія дорослого належить до сфер «людина – художній образ», «людина – природа», містить виражений творчий компонент, то образна пам'ять продовжує залишатися домінуючою.

Деякі люди здатні запам'ятовувати, зберігати й відтворювати деталізовані образи об'єктів, подій і сцен. Ця здатність, що одержала назву ейдетичної пам'яті, виявляється головним чином у зоровій модальності, хоча описані й випадки прояву ейдетизму в області слуху, нюху та інших модальностей. Образи ейдетичної пам'яті характеризуються жвавістю, яскравістю, точністю, можливістю «переходу від деталі до деталі». У цьому проявляється подібність ейдетичних образів до перцептивних. Як і уявлення, ейдетичні образи є представниками у свідомості людини відсутніх об'єктів.

Ейдети́чні образи пам'яті відрізняються й від послідовних образів сприйняття за низкою ознак, наведених у таблиці. Крім зорових, образна пам'ять може зберігати й відтворювати слухові, дотикальні, смакові, нюхові й рухові образи, тому іноді говорять про слухову, тактильну, смакову, нюхову пам'ять. Що стосується рухової пам'яті, то через кілька причин (її винятково важливе значення в побудові й стабілізації рухових актів, участь у перцептогенезі, віднесеність більшою мірою до суб'єкта, ніж до об'єкта, унікальний і неповторний малюнок кожного відтвореного руху

при типовості моторної програми, внесення змін у вихідну моторну програму при спробах її відтворення, навіть уявного, «ідеомоторного») її доцільно вважати окремим видом пам'яті поряд з образною, емоційною й словесно-логічною.

Ейдетичний образ пам'яті	Послідовний образ сприйняття
Не підкоряється закону Емерта	Підкоряється закону Емерта (збільшується пропорційно відстані до екрана, на який проектується)
Даний у тих же кольорах, що й образ сприйняття	Пофарбований у додаткові кольори (якщо предмет був чорним, то послідовний образ буде білим, якщо жовтим – то буде бузковим і т. ін.)
Його колір не зміщується з кольором тла	Його колір зміщується з кольором тла за законом змішання кольорів у сприйнятті

Слухова, дотикальна, нюхова й смакова пам'ять інтенсивно розвивається у сліпих і слабозорих людей як механізм компенсації недоліку (відсутності) зорової інформації у мнемічній системі. Певні професії (кулінари, дегустатори, настроювачі музичних інструментів, експерти з обробки й фарбування поверхонь, скульптори, художники, парфумери та ін.) і повсякденні види занять стимулюють у деяких людей розвиток саме цих видів пам'яті. Досягнення високих результатів у запам'ятовуванні, збереженні й відтворенні слухових, нюхових, смакових образів свідчить про професіоналізацію пам'яті.

У цілому образна пам'ять характеризується:

- 1) розмаїтістю одиниць пам'яті (образів), які можуть зберігатися й відтворюватися; ця особливість зумовлена нескінченним різноманіттям конкретних об'єктів, ситуацій, подій і сцен, які можуть бути сприйняті людиною;
- 2) залежністю міцності фіксації образів від їхнього емоційного тону, емоційного стану людини в момент запам'ятовування;
- 3) високою швидкістю формування уявлень;
- 4) перевагою мимовільної форми запам'ятовування (хоча ступінь довільності керування образною пам'яттю вищий, ніж у рухової й емоційної пам'яті);
- 5) вираженою залежністю міцності збереження від мотивації, установки на запам'ятовування;
- 6) відносною незалежністю просторово-тимчасових параметрів уяв-

лень від тих же параметрів сприйнятих об'єктів (так, образи маленьких об'єктів мають у пам'яті приблизно ті ж «розміри», що й образи великих);

7) значною трансформацією образів під час їхнього зберігання й відтворення;

8) позитивним впливом на яскравість і чіткість образів факторів несподіванки, незвичайності сприйнятого.

Словесно-логічна пам'ять – це пам'ять на думки й їхні позначення (символи). Цей вид пам'яті названий словесним тому, що думка нерозривно пов'язана зі словом, з висловленням, через яке вона виражається, і навіть відбувається (Л. С. Виготський). Результативною стороною розумового процесу є логічні форми – поняття, судження й умовиводи. Вони несуть у собі одночасно й певний зміст (смысл) і відбитки тих логічних операцій, які відбувалися над цим змістом мислячим суб'єктом. Тому даний вид пам'яті має виражений логічний аспект і називається, відповідно, логічною пам'яттю. Оскільки обидва напрями пов'язані в думці в нерозривну єдність, багато дослідників утримуються від їхнього протиставлення й називають цей вид пам'яті словесно-логічним.

Словесна пам'ять характеризується:

1) високою точністю відтворення;

2) «ефектом краю» – більш повним і точним запам'ятовуванням початкових («ефект початку») і кінцевих («ефект кінця») елементів словесних рядів, що надаються для запам'ятовування; кожне слово представлене в пам'яті «мнемічним слідом» – особливим когнітивним елементом, на який людина спирається при відтворенні даного слова; когнітивні елементи конкурують один з одним, причому це може приймати як форму негативного впливу раніше зафіксованих слідів на інформацію, що надходить пізніше (проактивна інтерференція), так і форму негативного впливу «свіжих» слідів на раніше утворені (ретроактивна інтерференція); початок ряду піддається інтерферуючому впливу більш пізньої інформації, а кінець ряду – проактивної інтерференції з боку більш старих мнемічних слідів; «серединний провал», тобто неточне й менш повне відтворення слів, що перебувають у середині стимульного ряду, пояснюється дією на них подвійної інтерференції – проактивної і ретроактивної одночасно;

3) більшими в порівнянні з іншими видами пам'яті можливостями довільного керування процесами запам'ятовування й відтворення;

4) тісним зв'язком з образами, за рахунок чого останні можуть ставати узагальненими уявленнями (прототипами), які репрезентують в психіці цілі класи об'єктів;

5) можливістю спотворювати уявлення; експериментально доведений трансформаційний вплив слів, якими супроводжувалося пред'явлення зображень на результати запам'ятовування цих зображень; трансформація

образів у пам'яті відбувалася неусвідомлено в напрямку змісту слів; смисли образів пам'яті ніби пристосовувалися до понять, узгоджувалися зі словами, причому процес такого «узгодження» від свідомості суб'єкта, як правило, вислизає; ця закономірність надзвичайно важлива в практичному плані, наприклад, в процесі збору й аналізу показань свідків.

Особливим варіантом словесної пам'яті є пам'ять на цифри. Пам'ять на цифри (як і на слова) виявляється і в зоровій, і в слуховій модальностях.

Логічна пам'ять – це пам'ять на зміст, тісно пов'язана з мисленням. Відтворення тексту, точне за змістом, може зовсім не збігатися з оригінальним текстом за формою (тобто за складом використовуваних слів і пропозицій). Відтворення змісту тексту – це не стільки репродукція, скільки реконструкція, у ході якої смисл як би вибудовується заново й не обов'язково в поняттях оригіналу.

У залежності від ступеня цілеспрямованості суб'єкта й вольової регуляції своєї мнемічної активності виділяють **мимовільну** й **довільну** пам'ять. Мимовільна пам'ять характеризується відсутністю спеціальної мети запам'ятати й відтворити інформацію. Це ненавмисний процес, у якому немає спроб свідомо контролювати запам'ятовування й відтворення. Незважаючи на те, що при мимовільному запам'ятовуванні немає напруги волі для обробки й кодування інформації, даний вид пам'яті дозволяє людині фіксувати образи величезного числа предметів, подій, їхніх ознак і властивостей, власних емоційних станів, спонукань до діяльності, рухів. На перший погляд здається, що вони запам'ятовуються випадково, самі собою. Однак видима простота мимовільної пам'яті оманлива. У дослідженнях П. І. Зінченко, А. О. Смірнова з'ясувалося, що ця пам'ять – закономірний «побічний продукт» діяльності, зумовлений її структурою й організацією. Мимоволі найбільше міцно й точно запам'ятовується інформація, пов'язана з метою діяльності, трохи гірше – зі способом, і ще гірше – із тлом (контекстом) діяльності. Тому мимовільній пам'яті властива висока вибірковість, що виявляється в доборі значимої інформації у зв'язку із цілями й мотивами діяльності.

Мимовільна пам'ять вбудована в структуру будь-якої діяльності (пізнавальної, трудової, комунікативної, ігрової, спортивної, художньої тощо). Вона забезпечує видачу необхідної інформації в процесі виконання діяльності, зберігає її проміжні й кінцевий результати.

Мимовільна пам'ять є філо- і онтогенетично більш раннім утворенням, передре довольній пам'яті і є підґрунтям для її виникнення. Весь життєвий досвід тварин заснований на їхній мимовільній пам'яті. Більша частина життєво необхідних знань, умінь, навичок людини (знання й володіння рідною мовою, підтримка рівноваги й пози, базові рухові навич-

ки, знання основних геометричних форм, основи «емоційного слуху», що дозволяє розпізнавати почуттєві стани оточуючих людей за їхнім голосом тощо) здобуваються за допомогою мимовільної пам'яті.

Довільна пам'ять, розвиваючись на основі мимовільної пам'яті, являє собою довільне й цілеспрямоване запам'ятовування й відтворення інформації. У її функціонуванні виявляється свідомий намір суб'єкта запам'ятовувати (заучувати) певний матеріал з метою його подальшого відтворення. На відміну від мимовільної пам'яті, що є продуктом будь-якої діяльності, довільна являє собою особливу мнемічну діяльність. Мнемічна діяльність проявляється як система спеціально організованих людиною мнемічних дій, спрямованих на закріплення й подальше відтворення інформації про об'єкти, події, ситуації. Сутність довільної пам'яті полягає у свідомій вольовій регуляції людиною своєї мнемічної діяльності. При цьому людина використовує соціально вироблені способи її регуляції, тому довільна пам'ять – соціально опосередкована форма мнемічної активності. За показниками обсягу, міцності, точності запам'ятовування довільна пам'ять переважає над мимовільною. Вона стає винятково важливою в навчанні й діяльності дорослих людей, які вирішують безліч професійних завдань і самостійно визначають обсяг інформації, що запам'ятовується, тривалість і міцність її зберігання, точність відтворення.

Ізольований розгляд і тим більше протиставлення мимовільної і довільної пам'яті неправомірне, оскільки в генетичному плані вони є послідовними східцями розвитку пам'яті, а у функціональному – проявами єдиної мнемічної системи суб'єкта. Система пам'яті залежно від характеру життєвих завдань, що постають перед людиною, може виступати і в мимовільній (як спосіб досягнення пізнавальних і практичних цілей), і в довільній (як самостійна дія, що переслідує мнемічну мету) формах, в яких можуть протікати всі мнемічні процеси (запам'ятовування, відтворення, збереження і забування).

Наявність або відсутність усвідомлення, здатності дати собі звіт про роботу власної пам'яті в такому її аспекті як відтворення служить підставою для виділення **експліцитної** й **імпліцитної** пам'яті. Ця класифікація показує, що є серйозна розбіжність між тим рівнем знань, який ми здатні активно усвідомити, і тим, який ми можемо використовувати, не даючи собі чіткого звіту.

Експліцитна пам'ять – це довільна і свідомо актуалізація зафіксованого досвіду. Спогади в ній доступні суб'єктові на усвідомлюваному рівні. Це – явна пам'ять, «пам'ять з усвідомленням», тобто з розумінням причин і цілей витягання інформації. У цьому виді пам'яті істотну роль відіграє семантичне кодування інформації, тобто активне оперування значеннями слів і понять. Експерименти, що демонструють експліцитну пам'ять,

характеризуються прямим, безпосереднім і свідомим зверненням досліджуваного до свого минулого досвіду під впливом питань експериментатора (наприклад, «Кого ви зустріли в такий-то час в такому-то місці?», «Про що йшла мова на такий-то зустрічі?», «Як були одягнені учасники зустрічі?», «Що ви відчули в такий-то момент після таких-то слів співрозмовника?» тощо). Ці і подібні ним питання торкаються відомостей, що безпосередньо зберігаються в пам'яті.

Імпліцитна пам'ять не включає свідому і довільну актуалізацію досвіду. Це неявна, невизначена пам'ять, «пам'ять без усвідомлення». Витягання інформації тут відбувається з несвідомою опорою на існуючий досвід. Семантичне кодування для цього виду пам'яті менш значуще. Зате тут важливе відтворення контексту, особливостей оточення, тих фізичних умов, в яких відбувалося первинне імпліцитне збереження. Тому феномен імпліцитної пам'яті може бути виявлений тільки непрямими методами: про її функціонування свідчать зміни в поведінці, які сам суб'єкт, як правило, не помічає.

Є три найбільш важливих прояви імпліцитної пам'яті в поведінці: утворення умовних рефлексів, праймінг і процедурне навчання.

Утворення умовних рефлексів детально вивчав І. П. Павлов. Він виявив, що собаки навчаються слиновиділенню у відповідь на дію нейтрального подразника (дзвінка), якщо він поєднується деякий час з появою їжі. Імпліцитна пам'ять у формі утворення умовних рефлексів активно використовується в рекламі. У потенційних споживачів створюють привабливий образ того або іншого товару за рахунок його зв'язку з приємним і привабливим оточенням. При цьому свідомого звіту щодо формування такого образу споживачі не надають.

Праймінг-ефект полягає в тому, що пред'явлення якогось стимулу впливає на сприйняття наступних стимулів. Перший стимул, мабуть, задає загальний напрям і характер обробки інформації. Простий варіант праймінга – це «ефект простого знаходження в полі зору». Експериментально доведено, що просте збільшення частоти пред'явлення нового стимулу призводить до зростання його «приємності». Так, висловлювання, що зустрічалися суб'єктові раніше (навіть якщо він про них нічого не пам'ятає), при повторному наданні сприймаються як достовірніші, ніж ті, що подаються вперше.

У вербальній пам'яті праймінг виявляється при виконанні особливої завдання, за допомогою якого, подаючи декілька перших букв слова, тестують його збереження в імпліцитній пам'яті (ефект «доповнення основи слова до цілого», або «ефект відновлення слова за фрагментами»). Досліджуванам, що страждають важкою формою амнезії і здоровим людям показували перелік слів. Після цього всі досліджувані проходили

процедуру впізнавання слів: потрібно було, переглядаючи розширений список, вказати «старі» слова, відокремивши їх від «нових». Хворі на амнезію з цим завданням не впоралися. Проте вони практично не поступалися здоровим людям, коли потрібно було «здогадатися» про те, яке слово показане за декількома початковими буквами. Такий же ефект був, коли потрібно було упізнати раніше показане слово при його нечіткому, візуально розмитому (розфокусованому) поданні. При цьому інструкція «згадати, упізнати слово», що активізувала експліцитну пам'ять, не спрацювала, а інструкція «здогадатися», яка підключала імпліцитні знання, була ефективною. Отже, амнезія, зруйнувавши експліцитну пам'ять, майже не торкнулася її імпліцитної форми.

Близьким до праймінг-ефекту є ефект неусвідомлюваної установки. Д. М. Узнадзе виявив, що під впливом минулого досвіду суб'єкт демонструє неусвідомлювану готовність до реагування в певному напрямі або до здійснення певної дії. Експериментально були виявлені перцептивні (у сприйнятті), інтелектуальні (у мисленні) і моторні установки.

Праймінг-ефект виявляється і в образній пам'яті (при запам'ятовуванні малюнків різних об'єктів).

Процедурне навчання як прояв імпліцитної пам'яті – це процес, за допомогою якого досягається зміна поведінки в деякій проблемній ситуації у напрямі поліпшення її продуктивності. Таке навчання відбувається при придбанні моторних навичок, при засвоєнні граматики рідної мови і штучних граматик, при засвоєнні навичок комплексного контролю процесів у складних системах і т. ін.

ГраMATика генеративна, тобто об'єкти мови можуть комбінуватися і рекомбінуватися в різних граматичних (складених за правилами) і неграматичних (створених не за правилами) поєднаннях. Використовуючи цю обставину, А. Ребер пропонував своїм досліджуванам безліч ланцюжків букв (що складаються з декількох приголосних) в порядку, який визначався дуже складними правилами. Досліджувані ніяк не могли зрозуміти ці правила, проте демонстрували очевидний і швидкий прогрес в розвитку здатності розрізняти граматичні (тобто побудовані відповідно до правил) і неграматичні буквенні ланцюжки. Вони засвоювали ці правила імпліцитно, але чітко розповісти про них не могли. Д. Беррі і Д. Бродбент розробили комп'ютерну гру типу «системної стратегії», в якій досліджуваній управляв цукровою фабрикою, контролював ефективність її роботи з урахуванням безлічі чинників (отримання і оптимізації початкової сировини, її зберігання і переробки, випуску готової продукції). Тренуючись, досліджувані досягали в цій грі помітних успіхів, проте виразно пояснити, що саме вони для цього роблять, не могли. Незважаючи на ефективні дії, чітких експліцитних уявлень про стратегію управління складним системним

об'єктом у них не було. Таким чином, велика частина навчання базується на імпліцитній пам'яті в тому сенсі, що ми можемо набувати навички, але не можемо точно повідомити, які знання при цьому набуваємо.

Особливим проявом імпліцитної пам'яті є описаний В. Урбанчиком в 1907 році і П. Баллардом в 1913-му ефект ремінісценції. Ремінісценція – це повніше і точніше відтворення збереженого в пам'яті матеріалу в порівнянні із спочатку збереженням за умови, що після збереження спроби повторювати матеріал не робилися.

Не слід думати, що експліцитна й імпліцитна пам'ять є ізольованими здібностями. Це різні, але при цьому взаємозв'язані прояви єдиної мнемічної системи людини. Так, в моделі Р. Шифріна психіка людини розуміється як сукупність автоматичних і контрольованих процесів переробки інформації. Автоматичні процеси, на яких переважно заснована імпліцитна пам'ять, екстенсивні, охоплюють величезну кількість неусвідомлюваних стимулів, які людина враховує в організації поведінки, абсолютно їх не усвідомлюючи. Контрольовані процеси, на яких базується експліцитна пам'ять, пов'язані з усвідомленням і увагою, інтенсивні забезпечують високу якість переробки невеликої за об'ємом інформації. Межа між автоматичними і контрольованими процесами рухлива. Той самий матеріал за певних умов може переходити зі сфери автоматичної обробки в контрольовану і навпаки.

Вочевидь, наша пам'ять здатна утримувати одні відомості дуже довго – тижнями, роками, усе життя, а інші – зовсім нетривалий час – день, декілька годин або хвилин, а іноді образи, що виникають такі швидкоплинні, що ми їх практично не помічаємо. Звідси народилося ділення пам'яті на короткочасну і довготривалу. Накопичення знань про мнемічні процеси дозволило розширити цей розподіл. Зараз в залежності від термінів зберігання і специфіки переробки інформації в пам'яті розрізняють такі її форми: **миттєву**, **короткочасну**, **довгочасну**. Особливою формою визнається **оперативна** пам'ять.

Усі форми пам'яті пов'язані одна з одною і складають єдину систему переробки і зберігання інформації.

Миттєва пам'ять – це інерційність сенсорних систем, що подовжує на деякий час (від часток секунди до 1–2 с) дію сигналів. У психології відчуттів це явище дістало назву послідовного образу, або ефекту післядії подразника.

Завдяки цій пам'яті інформація, що надійшла на сенсорні входи, піддається первинній переробці, відбору, читанню (скануванню). Після цього частина інформації надходить у короткочасну і довгочасну пам'ять. Миттєва пам'ять характеризується надзвичайно малим терміном зберігання інформації, після чого вона або переводиться в іншу форму зберігання,

або безповоротно втрачається. Ця пам'ять модально специфічна в тому сенсі, що «сліди» зорової, слухової, тактильної, нюхової та інших видів інформації зберігаються в ній окремо, не змішуючись, не взаємодіючи між собою.

Деякі різновиди миттєвої пам'яті дістали спеціальні назви. Так, зорова сенсорна пам'ять називається іконічною, слухова – ехоїчною. Чинниками забування (втрати інформації) в миттєвій пам'яті є як час (з часом слід безповоротно втрачається), так і інтерференція (попередні сліди в аналізаторі стираються наступними сигналами, що надійшли на цей же сенсорний вхід). Слідами в миттєвій пам'яті неможливо довільно управляти. Їх не вдається ні утримати якими-небудь спеціальними зусиллями, ні зробити виразнішими, ні навмисно відтворити. Миттєва пам'ять зберігає сенсорний слід практично в незмінному вигляді. Тому зміст і форма сліду визначаються умовами подання інформації (освітленістю, фоном, гучністю, інтенсивністю подразника, тривалістю його дії на аналізатор, просторовим розташуванням тощо).

Важливими перевагами миттєвої пам'яті є: 1) її виключно великий обсяг (зберігається, хоча і ненадовго, інформація про безліч подразників, що одночасно впливають); 2) точність, повнота образів, високий ступінь їх відповідності сприйнятим об'єктам.

У деяких людей сенсорно-перцептивні образи в миттєвій пам'яті можуть зберігатися значно довше (десятки хвилин). Цей феномен дістав назву ейдетичної пам'яті.

Миттєва пам'ять виконує ряд важливих функцій, необхідних для повноцінного орієнтування суб'єкта у навколишньому світі. Передусім, вона подовжує час присутності інформації про об'єкти в системах аналізаторів організму. З припиненням дії подразника інформація про нього не зникає негайно. Вона ще деякий час може продовжувати залучатися до процесів обробки на вищих, узагальнених образних і концептуальних рівнях віддзеркалення реальності. Забезпечується злите сприйняття світу незважаючи на неминучі розриви в інформаційних потоках (переривання зорової стимуляції при морганні, акустичної – при ковтанні і т. ін.). Стає можливим цілісне віддзеркалення явищ, що мають процесуальну, розтягнуту в часі природу (наприклад, сприйняття мови, віддзеркалення динаміки рухів власного тіла). М. О. Бернштейн, що вивчав механізми побудови рухів, підкреслював, що «свіжий» кінестетичний слід від попередньої фази руху негайно включається як еталон, з яким звіряються кінестетичні відчуття від наступної фази цього ж руху. Завдяки таким включенням моторного досвіду руховий акт набуває цілісності і завершеності.

Миттєва пам'ять як початкова стадія обробки інформації ще не може забезпечувати константності перцептивних образів через свою модальну

специфічність. Окремо іконічні, ехоїчні, кінестетичні, нюхові та інші сліди, що зберігаються, не взаємодіють між собою і не можуть «підкоригувати» один одного за рахунок дії механізмів прямого і зворотного зв'язку. Це завдання вирішується в короткочасній пам'яті. Проте вже в миттєвій пам'яті створюється важлива умова для отримання майбутньої константності – просторова локалізація образу (прив'язка до певної точки простору) і його предметна віднесеність (зв'язування сліду з конкретним об'єктом).

У короткочасній пам'яті інформація зберігається від декількох секунд до декількох хвилин. За цей час вона піддається перетворенням (впізнанню, декодуванню, ухваленню рішень і т. ін.). Тут відбувається попереднє сортування (облік значущих подій, відсіювання випадкових) і переробка (первинна схематизація, узагальнення, забезпечення наочності) інформації, що поступає, переведення її в довгочасну пам'ять. Наприклад, читаючи текст, людина сприймає і розуміє значення кожного слова завдяки тому, що зіставляє образ тексту з еталонами, витягнутими з довгочасної пам'яті. Витягнутий з тексту смисл переводиться в довгочасну пам'ять. Короткочасна пам'ять забезпечує включення елементів досвіду, актуалізованого в довгочасній пам'яті, в поточну діяльність і повернення збагаченого досвіду в довгочасну пам'ять.

У короткочасній пам'яті синтезується інформація, що надходить на всі сенсорні входи. Інформаційні потоки різної модальності зв'язуються між собою і, що дуже важливо, з відомостями від кінестетичного аналізатора. З цієї причини перцептивні образи набувають властивість константності (тобто відносної незалежності від умов надання інформації про об'єкт). Короткочасна пам'ять не має модальної специфіки, і сліди в ній представлені абстрактними послідовними кодами.

Об'єм короткочасної пам'яті людини невеликий; він складає 7 ± 2 одиниці інтегрованої (цілісної) інформації. Об'єм же самих одиниць може бути різним і залежить від здатності людини організувати сприйняття інформації, її використання в діяльності. Людина з розвиненими когнітивними здібностями використовує великі оперативні одиниці сприйняття (наприклад, читає текст цілими реченнями, не затримуючись на окремих словах). Відповідно й одиниці пам'яті в неї концентрують великий об'єм інформації. Таким чином, об'єм короткочасної пам'яті вимірюється не в абсолютних, а в структурних одиницях. Людина може істотно збільшити кількість інформації в короткочасній пам'яті за рахунок укрупнення мнемічних одиниць, тобто перекодування їх в нові, більші структурні одиниці. Саме це відбувається в процесі розумового розвитку. Більше того, сам інтелектуальний прогрес як окремої людини, так і людства в цілому можна назвати засобом подолання обмеженості об'єму короткочасної пам'яті.

Бар'єр короткочасної пам'яті – потужний стимул узагальнення інформації. Зростання узагальненості понять збільшує місткість оперативних одиниць і оперативного поля короткочасної пам'яті, робить людину здатною до ухвалення все більш складних рішень.

Сліди в короткочасній пам'яті ушкоджуються наступною інформацією, якщо вона надходить до закінчення консолідації цих слідів і переведення попередніх відомостей в довготривалу пам'ять. Порушити процес консолідації сліду можуть несподівані і сильні подразники, травматичні і стресові дії, відволікаючі сигнали, кисневе голодування, наркоз. Чим коротший тимчасовий інтервал між навчанням і діями, що ушкоджують (або відволікають), тим більше порушується інформація в короткочасній пам'яті. Людина не може згадати події, що безпосередньо передували моменту отримання травми, яка викликала шок або втрату свідомості. Виникає ретроградна (обернена назад) амнезія. Подолання втрати пам'яті йде шляхом відновлення інформації від віддалених в часі подій до подій, що безпосередньо примикають до моменту нещастя.

Процесами в короткочасній пам'яті можна довільно управляти за допомогою застосування різних психологічних прийомів: 1) промовляння (вербального кодування образної інформації), 2) дублювання модальностей (слухових зоровими – замалювання почутого; зорові руховими – обмацування; зорових слуховими – маркування зорових образів музичними, голосовими «мітками» і т. ін.); 3) розбиття на групи (ритмічні, смислові); 4) повторення (тобто багаторазового довільного відтворення інформації) та ін.

Довгочасна пам'ять, будучи інформаційною основою діяльності, зберігає протягом тривалого часу усі засвоєні людиною знання і навички. У ній зберігаються не лише образи об'єктів, поняття, еталони і програми дій, але і мотиваційні установки, принципи відбору вхідної інформації, правила декодування, гедонічні моделі приємного і неприємного, моральні критерії, системи самовідображень і оцінок власного «Я», цілі і плани на майбутнє, образи біографічних подій, включених в соціальний і культурний контекст. Через універсальність характеру довгочасної пам'яті втрачає сенс проблема визначення її об'єму: він надзвичайно великий і не може бути точно визначений. Множення кількості інформації, яку може утримувати один нейрон на кількість нейронів мозку у середньостатистичної людини дає дуже приблизні результати, які відбивають не стільки реальні, скільки теоретично допустимі, умовні можливості довгочасної пам'яті. Іноді пропонують зіставляти об'єм інформації, що зберігається в довготривалій пам'яті, із загальною кількістю синапсів в головному мозку (10^{15}). Це ж можна сказати і про час зберігання інформації: можливо, він співпадає з часовими межами людського життя.

Довготривала пам'ять – це «кінцевий пункт» на шляху інформації з миттєвої пам'яті. Зміст довготривалої пам'яті переводиться в короткочасну пам'ять, оскільки розв'язання будь-якої життєвої задачі вимагає зіставлення нової інформації з «вже наявною». Цей зміст обов'язково присутній в структурі будь-якої «відповіді» загальної системи переробки інформації (мовного висловлювання, практичної дії, перцептивного і розумового акту, емоційного переживання).

Довгочасна пам'ять – найбільш складна і найбільш важлива з усіх підсистем пам'яті. Її можна порівняти з величезним складом, певним чином організованим і структурованим. Інформація в пам'яті має різномірний характер і представлена в різних кодах.

Феноменологічне багатство змісту довгочасної пам'яті свідчить про її неоднорідність (негомогенний характер). У структурі довгочасної пам'яті можна виділити окремі підструктури. Так, А. Пайвіо припустив існування відносно незалежних підсистем довгочасної пам'яті – образної і символічної. Одиницями образної підсистеми є імагени, які зберігають інформацію в цілісній, аналоговій формі. Імагени організовуються за просторово-часовим принципом, відповідають за збереження зорових картин. Вони обслуговують інтеграційні, синхронні процеси обробки інформації в психіці. Одиниці символічної підсистеми довготривалої пам'яті дістали назву логогенів. З їх допомогою зовнішня стимуляція перетворюється в послідовність абстрактних символічних кодів.

У центрі наукової проблематики довгочасної пам'яті знаходяться питання доступності інформації, що зберігається в ній, форми зберігання, організації й участі знань в психічній регуляції діяльності. Міра доступності різної інформації різна і визначається особливостями її організації в пам'яті. У зв'язку з цим доцільно розрізняти два типи довгочасного зберігання: 1) довгочасну пам'ять, до якої людина має довільний доступ; 2) довгочасне сховище, до якого немає довільного доступу. У пам'яті першого типу інформація увесь час перетворюється у відповідності до цілей поточної і можливої майбутньої діяльності і конкретних завдань, що вирішуються. У пам'яті другого типу інформація зберігається в початковому, не переробленому виді.

Психологічні особливості першого типу довгочасної пам'яті («доступного сховища») такі: 1) вона дає можливість людині жити в двох світах одночасно (у минулому і сьогодні) і не бути поглиненою нескінченним потоком безпосереднього досвіду; 2) в ній зберігаються уявлення про вірогідність різних подій, тому людина може до них заздалегідь підготуватися, тобто перенести із минулого в майбутнє успішні способи дій; 3) вона фіксує досвід, що відбиває істотне, таке, що повторюється, важливе для організації цілеспрямованої діяльності, абстраговане від випадко-

вого; 4) вона як би «стискує масштаб часу», тобто дає можливість за рахунок відбору і фіксації інформації про значущі тривалі події відтворити їх послідовність протягом невеликого тимчасового проміжку, виділивши головне і відкинувши несуттєве; 5) в ній відбувається обробка інформації – укрупнення і узагальнення за деякими логічними принципами, утворення груп спогадів; при цьому, в якості правил угруповання використовуються різні асоціації (за схожістю, суміжністю, причинно-наслідкові); сліди не зберігають свою початкову форму – вони вступають у нові відносини з інформацією, що знову надходить, зв'язуються з нею невидимими нитками – асоціаціями, «обростають» мережею асоціацій, семантичними полями.

Витягнути що-небудь з довгочасної пам'яті другого типу за власною волею людина не може. Проте, при деяких обставинах інформація, що зберігається в ній, все-таки може бути витягнута, але це витягання має характер примусовості. Так, нейрофізіолог У. Е. Пенфілд в ході хірургічних операцій з усунення епілептичних вогнищ проводив електричну стимуляцію скроневих доль кори великих півкуль головного мозку пацієнтів, які в цей час знаходилися у свідомості. Усі вони повідомляли про яскраві спогади (в основному – з дитинства), які були їм недоступні в звичайному стані.

Примусове витягання, здавалося б, абсолютно недоступної інформації, порівняно легко відбувається під час сеансів гіпнозу. При регресійному гіпнозі досліджуваного можна повернути в дитинство і викликати у нього безліч ранніх спогадів. Спостерігаються навіть відповідні викликаному віку зміни в голосі, інтонації, почерку. Довгочасна пам'ять може спонтанно почати продукувати певні спогади в гарячкових і хворобливих станах. При цьому людина може бути здивована змістом цих спогадів, оскільки вона й гадки не має про їх існування і тільки ретельний та об'єктивний аналіз обставин її життя переконує, що це саме спогади, а не фантазії. Ряд таких випадків описаний в класичних працях з клінічної психології і психіатрії.

У всіх цих станах примусово витягнута інформація має такі особливості. По-перше, ці спогади детальні, яскраві, барвисті. По-друге, їх переживання супроводжується почуттям реальності, відчуттям присутності в тих же місцях, при тих же подіях. По-третє, відтворені образи конкретні, індивідуально своєрідні, не узагальнені. По-четверте, якщо примусово витягнутий спогад відбиває якийсь розтягнутий в часі процес, то масштаб відтворюваного часу реальний, не стислий. По-п'яте, незмінність інформації, що викликається, при повторних спробах витягання; інформація відновлюється без всяких змін навіть через десятиліття після її введення. По-шосте, непоінформованість людини у свідомому стані про знання, що

містяться в цьому сховищі.

Можливо, цей тип пам'яті служить основою інтуїції людини. Закономірно припустити, що саме уміння звертатися до цього типу пам'яті лежить в основі феноменальних рахункових і мнемічних здібностей. Історія свідчить про унікальну пам'ять Наполеона Бонапарта, який знав на ім'я дуже багатьох солдатів своєї армії. Леонард Ейлер пам'ятав шість перших ступенів усіх чисел від 2 до 100. Академік А. Ф. Йоффе по пам'яті користувався таблицею логарифмів, а російський шахіст О. Альохін проводив наосліп до 40 партій одночасно. Знаменитий мнемоніст В. Шерешевський при запам'ятання списків слів чув світло, бачив звук, сприймав слова на смак і колір. Завдяки такій синтетичній образній пам'ятовуванню він без помилок повторював послідовність з декількох сотень слів навіть через 20 років. Але, запам'ятовуючи практично усе конкретне, він важко уявляв собі абстрактні поняття, які неможливо візуалізувати. Сучасний іспанський мнемоніст Роман Компайо свій перший рекорд поставив у 18 років: він запам'ятав список з 23 200 слів, який йому одноразово зачитували протягом 72 годин. При відтворенні цього списку він допустив всього дві помилки!

Довгочасну пам'ять розділяють також на *процедурну* і *декларативну*. Процедурна пам'ять містить інформацію типу «як», тобто послідовність програм і підпрограм дій, не пов'язану з уявленнями. Вона потрібна для процесу навчання навичкам, умінням. Декларативна пам'ять зберігає змістовний аспект знань, тобто інформацію типу «що». Її відмінна особливість – зв'язок з уявленнями.

Е. Тульвінг розрізняє в структурі довгочасної пам'яті семантичне й епізодичне сховища. Семантична пам'ять містить слова, їх символічні репрезентації і правила їх використання в мові. Крім того, в цьому різновиді довгочасної пам'яті знаходиться інформація про факти поза прив'язкою до якого-небудь часу і місця їх придбання. Семантична пам'ять відносно стабільна в часі, стійка до дії чинників забування.

Епізодична пам'ять має певною мірою протилежні властивості. Вона зберігає інформацію про події, що тісно асоціюються з конкретним місцем і часом. Зміст епізодичної пам'яті значно менш стійкий, ніж зміст пам'яті семантичної. Основна функція епізодичної пам'яті – орієнтування в життєвому контексті, впізнання подій, місць, людей, що зустрічалися у минулому. Епізодична пам'ять частіше активується і використовується, ніж семантична. Всяка її активація вносить корективи і зміни до образів життєвих епізодів.

Епізодична пам'ять має виражений зв'язок з емоційною пам'яттю, оскільки деякі епізоди фіксуються в асоціації з інтенсивними чуттєвими переживаннями і станами. Особливим різновидом епізодичної пам'яті є

біографічна пам'ять. Вона зберігає образи подій, в які суб'єкт був залучений у минулому і які мають особливу значущість для особи, утворюють біографічні віхи її життєвого шляху.

За динамічними аспектами виділяють *оперативну* і *постійну* пам'ять. Ця класифікація виникла під впливом комп'ютерної метафори на пояснення механізмів пізнавальної діяльності людини. Вона не тотожна, але близька до класифікації, в якій виділяють короткочасну і довгочасну пам'ять. Як і довгочасна, постійна пам'ять містить набір базових програм, необхідних для функціонування всієї системи. Проте ця аналогія умовна, оскільки довгочасна пам'ять динамічна. У ній відбуваються зміни, зумовлені тим, що частина її змісту витягається короткочасною і оперативною пам'яттю для вирішення різних життєвих завдань. Використана в черговому циклі діяльності і збагачена новим змістом інформація повертається в довгочасну пам'ять, викликаючи в ній певні зміни. Д. Норман і Д. Румельхарт вказували на три типи динамічних змін в довгочасній пам'яті: 1) акрецію (нарощування) – додавання нового знання до вже наявних відомостей; 2) створення структур – утворення нових понять, нове осмислення чого-небудь; 3) налаштування – тонке пристосування, адаптацію наявного знання до конкретного життєвого завдання. Тому поняття постійної пам'яті є певною мірою невдалим.

Проте введення в 1958 році М. І. Жинкіним поняття «оперативна пам'ять» виявилось евристичним. Мала тривалість зберігання інформації характерна і для короткочасної, і для оперативної пам'яті. Проте в другому понятті акцентований не стільки «часовий», скільки «діловий» аспект пам'яті. Оперативна пам'ять обслуговує безпосередньо здійснювані людиною операції і дії. Вона дозволяє утримувати проміжні результати дій для досягнення кінцевого результату. Читання тексту, виконання обчислювальних операцій в думці, управління машинами і механізмами, безпосереднє керівництво групою людей, що спільно вирішують будь-яку задачу та інші, – усе це приклади форм активності людини в яких легко виявляється виключно важлива роль оперативної пам'яті, тобто запам'ятовування невеликих шматків «ділової» інформації на короткий проміжок часу до моменту, поки ця інформація не буде використана у дії. В оперативній пам'яті знаходиться «робоча суміш» з матеріалів, що надходять і з довгочасної, і з короткочасної пам'яті. Часовий аспект роботи оперативної пам'яті не зводиться до простої тривалості зберігання інформації, як це виявляється в пам'яті короткочасній. Час збереження інформації в оперативній пам'яті визначається метою і завданнями діяльності, виявляється в швидкості її застосування, гнучкості зміни напрямів у використанні цієї інформації в обстановці, що безперервно змінюється.

Проміжні результати дій, які оперативна пам'ять утримує деякий час,

називаються оперативними одиницями пам'яті. Інформаційна місткість оперативних одиниць пам'яті може бути різною. У міру їх використання і просування до кінцевого результату, вони забуваються, звільняють робоче місце для нових оперативних одиниць.

Основними характеристиками оперативної пам'яті є об'єм, точність, лабільність (рухливість), швидкість запам'ятовування, тривалість збереження, завадостійкість. Характеристики оперативної пам'яті істотно залежать від завдань, в які вона включається. Оперативні одиниці пам'яті не є константними особливостями людини. Вони мають ієрархічну будову і складаються в процесі навчання цього виду діяльності.

Зарубіжні психологи використовують поняття робочої пам'яті, яке близьке за змістом поняттю оперативної пам'яті. Поняття робочої пам'яті запропонували (але не розробили детально) американські психологи Дж. Міллер, Е. Галантер і К. Прібрам (1960). Автор однієї з сучасних моделей робочої пам'яті англійський психолог А. Бадлі підкреслює, що це поняття покликане перемістити увагу дослідників з питання зберігання інформації в короткочасній пам'яті на важливішу проблему її функціональної ролі в психіці. Робоча пам'ять – це система, що забезпечує нашу здатність здійснювати складні когнітивні дії, виконувати розумову роботу, логічно мислити.

У багатокомпонентній моделі робочої пам'яті А. Бадлі і Г. Хітча виділяються три компоненти робочої пам'яті: 1) фонологічна (артикуляційна) петля; 2) система введення зорово-просторової інформації; 3) головний оператор. Перший компонент – фонологічна петля – дає можливість оперативно зберігати акустичні (передусім – мовні) сигнали. Промовляння слів у внутрішній мові покращує семантичне (сміслові) кодування. Повторення цифр номера телефону, який нам потрібний, але який немає можливості записати на папері – приклад оперативної активності фонологічної петлі. Фонологічна петля як розумова здатність сформувалася в еволюції як засіб надання допомоги в розумінні людиною мови інших людей. Вона важлива для опанування мовою (особливо іноземною), оскільки з її допомогою створюються словесні асоціації. Вона також важлива як засіб спрямування людиною регулюючої дії на саму себе (автостимулювання в контролі поведінки).

Другий компонент робочої пам'яті – система введення зорово-просторової інформації – відповідальний за оперативне зберігання і використання зорової і просторової інформації. Іноді цей компонент називають «внутрішнім гравіруванням», зорово-просторовим аналогом «мови про себе».

Основна функція третього компонента робочої пам'яті – головного оператора (чи «центрального процесора») – концентрація уваги. Він за-

безпечує здатність людини звертати увагу на те, чим вона в даний момент займається. Головний оператор забезпечує розподіл уваги між декількома заняттями, тобто коли людина виконує дві (або більше) операції.

Психофізіологічні основи пам'яті.

Існує три основні підходи (рівня) в трактуванні механізмів утворення мнемічних слідів: 1) психологічний (рівень цілісного організму, особистості); 2) фізіологічний (рівень окремого органу, тобто мозку і його частин – гіпокампу, ретикулярної формації, лобових доль та ін.); 3) біохімічний (рівень окремої клітини й її молекулярного складу). Особливим є інформаційний підхід в трактуванні пам'яті. Він заснований на комп'ютерній метафорі, тобто припущенні про деяку схожість процесів переробки і зберігання інформації в психіці людини і в електронно-обчислювальних пристроях.

Відповідно до біохімічних теорій пам'яті під час дії подразника в клітинах мозку відбувається короткочасна (в межах декількох хвилин) електрохімічна реакція, що викликає зворотні фізіологічні зміни. Вони стають субстратом короткочасних форм пам'яті. При повторній або довгій дії подразника в клітинах відбуваються безповоротні зміни хімічної природи, пов'язані з утворенням нових білкових речовин. Синтезуються зміни в рибонуклеїновій кислоті (РНК), міняється контур її компонентів, їх послідовність і розташування в просторі. РНК перебудовується відповідно до структури подразників. Ці зміни – субстрат довгочасної пам'яті.

У фізіологічних теоріях утворення слідів пам'яті розуміється як утворення нейронних ансамблів у відповідь на дію подразників. Сприйманий об'єкт як би зашифровується у вигляді комплексу просторових, тимчасових і енергетичних показників цієї групи нейронів. Нервовий імпульс, проходячи через групу нейронів, залишає після себе «слід» у вигляді електричних і механічних змін синапсів (місця контакту між нервовими клітинами). Ці зміни полегшують вторинне проходження імпульсу знайомим шляхом. При цьому в синапсах відбуваються додаткові структурно-функціональні зміни (синаптична консолідація), які сприяють міцнішому закріпленню інформації. Закріплення інформації пов'язане навіть з анатомічними змінами – розвитком колатеральних гілок, спрямованих від одного збудженого нейрона до іншого з утворенням синапсу. Кожен нейрон здатний утворити близько 1000 синапсів. Між клітинами складаються стійкі синаптичні з'єднання, які набувають статус матеріальних носіїв пам'яті – енграми.

Утворення мнемічного сліду на психологічному рівні – це закріплення асоціацій. Відповідно до принципу асоціації присутність у свідомості двох або більше образів (думок, емоцій та ін.) призводить до утворення зв'язку між ними. Надалі, поява у свідомості одного із членів асоціативної

пари призводить до актуалізації іншого члена пари. Встановлення асоціацій забезпечується або просторово-часовою суміжністю сприйманих об'єктів, або їх схожістю, або їх протилежністю, або їх смисловим зв'язком. Відповідно до цих видів стосунків між об'єктами світу виділені і типи асоціацій: 1) за суміжністю; 2) за подібністю; 3) за контрастом; 4) за смисловими асоціаціями. Асоціювання – це лише передумова для пояснення психологічного механізму утворення енграми пам'яті. Утворення слідів якого-небудь матеріалу в пам'яті визначається тим, яке місце в діяльності людини він займає.

У рамках інформаційного підходу до пам'яті людина розглядається як система прийому, кодування і декодування, переробки, зберігання, уявлення інформації. Використовуючи «комп'ютерну метафору», когнітивні психологи створили різні моделі пам'яті, які є деякими блок-схемами з зазначенням трактів руху інформації. Автором однієї з перших таких моделей був В. Джеймс, який виділив первинний і вторинний блоки пам'яті. Надалі його схема була деталізована, а блоки первинної і вторинної пам'яті названі, відповідно, короткочасною і довгочасною пам'яттю людини.

Пізніше двохкомпонентні моделі були перетворені в трикомпонентні (додався блок сенсорних реєстрів, що імітує миттєву пам'ять людини) і навіть чотирьохкомпонентні (між короткочасною і довготривалою пам'яттю стали розміщувати проміжну, тобто буферну пам'ять).

Отже, механізм пам'яті в цілому може бути поданий таким чином. Людина, здійснюючи якусь діяльність, збирає інформацію про об'єкт, діє з ним. У її нервовій системі будується нейронна модель цього об'єкта. Формування нейронної моделі викликає хімічні зміни в нервових клітинах. «Слід» об'єкта фіксується на молекулярному та клітинному рівнях. На психологічному рівні цьому процесу відповідає закріплення асоціацій, міцного знання про об'єкт і його властивості. При цьому діяльність людини детермінує роботу механізмів пам'яті на нижче розташованих рівнях. Одночасно з цим, продукти хімічних і фізіологічних змін в клітинах мозку і в нейронних ансамблях виступають в ролі матеріального субстрату формування образів пам'яті й асоціацій, тобто роботи механізмів пам'яті вище розташованого психологічного рівня.

Процеси пам'яті.

Пам'ять – це система процесів, що в сукупності здійснюють повний цикл перетворення інформації. Початкова ланка цього циклу – запам'ятовування, при якому відбувається введення інформації в пам'ять. Більш або менш тривале збереження інформації, в ході якого вона перетворюється, перебудується і трансформується, служить основою її відтворення. У зв'язку з втратою значущості частина інформації забувається. 3

процесуальної точки зору мнемічна система утворює дві пари різноспрямованих процесів: запам'ятовування/забування, відтворення/збереження. Процеси пам'яті не можна трактувати як окремі сутності: це взаємозв'язані і взаємозумовлені форми активності, аспекти функціонування системи пам'яті в цілому.

При **запам'ятовуванні** новий матеріал включається в систему набутого раніше досвіду через механізми утворення асоціацій (за суміжністю, подібністю, причинністю). При запам'ятовуванні відбувається прийом інформації, її відбір і фіксація у вигляді мнемічних слідів у нейронних мозкових структурах. Кількісні й якісні характеристики запам'ятовування (його свідомість, повнота, міцність слідів та ін.) істотно впливають на подальше збереження і відтворення. В залежності від мети діяльності, наявності або відсутності у людини свідомого наміру запам'ятати матеріал, виділяються мимовільне і довільне запам'ятовування.

При *мимовільному* запам'ятовуванні суб'єкт запам'ятовує ненавмисно, оскільки мнемічної мети (тобто спеціальної мети запам'ятовувати інформацію) у нього немає. Відсутній свідомий намір закріплювати цю інформацію, щоб надалі її використовувати. Спеціальні прийоми для запам'ятовування не застосовуються. Таке запам'ятовування є єдиним у дитини раннього віку і домінуючим – у дошкільника. Воно є і в дорослих людей, але виявляється тільки у зв'язку з різними формами спілкування і діяльності (навчальної, трудової, ігрової). Мимовільне запам'ятовування підпорядковане розв'язанню практичних, комунікативних і пізнавальних завдань, виступає «побічним продуктом» досягнення цих цілей. Довгий час у психології мимовільне запам'ятовування вважалося випадковим, що істотно поступалося в продуктивності довільному, «нижчим» видом запам'ятовування. Проте вже до середини минулого століття, передусім завдяки дослідженням П. І. Зінченко і А. О. Смірнова, було отримано багато даних про високу ефективність мимовільного запам'ятовування, яка виявляється за таких умов. По-перше, це активні дії суб'єкта з об'єктами. Матеріал, з яким людина активно діє з якою-небудь пізнавальною або практичною метою (перетворює, переструктурує, намагається зрозуміти, осмислити тощо), мимоволі запам'ятовується міцно і точно. Таке запам'ятовування часто не поступається довільному (коли перед досліджуваним ставлять мету запам'ятати цей матеріал).

По-друге, це функціональна значущість цього матеріалу. Функціональна значущість об'єкта визначається його місцем в структурі діяльності. Краще за все мимоволі запам'ятовується інформація, пов'язана з метою діяльності, з її кінцевим результатом. Така інформація виявляється найбільш значущою, максимальною мірою стимулює практичну, емоційну й інтелектуальну активність людини. Значно гірше мимоволі за-

пам'ятовуються об'єкти, які служать засобом пізнавальної, трудової або ігрової діяльності, спілкування. Зовсім погано або взагалі ніяк не запам'ятовується інформація, яка пов'язана з фоном діяльності.

По-третє, на мимовільне запам'ятовування яких-небудь об'єктів помітно впливає їх мотиваційна й емоційна значущість. Якщо вони стимулюють певні емоційні переживання у людини, зачіпають її цінності, актуалізують мотиваційні установки, входять в коло її інтересів, то такі об'єкти отримують помітну перевагу при збереженні в пам'яті.

Довільне запам'ятовування – це умисне введення інформації в пам'ять відповідно до заздалегідь поставленої мети запам'ятати цей матеріал (тобто, мнемічної мети). Суб'єкт свідомо орієнтується на майбутній результат, тобто на відтворення інформації в певному об'ємі і з певною точністю в якісь майбутній ситуації. У нього виникає установка на запам'ятовування. Довільне запам'ятовування супроводжується зосередженням уваги, що забезпечується вольовими зусиллями. Для підвищення продуктивності запам'ятовування застосовуються спеціальні прийоми. Вища форма довільного запам'ятовування – це заучування, при якому суб'єкт демонструє установку на довге і міцне запам'ятовування, багаторазово і наполегливо повторює матеріал. Тому довільне запам'ятовування має ознаки «мнемічної діяльності», на відміну від мимовільного, яке лише супроводжує інші види діяльності (пізнавальну, практичну).

Ефективність довільного запам'ятовування визначається рядом чинників. По-перше, змістом мнемічної мети (відбувається «налаштування» процесу запам'ятовування саме на те, що в мнемічній установці виділяється як центральний елемент для фіксації – колір об'єкта, його форма, зміст, смисл, зв'язок з іншим об'єктом, або щось інше). По-друге, параметрами майбутнього відтворення, які «закладаються» в мнемічній установці (міра повноти і точності запам'ятовування, тривалість збереження). По-третє, мотиваційною і емоційною значущістю інформації, що запам'ятовується. За наявності такого зв'язку об'єкти запам'ятовування набувають особовий сенс, отримують перевагу при їх когнітивній обробці. Довільне запам'ятовування значущої інформації може бути успішним навіть за наявності сильних внутрішніх (наприклад, втома, невпевненість в собі) і зовнішніх (наприклад, відволікаючі стимули) перешкод. По-четверте, наявністю і особливостями зовнішніх (малюнки, записи і таке інше) і внутрішніх (прийоми і способи смислової обробки матеріалу, такі як аналіз, синтез, класифікація, смислове співвідношення об'єктів, їх систематизація та ін.) засобів запам'ятовування. По-п'яте, довільне запам'ятовування може стати успішним при раціональній організації діяльності (наприклад, навчальної). Так, оптимізувати довільне запам'ятовування у школярів можна за рахунок: 1) правильного дозування

навчального матеріалу з урахуванням раніше засвоєних знань і віку, 2) розподілу матеріалу, що запам'ятовується, в часі, 3) боротьби з перешкодою, 4) усунення перешкод і т. ін.

Мимовільне і довільне запам'ятовування функціонально взаємопов'язані, переходять одне в інше.

При запам'ятовуванні людина спирається на зв'язки, існуючі між об'єктами, елементами матеріалу. Глибина віддзеркалення цих зв'язків у різних людей (чи у тієї самої людини в різних ситуаціях) різна. На цій підставі виділяють механічне (формальне) і смислове (змістовне) запам'ятовування.

Механічне запам'ятовування полягає в закріпленні зовнішніх особливостей об'єктів, що запам'ятовуються, без розуміння їх смислу і значення. Здійснюється шляхом багаторазового повторення матеріалу, що часто перетворюється на зубріння. Механічно запам'ятовуючи візуальні, звукові стимули, їх послідовності, суб'єкт не розуміє ні їх суті, ні логічних зв'язків між ними. Механічне запам'ятовування іноді спостерігається у дітей і у деяких дорослих, що не володіють прийомами смислової обробки матеріалу.

При *смиловому* запам'ятовуванні суб'єкт виявляє закономірні, істотні (зокрема, причинно-наслідкові) зв'язки між об'єктами. Використовуючи розумові прийоми, людина виділяє в матеріалі головне, відділяє його від другорядного, визначає співвідношення між частинами матеріалу, зв'язує нову і вже наявну інформацію.

Залежно від того, використовує або не використовує людина спеціальні засоби і прийоми обробки інформації, виділяють безпосереднє і опосередковане запам'ятовування.

Безпосереднє запам'ятовування – це фіксація сприйнятого без допомоги посередників, без додаткової переробки інформації. *Опосередковане* запам'ятовування відбувається за допомогою різних прийомів, способів, засобів. Вони мають соціальне походження, зумовлені спілкуванням дитини з дорослими. Опанування засобів запам'ятовування відбувається в процесі навчання і виховання. Засоби запам'ятовування бувають зовнішніми (екстериоризованими) і внутрішніми (інтериоризованими). Запис слів, малювання, використання комп'ютера в режимі органайзера – приклади зовнішніх засобів запам'ятовування. Внутрішні засоби – це повторення про себе, аналіз, синтез, класифікація, систематизація матеріалу, виділення опорних пунктів, побудова плану і т. ін.

Прийоми, що опосередковують процес запам'ятовування, можна розділити на: 1) такі, що допомагають людині виявити внутрішні логічні взаємозв'язки усередині матеріалу і опертися на них при відтворенні; 2) мнемотехнічні. Мнемотехнічний прийом дає можливість ефективно

запам'ятати матеріал, логічна структура якого недоступна для розуміння або взагалі відсутня. Мнемотехніка – це створення штучних зв'язків і систем кодів. Накладаючи їх на незрозумілу інформацію, людина істотно полегшує її запам'ятовування. Якщо матеріал, що запам'ятовується, дуже складний і не піддається логічному аналізу, людина опосередковує запам'ятовування штучними, умовними смисловими одиницями.

Збереження – це процес пам'яті, завдяки якому зафіксований раніше матеріал може бути більш або менш легко відтворений в тій або іншій формі. На відміну від інших процесів пам'яті збереження не піддається об'єктивній реєстрації, що створює певні труднощі при його вивченні. Проте про особливості збереження можна судити опосередковано за трьома ознаками:

- відтворенню (через якийсь час людина може згадати тільки те, що зберегла);

- впізнаванню (ідентифікація об'єктів як знайомих, відомих суб'єктові раніше, є ознакою їх збереження в пам'яті навіть при нездатності відтворити);

- доучуванню (матеріал, що здається забутим, вимагає для доучування менше часу і зусиль, ніж при первинному запам'ятовуванні).

Із цих трьох показників збереження перший (відтворення) – найменш надійний, оскільки далеко не все те, що не відтворюється, забуто. Ремінісценція (відновлення забутого) є яскравим доказом того, що «забуте» продовжувало зберігатися в пам'яті. В експериментах У. Пенфілда, Н. П. Бехтеревої в результаті електростимуляції глибоких мозкових структур у досліджуваних активізувалися спогади, які здавалися назавжди загубленими. В стані гіпнозу деякі люди відновлюють давно втрачені навички – дитячий почерк, манеру малювання, розмови і т. ін. Найбільш радикальне пояснення такого роду даних полягає в твердженні того, що ніяка інформація, яку людина отримує протягом життя, не втрачається повністю. Її сліди поступово занурюються на глибші рівні нейронних структур, звідки, проте, вона може бути витягнута.

Збереження має процесуально-динамічну природу. Інформація не лежить в пам'яті «нерухомим вантажем», а піддається переробці і переформуванню (відбору, систематизації, доповненню, узагальненню, перегрупованню). Це – процес організованого засвоєння інформації, оволодіння нею і переробки її в систему знань, і особового досвіду.

Тривалість збереження інформації неоднакова на різних рівнях її переробки в мнемічній системі. Так, в сенсорній (миттєвій) зоровій пам'яті це проміжок від 0,250 до 1,0 с, в короточасній оперативній – від 1,0 до 30 хв, а в довготривалій пам'яті – дні, роки, все життя.

До чинників, що визначають збереження, відносяться:

– об’єм матеріалу, що запам’ятовується (дещо краще зберігається матеріал великого об’єму, для засвоєння якого була виконана більш ретельна діяльність суб’єкта);

– міра усвідомлення матеріалу (неосмислений матеріал зберігається гірше, ніж той, що має смислові зв’язки);

– способи заучування (матеріал, завчений розподіленими в часі повтореннями, зберігається краще, ніж той, який заучували концентрованим способом);

– характер діяльності, яка заповнює інтервал між запам’ятовуванням і відтворенням; ця діяльність може порушити процес консолідації слідів і викликати ретроактивну інтерференцію; краще всього матеріал зберігається, якщо інтервал між запам’ятовуванням і відтворенням нічим не заповнений або заповнений сном, найгірше, якщо він заповнений гомогенною діяльністю (тобто подібною до тієї діяльності, яка відбувалася при заучуванні);

– характер діяльності, яка передувала запам’ятовуванню (вона може стати причиною проактивного гальмування);

– емоції. Несильні емоційні переживання у момент запам’ятовування сприяють збереженню, а інтенсивні – спотворюють зміст, що запам’ятовується, порушують збереження; модальність емоційного тону матеріалу, що запам’ятовується, сприяє активізації психологічних захистів, зокрема, механізму витіснення: негативно забарвлений матеріал витісняється в неусвідомлювані шари психіки і забувається, а позитивно забарвлений утворює міцні сліди за рахунок їх дублювання в емоційній пам’яті;

– мотивація, інтереси і установки суб’єкта; збереження, так само, як і запам’ятовування, мотиваційно опосередковане і вибіркове; пам’ять – це саморегульована система, яка нічого не зберігає марно; краще за все зберігається інформація, яка відповідає мотивам, цілям і завданням актуальної і значущої для суб’єкта діяльності.

Відтворення – це процес пам’яті, в результаті якого відбувається актуалізація знань, засвоєних при запам’ятовуванні. При цьому інформація, яка зберігається в довгочасній або короткочасній пам’яті, переводиться в оперативну і включається в поточну діяльність. Відтворення відбиває результативну сторону роботи пам’яті: її ефективність, точність і повнота готуються в процесах запам’ятовування і збереження. Тому відтворення може служити індикатором ефективності мнемічної системи в цілому.

Інформація відтворюється в різних формах: 1) вербальній (усне висловлювання, письмовий виклад, внутрішня розмова); 2) практичній (моторний акт у вигляді трудової, спортивної дії, танцювальних рухів і т. ін.); 3) емоційній (переведення якого-небудь почуття з латентного стану в ак-

туальний, емоційний відгук на об'єкт, виникнення і підтримка певного настрою, звична емоційна реакція на ситуацію); 4) образний (відтворюються зорові, слухові, дотикові та інші уявлення про об'єкти, сприйняті раніше).

Р. Вудвортс у своїй «Експериментальній психології» (1938) перераховує такі варіанти відтворення «завчених раніше реакцій»: 1) відтворення рядів, елементів, фактів; 2) викликання сенсорних образів; 3) виконання моторного акту; 4) мрії і вільне асоціювання без наміру спеціально відтворювати (коли «одна думка викликає іншу»); 5) контрольованих асоціацій (що виявляються в процесі математичних обчислень, при читанні, в бесіді з іншою людиною); 6) відтворення, вплетене в процес мислення, розв'язання проблем (відтворення тут – постачальник сирого матеріалу для мислення).

За критерієм цілеспрямованості відтворення може бути мимовільним і довільним. При *мимовільному* відтворенні людина не переслідує спеціальної мети пригадати інформацію. Вона «спливає» сама собою, ніби автоматично, без усвідомлюваних зусиль. При цьому мимовільне відтворення не хаотичне, а має зв'язний і вибірковий характер, що пояснюється асоціаціями, що склалися в досвіді, і неусвідомлюваними установками. Стимулами для автоматичного витягання інформації служать образи предметів і явищ, включених у діяльність, думки про них і сенси, що надаються їм суб'єктом. Таким чином, зміст мимовільного відтворення і його спрямованість визначаються самим ходом поточної діяльності. Сама ж діяльність не спрямована на згадування цих предметів або явищ, вони й їх образи тільки супроводжують цю діяльність. Легкість мимовільного відтворення яких-небудь знань (наприклад, професійних, спеціальних) у процесі пізнавальної або практичної діяльності свідчить про те, що ці знання були добре закріплені, систематизовані й осмислені.

У *довільному* відтворенні людина актуалізує елементи минулого досвіду навмисно. При цьому вона вирішує особливу – репродуктивну задачу і використовує спеціальні прийоми для витягання інформації з пам'яті. Довільному відтворенню властива вибірковість: людина прагне не відволікатися на випадкові асоціації, які неминуче виникають при будь-якій спробі щось згадати. З великого обсягу своїх знань людина витягає тільки ту їх частину, яка відповідає репродуктивному завданню.

Витягання інформації має характер не стільки репродукції (точної копії того, що запам'яталося), скільки реконструкції (творчо зміненої моделі того, що запам'яталося). Це продемонстрував ще в 1932 році Ф. Бартлет, коли застосував методику повторного відтворення вербального (розповідь) і візуального матеріалу. Досліджуваній слухав розповідь, а потім кілька разів відтворював те, що запам'ятав. Між відтвореннями були

п'ятнадцятихвилинні паузи. Відтворний матеріал поступово трансформувався: він ставав усе більш стандартним, таким, що схематизував (тобто наближався до того, що Ф. Бартлет називав «схемою»). Схема – це спосіб творчої організації сприйманої інформації, заснований на всьому минулому досвіді індивіда, що сприяє її ефективному запам'ятовуванню. Окрім мнемічних схем існують схеми сприйняття, синтаксичні і логічні схеми, схеми переживань і цінностей, схеми соціальної взаємодії. Схеми організують переробку інформації в різних сферах, пронизують увесь досвід людини.

При відтворенні спостерігаються такі варіанти відступів від оригіналу: 1) один зміст замінюється іншим, схожим за змістом; 2) вносяться доповнення, що виходять за межі оригіналу; 3) спотворюється зміст оригіналу; 4) скорочуються окремі частини; 5) об'єднуються роз'єднані частини; 6) роз'єднуються частини, які в оригіналі були дані в пов'язаному вигляді; 7) узагальнюється розгорнутий, деталізований матеріал; 8) деталізується і конкретизується стилізований матеріал.

Відтворення може бути різним за рівнем складності. На цій підставі виділяються: 1) впізнавання; 2) згадування; 3) пригадування.

Впізнавання – це розпізнавання об'єкта, що відбувається при його повторному сприйнятті. У впізнаванні мнемічний і перцептивний процеси поєднані, пам'ять і сприйняття виступають в нерозривній єдності. Впізнавання – генетично більш ранній і порівняно простий прояв відтворення: раніше утворені мнемічні сліди активізуються тут безпосереднім сприйняттям знайомого об'єкта. Нове пред'явлення відомого нам об'єкта пожвавлює старі нервові зв'язки, і ми сприймаємо його як вже знайомий. Механізмом впізнавання є зіставлення відбиваних властивостей об'єкта з образом-еталоном, що зберігається в довгочасній пам'яті суб'єкта. Якщо достатня кількість ознак збігається з еталонними, то людина приходить до висновку, що цей об'єкт – «той самий». Тим самим пам'ять відіграє продуктивну роль в організації перцептивного процесу. Ефективність впізнавання тим вища, чим чіткішими є орієнтири пошуку інформації й еталони довготривалої пам'яті. Добре знайомий об'єкт впізнається майже миттєво (за 0,050 с) і не вимагає розгорнутих і послідовних зіставлень об'єкта й еталона.

Впізнавання може бути: 1) повним або неповним; 2) визначеним або невизначеним; 3) істинним або помилковим. При повному впізнаванні об'єкт ідентифікується за всіма ознаками, при неповному – тільки по їх частині (якісь ознаки впізнаються, а якісь – ні). Визначеність впізнавання відбиває ту міру упевненості, з якою суб'єкт може заявити, що об'єкт, що впізнався, – «той самий». Існує декілька градацій такої упевненості (від сильних сумнівів – до твердої переконаності в знайомості об'єкта). При

істинному впізнаванні за знайомий сприймається такий об'єкт, який дійсно зустрічався людині раніше. Помилкове впізнавання – це впізнання як знайомого такого об'єкта, який сприймається уперше. Помилкове впізнавання може істотно варіювати за ступенем упевненості (від непевного відчуття знайомості – до твердої переконаності в тому, що «це знайомий об'єкт»).

Помилкове впізнавання може відбуватися через вплив емоцій і почуттів, установок, стресу, стомлення, розладів свідомості. При помилковому впізнаванні суб'єкт утруднюється виділити в об'єкті значущу інформацію й орієнтується на другорядні ознаки, які випадково збігаються з ознаками знайомого об'єкта. Особливий варіант порушення розпізнавального процесу – «промах», тобто нездатність упізнати знайомий об'єкт, сприйняття його як нового.

Завдяки пізнаванню те, що зустрічалось раніше, не сприймається людиною як абсолютно нове. Суб'єкт економить час і енергію, оскільки позбавлений необхідності ретельного ознайомлення з такими об'єктами, ситуаціями, подіями. Пізнавання забезпечує спадкоємність сприйняття і поступальний розвиток наших знань про світ.

Згадування – складніший варіант відтворення, при якому уявлення про об'єкт відновлюється у відсутності цього об'єкта. Згадування має, як правило, більш розгорнутий характер. Через відсутність зовнішньої опори особливу значущість набувають розумові операції, внутрішнє промовляння, що допомагають людині згадати інформацію. Тим самим у відтворення вплітається, окрім мнемічного і перцептивного процесів, ще і мислення, чим зумовлене посилення реконструктивної функції відтворення. При мимовільному згадуванні інформація відтворюється завдяки асоціаціям, що зв'язують мнемічні образи з образами сприйманих в певний момент об'єктів. Якщо згадування відбувається в довільній формі, то людина активно використовує допоміжні прийоми – класифікацію, мнемічні плани, символи і т. ін.

Згадування добре засвоєної інформації відбувається майже миттєво. За короткий проміжок часу мимоволі або довільно людина витягає необхідну інформацію з довгочасної пам'яті і включає її в поточну діяльність. Такі акти згадування включені у функціонування оперативної пам'яті. Проте згадування може бути і тривалим, розгорнутим в часі (наприклад, при підготовці студентом розгорнутої відповіді на іспиті).

Довільне згадування, в процесі якого людині доводиться долати різні труднощі, набуває форми пригадування. Іноді людині доводиться відтворювати свої знання в стані тривоги, емоційної напруги і стресу, в умовах зовнішніх перешкод або внутрішнього особового розладу, після неповного і неміцного запам'ятовування тощо. Відтворення у формі пригадування

перетворюється на особливу розгорнуту розумову діяльність, успішність якої не гарантована, а сама вона важка, вимагає повного особового залучення, великих витрат часу й енергії (як в розповіді А. П. Чехова «Кінське прізвище»). Для ефективного пригадування важливі спеціальні розумові прийоми реконструкції інформації (аналіз, синтез, узагальнення, застосування схем, планів, зовнішніх опор і внутрішніх образів, міркувань і таке інше).

Спогад – відтворення образів подій минулих років за їх асоціаціями з самим суб'єктом. Відтворення у формі спогадів потрібне для орієнтації людини в часі. Внутрішніми опорами для спогадів виступають певні періоди життя самого суб'єкта («Це було, коли я вчився в школі», «Це відбувалося, коли я служив в армії»), а також події соціального життя («Це сталося за часів перебудови», «Це відбувалося при президентові такому-то»). Образи пам'яті розподіляються за часом, отримують «тимчасову мітку». Завдяки цьому минуле людини наповнюється подіями, набуває суб'єктивної реальності, що існує поряд з об'єктивною реальністю сьогодення. У цьому сенсі спогад – це наша історична пам'ять, у якій відбивається єдність нашої особистої свідомості.

Особливим різновидом спогаду є спогади-спалахи. Вони утворюються у той момент, коли в житті людини відбувається що-небудь надзвичайне, наприклад, вона отримує інформацію про смерть родича, про замах на видного політичного діяча, про масштабну катастрофу. Обов'язковим компонентом реакції на подібні події є особисте потрясіння суб'єкта. Спогад-спалах сильно виділяється з повсякденної рутини особливою якістю (він ніби «живий»). У структуру спогаду-спалаху входять спогад про саму подію і спогад про обставини, за яких людина дізналася про цю подію. До обставин належать такі: а) місце, в якому суб'єкт знаходився, коли почув про новину, що схвилювала його; б) поточна подія, яка була перервана цією новиною; в) джерело інформації, від якого поступило повідомлення; г) емоції, які переживали інші люди, які теж почули про подію; д) емоція у себе (власна реакція на новину); е) наслідки отримання інформації про те, що сталося. Саме ці компоненти спогадів-спалахів відтворювали досліджувані, згадуючи через декілька років про те, як вони почули про вбивство президентів А. Лінкольна, Дж. Кеннеді, про загибель космічного корабля «Челленджер», про терористичні акти 11 вересня 2001 року в США і вибухи будинків в Москві. Характеристиками спогаду-спалаху (за аналогією з фотоспаляхом) є мимовільність (суб'єктивна непереборність), несподіванка, невпорядкованість, стислість. Такий спогад близький до образу сприйняття, в якому збережене положення кожного в мить, коли спрацював «спалах». Проте, на відміну від реальної фотографії, спогад-спалах «упереджений», оскільки відбиває не всі деталі, а тільки такі, які є

для суб'єкта значущими. При запам'ятовуванні події людина її оцінює з погляду значущості «наслідків» цієї події для себе, своїх близьких.

На думку У. Найссера, спогад про подію, що «потрясла» особу, будується за законами оповідання (нарративу). Оповідання в нашій культурі містить в собі такі категорії пригадування: «Хто?» + «Що?» + «Коли?» + «Де?» + «Чому?» + «Чим усе це важливо особисто для мене?». Саме вони обов'язково наявні в будь-якому спогаді-спаласі. Особа містить два важливих метакогнітивних утворення – розповідну концепцію суспільних подій («Концепція Великої історії») і розповідь про власне життя («Особисту історію», «Концепцію себе в часі»). Механізмом утворення спогаду-спалаху є створення й закріплення в пам'яті (асоціювання, переплетення) концепції суспільних подій і розповіді про власне життя. Те, що сталося у світі (загибель політичного діяча, стихійне лихо, катастрофа тощо), завдяки цьому зв'язку стає життєво важливим, емоційно і мотиваційно значущим для конкретної людини. Завдяки цій асоціації людина знову і знову подумки (у розмовах із собою) і об'єктивно (у розмовах з іншими людьми) повертається до цієї події, шукає в ній якийсь сенс, що розгортається. При цьому смислопошукова активність фактично є особливим різновидом повторень пережитої події в пам'яті з глибоким емоційним проникненням в неї й усе більш міцним її запам'ятовуванням. Спогади-спалахи – це «сліди» і одночасно психічні регулювальники такої смислопошукової активності особистості. Ці сліди є своєрідними точками відліку, спираючись на які особистість пов'язує своє життя з ходом історії.

Забування – це процес пам'яті, через який втрачається здатність відтворити раніше отриману інформацію або якусь її частину. Забування зумовлене згасанням і/або стиранням мнемічних слідів. Забування – важлива ланка саморегульованої мнемічної системи, закономірний процес, важливість якого стає очевидною в тих випадках, коли людина хоче забути про неприємні, травматичні події. Процес забування – еволюційно вироблене доцільне явище, що забезпечує ефективну роботу пам'яті. Забування звільняє людину від незліченної кількості конкретних деталей і полегшує узагальнення інформації.

Забування посилюється у міру того, як проходить час. Г. Еббінгаус проводив експерименти на собі за допомогою безглузвих складів. Він вивчив 16 списків, у кожному з яких було по 13 складів, а потім повертався до них через різні проміжки часу – від 21 хвилини до 31 дня. Кожного разу мало місце забування, але якась кількість складів зберігалася в пам'яті. Г. Еббінгаус доуочував ці переліки і при цьому фіксував час, необхідний для цього. На рис. 26 зображена крива забування Г. Еббінгауса, що відбиває зв'язок між пам'яттю і часом.

Найінтенсивніше забування відбувається відразу після заучування,

поступово уповільнюючись. Через дві доби в пам'яті залишається приблизно 28 % інформації, яка потім з незначними втратами зберігається 30 діб.

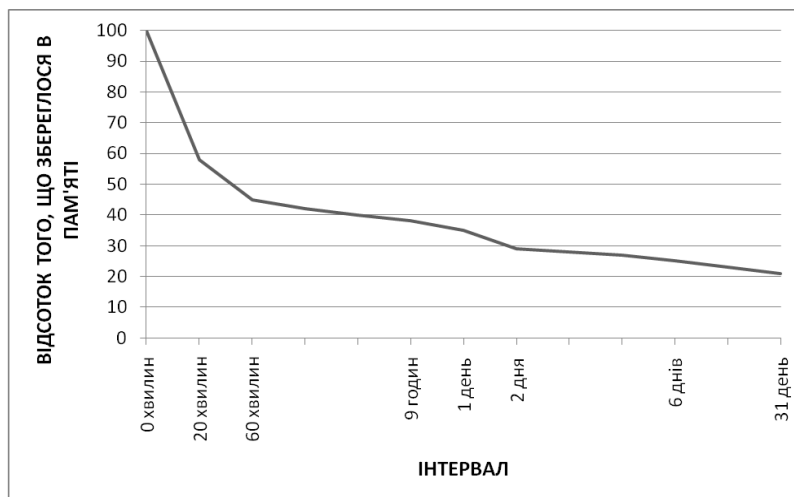


Рис. 26. Крива забування, отримана Г. Еббінгаусом (Ebbinghaus, 1913).

Матеріал, який в процесі заучування піддається смисловій обробці, менше піддається забуванню, тому динаміка забування осмисленого матеріалу істотно відрізняється від кривої забування Еббінгауса. Так, у навчальній діяльності школярів і студентів можна спостерігати такі стадії поступової втрати інформації: 1) зменшення об'єму відтворення за рахунок втрати другорядних деталей; 2) поява помилок-пропусків, що призводять до втрати істотних елементів; 3) поява помилок-спотворень, при великій кількості яких якість відтворення різко знижується; 4) неможливість відтворити інформацію самостійно, потреба в суттєвих підказках; 5) здатність лише до впізнавання інформації; 6) відсутність впізнавання. Однак відсутність впізнавання свідчить про втрату інформації на функціонально-психологічному рівні. Зберігання слідів на нейрофізіологічному і біохімічному рівнях може тривати, про що свідчать експерименти з активації давно забутих спогадів за допомогою електростимуляції мозку.

Забування може бути повним, коли інформація зникає безслідно, або частковим, коли її неможливо згадати, але можна впізнати пред'явлений об'єкт (явище, ситуацію), які суб'єктові були колись знайомі. У численних експериментах доведено, що впізнавання завжди легше за відтворення. Тести на впізнавання свідчать, що в пам'яті зберігається більше інфо-

рмації, ніж виходить з результатів тестування відтворення. Тому Е. Тульвінг запропонував розрізняти присутність спогаду в когнітивній системі (зберігається він, чи ні) і його доступність (чи може людина до нього «дістатися», якщо він там зберігається). Втрата сліду в пам'яті не підкоряється принципу «усе, або нічого»: вона відбувається поступово.

Руйнування мнемічного сліду з часом полягає в: 1) зниженні рівня активації сліду, 2) деградації структурних елементів сліду (руйнування синаптичних зв'язків, смерть нейронів мозку).

Істотним чинником забування є контекстуальна флуктуація. З часом змінюється не лише якість сліду, але й умови (контекст), в яких відбувалося запам'ятовування. Будь-яке кодування інформації відбувається в якомусь зовнішньому (особливості оточення, обстановки) і внутрішньому (психічний стан, настрій, самопочуття суб'єкта) контексті. Інформація запам'ятовується в тісному зв'язку з контекстуальними ознаками. Але світ змінюється і змінюється сама людина (у неї з'являються нові думки, почуття, оцінки себе тощо). Контекстуальна флуктуація частково пояснює амнезію раннього дитинства (нездатність людини згадувати події перших трьох років свого життя). Контексти маленьких дітей настільки сильно відрізняються від контекстів дорослих людей, що мнемічні сліди неможливо витягнути.

Ще один важливий чинник забування – інтерференція, тобто гальмування відтворення, викликане тим, що людина змушена зберігати в пам'яті схожі один на одного спогади. З роками пам'ять людини поповнюється новими знаннями; перервати процес вступу нових вражень неможливо. Доступ до певного спогаду ми маємо завдяки тому, що зберігаємо в пам'яті ознаку пошуку цього спогаду. Проте з часом ця ознака зв'язується і з іншими схожими спогадами, вони починають конкурувати між собою і з цільовим спогадом (тобто таким, який ми хочемо відтворити). Спогади, пов'язані з тією самою ознакою відтворення, автоматично заважають відтворенню один одного при пред'явленні ознаки. Ознака відтворення поступово стає переобтяженою зв'язками з різними об'єктами: мнемічні сліди цих об'єктів інтерферують між собою (см. рис. 27).

Мнемічні сліди унікальних подій в житті людини ефективно протистоять забуванню через те, що піддаються інтерференції значно менше, ніж однотипні події. З цим, зокрема, пов'язаний ефект «ізоляції» (ефект Г. фон Ресторф). Так, при запам'ятовуванні довгого ряду стимулів (наприклад, списку слів) і ще одного-двох об'єктів (наприклад, малюнків), що фізично відрізняються від слів, спостерігається забування багатьох стимулів. Проте унікальні об'єкти (у цілому випадку – малюнки) відтворюються завжди.

Свіжіша інформація може перешкоджати відтворенню старої інформації (ретроактивна інтерференція). Кожне нове відвідування університету студентом, кожна вранішня поїздка на транспорті, щоденне читання газет, робота за комп'ютером роблять спогади про попередні відвідування роботи, поїздки, читання недоступними.

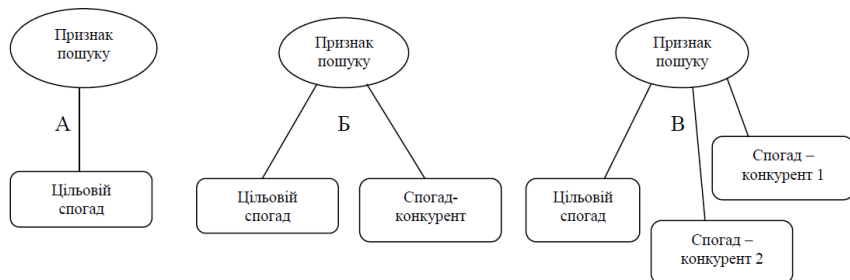


Рис. 27. Конкуренція при витяганні спогадів через їх інтерференції: А – витягання без інтерференції (ознака пошуку асоціюється тільки з цільовим спогадом); Б, В – витягання в умовах інтерференції (ознака пошуку «обростає» конкурентними спогадами).

При іншому типі інтерференції (проактивної) раніше засвоєні знання сприяють забуванню нової інформації. Так, людина може забути місце, де вона залишила свій автомобіль вдень через те, що постаралася добре запам'ятати те місце, де вона поставила машину вранці. Декому важко згадати новий номер свого мобільного телефону через нав'язливе відтворення старого номера.

Розрізняють також стійке й тимчасове забування. Останнє може бути пов'язане або з ефектом інтерференції, або з позамежним гальмуванням, викликаним перенапруженням відповідних нервових клітин (стомлення, перевантаження, безсоння).

Процес забування вибірковий. Тому крім мимовільного виділяють мотивоване забування. Забувається краще те, що перестає відігравати для особистості істотну роль, а іноді те, що йде врозріз з її спрямованістю, те, що неприємно. При мотивованому забуванні людина здійснює певну активність, яка робить інформацію менш доступною. У психоаналізі З. Фрейда ця активність дістала назву витіснення. Витіснення – це психологічний захисний механізм, що переміщує небажані думки й почуття в підсвідомість з метою позбавлення від психічного дискомфорту. За допомогою витіснення спогад віддаляється зі свідомості без жодної участі людини, яка про це навіть і не підозрює. Якщо людина видаляє зі свідомості

який-небудь спогад навмисне, то цей процес називають пригніченням.

Необхідно розрізняти також умисне і мотивоване забування. Умисне забування є наслідком процесів, свідомо ініційованих людиною з метою забути. При цьому суб'єкт використовує спеціальні прийоми забування, такі як пригнічення або умисне зрушення контексту (наприклад, ухилення від зустрічі з неприємною людиною, відвертання голови від предмета, який нагадує про небажану подію і т. ін.). Мотивоване забування – більш широке поняття. Воно включає мотиваційно обумовлене забування, але при цьому забуте навмисно. Особливий різновид мотивованого забування – психогенна амнезія, яка викликається сильними психологічними стресовими чинниками й полягає в тому, що людина забуває події свого минулого.

4.4. Уява

Сутність і функції уяви

Відчуття і сприйняття – постачальники так званих «первинних» образів, у яких відображаються предмети і ситуації, з якими людина зустрічається в процесі своєї практичної діяльності. На відміну від сенсорно-перцептивних процесів, мнемічні процеси (передусім, образна пам'ять) забезпечують формування і збереження «вторинних» образів реально існуючих предметів і явищ. Як і пам'ять, уява є функціональним органом, призначеним для продукування уявлень, але якщо у вторинних образах пам'яті реальність копіюється, то в імажитивних процесах (тобто процесах уяви; від *англ.* imagination – уява) створюються образи таких об'єктів, з якими в реальності людина ніколи не зустрічалася. Це можуть бути такі образи.

1. Багаторазово змінений в уяві, розширений, поглиблений і трансформований образ знайомого об'єкта (наприклад, образ місцевості, де пройшло дитинство людини й яку багато років не відвідував); такий образ знаходиться на межі пам'яті й уяви; частково він є продуктом пам'яті, проте багато його елементів не відповідають реальності, є плодом фантазії, вигадки, неусвідомлюваних проекцій, підстановок і заміщень.

2. Образна репрезентація узагальнених ідей людини про загальні властивості класів певних предметів, що включає ознаки їх зовнішності (наприклад, «квітучий сад», «мегаполіс», «спортивне суперництво», «успішна кар'єра», «красива тварина» тощо). Такі образи знаходяться на межі уяви і мислення. Вони не прив'язані до конкретних предметів.

3. Казкові, легендарні, міфічні образи істот, що «населяють» вигадані світи. Походження одних світів і істот обумовлене впливом колективного несвідомого (Кентавр, Цербер, Купідон тощо), а інші – результат творчос-

ті (у тому числі і літературно-художньої) конкретних людей (наприклад, дійових осіб світів Д. Р. Толкієна, Аркадія і Бориса Стругацьких, Ф. Баума, персонажі полотен Б. Валеджіо та ін.). Такі образи недоступні в звичайному предметному досвіді, але при цьому символічно співвідносяться з ним.

4. Відновлені образи. Уява деталізує, доповнює, відновлює неповну предметну обстановку, об'єкт, деякі деталі якого відсутні, незавершену дію. Збідене, символічне зображення збагачується модальним різноманіттям. Роль уяви як засобу виходу «за межі безпосередньої інформації» особливо важлива в ситуації невизначеності, проблемності, значних випадань елементів ситуації, що сриймається (наприклад, в малюнку Екзюпері легко упізнати «удава, який проковтнув слона»).

5. Сновидні образи. Вони відрізняються спонтанністю, символічністю, несвідомістю. Реальні просторові і тимчасові співвідношення в них надзвичайно спотворені. Важко знайти прямі джерела сновидінь з реального предметного світу.

6. Випереджаючі образи, в яких утілюються задуми того, чого ще немає (образи «майбутньої реальності»). Це моделі неіснуючих речей, стратегій неординарних дій і вчинків, які ще ніхто не здійснював, технологічні досягнення, неможливі сьогодні та ін.

7. Образи, що народжуються при змінених станах свідомості. Це своєрідні видіння конкретних об'єктів і ситуацій, яким у зовнішньому світі нічого не відповідає, «внутрішні галюцинації», що виникають при наркотичних отруєннях, гострих психозах, сильному перевтомленні.

Відтворюючи в уяві образи реальних об'єктів, людина використовує описи інших людей, які ці об'єкти зустрічали. Ці описи можуть передаватися усно, письмово або художньо (через малюнки, музику, пантоміму). Фантастичні образи об'єктів, які взагалі не існують (наприклад, персонажі казок, міфів), людина створює на основі описів і на підставі своїх власних здібностей до фантазування.

Створення образів уяви спирається на чуттєвий досвід людини. Формовані уявою образи є результатом переробки інформації, отриманої за допомогою відчуттів і сприйнять. Тому у фантастичному образі в деякій мірі присутня інформація про реальну дійсність (тобто первинні образи). Проте такий образ будується за відсутності безпосередніх контактів зі своїм прообразом з предметного світу, тому він є вторинним, тобто уявленням.

Отже, уява – це психічне віддзеркалення реальності в нових, незвичайних поєднаннях і зв'язках, засноване на переробці попереднього особистого досвіду і таке, що полягає в створенні образів об'єктів, подій і ситуацій, які ніколи насправді суб'єктом не сприймалися.

Психіці властива образна генеративність, тобто здатність продукувати і видозмінювати образи реальних і вигаданих об'єктів і ситуацій. Е. Б. Старовойтенко виділяє такі форми образної активності психіки:

- репродукцію (буквальне відтворення образів в пам'яті);
- образну категоризацію (створення узагальнених образів, образних понять і схем, абстрактних символів);
- перетворення (динамічні зміни образів в процесі уявлення, фантазування, розгортання сновидінь, розвитку образних понять);
- образну творчість (свідоме і несвідоме здійснення нових образів, символів, образних ідей);
- моделювання (створення реалістичних образних картин і проєктів майбутнього);
- символічну генералізацію (свідоме і несвідоме узагальнення символів);
- спонтанне генерування образів (сновидінь, марень і фантазій, проявів психопатологічних станів);
- образне трансцендування («прозоріння», «провидіння», «передбачення», що відбуваються при змінених станах свідомості).

Процес уяви завжди протікає в нерозривному зв'язку із сприйняттям, пам'яттю і мисленням. Усі образи, якими оперує людина, не обмежуються відтворенням того, що було дано в сприйнятті. Навіть у першій формі образної активності (репродукції) перед людиною в образах може з'явитися і те, чого вона безпосередньо не сприймала, те, чого взагалі не було. У процесах сприйняття уява доповнює пропуски сенсорної даності змісту сприйняття. Воно відповідальне за спотворення перцептивного образу (аж до ілюзій). Проте уява істотно полегшує сприйняття в несприятливих умовах (при поганій видимості або чутності, моментальності сприйняття тощо).

У кожному образі реалізуються дві тенденції – тенденція відтворення в пам'яті «того, що було», і тенденція перетворення (включення в підсумковий образ «того, чого не було»). Ці дві тенденції відтворення і перетворення присутні в будь-якому образі в деякій єдності. Якщо переважає перша (відтворення), то йдеться в основному про образну пам'ять. Перетворення ж – це основна характеристика уяви. Уявляти – це перетворювати (С. Л. Рубінштейн). Пам'ять відрізняється від уяви іншим відношенням до дійсності. Головне для образної пам'яті – зберегти результати минулого досвіду «в недоторканості» і відтворити як можна точніше. В уяві, навпаки, проявляється незалежність від минулого, певний ступінь свободи від нього з метою його зміни, перетворення. С. Л. Рубінштейн відмічав, що у своїх вищих творчих формах уява здійснює відліт від дійсності, щоб глибше проникнути в неї. При цьому ефективність творчої уяви можна оці-

нити за двома основними параметрами: 1) по тому, наскільки уява залишається об'єктивно значущою, такою, що враховує обмеження реального світу, осмисленою, і 2) за новизною й оригінальністю створених образів і ідей, що генеруються.

Уява – необхідна сторона будь-якої людської діяльності. Цілепокладання в структурі трудовій, учбовій і інших видах діяльності неможливе без уяви. Вона дає можливість уявити кінцевий і проміжні результати діяльності, збудувати архітектоніку її психічних мотиваторів і регулювальників. Спортсмен, який мріє під час тренувань про рекорд, студент, що планує підготовку до іспиту, актор, який уявляє себе в тій або іншій ролі під час репетиції вистави, командир підрозділу, який розробляє план військової операції, – створюють в уяві картини реальності, що її вони вже змінили у своїй свідомості і яку їм належить змінити на практиці. Усі вони уявили результати своєї діяльності до її початку, а продукти уяви (кінцеві і проміжні) активно використовують для управління діяльністю.

Процес уяви відбувається в тісному зв'язку з процесом мислення. Мислення й уява схожі тим, що 1) є формами реалізації аналітико-синтетичної діяльності мозку, 2) належать до вищих, специфічно людських психічних функцій, 3) прогностичні, тобто проникають в майбутнє, дають можливість його передбачати, 4) виникають в проблемних ситуаціях, тобто ситуаціях невизначеності, що містять протиріччя між відомим і шуканим (невідомим), 5) мотивовані, тобто обумовлені потребами особистості, життєвою необхідністю.

З рештою, будь-яка проблемна ситуація може стати стимулом як для мислення, так і для уяви. Часто буває так, що мислення й уява функціонують спільно. Проте для ототожнення цих двох процесів немає підстав. Основна відмінність між ними полягає в тому, що мислення відбиває реальність в категоріально-понятійній формі, а уява – в конкретно-образній. Продукти мислення фіксуються сукцесивно – в послідовності кодів і символів (тобто в поняттях, судженнях і умовиводах). Результативна сторона уяви симультанна: це – цілісні гештальти (тобто система уявлень, в яких вся інформація про об'єкт надається одночасно).

Деякі психологи заперечували специфічність уяви, зводячи її до об'єктивного мислення. Проте розумове розв'язання задачі в образному плані все одно вимагає логічного міркування (нехай навіть і згорнутого, такого, що здійснюється майже миттєво, «за формулою»). В уяві, навпаки, велика питома вага інтуїтивного осяяння, неусвідомлюваних аналітико-синтетичних процесів. Крім того, мислення активується в проблемних ситуаціях помірної міри невизначеності, тобто в таких, коли для міркувань є певна інформаційна основа, про невідоме дещо вже відоме, а область невизначеності досить чітко обкреслена (наприклад, пошук конс-

труктивно-технічного рішення певного вузла в проектованому автомобілі, розв'язання квадратного рівняння школярем, обдумування чергового ходу в шаховій партії тощо). На думку А. В. Петровського, уява починається в проблемній ситуації зі значною мірою невизначеності, початкові дані в якій не піддаються точному аналізу (наприклад, метеорологічні умови на нашій планеті через 500 000 років, пристрій двигуна космічного корабля, що міг би літати з надсвітловою швидкістю і т. ін.). Таким чином, уява може бути схарактеризована, як особливий функціональний орган, що розвинувся у людини для подолання ситуацій з дуже великою невизначеністю. Уява долає неясність, невизначеність, заповнює пропуски і деталі нашого неточного знання про майбутнє.

Процеси уяви можуть бути надзвичайно емоціогенними, стимулювати різні емоційні переживання, підтримувати настрій, або, навпаки, сприяти його зміні на протилежне. Так, уявляючи виконання бажання і звернення мрії, людина переживає позитивні почуття. Уявлення невдачі, публічного засудження, небезпеки викликає почуття фрустрації, провини, страху. Не випадково цілеспрямована робота з уявою давно і міцно увійшла до арсеналу методик психологічної корекції емоційних станів людини.

Уява пов'язана не лише з механізмами реактивної (емоції), але й з механізмами активної регуляції психіки, тобто з волею. Уявлення успіху, образу перемоги над собою, звернення до конкретних або метафоричних образів боротьби і подолання – центральний когнітивний елемент в структурі вольового зусилля. Образи уяви дають можливість людині, яка спасувала перед трудностю, істотно розширити смисл того, що вона намагається зробити. Початковий, але недостатній мотив її діяльності як би отримує додаткову порцію психічної енергії (В. О. Іванников). Уявляючи похвалу, або критику з боку батьків, однолітків і інших значущих людей, дитина проявляє елементи вольового контролю над своїми миттєвими бажаннями.

Образи уяви відбивають не лише видозмінену реальність, але і потреби, бажання, інтереси і почуття людини. Само напрям перетворення інформації в уяві відповідає загальній спрямованості особи, її мотивам і цілям.

В уяві людина долає «скутість цією ситуацією», «ситуаційну обмеженість». Сприйняття прив'язує людину до об'єктивно існуючих предметів, ситуацій і подій справжнього моменту. Пам'ять повертає її до предметів, ситуацій і подій, які реально існували у минулому. Фантастичні образи відкривають перед людиною простір можливостей. У цьому просторі знаходиться величезна кількість ступенів свободи появи (зникнення) різних предметів, протікання різних процесів і подій. Це – нова, пов'язана з

майбутнім, дійсність, що ніколи ще не була предметом нашого сприйняття, але може стати такою в майбутньому.

Майбутня, дана нам в уяві, дійсність звільняє людину від заданості сьогоденням і зумовленості минулим: вона робить нашу поведінку перспективною. Людина здатна діяти згідно очікуваної в майбутньому ситуації. Вона планує свої дії і розвиває напружену активність, спрямовану відповідно до передбачуваного в майбутньому, поки лише в уявній ситуації. Таким чином, уява – це один з основних чинників поведінки (Д. М. Узнадзе, Р. Г. Натадзе).

Уява виконує ряд специфічних функцій.

По-перше, вона служить основою образного мислення; уявляючи, людина представляє дійсність в образах, розв'язує «образні завдання».

По-друге, уява допомагає регулювати емоційні стани. Фантастичні образи мають виражений емоційний тон. Печаль, і депресія, страх, тривога, провина, сором і інші негативні емоційні стани, так само як і зайва емоційна напруженість взагалі, можуть бути обумовлені неконтрольованим фантазуванням. Так, депресивна людина спонтанно продукує образи безвихідності, похмурі картини свого майбутнього. Тривога – це страх, «обернений в майбутнє»; людина мимоволі уявляє небезпеки, які її чекають. Надлишкове відчуття провини виникає у тих, хто уявляє засудження і критику у свою адресу з боку значущих осіб. Усвідомлення потоку усіх цих фантазій, його переривання різко знижують (чи взагалі знімають) ці негативні почуття. Цілеспрямоване і навмисне уявлення успіху, розробка в уяві оптимальних варіантів розвитку подій, зосередження на позитивному вносять до емоційного життя людини багато позитивних переживань. Це негайно позначається на якості діяльності і спілкування, вчення і праці.

По-третє, уява дає людині можливість впливати на свої мотиваційні процеси, вибудовувати ієрархії потреб і мотивів. Неможливо задовольнити відразу усі потреби. Для задоволення одних потреб необхідно стримувати і відкладати на майбутнє задоволення інших. Зворотною стороною цього процесу є виникнення в психіці людини постійного фону напруженості і незадоволення, що супроводжує людину значну частину її життя. Уява дає можливість утримувати цю напруженість на деякому помірному рівні, що не допускає виникнення психічного дисбалансу. Тематично, більшість фантазій – не що інше, як уявлення того, як ці, заблоковані «до певного часу», потреби все ж таки задовольняються.

По-четверте, за допомогою уяви людина регулює інші пізнавальні процеси – увагу, сприйняття, пам'ять, мислення. Так, конструюючи ті, або інші образи, людина може звертати увагу на потрібні події, зосереджуватися на тих аспектах реальності, які відповідають цим образам. Уява запо-

вноє пропуски і порожнечі в сприйнятті. Повноцінне сприйняття без «виходу за межі безпосередньої інформації» взагалі не було б можливе (наприклад, у тому випадку, коли доводиться сприймати об'єкт, частково перекритий іншим об'єктом, або слухати мовлення, що заглушається шумами).

Умовою збереження слідів в пам'яті є їх постійна переробка, оскільки пам'ять – це не стільки репродукція, скільки реконструкція. Кожна нова спроба згадати текст, образ, дію привносять щось нове у відтворний матеріал. Зміна слідів пам'яті з часом, що відбувається під впливом уяви, не є випадковою: вона відбиває узгодження мнемічного сліду з особистістю, її мотивами, поглядами, надіями, сподіваннями, загальною картиною життєвого шляху людини. Сказане стосується не лише індивідуальної, але й колективної пам'яті, своєрідною «вершиною айсберга» якої є історичні тексти (описи історичних подій в літописах, хроніках, посібниках і підручниках з історії). Поява так званих «нових хронологій», переписування історії на догоду тієї політичної сили, яка в даний момент перебуває при владі, – поширене явище як у минулому, так і у сьогоденні. Уява потрібна для забезпечення безперервності і спадкоємності розумового процесу. Цей процес не уривається, якщо суб'єкт стикається з такою проблемною ситуацією, невизначеність якої надзвичайно велика. Аналіз такої ситуації переводиться з логічного в образний план.

По-п'яте, уява формує внутрішній план дій. Перед тим, як зробити практичну дію, людина може її випробувати «в думці», тобто в плані уяви. Виграш від цього очевидний: деякі дії можуть привести до непоправних помилок (наприклад, згубні наслідки самолікування, безвідповідальне рішення високопоставленого державного чиновника, яке призвело до значних фінансових втрат для бюджету країни, необачні накази командира військового підрозділу, що веде бій з супротивником і т. ін.). Ці помилки можна було б попередити, якби дії, що їх викликали, були заздалегідь виконані в уяві і належним чином відкориговані.

По-шосте, уява забезпечує планування і програмування діяльності. В уяві цілі й програми діяльності створюються, оцінюються, доповнюються і коригуються. У більшості випадків кінцеві й проміжні цілі діяльності існують саме у вигляді образів.

По-сьоме, за допомогою уяви людина може керувати багатьма психофізіологічними станами організму, налаштовувати себе на майбутню діяльність. Через уяву можна у відомих межах впливати на органічні процеси (ритм і темп дихання, частоту пульсу, артеріальний тиск, температуру тіла тощо).

По-восьме, уява може бути засобом відпочинку і відновлення сил. Це відбувається при заміні діяльності фантазуванням. «Відпускаючи себе»,

вдаючись до фантазій, людина відволікається від дійсності з її багаточисельними дратівливими чинниками і проблемами. Фантазування в даному випадку є безплідним, оскільки не призводить до корисних в прагматичному сенсі результатів. Проте воно все ж виявляється корисним, оскільки забезпечує: 1) тимчасову демобілізацію на тлі розслаблення і позитивних емоцій, і 2) попереднє розв'язання деяких проблем, які не дуже актуальні нині і тому знаходяться на периферії свідомості, але вони можуть стати актуальними в майбутньому.

Процес уяви: його структура, способи й прийоми

Уява як процес. Коли будь-яке психічне явище характеризують як процес, то зазвичай мають на увазі, що: 1) воно розгорнуте в часі, відбувається не одноактно, миттєво, а триває хоча б кілька секунд, а, як правило, і набагато довше – кілька хвилин; 2) воно не однорідне, аморфне, а містить у собі різні етапи, операції, способи, процедури, що не одного змінюють або не з одним взаємодіють, причому звичайно результати первісних операцій включаються до складу останніх тощо; 3) воно відбувається на декількох якісно різних рівнях, включає у свою структуру різні шари.

Уява як психічне явище повністю відповідає переліченим ознакам. Воно зазвичай посідає якийсь час: ми спеціально зосереджуємося на тому, щоб щось уявити, а іноді й спеціально виділяємо навіть годинку-іншу на те, щоб полежати й пофантазувати. Щоправда, іноді образ уяви народжується як би миттєво – відразу спалахує в готовому виді, однак таке буває, по-перше, дуже рідко, а, по-друге, цьому звичайно передує досить тривала підготовча робота, здійснення якої ми можемо майже (чи зовсім) не усвідомлювати. Що ж стосується етапів, способів, рівнів уяви, то багато з них ми не тільки усвідомлюємо, але й спеціально їх застосовуємо, концентруємо на них зусилля, але деякі з них можуть бути від нашої свідомості сховані, і їх виокремлюють у ході детальних наукових досліджень.

Структура процесу уяви. Процес уяви, подібно до розглянутого раніше процесу мислення (у цьому полягає їх структурне споріднення) включає в себе три основних блоки: 1) конкретні способи й прийоми уяви; 2) фонтанування різних підходів, варіантів, що забезпечують волю руху й розмаїтість виникаючих образів; 3) організованість, цілеспрямованість і контроль за процесом.

Фонтанування різних варіантів, воля їхнього породження забезпечує приплив того матеріалу й тих форм, у які буде відливатися результат уяви. Добре б використовувати лише один варіант, самий оптимальний, – інші, здавалося б, зайві. Але як довідатися, який варіант оптимальний? Є тільки один шлях: розглянути їх якнайбільше, щоб з них вибрати кращий (один або сполучення, «сплав» відразу декількох).

Таке вільне фонтанування може повести процес дуже далеко, відхилитися досить істотно від теми, мети, наміру, перетворитися в безцільне й непродуктивне блукання по світу образів. Від такого сліпого й тупого блукання нас охороняє блок, що забезпечує організованість і цілеспрямованість процесу. Адже уява завжди (або принаймні часто) здійснюється не просто так, незрозуміло навіщо, а для досягнення цілком певної мети, вирішення конкретного завдання, що, втім, може іноді усвідомлюватися дуже слабо (наприклад, коли ми, втопившись, лягаємо на диван, щоб поміряти, така уява слабо підпорядкована усвідомлюваному нами завданню заповнити свій емоційний баланс, наситити себе приємними враженнями – нехай навіть вигаданими, якщо відсутні реальні).

Здійснюваний процес уяви перебуває як би посередині між цими двома крайніми полюсами: вільним фонтануванням і твердою цілеспрямованістю; коливається від одного полюса до іншого. Саме взаємодія, співробітництво спонтанності й організованості й є найбільш продуктивною умовою для народження високоякісних образів уяви. Втім, сказане вірно тільки лише в загальному випадку; у кожному ж конкретному разі частки участі цих двох полюсів може бути різними, включаючи й крайні випадки: як повністю вільне фонтанування (без усякої цілеспрямованості), так і тверду організацію процесу, аж до дії за строгими алгоритмами (без будь-якої свободи фантазування).

Якщо порівняти деяке «середнє» співвідношення цих двох блоків у процесах мислення (див. попередній розділ) і уяви, то в цілому вірним буде наступне положення: мислення все-таки трохи більш зрушене до полюса організованості, уява ж – до полюса фантазування. Інакше кажучи, процес мислення трохи більш регламентований і зовнішніми, і внутрішніми вимогами до нього, процес же уяви – помітно менш.

Способи й прийоми уяви – це конкретний операційний склад уяви, конкретні процедури, які відбуваються в проміжку між двома розглянутими вище полюсами, що задають уяві загальне «розжарення» і загальний напрямок її руху. Розходження між способами й прийомами досить умовно, різними психологами воно трактується по-різному. Ми будемо виходити з того, що способи – це деякі універсальні, всюдисущі, наскрізні процедури, на яких тримається будь-який процес уяви, а прийоми – більш конкретні, локальні, частки, які в одних випадках можуть бути присутніми, а в інших – відсутніми або навіть бути недоречними.

Найбільш загальних способів уяви два: 1) заснована на розумових операціях аналітико-синтетична діяльність (і частково узагальнено-конкретизуюча) і 2) заснована на пам'яті асоціативно-дисоціуюча діяльність. З урахуванням сказаного, способи уяви, за своєю суттю, опираються в остаточному підсумку на взаємодію способів (операцій) мислення й

пам'яті; вони лежать ніби у фундаменті уяви. Водночас на цьому фундаменті «виростають» і функціонують і прийоми, властиві якраз уяві, специфічні саме для нього (на відміну від мислення й пам'яті, хоча іноді провести границю буває важко).

Сутність двох названих способів уяви полягає в тому, що в уяві завжди відбувається створення нових, незвичайних образів на основі й з матеріалу образів наявних, звичайних, відображених у сприйнятті, зафіксованих у пам'яті й перетворених у мисленні. У цьому змісті уява – це відображення реальних об'єктів, реального світу у вигляді нових, незвичних, несподіваних образів, заснованих на перетвореннях образів наявних; у такому відображенні втримуються в єдності й відображувальний аспект уяви (він все-таки фіксує, відтворює не що-небудь потойбічне, а саме нашу реальність), і конструктивний, творчий аспект (він відображує реальність шляхом творчого перетворення – не дзеркально, як сприйняття, і не в істотних узагальнених зв'язках, як мислення, а в створюваних образах – по суті своїй нових, але твердо базованих на вже наявних).

Аналітико-синтетична (а також узагальнено-конкретизуюча) діяльність мислення проявляється в уяві в тому, що образи, які мають спершу аналізуватися, розкладаються на частини, елементи, аспекти, властивості, а потім деякі з цих елементів або властивостей синтезуються в нові цілісні образи (а також спершу узагальнюються по одних ознаках, а потім конкретизуються по іншим); при цьому широко використовуються як істотні, так і несуттєві ознаки об'єктів.

Асоціативно-дисоціуюча діяльність пам'яті виявляється в уяві в тому, що вона широко спирається на систему сформованих асоціацій, де виникнення одного образу відразу ж викликає й спливання образів інших, пов'язаних з вихідним, причому уява звичайно використовує не найближчі й легко спливаючі асоціації (це було б простим асоціюванням), а далекі й спливаючі не відразу, а іноді й штучно породжувані, тим самим переборюючи, розриваючи природний потік асоціацій (такий їхній розрив, відхід від них називається дисоціацією). Спрощуючи ситуацію, можна сказати так: з одного боку, уява рухається по второваних ланцюжках асоціацій, а з другого – постійно з них виринається й складає такі асоціації, які в принципі могли б мати місце, але самі по собі не утворюються.

Нижче дається короткий опис прийомів уяви. Розглядаючи їх, спробуйте визначити, у яких із них і як саме виявляється аналітико-синтетична діяльність мислення, а в яких і як – асоціативно-дисоціуюча робота пам'яті.

Повного їх переліку основних прийомів уявина сьогодні немає. Приведемо лише деякі з них, найбільш часті, типові.

Аглотинація (від *лат. agglutinatio* – склеювання) – незвичні з'єднання елементів і властивостей, що належать у дійсності різним об'єктам, в одному створюваному образі уяви, зсув в одному об'єкті того, що реально належить об'єктам різним. Приклади цього прийому: русалка (з'єднання тулуба дівчини із хвостом риби), кентавр (торса чоловіка з тулубом і ногами коня), сфінкс (з'єднання елементів відразу аж трьох об'єктів: крилатий лев з особою жінки), а також хатинка на курячих ніжках, людина із крильми за спиною, людина-шафа, хмарочос із шиєю й головою жирафа вгорі.

Перегруповання – переструктурування, зміна взаємного розміщення елементів усередині одного цілісного об'єкта, а також взаємна зміна їх функцій. Тут «склеювання» відбувається усередині одного об'єкта, але неприродним, незвичним способом. Наприклад, дитина малює тварину, що ходить на вухах, чує очима, бачить передніми лапами, а вимовляє слова – задніми; або будиночок, у якому боки утворені дахами, а вікно й двері виходять у небо.

Зміна розмірів предмета – різке їхнє збільшення (гіперболізація) або зменшення, а також різке перебільшення їхніх функціональних можливостей. Приклади гіперболізації: велетні, людина-гора, пацюк розміром з корову, метро між Києвом і Харковом, залізниця до Місяця. Приклади зменшення: ліліпути, хлопчик-мізинчик, Дюймовочка, ціле місто у валізі. Приклади перебільшення функціональних можливостей: бенкет на увесь світ, чоботи-сороходи.

Зміна кількості окремих частин цілого або їхніх відносних розмірів. Приклади: Змій-Горинич із сімома головами, індійська богиня із дванадцятьма руками, довга стонога, що ходить на двох ногах; лев з непропорційно величезною головою й маленьким тулубом і ногами; людина, у якої одна голова з'єднана із двома ногами п'ятьма різними паралельними один одному тонкими тулубами.

Акцентування, загострення, підкреслення одного або декількох ознак об'єкта. Наприклад, при створенні дружніх шаржів або злісних карикатур особливо виділяється яка-небудь частина людини, що дійсно чимсь відрізняє її від інших, але ця її особливість різко перебільшується. Так, просто довгуватий і трохи загострений ніс перетворюють в орлиний дзьоб або в слоновий хобот, а густі брови малюють у вигляді маленьких дерев над очима; людину з великими м'язами на грудях і плечах малюють так, що вона ніби потопає в складках цих м'язів, що широко обхопили її з усіх боків, а немолоду й трохи сутулу людину малюють скрученою дугою.

Підстановка замість одного предмета зовсім іншого, чимось на нього схожого зовні або за функціями. Наприклад, у темряві боягузлива людина може прийняти звичайний невеликий куц за зловмисника, що причаївся

навпочіпки; звичайного горобця – за мишу; а також тупіт студентів у коридорі можна прийняти за монгольську кінноту, що промчалася; в А. Розенбаума підняте вихром опале листя перетворюється в образ осені, що танцює вальс-бостон; а от образ у поетеси А. Шульгіної: «і, як сережками, качаючи люстрами, танцює будинок».

Зіставлення – прийом, що допомагає створити деякий образ через його порівняння з іншими образами і його співвідношення. Наприклад, у популярній книзі з фізики читаємо: «електрон менше порошинки приблизно в стільки ж разів, у скільки порошинка менша чого ви б думали? земної кулі!» або: два в сотому ступені – це таке величезне число, що стільки пшеничних зерен кілька разів покрили б усю поверхню земної кулі.

Наділення окремих елементів власним життям. Наприклад, у повісті М. В. Гоголя ніс відділився від свого хазяїна й зажив власним життям: їздить по місту на кареті, стрижеється в перукарні; або знаменита посмішка чеширського kota з казки Л. Керрола: кіт, посміхнувшись, іде, а посмішка, відділившись від нього, ще продовжує висіти в повітрі.

Одухотворення або наділення здатністю розмовляти неодухотворених або нерозмовляючих об'єктів. Наприклад: танцюючий і регочучий будинок; колобок – оживий шматок тіста; Буратіно – ожиле поліно; Чиполіно – ожила цибулина; в О. С. Пушкіна кіт, що розповідає казки; вітрило в М. Ю. Лермонтова, що чогось хоче й просить; а також кінь, який розмовляє; грім, що викрикує погрози.

Наділення об'єктів незвичайними, невластивими їм у звичайному житті властивостями. Наприклад: жар-птиця (яскраво сяюча і гаряча), килим-літак (звичайно лежачий на підлозі раптом злетів), жінка-сонце (така добра, всіх зігріває), скляна людина (суть: наша психіка дуже ранима, при грубому ставленні може «розбитися»), рукавиця, у якій тварини оселилися як у будиночку; кінь біг-біг – і раптом злетів.

Несподівані, нестандартні порівняння. Наприклад, загадки: сидить баба на грядках, вся закутана в хустках (капустина, схована під її численними листами); без вікон, без дверей, повна хата людей (гарбуз чи кавун, у якому багато насіння); у м'ясному казані залізо кипить (кінь, що скаче, із вудилами в роті).

Несподівані перетворення одного предмета в інший. Наприклад, у казці Г. Х. Андерсена карета перетворилася в гарбуз, а кучери – у мишей; у російській народній казці жаба перетворюється в царівну; а також: старий пішов у поле й перетворився в крислатий дуб; метелик, що пурхає, – у гарну танцюючу дівчину; кульбаба – в худенького рудого хлопчика.

Вкладення величезних просторів у малі обсяги. Наприклад: у М. А. Булгакова величезний бал сатани помістився у просторі звичайної московської квартири; а також рядки В. Я. Брюсова:

Быть может, эти электроны –
Миры, где пять материков,
Искусство, знанья, войны, троны
И память сорока веков.
Еще, быть может, каждый атом –
Вселенная, где сто планет;
Так – всё, что здесь, в объеме сжатом,
Но так же то, чего здесь нет.

Буквалізм у розумінні слів. Наприклад, фразу «з'явився із мрії» можна трактувати так, що мрія – це особливий простір, у якому люди або предмети можуть перебувати і в потрібний момент переходити в наш світ; фразу «покупка боляче вдарила по кишені» можна представити так: новий холодильник боляче б'є ногою свого хазяїна в стегно.

Перевертання всього навпаки. Наприклад: їхало село повз мужика; сокира махає мужиком; німий заволав; флюгер указує вітру напрямом, куди дуги; водяний млин штовхає воду в ріці, щоб вона текла; щоб зупинити лавину води, потрібно її підпалити, і вона «згасне»; насправді ми живемо вночі в сновидіннях, а те, що ми робимо вдень, – це наші безглузді сновидіння.

Типізація – це побудова деякого збірного образу, у чомусь типового для цілого ряду інших схожих між собою об'єктів. Часто так створюються літературні персонажі, так звані «збірні образи». Так, в І. С. Нечуя-Левицького Микола Джеря – це не копія, не точна замальовка вигляду й дій конкретної людини, а образ, сконструйований з багатьох знайомих йому селян, зібраний так, щоб він являв собою, на думку письменника, найбільш «типового» – такого, яким він повинен бути, аби тільки найбільш яскраво виразити свої сподівання – селянина-бунтаря. Аналогічно, у Т. Г. Шевченко Катерина – це збірний образ багатьох недосвідчених, довірливих, палких дівчат: від однієї автор взяв, наприклад, манеру говорити співучо, від іншої – уміння покірно переносити ганьбу, від третьої – цілеспрямованість у пошуках свого щастя, і все це так уміло поєднав у створеному ним образі, що він сприймається не просто живим, а навіть ще більш живим і яскравим, ніж якби це була точна замальовка людини з натури.

Види уяви

Як ви вже, напевне, помітили з наведених вище прикладів, вияви уяви надзвичайно різноманітні й часто навіть мало схожі один на одного. Дійсно, уява – багатоліка. Існує кілька різних класифікацій уяви, кожна з яких виділяє два або декілька її видів, виходячи з різних її характеристик. Відзначимо, що питання про види уяви тісно пов'язане з питанням про її

функції, тому що кожен її вид виконує свої, цілком конкретні, функції, і вони в цілому також досить різноманітні.

Відтворююча і творча уява. Відтворююча спрямована на створення таких образів, які були б не відірваними від дійсності, а максимально до неї наближеними; не надзвичайними, а цілком звичайними, типовими. Приклади: ви читаете в книзі опис природи – закрийте очі й уявіть собі цю картинку; тут не потрібно фантазувати різні вигадливі варіанти, а навпаки, треба діяти організовано, строго по книзі. Зрозуміло, що ви все ж таки неминуче привнесете щось своє, відоме вам по особистому досвіду перебування в таких місцях або з перегляду кінофільмів, причому в кожного створена картинка буде своя, тому що в кожного досвід накопичених раніше вражень унікальний. Тут завдання не відійти від реальності, а навпаки, до неї підійти за допомогою уяви. Аналогічно ми чинимо, коли читаємо опис зовнішності іншої людини, її внутрішнього світу, опис далеких від нас історичних подій, чуємо по радіо про різні події, а також розглядаємо географічну карту, технічні креслення, план-схему міста. Ці та подібні словесні й образні описи спеціально створюються з розрахунку на роботу нашої уяви; поза такою її роботою – це лише порожні слова й малюнки; з другого боку, глибоке проникнення в ці описи є одним з важливих способів розвитку уяви в дитини. При цьому корисно, по-перше, чітко слідувати інструкції-опису, реалізовувати всі її «пункти», а по-друге, в строго заданих інструкцією межах виявити й своє спонтанне фантазування різних варіацій і нюансів; це анітрошки не зашкодить створеній картинці; навпаки, вона наповниться всіма фарбами життя. У цьому виді уяви проявляється її пізнавальна функція – з її допомогою ми пізнаємо фактично увесь світ, усе, що виходить за вузькі рамки нашого власного життєвого досвіду; така уява для нас – це вікно у величезний віддалений від нас світ.

Творча уява спрямована на створення образів зовсім нових, нестандартних; і вони створюються не по готових інструкціях-описах, а самостійно, при відсутності заданого шаблону. У найбільш повному, зробленому виді, вона проявляється в роботі винахідників, конструкторів, художників, письменників (деякі приклади прояву творчої уяви див. у попередньому розділі, де описані прийоми уяви), однак, хоча й у недосконалому виді, вона проявляється й у повсякденному житті кожної людини. Так, при грі у футбол, хлопчик творчо конструє в розумі образ дуже вдалої подачі м'яча для удару по воротах супротивника, причому робить це з урахуванням всіх нюансів сформованої унікальної ігрової обстановки, і далі намагається цей створений образ втілити у свої дії (це, безумовно, найвищий рівень творчої уяви, навіть якщо цей хлопчик і не усвідомлює цієї своєї здатності, і навіть якщо цей образ втілити в життя не вдалося).

При цьому межа між уявою творчою і відтворюючою досить нечітка. Наприклад, опис якої-небудь події подано в книзі дуже коротко, лише штрихами. У створеній на його основі картині будуть сполучатися ознаки обох видів уяви: з одного боку, відтворення декількох штрихів, з другого – самостійна побудова з опорою на них усього іншого.

Довільна й мимовільна уява. Довільна – здійснюється спеціально, цілеспрямовано, іноді навіть із деяким зусиллям (порівняйте з довільною пам'яттю й увагою), а мимовільна – протікає наче сама собою, автоматично, без спеціального наміру що-небудь уявити й зовсім без напруги. Наприклад, в книзі наведений опис якої-небудь події. В однієї людини відповідні їй образи спалахують самі по собі, мимоволі, а в іншій вони можуть виникнути лише коли вона спеціально на цьому зосередиться й прикладе до цього старання. Також і творча уява може бути й довільною (художник довго й болісно намагається підібрати потрібний образ), і мимовільною (як у наведеному вище прикладі із хлопчиком-футболістом).

Замінна й продуктивна уява. Замінна пов'язана з відривом від життя, з відходом від реальних життєвих ситуацій. Людина відгородилася від роботи, закинула побутові справи, усамітнилася, лягла на диван – і дала простір своїй уяві! У створюваних нею образах вона, на відміну від реального життя, – і авторитетна, і багата, і кохана, і вольова! Усі ці образи не тільки не допомагають їй у житті, але й навпаки заважають: адже замість того, щоб здійснити в реальності хоч що-небудь конкретне, вона просто витрачає час на марне фонтанування. Така уява просто заміщує її реальне життя приємними картинками. Однак вона все ж таки виконує важливу функцію: відновлює емоційний баланс, дає приплив, хоча й заснованих на ілюзіях, але все ж позитивних емоцій; це наче певна віддушина, у якій людина може передихнути від труднощів життя.

Продуктивна ж уява припускає обов'язкову практичну користь від уяви, втілення в тому або іншому ступені образів уяви на практиці. Так, зображення місцевості на карті допомагає людині засвоїти інформацію для відповіді на іспиті, для успішного орієнтування в незнайомому місті; задумана юним футболістом комбінація приводить до перемоги в грі; задумане художником або письменником втілюється в картині або книзі; створене винахідником стає новим предметом, що полегшує нашу працю або побут; побудовані людиною плани цікавого проведення відпустки або завтрашнього вечора втілюються (у тому або іншому ступені) у цікаво й корисно проведений час. Це завжди уява для справи, для втілення в життя, на відміну від замінної, котра не для справи, а для заміни справ. Замінна уява в цілому корисна й необхідна людині, але важливо, щоб вона посідала лише невелике місце у житті людини, якщо її занадто – то це вже погано.

Спадкоємна й стрибкоподібна уява. Спадкоємна – це коли один образ плавно перетікає в інший, тематично з ним зв'язаний, це уява в рамках однієї теми або рішення одного завдання – «про те саме»; одна уявлювана подія підготовляє ґрунт для іншої, інша – для третьої й т. д. Стрибкоподібна – це коли образи безсистемно, хаотично змінюють один одного, людина з одного раптом перескакує на інший, не пов'язаний з першим, тобто замість плавного плину образів – суцільний сумбур.

Інтравертована й екстравертована уява. Перша спрямована на самого себе й усе, що з нами безпосередньо пов'язане. Друга – на зовнішній світ: на інших людей і на предмети поза безпосереднім їхнім зв'язком з нашим «Я». У першому випадку створюються різні образи самого себе, своїх дій, свого життєвого шляху, наприклад, ідеальний образ себе в майбутньому, уявлення максимуму свого щастя, уявлення сходинок своєї професійної кар'єри, а також народження образів ідеальної дружби, любові, різні сексуальні фантазії. У другому випадку тематика уяви пов'язана з конструюванням різних механізмів і приладів, із проектуванням ідеальних міст, створенням літературних сюжетів і персонажів.

Конкретна й абстрактна уява. Перша відбувається в конкретних образах, наповнених усім різноманіттям своїх ознак і проявів, що живуть яскравим і соковитим життям, наприклад, створення детального образу свого завтрашнього успіху, чітке планування всіх нюансів інтер'єру після ремонту квартири. Друга відбувається переважно в абстрактних схемах, кресленнях. Так, удосконалити деяку технічну деталь можна орієнтуючись або на її конкретний образ, або її абстрактну схему на кресленні; створювати зручне для проживання місто своєї мрії можна з опорою або на конкретні образи будинків, парків, доріг, або на абстрактну його схему типу карти з розташуванням вулиць і нанесенням на них ліній, що позначають транспортні маршрути.

Чітко й нечітко відокремлена від дійсності уява. В першому випадку людина чітко усвідомлює, що є уявлюваним, а що реальним, тобто між виникаючими образами й дійсністю проходить чітка межа (у мріях я такий-то, а в житті зовсім інший). В другому випадку ця межа частково або повністю стирається, і людина сприймає образи своєї фантазії як реальність (наприклад, дитина уявляє, що у відкриту квартиру до неї залітають різні казкові істоти, у тому числі й вороже налаштовані; у якийсь момент вони стають настільки яскравими, що вона їх приймає за реальність і від страху кричить).

Реалістична й нереалістична уява. Перша пов'язана з породженням образів таких об'єктів і ситуацій, що або реально існують у дійсності (як за описом в книзі створення зовнішнього вигляду людини), або цілком могли б існувати, хоча в дійсності поки це не існують (наприклад, образ

ідеального президента або уявлення своєї власної родини, якою вона буде через п'ять років), або не занадто відрізняються від них, у цілому на них схожі (літературні персонажі – носії добра й зла, сили й боягузтва, розуму й дурості, – нехай вони вигадані й у дійсності неможливі, але вони все ж мало відрізняються від того, що є насправді). Нереалістична ж уява має справу з образами, що різко відрізняються від того, що у світі існує реально, наприклад, усілякі монстри, які ні зовні, ні ментально, не схожі ні на людей, ні на тварин, або особливі світи, у яких інше число просторових вимірів і діють несхожі на наші фізичні закони (такі образи переважають у літературному жанрі фентезі).

Статична й динамічна уява. Перша має справу зі створенням образів статичних, стабільних, нерухливих, що наче застигли в одній позі. Друга – зі створенням динамічних картин, з постійним рухом, переміщенням, зміною образів. Прикладом перших можуть бути образи, втілені в малюнку або скульптурі, других – на кінострічці, у музиці, у танці.

Ініціативна й нав'язана уява. Перша здійснюється з ініціативи (за бажанням, з власної волі чи відповідно до поставленої мети) самої людини: я захотів – от і почав уявляти; джерело процесу і його рушійні сили перебувають усередині людини. Друга відбувається вимушено, як нав'язана, задана ззовні, іноді навіть без бажання людини й всупереч йому, як би насильно. Таку уяву зазвичай в нас запускає нав'язлива, настирлива реклама, що агресивно вривається в наш ментальний простір і формує в ньому далекі нам образи.

Залежно від наявності або відсутності емоційних компонентів і їхнього знаку, виділяють чотири види уяви: беземоційну, з відсутністю скільки-небудь виражених емоцій будь-якого знаку (наприклад, при читанні креслень, при технічній творчості); позитивно забарвлену, тобто таку, що протікає на тлі позитивних емоцій (радості, щастя, блаженства, задоволення) або таку, що їх породжує (наприклад, образ своєї щасливої родини, правила життя в щасливій державі, передчуття завтрашньої цікавої зустрічі); негативно забарвлену, тобто пов'язану із протіканням й породженням негативних емоцій (страху, суму, зневіри, гніву), при цьому іноді їх мимовільне «накручування» (наприклад, дочка затрималася на півгодини, а мама уявляє собі всілякі картини нещастя, які могли з нею статися; або співробітника запросили на розмову до начальника, а він уявив собі найсильніший прочухан); а також емоційно-амбівалентну, тобто таку, що поєднує в собі й позитивні, і негативні емоції одночасно (наприклад, це сцени важкої й небезпечної боротьби, що поступово веде до перемоги; уявлення себе стоячим на вершині над прірвою; різні сексуальні фантазії, у яких сильне задоволення досягається в сполученні з муками, заподіюваними партнером).

Залежно від переважної репрезентативної системи, у якій розвертаються образи уяви, виділяють такі її види: візуальна, тобто зоровими образами (наприклад, складання візерунків, малювання карикатур, сприйняття хмари як ведмеда); аудіальна, тобто слуховими образами (наприклад, композитор складає мелодію, піаніст імпровізує); кінестетична, тобто в шкірно-кінестетичній (а також смаковій і нюховій) модальності (наприклад, планування й уявне виконання спортивних або танцювальних рухів; уявлення незвичайної легкості в тілі при релаксації); а також комплексна, коли задіяні одночасно всі три або хоча б дві із трьох основних репрезентативних систем (наприклад, при розучуванні ролі артистом, коли він уявляє й свій зоровий образ, і тембр свого голосу, і особливості своїх рухів).

Форми прояву уяви

Основними формами, в яких можуть реалізовуватися продукти уяви, є фантазії, мрії, ідеали, марення, сновидіння, галюцинації.

Фантазія – це неправдоподібний (неймовірний, химерний, фантастичний) образ. Фантазією називають і процес створення образу (фантазування), і його продукт (результат цього процесу, неймовірний образ) і навіть властивість особи (наприклад, «у нього багата фантазія»). Розрізняють містичні, казкові і науково-фантастичні образи фантазії.

Часто фантазію (фантазування) ототожнюють з уявою, але це неправильно. Фантазування – це окремий випадок реалізації уяви. Уява і фантазування розрізняються в декількох аспектах.

По-перше, фантазуючи, людина створює неправдоподібні, неймовірні образи, а уявляючи, вона може продукувати будь-які за ступенем вірогідності образи (навіть такі, що мають свої прототипи в реальному житті, або напевно будуть реалізовані в майбутньому, як, наприклад, образи, створені талантом Ж. Верна).

По-друге, образи уяви і фантазії різні за їх спрямованістю. Перші орієнтовані в основному на реалістичні, стійкі, зрозумілі і прийняті іншими перетворення в речовому, соціальному, культурному середовищі. Вони спрямовані зовні. Фантазії можуть бути нереалістичними, дивними з точки зору іншої людини, а іноді – і самого суб'єкта фантазування. Вони спрямовані переважно всередину, призначені для досягнення суб'єктом прийнятних внутрішніх станів.

По-третє, у суб'єктів, що уявляють і фантазують – різні статуси в результаті їх активності. Людина, що уміє уявляти, як правило, високо цінується сучасниками і нащадками. Зазвичай вона – учений, письменник, художник, політик, інженер, філософ, режисер, композитор, психотерапевт, полководець, менеджер. Такі люди створюють нові і соціально значущі продукти духовної і матеріальної культури. Фантазер – це звичайна,

нічим особливо не видатна людина, фантазії якої призначені для огорожування від тягот життя. Фантазії допомагають їй виразити свої бажання, що пригнічуються оточенням.

По-четверте, уява розгортається у вимірі того, що «ще не було, але можливо», у вимірі «очікуваній дійсності», «ідеальній можливості», «нібито існуючого», «образній моделі майбутнього». Фантазія протікає в просторі того, що «не було», «неможливе, нездійснене для мене», тобто «таємного, недоступного», «нездійсненого, але бажаного», «такого, що було у інших, але у мене не було і не буде». Фантазії інтимні, ми ставимося до них як до своєї таємниці, приховуємо їх, проживаємо наодинці, іноді соромимося їх, тому що вони прямо вказують на те, чого не вистачає нам в житті, на бажання, які ми хотіли б залишити в тіні нашого «Я».

По-п'яте, характерна риса уяви – вираження, втілення, матеріалізація, кінцевий перехід образу в предметний план. Суб'єкт уяви хоче зробити продукти своєї творчості спільним надбанням (опублікувати роман, впровадити винахід, брати участь в художніх виставках тощо). Уява прагне, кінець кінцем, бути-для-інших. Фантазії, навпаки, інтимні; ми приховуємо їх. Фантазія прагне бути-тільки-для-мене.

По-шосте, уява виникає як у результаті свідомого, суб'єктивно організованого творчого пошуку, так і при спонтанній образотворчості (але і в цьому випадку її продукти все одно проникають у свідомість). Основне джерело фантазії – несвідома психіка. Фантазійні образи сплітаються в міфологічні сюжети, наповнюють картини індивідуального життя темами, вкоріненими в колективному несвідомому.

Фантазуючи, людина шукає відповідність особистого життєвого шляху казковим і легендарним подіям. У фантазії ми знаходимо схожість між собою і символічним персонажем, отримуємо «докази» наших виняткових сил, дарувань, містичних здібностей, особливій місії в житті, приналежності до середовища обраних. Фантазії суб'єкта можуть перетворитися на тонко і складно влаштований образно-смысловий світ, який плідно живитиме моделі і задуми його поточного життя. Важливо тільки, щоб цей світ людина не плутала з реальним світом. За деяких форм шизофренії фантазійний план життя повністю заміщує собою інтегральний образ реальності. Люди, які страждають невротами, схильні занурюватися у фантазії для позбавлення від тривоги, страху, напруги, для отримання задоволення. Фантазії служать їм засобом збудження і натхнення.

Іноді фантазія сприяє позитивному наповненню подій в житті людини, що мають невизначений характер. Фантазійна переробка інформації про подію перетворює її на «виключно позитивне, підбадьорююче, багатобачуюче, таке, що вселяє надію». Так, закохана людина створює образ

улюбленої людини, створюючи фантазійне обрамлення її манерам, словам, діям, вчинкам.

Мрія – особлива форма прояву уяви, в якій синтезовані її образні (когнітивні) і спонукальні (мотиваційні) аспекти.

З одного боку мрія – це *образ* бажаного майбутнього. Мрія значно більше, ніж усі інші форми фантазії, відповідає реальності. Проте в ній зберігається дистанція між тим, що є насправді, і уявним. Очікуване в ній не гарантовано, а має лише гіпотетичний характер. Мрійник усвідомлює це, але сподівається, що коли-небудь реальність співпаде з його суб'єктивним баченням. Мрії принципово можуть бути здійсненими, що зазвичай вимагає значних вольових зусиль, витрат часу, енергії.

З другого боку мрія – це образ *бажаного* майбутнього. Вона спонукає людину до активної праці і творчості. У психології мотивації мрію трактують як одну з форм мотивів, оскільки вона часто грає роль спонукальної причини і мотиву діяльності. Мрія зрештою прагне до втілення ідеального «Я», життєвих перспектив людини, до реалізації ідеї самоудосконалення. У ній є щось містичне, оскільки її здійснення уявляється людині не як планомірна, щоденна і копітка робота, а як деякий блискучий подвиг.

У деяких людей мрія може перетворитися на нерухомий образ-фікцію, що зберігає потужну вимогливу силу, зачаровує. Така людина перестає реалістично розуміти і тлумачити що відбувається: нею оволодіває сліпа пристрасть до предмета своєї мрії (наприклад, спроби літньої людини повернути молодість, безглузде прагнення до нагород, до атрибутів влади тощо).

Ідеал – це втілені у фантастичному образі кращі тенденції людини. Ідеал є зразком для наслідування, оскільки він має гранично досконалі властивості. В ідеалах в образній формі представлена сукупність найпривабливіших людських рис. Як правило, це те, чого бракує самому носієві ідеалу, те, якою б людина хотіла стати (якби усе було можливо й усі засоби самоудосконалення були доступні). Ідеали недосяжні, проте будучи втіленими у відповідному образі, вони ефективно стимулюють і регулюють розвиток людини, визначають напрям її життєвого шляху.

Мрії й ідеали – продукти як активної, так і пасивної довільної уяви. І мрії, й ідеали залежать як від індивідуальних особливостей особистості, так і від соціально-історичних умов, в яких людина живе. Мабуть, мрії й ідеали здебільшого є полімодальними (при провідній ролі зорової складової).

Ще одна форма реалізації пасивної уяви – **марення**. Це образи бажаного майбутнього (рідше – минулого або сьогодення), що ідеалізується, з усвідомленням їх нереальності і нездійсненності. Марення не пов'язані з

волею, оскільки образи, що в них містяться, суб'єкт не збирається утілювати в життя.

Марення – специфічний процес, який майже завжди супроводжує роботу безсонної психіки і завжди готовий зайняти її місце. Найчастіше це відбувається в стані стомлення (психічного і фізичного). Марення повністю спонтанні. Фантазування в них, як і в сновидіннях, проявляється безперешкодно: це своєрідне сновидіння наяву. Марення неясні, неконкретні, розмиті, уривчасті. Свідомий план у них значно приглушений, явний сюжетний зв'язок відсутній. Марення представляються в основному в зоровій і слуховій модальностях.

Картини марень досить реалістичні тією мірою, що в них не фігурує що-небудь абсолютне неможливе. У них, як правило, не буває кентаврів, химер тощо, проте відчувається присутність іншої, невідомої реальності. Фантастичні картини марень переважно егоцентричні – це оповідання про нашу долю, наші пригоди. У них людина грає незвичайні піднесені ролі Лицаря, Жертви, Володаря, Мудреця, Коханця та ін. Відбувається захоплюючий відліт від реальної ситуації, переживається неординарне почуття задоволення.

Сновидіння – це суб'єктивно переживані мимовільні уявлення під час сну. Сновидіння непідконтрольні свідомому регулюванню, підпорядковані ірраціональному принципу. Для них характерні: 1) заміщення дійсного недійсним (хоча можуть бути присутніми й елементи, що відбивають реальність денного життя), 2) витіснення того, що було тим, чого ніколи не було, 3) створення з образів звичайних речей немислимих комбінацій, 4) встановлення незвичайних тимчасових стосунків між подіями, 5) постановка предметів в незвичайні (і навіть неможливі) просторові стосунки, 6) синтез елементів сновидіння в ціле, підпорядковане невідомій суб'єктові меті, таємному бажанню, 6) розв'язання проблем людини уві сні незвичайним, неординарним способом.

Жодна свідомо форма реалізації уяви не може порівнятися зі сновидінням в ступені відходу від реальності. Елементи денної реальності в сновидінні ставляться в таке неприродне положення, що зв'язок його з дійсним світом стає незрозумілим, підлягає тлумаченню. Сюжети й образи сновидень відбивають основні мотиви й установки суб'єкта – зазвичай в замаскованій (символічній), рідше в незамаскованій (прямій) формі.

Психоаналітики виділяють три основні категорії сновидень:

– змістовні й зрозумілі (вони легко вписуються в загальний потік переживань і вражень від реального світу, без зусиль можуть бути пояснені);

– змістовні, але дивні (суперечать реальному життю, несумісні з потоком звичних переживань);

– безглузді й дивні (незв'язні, сплутані).

Сновидіння представлені в основному в зоровій модальності. Проте в канву сновидінь часто вплетені і звукові компоненти. Образи інших модальностей (нюхові, смакові, рухові) у сновидіннях – явище дуже рідкісне.

Людина уві сні зайнята виключно собою, поглинена незвичайним самовідчуттям, самосприйняттям, прихованими ідеями про себе, самооцінками і самопереживаннями. Сновидіння можуть бути схожі з денними враженнями за ознакою достовірності, виразністю, «об'єктивності» проживання, але при цьому уві сні зникає звичний, денний світ: він міняється на світ ірреальний, який здається справжнім життям.

Продуктування образів сновидінь виконує наступні функції: 1) охорона сну, забезпечення його безперервності, 2) виконання бажань, 3) покарання (через страх, який виникає із-за появи образів, що лякають), 4) переживання екзистенційної події, в якій є якесь повідомлення для людини, яка бачить сон, 5) переживання тіньової сторони особистості (Тіні за К.-Г. Юнгом), 6) спроба розв'язати яку-небудь життєву проблему.

Галюцинації (від *лат. gallucinatio* – марення) – це недовільні фантастичні образи, що мають для суб'єкта характер об'єктивної реальності; при цьому реальні подразники образів відсутні. Причини галюцинацій – психічні захворювання, важкі душевні стани, потрясіння, травми мозку, деякі інфекційні захворювання. Механізмом виникнення галюцинацій є проєкція образів зовні й їх локалізація у просторі та часі, що веде до їх переживання суб'єктом як сприйманої об'єктивної реальності. Галюцинації можуть бути будь-якої модальності, але найчастіше проявляються в зоровій і слуховій формах.

Уява й творчість

Здатність людей до уяви лежить в основі їх творчості. Структура творчого процесу є багатокомпонентною. Окрім уяви вона включає інші пізнавальні процеси (сенсорно-перцептивні, мнемічні, інтелектуальні), мовленнєво-рухові і рухові акти, емоції, волю, мотивацію. Частота і загальна продуктивність творчих актів пов'язані з індивідуально психологічними рисами (властивостями характеру) і спрямованістю особистості. Проте в більшості досліджень творчості незмінно виявляється провідна роль уяви в творчому процесі. Тому іноді саме уяву називають творчим процесом, що справедливо лише частково. Творча уява – це один з видів (хоча і найбільш важливий) уяви. Креативність як творча сторона особистості, виявляється в діяльності й спілкуванні раніше за все як схильність і здатність уявляти.

Творча людина здатна продукувати в будь-якій сфері діяльності (конструктивно-технічній, літературно-художній, музичній т. ін.) яскраві, глибоко перероблені образи. «Яскравість» образу виражається в силі

(інтенсивності) продуктів творчої уяви (ментальних картин, проєктів, сцен, схем, процесів, що динамічно розгортаються), в яких передбачається майбутній реальний продукт (картина, літературний твір, танець, технічний виріб тощо). «Глибина опрацювання» образу – це та міра розподілу (дроблення) початкового об'єкта, якої досягає творча людина перед тим, як синтезувати новий оригінальний продукт.

Як правило, в творчій сфері особистості якась з видів уяви, виділених за модальністю, домінує. У більшості творців переважає зоровий або слуховий види уяви, оскільки зір і слух є провідними каналами отримання інформації людиною. Проте рухова, смакова, нюхова і дотикова модальності також можуть бути полем творчості (наприклад, в кулінарії, парфумерії, танцях). У рамках зорового типу традиційно виділяється специфічна риса – здатність до просторової уяви. Особливими різновидами зорового і слухового творчих типів являється художній і музичний типи особистості.

Творче перетворення дійсності в уяві підкоряється певним законам і здійснюється визначеними способами. Нові образи створюються на основі того, що вже було в психіці, завдяки операціям аналізу і синтезу. Цей процес стадіальний. Англійський учений Г. Уоллес виділив у ньому такі етапи: 1) підготовка (зародження ідеї), 2) дозрівання (концентрація, «стягання» знань, що прямо і побічно відносяться до цієї проблеми, добування відсутньої інформації), 3) осяяння (інтуїтивне схоплення шуканого результату) і 4) перевірка.

Значення уяви особливо велике в художній творчості. Смысл, який несе в собі художній твір, на відміну від наукового трактату, виражається в конкретно-образній формі. Роль уяви в художній творчості полягає, передусім, в створенні нових образів. Не потрібно думати, що художня уява виявляється повною мірою і в усьому об'ємі в творах, що зображують інші, відмінні від нашого, світи (наприклад, романи, полотна і кінофільми в жанрі фентезі). Вона також (якщо навіть не більш) потрібна в реалістичному мистецтві, що створює реалії без порушення основних вимог і умов звичайної життєвої дійсності. С. Л. Рубінштейн підкреслював, що чим реалістичніший художній твір, чим більш суворо творець дотримується в ньому життєвої реальності, тим більш потужною має бути уява, щоб зробити наочно-образний зміст пластичним вираженням художнього задуму художника, письменника, кінорежисера, скульптора. Навіть у портреті, максимально наближеному до оригіналу, художник не фотографує, не репродукує, а перетворює сприймане за допомогою уяви.

Уява разом з мисленням бере участь у науковій творчості. Відкриття нового в науці часто ставало можливим завдяки перетворенню наочно-образного змісту в уяві. Деякі наукові гіпотези (у фізиці, астрономії, істо-

рії) можуть бути перевірені тільки в умовах «уявного експерименту», тобто в уявних умовах, які не можна дотримати в реальності нині і в цьому місці. Їх можна тільки уявити.

Уява функціонує на всіх етапах конструктивно-технічній діяльності людини. Разом з винахідництвом, проектуванням, раціоналізацією, конструювання відноситься до професійно-технічної творчості (В. О. Моляко). Конструювання може бути не лише технічним, але й художнім. Обидва вони спрямовані на створення конструкцій (структур з певними функціями), але в художньому конструюванні, на відміну від технічного, важлива естетичність виробу, міра його відповідності канонам краси. Саме конструювання як діяльність складається з трьох циклів (етапів).

Під час першого – ознайомлювального – циклу конструктор на основі зібраної інформації будує цілісне уявлення про завдання. Образи уяви істотно полегшують розуміння суті завдання, готують ухвалення рішення. Розуміння – суб'єктивний продукт, підсумок першого циклу конструкторської творчості. Розуміти – це означає «мати уявлення» про що-небудь. Під час другого циклу творчості зароджується задум рішення, визначення шуканої конструкції. Визначення складається з образу-комплексу. Образ-комплекс створюється в уяві інженера-конструктора і містить дані: 1) про структуру і функціонування майбутньої технічної системи і 2) уявлення про дії, які потрібні, щоб таку систему створити. На третьому циклі відбувається апробація задуму майбутньої конструкції. Інженер не лише створює креслення майбутньої конструкції, але і в уяві перевіряє його на працездатність і відповідність заданим умовам.

Індивідуальні особливості уяви

Залежно від досвіду людини, роду її занять, особливостей її навчання й виховання у кожної людини уява виявляється індивідуальною. Якими ж індивідуальними особливостями уяви люди відрізняються один від одного?

Ці особливості можна розділити на три групи.

1. Пов'язані з особливостями структури процесу уяви й переважаючих її прийомів. Поверніться до прочитаного раніше розділу, у якому йдеться про структуру уяви й її прийоми. Згадайте, що здійснення різних прийомів завжди балансує між двома протилежними полюсами: вільним фонтануванням і суворою цілеспрямованістю. Уяві кожної людини властиве деяке цілком конкретне співвідношення між ними: в однієї воно заміщене до полюса фонтанування, в іншої – організованості, у третьої – точно посередині, у четвертої – постійно «скаче» туди-сюди. При цьому ступінь виразності, рівень розвитку кожного із цих двох полюсів буває різним: і якість фонтанування, і якість організованості може бути розвиненою сильно або слабо.

Подивіться перелік основних прийомів уяви. Кожна конкретна людина звичайно застосовує у своїй уяві далеко не всі з них, а лише деяку частину – ті, якими вона володіє краще, якими користуватися звикла. Відповідно до цього, у одного їх набір широкий, в іншого вузький, один найчастіше застосовує ці прийоми, другий – інші. Із цієї причини в усіх у нас уява різна.

2. Друга група індивідуальних особливостей уяви пов'язана з переважанням різних видів уяви. Поверніться до розділу, у якому описані різні види уяви. Кожна людина зазвичай використовує одні з них і не використовує інші. З їхніх сполучень і складається індивідуальний «портрет» уяви. Так, у когось частіше й краще відбувається відтворювальна уява, у когось творча, а в деякого розвинені вони обидві; комусь більш властива уява довільна, комусь – мимовільна, а комусь – їхнє сполучення. Аналогічно й відносно всіх інших видів уяви. У результаті можна отримати, наприклад, такі «ланцюжки»-характеристики уяви двох різних людей: перша: творча – довільна – продуктивна – спадкоємна – екстравертована – абстрактна тощо; друга: відтворювально-творча – мимовільна – спадкоємна – інтровертовано-екстравертована – конкретна тощо.

3. Третя група індивідуальних особливостей уяви пов'язана із власними людині загальними характеристиками образів, що виникають у неї (у першу чергу, зорових, тому що саме вони найчастіше в уяві відіграють провідну роль). Виділяють три основні параметри, якими описують образну сферу людини. Так, образи можуть мати такі полярні якості:

а) яскравість – блідість; у першому випадку вони виразні, наповнені світлом і кольором, із чіткими контурами й добре промальованими деталями; у другому – невиразні, аморфні, нечіткі, невизначеного кольору, без деталізації; образам кожної конкретної людини властиво своє цілком певне положення на цій шкалі зі зрушенням або до першого полюса, або до другого;

б) жвавість – нерухомість; у першому випадку образи рухливі, мінливі, живуть своїм власним життям, ніколи не залишаються на місці; у другому – застигли, нерухливі, не змінюються, міцно зберігають свою первісну фактуру;

в) контрольованість – неконтрольованість; у першому випадку людина легко керує виниклими в неї образами, робить їх такими, якими вважає за потрібне; у другому – таке керування відсутнє або неможливе, їх вид і рух мало залежать від намірів і потуг людини.

Наведені параметри, за якими оцінюють індивідуальні особливості уяви, не є взаємовиключними, а радше, уточнюють і доповнюють один одного. Так, склад властивих людині прийомів уяви тісно пов'язаний з

тими видами, що в неї переважають, а останні тісно пов'язані з якостями властивих людини образів.

4.5. Емоції і почуття

Визначення й сутність емоцій

Емоції і воля утворюють регулятивну сферу психіки. Емоції забезпечують реактивну, а воля – активну регуляцію пізнавальних процесів, практичних дій, діяльності в цілому. Афекти (у широкому значенні слова) як первинна і безпосередня форма психічної регуляції властиві багатьом видам тварин. Це пряма, біологічно доцільна реакція на дії середовища. Проте така реакція іноді може призводити до небажаних соціальних наслідків. Тому в людини в процесі культурного розвитку на основі афектів сформувалася специфічна форма психічної регуляції більш високого рівня – воля. При цьому зміни сталися і з емоційною сферою: розвинулися почуття як стійкі форми емоційного ставлення до соціально значущих об'єктів і явищ.

Людина відбиває навколишній світ і саму себе в ньому не лише за допомогою розуму, але і через емоції. Події, що відбуваються, предмети, люди, природа, власне «Я» не лише сприймаються нами, не лише розуміються, але й оцінюються як приємні або неприємні, небезпечні або безпечні, красиві або потворні і т. ін. Так проявляється наше особисте ставлення до них. Емоційна оцінка часто виникає задовго до винесення раціонального судження про об'єкт або людину. Об'єктивній оцінці чогось або когось передують почуття симпатії або неприязні, чарівності або страху, настороженості або довіри. Часто саме первинна емоційна реакція виявляється точною і підтверджується на практиці, незважаючи на те, що нам важко дати їй об'єктивне обґрунтування.

Уся сукупність подібних переживань складає особливу сферу психічного життя – емоційну сферу психіки.

Емоція – це особлива форма психічного віддзеркалення, яка у формі безпосереднього переживання відбиває не об'єктивні явища, а суб'єктивне до них ставлення. Емоції є суб'єктивною стороною, переживанням задоволення/незадоволення потреби, внутрішнім індикатором міри досягнення мети. Емоційні процеси функціонують в тісному зв'язку з мотиваційними і вольовими. Якщо мотивація ініціює поведінковий акт, а воля забезпечує його продовження, незважаючи на зовнішні і внутрішні перешкоди, то емоція надає йому внутрішнє, суб'єктивне забарвлення. Емоція розкриває не зміст об'єкту, як це відбувається, наприклад, у сприйнятті, уяві або мисленні, а його життєву значущість, його зв'язок з потребами людини. Емоції допомагають орієнтуватися в навколишній

дійсності, оцінити предмети й явища з точки зору їх бажаності або небажаності, корисності або шкідливості. Тому емоції є специфічною формою упередженого переживання життєвого сенсу об'єктів, явищ і ситуацій. Емоції виступають як внутрішня мова, як система сигналів, яка інформує людину про значущість того, що відбувається.

Таким чином, переживання суб'єктивного ставлення до чого (кого)-небудь є родовою ознакою афективної сфери. Воно об'єднує афективність з волею в єдину регуляторну сферу психіки. Видовою ознакою, що відрізняє емоції від волі, є безпосередній характер цього переживання і його спрямованість. Якщо вольові зусилля і дії опосередковані усвідомленими мотивами і цілями діяльності і спрямовані на самого суб'єкта (подолання себе), то емоційні переживання протікають ніби стихійно, мимоволі, під впливом потреб і неусвідомлених мотивів і спрямовані на об'єкт (чи ситуацію в цілому), що викликали ці переживання. У цьому сенсі афективна сфера є сферою віддзеркалення суб'єктно-об'єктних стосунків, а вольова – суб'єктно-суб'єктних взаємозв'язків.

Головні визначальні моменти емоційної сфери такі:

По-перше, емоції представлені в психіці у вигляді безпосередніх переживань. Це означає, що в емоційних явищах відбивається інтимне, суб'єктивне ставлення людини до оточення. Перцептивний образ або думка мають значення тільки у зв'язку з тими зовнішніми об'єктами і зв'язками, які в них розкриваються. Людина легко може пов'язати свої емоції з якими-небудь зовнішніми об'єктами і ситуаціями. Проте емоції «містять свою значущість у собі»; вони приємні або неприємні без жодного звернення до минулого досвіду або зовнішніх об'єктів. Їм властиве власне, суб'єктивне забарвлення.

По-друге, в емоційне явище включено п'ять компонентів: 1) переживання («афективне хвилювання», що відкривається людині в самоспостереженні), 2) експресивно-поведінковий (жести, міміка, пантоміма, доступні зовнішньому спостерігачеві), 3) знання (образ сприйняття, представлення, думка, у яких відбивається об'єкт емоційного ставлення й оцінки), 4) мотиваційний («інтенція», спонукання до дії стосовно об'єкта емоційного ставлення), 5) фізіологічний (комплекс вегетативних реакцій – зрушень в організмі, що відбуваються під час емоційного переживання, матеріальна основа емоційної реакції). Домінуючим є переживання, яке зазвичай добре усвідомлюється самим суб'єктом, тоді як інші компоненти залишаються за межами усвідомлення.

По-третє, афективні явища виникають переважно мимоволі, як результат безпосередньої взаємодії суб'єкта з навколишнім світом.

По-четверте, емоціям властива інтегративність. Виникнувши, вони швидко охоплюють увесь організм і спричиняють моментальну інтеграцію (об'єднання в єдине ціле) усіх життєвих функцій.

Питання про механізми виникнення емоційних переживань дискусійне і по-різному вирішується представниками різних напрямів у психології емоцій. Ці механізми активуються емоціогенними чинниками, тобто спонукачами емоцій. У їх ролі може виступати усе, що нас оточує і навіть ми самі (як організм і як суб'єкт психічної діяльності). Є три групи емоціогенних чинників: 1) натуральні (безумовні), 2) сигнальні (умовні) і 3) порівняльні (оцінні).

Натуральні емоціогенні чинники активують емоцію через природжену чутливість до них організму. Емоційний тон мають сенсорні подразники будь-якої модальності – екстероцептивні (зорові, слухові, нюхові, смакові, тактильні), пропріорецептивні (кінестетичні) і інтероцептивні (відчуття з внутрішнього середовища організму). Усі ці відчуття й їх поєднання супроводжуються емоційним забарвленням.

Для виникнення емоцій важливою є інтенсивність подразника. Зміна інтенсивності подразника (наприклад, звуку, запаху та ін.) призводить до закономірних змін його емоційного тону. Характер цих змін неоднаковий для подразників, спочатку приємних (наприклад, запах свіжої смачної їжі) і спочатку неприємних (наприклад, запах гниття).

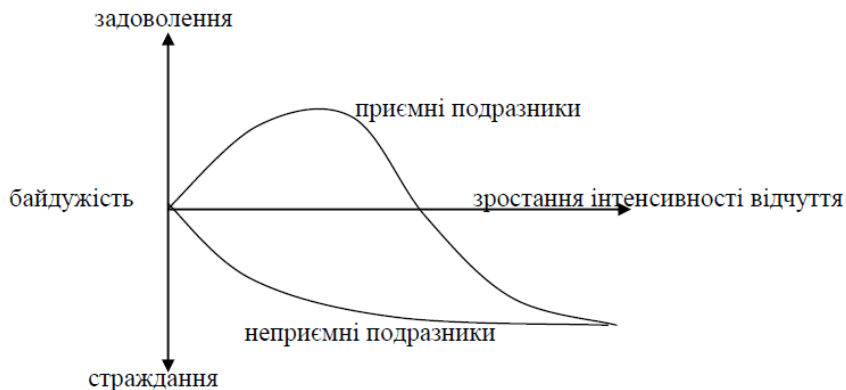


Рис. 28. «Крива Вундта», що відображує взаємозв'язок інтенсивності подразників та знаків емоційного тону відчуттів, що виникають під впливом цих подразників

На «кривій Вундта» (см. рис. 28) видно, що поступове збільшення інтенсивності спочатку приємного подразника до якогось моменту призводить до посилення задоволення. Але так триває не увесь час, після проходження певної «точки перегину» відбувається пересичення приємним: подальше посилення подразника веде до зростання незадоволення. Динаміка негативних емоцій, викликаних спочатку неприємним подразником, інша: це поступове посилення незадоволення (страждання).

До натуральних емоціогенних чинників відносяться також несподіваність подразника, а також його мінливість при повтореннях. Сенсорні дії, що однаково повторюються, втрачають новизну та емоціогенність, що можна пояснити виробленням у нервовій системі «нервової моделі стимулу», тобто готовності до сприйняття стимулу, його звичності.

Потужний натуральний подразник емоцій – гомеостатичні коливання в організмі. Вони пов'язані з наростанням і спадом дефіциту певних речовин (їжі), зі зміною осмотичного тиску в тканинах, зміною парціального тиску кисню і змістом вуглекислого газу в крові, з менструальним циклом і процесом виділення статевих гормонів, з наповненням кишечника і сечового міхура. Гомеостатичні зміни циклічні: на стадії «виявлення дефіциту» переважають негативні емоції, на стадії «досягнення задоволення» – позитивні.

До натуральних емоціогенних чинників можна віднести м'язову і нервову активність (задоволення від роботи, яка відповідає фізіологічним можливостям організму), патологічні зміни в організмі, дію фармакологічних речовин та ін.

Сигнальні емоціогенні чинники – це конкретні предмети і явища довкілля, конкретні люди й їхні дії, що активують емоційні переживання у суб'єкта. Спочатку ці чинники були нейтральними, але згодом придбали властивість активувати емоції. Існують три механізми перетворення нейтрального подразника в емоціогенний чинник: 1) утворення емоційного умовного рефлексу; 2) генералізація (узагальнення) емоції; 3) оцінювання подразника як емоціогенного, тобто здатного викликати емоцію.

Емоційний умовний рефлекс утворюється, якщо нейтральний подразник (наприклад, телефонний дзвінок, вираз обличчя і голос людини, мелодія, пейзаж, гавкання собаки, грім і блискавка, внутрішнє вбрання приміщення і т. ін.) супроводжує (чи ненадовго випереджає) яка-небудь емоція, викликана натуральним емоціогенним чинником. Уперше емоційний умовний рефлекс в лабораторних умовах виробив Дж. Уотсон в експерименті з одним досліджуванним – одинадцятимісячним хлопчиком на ім'я Альберт. Дитині показали білого пацюка і в той момент, коли вона спробувала його погладити, ударили в гонг. Гучний і різкий звук злякав дитину. Процедура повторили кілька разів, після чого Альберт став реагувати

переляком і страхом щоразу, коли йому показували пацюка. Можливо, багато страхів (боязнь собак, виступу перед великою аудиторією, страх висоти, польоту на літаку тощо) виникають в досвіді конкретної людини саме таким чином. Так само формуються умовні емоціогенні чинники, що викликають позитивні емоції (харчові пристрасті, куріння, вибір певних місць, музичні смаки та ін.).

Емоційне навчання відбувається в основному за тими ж законами, що і моторне. Проте є чотири відмінності емоційного умовного рефлексу від рухового умовного рефлексу. По-перше, покарання по-різному діє на засвоєння емоційних і моторних реакцій; караний рух слабшає (гальмується), а караний страх, навпаки, посилюється. По-друге, нові моторні акти і навички закріплюються в тому випадку, коли вони допомагають досягти певної мети. Для виникнення нової емоційної реакції на який-небудь предмет (чи ситуацію) досить лише збігу у часі сприйняття цього предмета (ситуації) і емоції. По-третє, моторні умовні рефлекси швидко згасають, якщо суб'єкт не повторює відповідні дії; емоційний умовний рефлекс, навпаки, дуже міцний і не потребує повторень. По-четверте, якщо моторна реакція чітко диференційована і пов'язана зі специфічним подразником, то емоційний умовний рефлекс – це реакція не на окремий подразник, а на комплекс подразників, на ситуацію загалом. Емоція з великими труднощами піддається диференціюванню, часто відрізняється ірраціональністю. Емоціогенними можуть стати сторонні, випадкові, нейтральні подразники. Це можливо завдяки генералізації емоції.

Генералізація емоції – це другий механізм перетворення нейтрального подразника в емоціогенний чинник. Вона полягає в поширенні властивості активувати емоцію з емоціогенного подразника на нейтральний. Генералізація емоції виразно проявилася в експерименті Дж. Уотсона з хлопчиком Альбертом, який демонстрував страх не лише побачивши пацюка, але і при сприйманні будь-якого хутряного предмета (коміра пальта, маски Санта-Клауса тощо). Внаслідок генералізації індивід починає емоційно реагувати на предмети і ситуації, які він сприймає уперше, але які виявилися в чомусь схожими на ті предмети (і ситуації), які були реально пов'язані з емоціями.

У функціонуванні третього механізму перетворення нейтрального подразника в емоціогенний чинник, – *оцінювання значення об'єкта (ситуації)*, – велику роль відіграють когнітивні процеси (пам'ять, уява, мислення) і мова. Сприймаючи який-небудь об'єкт, потрапляючи в певну ситуацію, людина намагається їх пояснити, інтерпретувати, зрозуміти сенс. Когнітивні психологи (Р. Лазарус, Б. Вайнер, Дж. Форгас та ін.) помітили, що деякі способи осмислення ситуації суттєво підвищують вірогідність актуалізації деяких емоцій. Так, опинившись у ситуації небезпеки, людина

може інтерпретувати загрозу, що міститься в ній, як «дуже велику». Такий варіант оцінювання ситуації стимулює появу емоції страху. Коли б ця людина в тій самій ситуації зосередилася не на «великих розмірах» загрози, а на тому, що вона є перешкодою на шляху до її мети, то інтенсивність страху була б набагато менше. Зате з'явився б гнів, спрямований на перешкоду. Якби та сама ситуація була сприйнята людиною як така, у якій «неможливі ні напад, ні втеча», то домінуючим переживанням стала б печаль. Можливий і четвертий варіант сприйняття й інтерпретації цієї ситуації як такої, «за допомогою якої я зумію виявити мої сили і можливості, що постійно збільшуються». Вона перетворюється на чинник суперництва, радості подолання, азарту. Таким чином, емоція не є автоматичним наслідком дії емоціогенного чинника на психіку людини. Емоція – це синдром переживань, що активно конструється самим суб'єктом. У цьому процесі велика роль мови і мовлення, запасу знань і досвіду, а також культурного контексту.

Порівняльні емоціогенні чинники не засновані на природжених механізмах емоцій і не утворюються в процесі емоційного навчання. Їх дія заснована на розумовій операції зіставлення когнітивних структур (перцептивних і інтелектуальних установок, схем і очікувань), що вже сформувалися в психіці, з новою інформацією про об'єкт (ситуацію), що отримує суб'єкт у процесі діяльності. Так, наприклад, почуття заздрості виникає в той момент, коли суб'єкт порівнює себе з іншою людиною, рівною за статусом і виявляє його перевагу над собою в чому-небудь (здібностях, зовнішності, майні тощо). Відчуття провини генерується порівнянням того, що людина робить з тим, що, на її думку, від неї чекає інша (значуща) людина. Сором – результат виявлення невідповідності між реальним та ідеальним «Я».

Емоції є й у тварин. Емоційне життя людини й емоційні реакції тварин з генетичної точки зору мають єдину біологічну природу. Проте між емоціями людини і тварин є низка принципових відмінностей. Вони обумовлені, передусім, творчою і соціальною природою людської діяльності. Емоції людей – це переживання особистості, що розвивається в умовах певної культури, в постійному діалозі з іншими людьми і з собою.

Можна виділити наступні відмінності між емоціями людей і тварин. По-перше, емоції людини «обслуговують» значно більше потреб, ніж у тварин. Ідеться, насамперед, про потреби соціально сформовані, духовні. Зберігаючи природну тональність, емоції людини придбали іншу предметну спрямованість, інший смисловий зміст. Навіть ті емоції, які сигналізують про органічні потреби, відбиваються у людини в знакових формах, усвідомлюються і забарвлюють діяльність, соціальну за природою. По-друге, емоції людини тісно пов'язані із словами і думками (це думки, за-

барвлені переживаннями, «афективно-когнітивні комплекси», своєрідні синтетики емоцій і думок). По-третє, емоції людини часто об'єднуються в складні структури, які включають безліч елементарних емоцій (наприклад, муки совісті, любов, почуття обов'язку тощо). Актуалізація цих структур визначається програмними емоційними установками особи – особливими психічними структурами, які формуються за життя під впливом культури. По-четверте, емоції людини мають особистісний характер. Звичайно, не в усіх емоціях «звучить» особистість, особливо якщо йдеться про ситуативні переживання, або емоції, обумовлені органічними потребами. Проте багато почуттів інтеграційно відбивають особистість в цілому, її спрямованість і риси характеру. По-п'яте, емоції людини спонукають переважно внутрішню (спогади, уява, роздуми) діяльність, тоді як емоції тварин – зовнішню (у формі негайної афективної розрядки). Тому поняття «емоційне життя», «емоційний світ» стосуються тільки людини. Емоції не визначають у людини зовнішні дії так однозначно, як у тварин. Вони співвідносяться з «голосом совісті» й «аргументами розуму».

Функції емоцій

Емоції – давнє еволюційне придбання тварин. Вони доцільні і потрібні для успішного пристосування до середовища. Емоції виконують у психіці безліч функцій, які в сукупності визначають загальну функцію емоційної сфери в психіці, а саме реактивне регулювання.

Емоційне регулювання проявляється на всіх рівнях системної організації людини – на рівнях індивіда (психофізіологічному), суб'єкта діяльності (психологічному) і особистості (соціально-психологічному).

На першому, психофізіологічному, рівні емоція виконує *мобілізаційну (активаційну)* функцію. У стані емоційного збудження відбувається активація нервових центрів, яка здійснювана неспецифічними структурами стовбура мозку. Саме цим забезпечується оптимальний рівень збудження ЦНС й окремих її підструктур. Активація ЦНС і особливо її вегетативного відділу призводять до численних змін у внутрішніх органах і в організмі в цілому: змінюється артеріальний тиск, частішають пульс і дихання, зволожуються долоні, збільшується м'язова напруга, у крові збільшується утримання адреналіну, прискорюються обмінні процеси. При цьому мобілізуються органи дії, енергетичні ресурси і захисні процеси, або, за сприятливих умов, відбувається демобілізація організму. Усе це необхідно для активізації усіх сил організму, спрямованих на наступну інтенсивну м'язову діяльність (боротьбу, втечу, переслідування).

На другому, психологічному, рівні головною функцією емоцій виступає *оцінна (відбивна, або відбивно-оцінна функція)*. Емоція мовою суб'єктивного переживання оцінює значущість об'єктів, явищ, ситуацій і подій з точки зору потреб, мотивів і цілей людини. Механізм такої оцінки

– зіставлення відбитої мозком дійсності зі збереженими в ньому ж постійними або тимчасовими програмами життєдіяльності організму і особистості (Б. І. Додонов). В емоціях акумулюється віддзеркалення найбільш загальних, корисних і шкідливих чинників об'єктивної реальності, що часто зустрічаються, ознак, з якими людина систематично стикається. При емоційному оцінюванні нова, «свіжа» емоційна реакція на об'єкт зіставляється з «емоційними узагальненнями» – слідами емоцій, пережитих раніше, при зустрічі людини з подібними об'єктами. Ці «емоційні узагальнення» зберігаються в емоційній пам'яті. Людина швидко приймає нехай попереднє, але швидке рішення про значення нового сигналу. Оцінка зводиться до «загальнобіологічного знаменника»: корисно–шкідливо, небезпечно–безпечно. На основі цієї інтегральної оцінки швидко приймаються рішення про спосіб подальшої поведінки. Емоційна оцінка може бути включеною до процесу раціонального (словесно-логічного) зіставлення інформації, забарвлюючи в позитивні або негативні тони ту або іншу інформацію про об'єкт, і тим самим надаючи їй більшої або меншої ваги.

Окрім оцінної функції, емоції виконують на психологічному рівні ряд функцій, що забезпечують регуляцію діяльності суб'єкта (її спонування, регуляцію процесу її протікання, завершення). У зв'язку з цим виділяють *спонукальну* функцію, в якій виражається участь емоцій у мотиваційному процесі. У *слідоутворюючій, передбачаючій, евристичній і компенсаторній* функціях, а також у функції *синтезу перцептивного образу* простежується участь емоцій в окремих пізнавальних процесах і в пізнавальній діяльності в цілому. У *санкціонуючій, регулюючій, організуючій (і дезорганізуючій)* функціях, а також у функції *аварійного розв'язання критичної ситуації* проявляється роль емоцій у керуванні поведінкою і діяльністю суб'єкта.

Спонукальна функція емоцій полягає в тому, що емоції присутні на всіх стадіях мотиваційного процесу. Людина і тварина прагнуть уникати подій, що породжують негативні емоції, і охоче включаються в події, що породжують позитивні переживання. У мотиваційних концепціях емоцій стверджується, що емоції мотивують поведінку. Питання про те, чи можна ототожнювати емоцію і потребу (мотив) в психології ще остаточно не вирішене. Найбільш обґрунтованою є точка зору С. Л. Рубінштейна, який вважав, що емоції є суб'єктивною формою існування потреб. Емоція в собі самій містить потяг, бажання, прагнення, спрямоване до предмета або від нього, так само як потяг, бажання, прагнення завжди більш чи менш емоціональні. Мотивація відкривається суб'єктові у вигляді емоцій. Вони сигналізують йому про потребнісну значущість об'єктів і спонукають спрямувати на них діяльність. Виникаючи в діяльності суб'єкта, емоції

або потреби, що переживаються у вигляді емоцій, є в той-таки час спонуканнями до діяльності.

У слідоутворюючій функції простежується участь емоцій у процесах пам'яті суб'єкта. Емоція залишає сліди в пам'яті, закріплює ті дії, що її збудили, а також форми активності, які ведуть до успіху (або невдачі). Саме тому емоція виступає як важливий компонент навчання. Вона підкріплює знання, які виявилися життєво значущими для людини. Емоції потрібні для закріплення, стабілізації раціональної поведінки тварин і людини (П. К. Анохін). Позитивні емоції, що виникають при досягненні мети, запам'ятовуються і при відповідній ситуації можуть витягатися з пам'яті для отримання такого ж корисного результату. Негативні емоції, актуалізовані з пам'яті, навпаки, попереджають від повторного здійснення помилок. Таким чином, емоції беруть участь у формуванні особистого досвіду людини.

Передбачаюча (прогностична) функція проявляється в здатності емоції сигналізувати людині про можливий приємний або неприємний результат подій, які ще не почалися (чи тільки починаються). Актуалізація емоційних слідів у пам'яті суб'єкта зазвичай випереджає розвиток подій. Включаючись у процес імовірнісного прогнозування, емоції допомагають оцінювати майбутні події (передчуття задоволення, коли людина йде в театр, або очікування неприємних переживань після іспиту, коли студент не встиг до нього як слід підготуватися), тобто є засобом прогнозу того, що буде в майбутньому.

В евристичній функції виражається зв'язок емоцій з мисленням. Ця функція проявляється, коли людина прагне вибрати з безлічі можливих рішень одне правильне. Емоція скорочує до мінімуму кількість можливих розв'язань проблеми тим, що особливим чином «позначає» правильне розв'язання. Аналізуючи саме це рішення, суб'єкт випробовує особливі переживання, що підштовхують до його прийняття. Людина діє за принципом «гаряче – холодне».

Емоції перебувають у тісному зв'язку з перцептивними процесами. Вони виконують функцію синтезу психічного образу, виступають його синтезуючою основою. Уперше про цю функцію емоцій писав В. Вундт. Він вважав, що безліч діючих подразників (відчуттів) організовуються в цілісну структуру (образ сприйняття) завдяки синтезу їх емоційних тонів. Через таке злиття почуттів людина сприймає не набір плям чи звуків, а пейзаж або мелодію, не окремі інтероцептивні відчуття, а своє тіло. Емоційні синтези утворюються і в пам'яті (афективні комплекси, описані З. Фрейдом, К.-Г. Юнгом).

Емоційні явища включаються не лише в окремі пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення і прогнозування), але й впливають на пе-

перобку інформації суб'єктом у цілому. Відмічаючи цю закономірність, П. В. Сімонов писав про компенсаторну функцію. Емоція заповнює дефіцит інформації про об'єкт, надає йому відповідного «забарвлення» (подобається/не подобається, поганий/хороший) у зв'язку з його схожістю з об'єктами, що раніше зустрічалися. Хоча за допомогою емоції людина виносить узагальнену і не завжди обґрунтовану оцінку об'єкта і ситуації, вона все ж допомагає вийти з безвиході, коли людина не знає, що в цій ситуації їй робити. Проте, необхідно зазначити що емоції зовсім не поповнюють відомостей щодо реальних ознак загрози і можливостей її усунення. Ліквідація дефіциту інформації відбувається в процесі пошукових дій і навчання. Роль емоцій полягає в екстремому заміщенні, компенсації знань, яких не вистачає в даний момент.

Санкціонуюча функція (П. В. Сімонов) емоцій полягає в їх здатності переводити напрям та інтенсивність активності людини. Емоція допомагає суб'єктові вирішити, йти на контакт з об'єктом чи ні, максимізувати свої зусилля чи перервати стан, що виник. Найяскравіше ця функція емоцій проявляється за умови конкуренції мотивів, виділенні домінуючої потреби, яка стає вектором цілеспрямованої поведінки (наприклад, боротьба страху із соромом у солдатів у бойових умовах, дилема любові та гордості в заплутаних міжособистісних стосунках тощо).

Емоція у своїй регулюючій функції – організатор нестереотипної цілеспрямованої поведінки. Вона сприяє координації і поєднанню ряду одиничних процесів у цілеспрямований поведінковий акт. При цьому вона зосереджує процеси пізнання на якому-небудь предметному змісті внаслідок того, що цей предметний зміст набуває емоційного забарвлення. Емоція є своєрідним супутником і порадиником усього процесу довільного керування поведінкою і діяльністю.

Проте, емоції можуть приводити і до дезорганізації поведінки, порушувати цілеспрямовану діяльність людини, її пам'ять, мислення, навички, призводити до заміни важких дій простішими. Дезорганізуюча роль емоцій пов'язана з силою емоційного збудження. Слабка і середня інтенсивність емоційного збудження сприяють підвищенню ефективності перцептивної, інтелектуальної і рухової діяльності, а сильна і надсильна – знижують її (закон Йеркса–Додсона). Іноді має значення і модальність емоції. Страх може порушити поведінку людини, пов'язану з досягненням якої-небудь мети (ступор при сильному страху, відмова від виконання завдання, уповільнення темпів засвоєння якої-небудь діяльності, що уявляється людині небезпечною).

Прагнучи будь-якої мети і випробовуючи сильну злість, людина може неефективно повторювати ті ж самі дії, що не призводять до успіху. Під час сильного хвилювання людині буває важко зосередитися на за-

вданні, вона може забути, що їй потрібно робити. В. К. Вілюнас вважає, що дезорганізуючу роль емоцій можна прийняти лише з обмовками. Він вважає, що дезорганізація діяльності пов'язана з тим, що емоції організують іншу діяльність, яка відволікає сили й увагу від основної діяльності, що протікає в той самий момент.

Іноді емоції можуть нав'язати людині певні вчинки (втечу, агресію, заціпеніння тощо), які закріпилися еволюційно і спрацьовують у тому випадку, якщо ситуація критична і несподівана для суб'єкта і під загрозою опиняється його здоров'я, життя. Це – функція аварійного розв'язання критичної ситуації. Вона проявляється в такій ситуації, яка вимагає невідкладних рішень, а людина через певні причини не може знайти з неї адекватний вихід.

На соціально-психологічному рівні емоції виконують *сигнальну* функцію, забезпечуючи невербальну (немовну) комунікацію між людьми. Нерідко цю функцію позначають терміном «експресивна функція». Реалізуються ця функція жестами, мімікою, позами, інтонаціями голосу, різними виразними рухами і звуками (наприклад, плач, сміх, крики переляку, викрики радості) та ін. У менш диференційованому, спрощеному вигляді подібні сигнали характерні і для тварин (так звана «мова тварин»). Завдяки експресивній функції людина повідомляє іншим про свій стан, схильності, смаки, пристрасті, оцінки тощо. Це допомагає взаєморозумінню під час спілкування, попередженню агресії з боку іншої людини, розпізнаванню потреб і станів, наявних в цей момент у іншого суб'єкта. Виразні рухи – ефективний засіб невербальної комунікації. Люди за жестами, мімікою, позами, інтонаціями голосу, виразними рухами і звуками легко «прочитують» внутрішні особистісні смисли й підтексти вербальних висловлювань. Завдяки експресивній функції емоцій створюється перше враження про людину, яке часто виявляється правильним саме через наявність у ньому «емоційних вкраплень».

На соціально-психологічному рівні емоції пов'язані з особистістю в цілому. «Простором буття» особистості є діяльність людини в суспільстві, спілкування з іншими людьми і з самим собою (інтеріоризований діалог зі значущим Іншим). У зв'язку з цим емоції виконують не тільки експресивну функцію, але й функцію *постановки завдання на смисл*. Функція постановки завдання на смисл стає надзвичайно актуальною в переломні, кризові періоди розвитку особистості. Тривога, смуток, горе, муки совісті і відчуття провини, переживання самотності, сміх можуть свідчити про щось виключно важливе в житті (про втрату старих цінностей і придбання нових, про народження нового «Я», про руйнування звичних поглядів і світоглядних установок і т. ін.). У таких умовах емоція спонукає людину до самопізнання – особливої діяльності, під час якої вона звертається все-

редину себе і намагається зрозуміти мотиви своєї діяльності й особистісні смисли подій, що відбуваються.

Теорії емоцій

На філософському етапі розвитку психології переважало прагнення осмислити і зафіксувати широке коло безпосередніх проявів емоційної сфери в суб'єктивному досвіді і практичному житті людини. На теорії емоцій у цей час дуже впливали етичні, релігійні, філософські учення. Так, у своїй «Сповіді» Августин Блаженний зазначає, що найважливіші душевні стани людини – це пристрасть, радість, страх і смуток.

Р. Декарт відмічав, що який-небудь об'єкт викликає те або інше почуття залежно від того, про що саме образ цього об'єкта нагадає душі (чи шкодив цей об'єкт тілу в минулому, чи, навпаки, допомагав). Пристрасті душі неможливо викликати або припинити зусиллям волі.

Б. Спіноза вважав афекти особливими відчуттями, які збільшують (чи зменшують) здатність тіла до дії. Він розрізняв дієвий і пасивний (тобто афективний, пристрасний) аспекти діяльності душі. Основою дії є так звані повні (ясні і виразні) ідеї, а пристрасть обумовлена наявністю в душі неповних (смутих) ідей.

С. Кьєркегор підкреслював, що багато людей переживають предметно не спрямовані негативні емоції тривоги, занепокоєння, страху, відчаю. Причиною їх постійної або спорадичної актуалізації є усвідомлення людиною того, що в реальному житті вона не є такою, якою їй призначено бути.

Історично першою науковою концепцією емоцій була теорія, що розвинулася в руслі *асоціаністського* підходу до психічних явищ. Передумовою виникнення, протікання і припинення будь-якого емоційного процесу є когнітивно-емоційна асоціація. Когнітивна ланка такої асоціації може бути відчуттям, перцептивним образом, уявленням, думкою (Г. Ебінгауз). Когнітивно-емоційні асоціації організовані в ієрархії (Т. Циген), формують «тканину» емоційного життя суб'єкта, утворюють «гедонічний простір», що має три виміри: «задоволення – незадоволення», «збудження – заспокоєння» і «напруга – розслаблення» (В. Вундт). Вищі рівні ієрархії асоціацій пояснюють динаміку виникнення моральних, естетичних почуттів, творчих й інтелектуальних переживань. Механізм асоціювання емоцій і образів об'єктів лежить в основі формування емоційного відгуку, прихильності до певних предметів, місць, людей, витворів мистецтва, вчинків та ін. Накопичення асоціацій певної модальності пояснює індивідуальну своєрідність емоційного життя (відчуття себе щасливим або, навпаки, нещасним), дієвість і ефективність виховного процесу. Асоціативні зв'язки в досвіді роблять можливою генералізацію емоції, тобто її поширення на

інші об'єкти і явища, завдяки чому відбувається емоційний розвиток особистості.

У *функціональній* психології емоції вивчалися як сукупність процесів і функцій, що призводять до конкретних практичних наслідків у поведінці, забезпечують виживання. Так, на думку Ч. Дарвіна, емоційні жести людини – це наслідок, залишкові «сліди» («рудименти», за влучним зауваженням Л. С. Виготського) корисних пристосувальних рухів тварин. Ці «рудименти» колись в еволюційному минулому слугували конкретним пристосувальним цілям. Емоції або корисні, або є лише залишками (рудиментами) різних доцільних реакцій, які були вироблені в процесі еволюції в боротьбі за існування. Ч. Дарвін пов'язав емоції людини з відповідними афективними реакціями тварин і показав, що почуття людини мають тваринне походження, як і уся людина в цілому.

Головне в *периферичній* теорії емоцій В. Джеймса і К. Ланге – зміна традиційної послідовності тих етапів, з яких складаються емоційні реакції (не «сприйняття → емоція → її фізіологічне вираження», а «сприйняття → її фізіологічне вираження → емоція»). Американець В. Джеймс і данець К. Г. Ланге незалежно один від одного дійшли до схожих поглядів, суть яких така: емоція – це суб'єктивне переживання людиною фізіологічних змін у власному тілі, обумовлених дією якого-небудь емоціогенного чинника. Для В. Джеймса початковими фізіологічними реакціями були процеси у внутрішніх органах, а для К. Г. Ланге – дозomotorні зміни в кровоносних судинах. Недоліки цієї теорії полягають у наступному.

1. Необґрунтовано допускається, що між типами фізіологічного збудження і певними емоціями має бути чіткий взаємозв'язок. Це допущення було спростоване вже в експериментах У. Кеннона.

2. Сприйняття свого фізіологічного стану – це далеко не все, що треба для виникнення емоції. Потрібні також сприйняття й інтерпретація навколишнього середовища під час взаємодії з ним.

3. У переживанні емоцій величезну роль відіграє індивідуальність суб'єкта, «сліди» його самовідображень у процесі діяльності та спілкування, ставлення до самого себе, емоційний досвід особистості, що склався в житті в цілому. У концепції В. Джеймса–К. Ланге особистісний рівень функціонування емоційної сфери зредукований; розглядаються тільки емоції «на рівні організму»; ця теорія претендує на пояснення механізмів переживання тільки «грубих» (базових) емоцій – гніву, страху, радості та ін.

Таламічна теорія У. Кеннона–П. Барда була створена на основі критики периферичної теорії емоцій. У. Кеннон виявив, що, по-перше, фізіологічні зміни при різних емоційних переживаннях практично однакові. По-друге, вони розвиваються значно повільніше за психічні, відстають від

них. По-третє, штучно викликані фізіологічні зрушення не викликають емоцій, які вони в природних умовах супроводжують. І нарешті, багато експериментів (над тваринами), проведених ним та іншими дослідниками, показали, що при недопущенні фізіологічних зрушень (наприклад, при перерізанні нервових зв'язків між мозком і внутрішніми органами) емоції, однак, спостерігалися. За У. Кенноном, емоції є психічним ефектом роботи таламуса, що реагує на природні подразники.

У *мотиваційних* теоріях емоції розглядаються як частина мотиваційного процесу. Так, переживання емоцій за В. Макдауголлом відбувається в тісному зв'язку із спрямуваннями організму. Спочатку примітивне задоволення і страждання протилежні, але у процесі розвитку пізнавальних функцій і пам'яті вони перестають бути взаємовиключними переживаннями. Поняття «емоція» В. Макдауголл використовує для позначення почуттів, що змінилися під впливом пізнавального розвитку, зокрема, диференціації когнітивних структур.

К. Бюлер довів, що механізми емоційного переживання змінюються з віком. У маленьких дітей емоція генерується інстинктивним механізмом задоволення потреби (наприклад, харчової). Момент її виникнення міцно прив'язаний до закінчення функціонального акту (так звана «кінцева радість»). У дошкільника позитивні емоції виникають у процесі формування навичок практичної взаємодії з об'єктами («функціональна радість»). У дітей старшого віку (підлітків) емоції попереджують дію: вони прив'язані до моменту знаходження розв'язання проблеми і побудови попередньої схеми дії («початкова радість»).

За Е. Клапаредом емоції виникають тоді, коли якась причина (наприклад, соціальна заборона) перешкоджає пристосуванню. На відміну від них, почуття – засоби, за допомогою яких людина розрізняє, що добре, а що погано (тобто це засіб для визначення цінності речей).

Емоції для Р. У. Ліпера – це початок мотиваційного процесу. Вплив емоцій на суб'єкта виражається в тому, що він починає вибірково сприймати об'єкти, обмірковувати варіанти поведінки, робити дослідницькі проби дії тощо; таким чином, під впливом емоцій відбувається актуалізація і розгортання діяльності в усіх основних її компонентах і ланках.

Теорії емоцій у *гештальтпсихології*. Лейпцизькі гештальтпсихологи (Ф. Крюгер, Г. Фолькельт, Ф. Зандер та ін.) прагнули зрозуміти роль емоцій у формуванні гештальтів, тобто цілісних психічних структур у сприйнятті, пам'яті, мисленні, уяві. Так, Г. Фолькельт довів, що гештальти, що остаточно сформувалися, містяться у свідомості лише в дорослих людей. Коли діти (дошкільники) мають справу з геометричними формами, вони оперують не гештальтами, а комплекс-якостями – недостатньо диференційованими цілісними психічними утвореннями, в яких злиті в одне ціле

емоційні, тактильно-моторні і когнітивні враження від об'єкта (в експериментах Г. Фолькельта діти на дотик оцінювали і запам'ятовували невеликі предмети різної форми). Основою такої психічної структури є спільність емоційного забарвлення різних елементів комплексу. Ф. Зандер виявив, що переживання позитивних або негативних емоцій у дорослих супроводжує процес поступового формування перцептивного образу при дуже коротких пред'явленнях зображень.

На думку Ф. Крюгера те, що людину емоційно «зачіпає», хвилює, понад усе характеризує її «суть», відбиває внутрішні структури – характер й індивідуальність, що закріпилися в емоційному досвіді. Емоційні переживання охоплюють (пронизують) усі інші психічні явища. Диференційовані, чітко окреслені і розчленовані гештальти – це генетично пізній продукт абстрагуючого сприйняття. Звичайний психічний досвід складається в основному з дифузних, нечітко окреслених, слабо розчленованих або взагалі нерозчленованих комплексів. Емоційні явища – якості цього загального цілого, що переживаються. В емоційному досвіді Ф. Крюгер бачить деяку загальну, універсальну основу всієї психічної діяльності людини. Емоція ніби заповнює «порожнечі» в психічній тканині, складає загальний «фон» для всього, що як-небудь виділяється.

Представник берлінської школи гештальтпсихології К. Левін вважав, що психологічне середовище індивіда організоване в мережу регіонів, що емоційно притягають або відштовхують індивіда. Вони скоординовані з потребами особистості, утворюють так зване «емоційне поле». Коли в людини виникає намір щось зробити (квазіпотреба), емоційна цінність компонентів середовища змінюється (якась її частина стає важливішою, а якась – менш важливою). Наявність наміру свідчить про існування в психіці напруженої системи. Емоція – це суб'єктивне вираження такої напруженої системи. Динаміка емоційного життя фактично відбиває зникнення одних напружених систем в індивідові і виникнення нових.

Біхевіористський підхід до емоцій розвивався в контексті проблеми емоційного навчання. Так, Е. Л. Торндайк робив акцент на утворенні зв'язку між стимулами (активаторами емоцій) і реакціями (емоційною поведінкою). Е. Л. Торндайк не лише шукав об'єктивні підстави навчання емоціям, але і за допомогою умовиводів намагався реконструювати суб'єктивні переживання, які, ймовірно, виникають в експериментальних тварин. Для цього він використовував «менталістські» поняття «задоволення», «насолота», «нестаток», «дискомфорт», «незадоволення» та ін. Закон ефекту, сформульований Е. Л. Торндайком, наголошує, що будь-яка дія, яка викликає позитивну емоцію (задоволення) в певній ситуації, асоціюється з цією ситуацією так, що коли вона виникає знову, вірогідність здійснення цієї дії підвищується. Негативна емоція (дискомфорт), навпа-

ки, цю вірогідність знижує. Відповідно до закону готовності певні види поведінки відображаються з більшою готовністю, ніж інші, оскільки до їх здійснення тварина мотивована й їх виконання приємне, а невиконання викликає занепокоєння. Таким чином, за Е. Л. Торндайком емоції – це чинник зв'язування між собою ситуації та реакції в поведінці, причому, такий чинник, дію якого можна відбити кількісно за допомогою «кривих навчання».

Згідно з Дж. Б. Уотсоном, емоція – це форма неявної поведінки, реакція організму на неспецифічні стимули. При переживанні емоції проявляються внутрішні (зміна частоти серцебиття та ін.) і зовнішні (жести, міміка, пантоміма та ін.) реакції, які були придбані в результаті навчання. Відтворенню тільки трьох емоційних реакцій – страху, гніву і любові – не треба вчитися: вони є в людині базовими. Усі інші емоційні реакції є результатом навчання різним комбінаціям із трьох базових емоцій. Механізмом їх запам'ятовування є класичні умовні рефлекси. В експерименті з хлопчиком Альбертом, який навчився боятися білого пацюка через те, що його сприйняття поєднувалося з сильним ударом у гонг, проявилися дві закономірності емоційного навчання: 1) утворення і міцне закріплення зв'язку «специфічний подразник (білий пацюк) → емоційна реакція (страх)» і 2) поширення (генералізація) емоціогенності стимулу на предмети, що мають фізичну схожість зі стимулом, що налякав (усі хутрянні речі).

Ранні біхевіористи розробили велику кількість методик вивчення емоцій. Проте прагнення використовувати строго об'єктивні дані і методологія позитивізму сприяли розвитку крайньої тенденції, що виражається в ігноруванні суб'єктивної сторони емоцій. Так, Е. Даффі прагнула дати пояснення емоційним явищам без залучення самого терміну «емоція», за допомогою тільки фізіологічних і поведінкових показників.

У необіхевіористських концепціях, наприклад, у «суб'єктивному» («когнітивному») біхевіоризмі А. Бандури, показано, що люди можуть засвоювати емоційний досвід, спостерігаючи вираження емоцій в оточуючих людей та імітуючи їх. У виникненні емоцій і формуванні моделей емоційної поведінки беруть участь мова, мислення й уява. Вони роблять можливою появу емоцій у ситуаціях, абсолютно не схожих на ті, в яких сталося первинне утворення емоційної умовної реакції.

Початок психоаналітичним теоріям емоцій поклав З. Фрейд. Він шукав причини неврозів у минулому своїх пацієнтів і з'ясував, що невротики схильні накопичувати афекти і не здатні їх адекватно розрядити (пережити, актуалізувати). Для фрейдівського підходу до емоцій характерні чотири особливості: 1) уявлення про роль і функції емоцій базувалися на матеріалі аналізу аномальної поведінки людей; 2) у якості метода отримання

даних використовувалося клінічне спостереження; 3) розкривалися переважно неусвідомлювані аспекти змісту емоційного досвіду; 4) розкривалися закономірності переживання в основному негативних емоцій (страху, тривоги, суму). Погляди З. Фрейда на емоції еволюціонували. У першій – «гідралічний» моделі емоцій вважається, що афективна травма виникає через те, що потік інформації перевищує здатність психічного апарату до її переробки і зв'язування. Виникають афекти, які з тієї або іншої причини (наприклад, унаслідок асоціації з неприйнятною ідеєю), не можуть бути пережиті. Людина намагається подолати або забути свій афект. Якщо їй це вдається, вона все ж несвідомо носить цю емоцію в собі, оскільки не звільняється від її потужної мотивуючої сили (не розряджає збудження). Терапія, заснована на цій теорії, спрямована на повернення у свідомість події і пов'язаної з нею витісненої ідеї разом з супутнім почуттям. Повернення несе з собою розрядку (катарсис) почуття і зникнення симптомів. Основним емпіричним джерелом для цієї моделі послужив «випадок Анни О.».

У «топографічній» моделі емоцій З. Фрейд робить акцент на інстинктивних (сексуальних) потягах, які, накопичуючись, викликають неприємні почуття (тривогу); процеси розрядки напруги актуалізують різноманітні емоції, в основному приємні. Завдяки пам'яті емоції зв'язуються з ідеями й думками. Усвідомивши свої почуття, людина може дізнатися, що відбувається в глибинах її психіки. Аналіз ряду випадків (маленького Ганса, Шребера та ін.) привів З. Фрейда до висновку про те, що в психіці несвідомо фіксується дитяча психосексуальна травма (пам'ять про негативні емоції, пережиті в дитинстві, коли дитина зазнала сексуальної спокуси). Докази цієї теорії З. Фрейд отримував за допомогою методу вільних асоціацій, методу аналізу сновидінь, при вивченні «психопатології буденного життя», а також за допомогою самоаналізу.

Ще пізніше, у «сигнальній» теорії емоцій, З. Фрейд розглядає не стільки усвідомлення емоцій і їх джерело, скільки їх психічне функціонування, вплив на Его. Надмірне збудження, породжене реальними зовнішніми обставинами (наприклад, сексуальним спокушанням, фізичним приниженням), або внутрішніми інстинктивними чинниками, викликає таку сильну тривогу, що організуючі, синтезуючі й захисні функції Его опиняються під загрозою. Тривога фіксується в підсвідомості і згодом може актуалізуватися у відповідь на потенційно небезпечну ситуацію. Завдяки емоціям, Его, яке пережило травму пасивно, тепер активно повторює її в послабленому варіанті, сподіваючись, що зможе сама спрямовувати її хід. Людина при цьому відтворює ідею, або образ небезпечної ситуації і що-небудь намагається зробити з цією ідеєю (образом).

Корисними для розвитку уявлень про емоції виявилися систематизовані З. Фрейдом психоаналітичні уявлення про механізми психологічного захисту. У них відбиті внутрішні психічні операції (витіснення, пригнічення, раціоналізація, сублімація та ін.), які суб'єкт неусвідомлено здійснює зі своїми емоціями, якщо вони виявляються хворобливими і неприйнятними для нього.

М. Кляйн зазначає, що діти одночасно переживають суперечливі емоції, пов'язані з жорстокими і деструктивними фантазіями у відношенні до людей, у яких вони мають потребу і яких люблять. Агресія розщеплює психіку, тимчасом як любов її цементує. Емоційні стосунки до коханих і ненависних «об'єктів» (чи визначних людей) – це «будівельна цегла» обрazu світу.

Для О. Кернберга афекти – це «будівельні блоки», з яких складається «Я» людини і дві найважливіші мотиваційні системи – лібідозний (любов) і агресивний (ненависть). К.-Г. Юнг, прагнучи зрозуміти структуру й зміст емоційного досвіду, звернувся до історії культури, духовної історії людства (аналізував міфи, легенди, оповіді різних народів, стародавні літературні джерела вірування і традиції). Емоції засновані на особистому й на колективному несвідомому. Емоції, обумовлені особистим несвідомим, тісно пов'язані з комплексами людей (слабкостями і недоліками, життєвими установками, які не відповідають звичному для людини образу самого себе, вадами, про які людина вважає за краще забути). Колективне несвідоме як джерело емоцій містить емоційні переживання багатьох поколінь прашурів (у тому числі й тварин), що повторюються, тобто архетипи (розумові форми, що мають потужний емоційний компонент). За А. Адлером, емоційні процеси індивіда організовуються відповідно до спрямованості індивіда до певної життєвої мети, яку людина проносить через усе своє життя. К. Хорні розкрила закономірності негативних емоційних переживань, їх динаміку в процесі невротичного розвитку особистості. Загальним джерелом негативних переживань невротика є базальна тривога – почуття знедоленості, беззахисності й самотності у ворожому світі. Е. Еріксон описав основні онтогенетичні етапи становлення ідентичності – конфігурації, яка складається поступово шляхом послідовних Я-синтезів і перекристалізацій уявлень про себе. Ця конфігурація, закріплюючись в особистості, вбирає в себе окрім усього іншого різноманіття емоцій і почуттів, що переживаються людиною на різних онтогенетичних етапах. Це, наприклад, почуття базової довіри або недовіри, почуття автономії або сорому, почуття ініціативи або провини, любов до праці або почуття неповноцінності, почуття чіткої або сплутаної ідентичності та ін. На фінальній стадії онтогенезу, незадовго до смерті, людина ніби підводить «емо-

ційний підсумок» прожитим рокам. Вона переживає почуття задоволеності і перенасиченості життям, або протилежні до них відчай і страх смерті.

В. Райх розглядав емоції в контексті емоційного життя тіла. Для того, щоб упоратися з тривогою (страхом покарання за прояви сексуальності), людина з дитинства виробляє особливу систему захистів – риси характеру. Закріплюючись і синтезуючись, вони поступово перетворюються на «панцир характеру». «Панцир характеру» має матеріальне вираження у вигляді системи хронічних м'язових затисків («м'язовий панцир»). Психічний і фізичний панцир відбиває індивідуальну емоційну історію індивіда, кристалізує досвід переживання страхів і тривоги, приниження і болю. Панцир не дозволяє переживати сильні почуття, обмежує і спотворює їх прояв. Позбавлення від м'язових затисків відновлює повноцінне емоційне життя.

Існує безліч *когнітивістських* теорій емоцій. Усі вони об'єднуються однією загальною ідеєю про те, що ланкою, яка опосередковує емоцію, є пізнавальні процеси. Зазвичай автори цих теорій визначали фізіологічну (у мобілізаційному плані) детермінацію емоцій. Проте вони підкреслювали, що фізіологія визначає лише інтенсивність переживань. Знак, модальність і спрямованість емоції визначаються знанням ситуації та її значенням для індивіда. У цих теоріях акцентується увага на сукупності ментальних операцій, що підготовляють певну емоційну поведінку. Залежно від того, які операції по обробці інформації мають місце, можна виділяти наступні види когнітивістських теорій емоцій: 1) «інформаційно-компенсаторні», 2) «порівняльні», 3) «оцінні» і «мультиоцінні».

В «інформаційно-компенсаторних» теоріях причиною виникнення емоцій вважається відсутність інформації в людини про значущі умови діяльності. Так, П. В. Симонов вважав, що емоція – це відповідь на відсутність або надлишок інформації, необхідної для задоволення актуальної потреби. Ця концепція пояснює лише вузьке коло короточасних афектоподібних емоційних переживань, що помітно порушують хід діяльності. «Інформаційно-компенсаторний» підхід відрізняється лінійністю й одновимірністю в аналізі причин актуалізації емоцій.

Акт розумового зіставлення різних видів інформації, різних моделей дійсності вважається найважливішою умовою для актуалізації емоцій у так званих «порівняльних» теоріях емоцій. Так, Д. Хебб, спостерігаючи за людиноподібними мавпами, виявив дуже ефективний активатор сильної негативної емоції (страху) – розбіжність актуального перцептивного образу з когнітивними структурами довгочасної пам'яті, що заздалегідь склалися. Шимпанзе реагували сильним переляком на опудало мавпи – перевдягненого працівника зоопарку, який входив до них у клітку.

У теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера емоції виникають як наслідок зіставлення різних когнітивних елементів, які має в розпорядженні індивід. Дисонансні стосунки когнітивних елементів (наприклад, читання статті про шкоду куріння людиною, що палить) породжують негативні почуття й емоції, консонансні (наприклад, наше ставлення до людини, світоглядні установки якої збігаються з нашими) – позитивні.

За В. М. Орловим, усі основні емоції (страх, гнів, провина, образа, заздрість та ін.) виникають унаслідок актів зіставлення різних психічних моделей зовнішньої та внутрішньої дійсності. Так, почуття образи на когось виникає у людини через зіставлення очікувань відносно цього когось, і реальної поведінки цього іншого. За умови неспівпадання очікуваного з дійсним суб'єкт відчуває себе скривдженим. Відчуття провини виникає при виявленні суб'єктом розбіжності між тим, яким вона має бути «тут і тепер», і тим, яким вона є насправді і т. ін..

В «оцінних» теоріях виникненню емоції передують низка подій у психіці, що мають когнітивну природу – сприйняття і оцінки об'єкта емоції.

М. Арнольд – авторка однієї з перших оцінних теорій, використовувала висловлене ще Аристотелем припущення про те, що тварини і люди можуть давати чуттєві оцінки речам як «хорошим», так і «поганим», і що ці оцінки можуть викликати емоції задоволення і незадоволення. При сприйнятті об'єкта відбувається його «розуміння», при оцінюванні – кваліфікація його як «хорошого» або «поганого» особисто для суб'єкта. На основі оцінок виникає власне емоція як неусвідомлений потяг до об'єкта або його відторгнення, як тенденція до дії. Інтуїтивна оцінка й емоційний відгук проявляють тенденцію до постійності, так що об'єкт або ситуація певним чином оцінені й емоційно пережиті, кожен раз викликають цю ж оцінку або емоцію.

Інший варіант оцінної теорії емоцій запропонував С. Шехтер. Вона дістала назву «двофакторної» теорії. Знак емоції, її інтенсивність, якість, причина виникнення і результат багато в чому залежать від: 1) фізіологічного збудження людини, а також 2) того, яким чином, у яких поняттях суб'єкт пояснює самому собі це збудження. Характер інтерпретації збудження залежить від досвіду самого суб'єкта (його знань, запасу слів) і від того, у якій ситуації суб'єкт знаходиться, що його оточує (небезпечні, або, навпаки, привабливі об'єкти тощо).

Р. Лазарус запропонував «мультиоцінну» теорію емоцій. На відміну від М. Арнольд, яка наполягала на тому, що оцінки мають чуттєво-інтуїтивну природу, Р. Лазарус вважає, що вони за природою раціональні, хоча і можуть здійснюватися майже миттєво, вислизаючи від рефлексії суб'єкта. На відміну від С. Шехтера, Р. Лазарус підкреслював, що оцінки спрямовані, передусім, на зовнішні стимули, на середовище та його еле-

менти; при цьому оцінювання розгортається в оперативній пам'яті суб'єкта як багатоетапний дослідницький процес визначення значення стимулу. Емоція – це так званий синдром, що включає оцінку ситуації, суб'єктивне переживання, фізіологічні зміни в організмі і моторні імпульси до дій, оцінку своїх можливостей діяти в цій ситуації. Негативна емоція виникне в тому випадку, якщо: 1) ситуацію оцінено як загрозову і 2) власні можливості пристосуватися до цієї ситуації оцінені як недостатні. Гнів виникає, якщо ситуація буде оцінена як не дуже небезпечна, але при цьому перешкоджаючи задоволенню яких-небудь потреб. Страх переживається за умови позначення ситуації як дуже загрозової надзвичайно. У разі, коли суб'єкт робить висновок, що нічого не може зробити із загрозою (ні напасти, ні втекти), то, найімовірніше, буде актуалізована емоція печалі. Загрозова ситуація буде пережита беземоціонально, якщо власні можливості її подолання оцінюються високо. Процес оцінки включає безліч переоцінок, що змінюють і коригують перші враження і міняють підсумкову емоцію.

Когнітивні психологи створюють списки критеріїв, які суб'єкт використовує для оцінки подій, що передують емоції (новизна або передбачуваність події, її приємність, допомагає вона досягненню цілей чи перешкоджає, наскільки людина здатна впоратися з наслідками події та ін.). Інтеграційний, «зважений» результат цих численних оцінок події з використанням безлічі критеріїв і визначає конкретну емоційну реакцію людини.

Тісно приєднується до когнітивних теорій концепція диференціальних емоцій С. С. Томкінса–К. Ізарда. На думку цих учених, емоційна сфера людини складається з якісно своєрідних емоцій, що не зводяться одна до іншої. Найважливіші з них називаються базовими (фундаментальними). Ця позиція різко відрізняється від поглядів В. Вундта, який розглядав емоційну сферу як гедонічний простір, у якому одна емоція легко трансформується в іншу.

Базові емоції регулюються природженими програмами і мають відносно диференційовану форму вже до моменту народження дитини. Кожна емоція мотивує, організує і спрямовує сприйняття, мислення і дії людини. У процесі онтогенезу індивід набуває емоційного досвіду, що складається з «афективно-когнітивних структур».

Прихильники соціально-конструктивістського підходу до емоцій підкреслюють, що емоція, її вираження можуть набувати будь-якої форми залежно від особливостей соціалізації особи в конкретних культурно-історичних умовах. При цьому роль біологічних природжених програм або трактується як вторинна, або взагалі ігнорується. Так, К. Оттлі підкреслює, що емоція актуалізується, коли мозок пізнає релевантні цілі ситуації, наприклад такі, як досягнення бажаного, втрата надії, конфлікт інте-

ресів, з використанням знання про те, що вважати бажаним, втратою надії, конфліктом, або про те, яка саме ситуація викликала емоцію та ін. Це знання може значною мірою визначатися культурою і бути сформульовано у використовуваних термінах, що описують емоції. Для Дж. Аверіл्ला емоції – це, фактично, вираження певних соціальних ролей, які засвоюються індивідом у цій культурі.

А. Ортоні, Дж. Клоур і А. Коллінз вважають, що людина свої емоції конструює когнітивно (у поняттях особистісного і міжособистісного опису ситуацій), а фізіологічні, поведінкові і експресивні аспекти емоції визначаються попереднім когнітивним етапом.

Трактування емоцій у вітчизняній психології здійснювалося в основному з позицій *діяльнісного* підходу. Так, С. Л. Рубінштейн вважав, що емоція детермінована ходом і результатом діяльності суб'єкта. Емоційним є також і процес засвоєння діяльності. Емоції, що закріпилися в пам'яті, відбивають будову особистості. Емоції і почуття відповідають не окремим потребам людини, а їх фіксованому співвідношенню, їх місцю в загальній структурі особистості.

У концепції О. В. Запорожця емоція приводить загальну спрямованість і динаміку діяльності у відповідність зі змістом ситуації для суб'єкта. У ході розв'язання смислових завдань людина переживає емоції, які беруть участь у керуванні активацією відповідно до мотиваційно-спонукальних, і, особливо, моральних структур особистості. Виникнення емоційних ставлень дітей до явищ дійсності є ключовим елементом процесу виховання. В експерименті зі старшими дошкільниками була показана роль «емоційної корекції» соціально значущої трудової діяльності. Моральні емоції давали дітям заздалегідь відчуття майбутніх трудових дій, їх значення для інших людей. Емоція – це особливий внутрішній різновид орієнтовно-дослідницької діяльності.

Для П. Я. Гальперіна емоція – це особливий різновид дій, спрямованих на розв'язання «завдань емоційного порядку». Емоційне завдання від інтелектуального відрізняється двома особливостями. По-перше, його умови «не речові, а моральні» (підтримка авторитету, втрата обличчя, прагнення зберегти стосунки, бути зрозумілим тощо). По-друге, суб'єкт повністю занурений у систему емоційного завдання, «не може з нього вивратися».

У гуманістичній психології емоції розглядаються в тісному зв'язку з самоактуалізацією особистості. Причиною позитивних емоцій (щастя, радості та ін.), за А. Маслоу, є зростання, розвиток, життя в згоді зі своєю внутрішньою природою, уміння її слухати. Негативні емоції – наслідок слухання не себе, а інших – «тата, мами, політичного лідера, істеблішменту». Для руху до людяності суб'єкта потрібне «інстинктоїдне знання» сво-

єї внутрішньої біології, потреб і метапотреб. Саме емоції і є цим знанням, даним суб'єктові зсередини. Невроз полягає в нездатності суб'єкта отримувати ці внутрішні емоційні сигнали.

Екзистенціальний напрям у психології виводить на передній план особливості існування особистості, її буття як «індивідуально унікального патерну можливостей». Емоції і почуття тут розуміються як один з багатьох способів актуалізації можливостей буття людини.

За Л. Бінсвангером, людині властивий стан буття-у-світі, перебування в ньому (Dasein). Буття-у-світі має особливу конфігурацію, що формується в дитинстві. Становлення Dasein конкретної людини відбувається відповідно до її світо-проекту – системи способів індивідуального буття-у-світі. Світо-проект – це спосіб самовираження Dasein, у тому числі і емоційного. Емоційне страждання при неврозах і психозах (тривога, депресія і тому подібне) – вираження вузьких, стислих світо-проектів, що позбавляють людину автентичного буття-у-світі. У вузькому світо-проекті бачення світу обмежується, людина втрачає багато інших можливостей буття-у-світі. Така людина не може співвідносити своє приватне існування з «основами буття»: вона втрачає справжнє буття, що виражається в нездатності бути щасливим, у хронічному емоційному неблагополуччі (екзистенціальній тривозі, провині, страху, депресії).

Ж.-П. Сартр вважає, що емоція є деяким способом розуміння світу. Вона переживається при зіткненні людини з труднощами реального світу, через нездатність діяти реалістичними способами (за допомогою мислення, практичної дії). Переживаючи емоцію, людина магічно змінює світ: емоційна поведінка нічого не міняє в структурі об'єкта, але при цьому вона все ж повідомляє за допомогою себе цьому об'єктові іншу якість, наприклад, менше існування, або меншу присутність (чи більше існування, більшу присутність). Улюблена людина здається красивішою. Про неї частіше думають, мріють про зустріч з нею і т. ін. Значення неприємного завдання применшується, щоб легше можна було його відкласти на майбутнє, забути про нього. Актуалізація емоції – це конструювання зміненого (і тому більш прийняттого) світу за допомогою тіла суб'єкта як «засобу чаклунства».

Емоції вивчаються в психології також з позицій *системного* підходу. Елементи системного аналізу емоцій проявилися ще в концепції домінанти О. О. Ухтомського. Фізіологічно домінанта – це «загальний принцип роботи нервових центрів», їх сукупність (констеляція), об'єднана єдністю дії. Відповідно до тієї або іншої домінанти організм (особистість) активно відбирає з безлічі чинників середовища лише мотиваційно й емоційно значущі компоненти.

Спочатку гомогенне середовище ніби подрібнюється на об'єкти (ситуації), до того ж таке розчленовування має емоційну основу. Сигнали зовнішнього середовища під впливом домінанти об'єднуються в особливого роду синтези – внутрішньо упереджені «інтегральні образи», які спрямовують діяльність людини, її думки і почуття на розв'язання тієї або іншої життєвої задачі.

Відповідно до «біологічної» теорії емоцій П. К. Анохіна, яка також заснована на системному принципі, емоція надзвичайно важлива для моментальної інтеграції всіх функцій організму з метою виживання, утримання життєвого процесу в оптимальних межах. Емоція об'єднує різні структури і процеси організму й особистості в єдину функціональну систему. Формування і перетворення функціональної системи залежить від корисності або шкідливості об'єкта для організму. «Корисність» і «шкідливість» – це параметри оцінки об'єкта, що відкриваються суб'єктові мовою емоцій. У функціональну систему можуть об'єднуватися по-різному локалізовані структури і процеси, сприяючи досягненню кінцевого пристосувального ефекту. Компоненти функціональної системи є гетерогенними (тобто різними за походженням, за функціями) і гетерохронними (різночасовими). Проте за рахунок «спільного емоційного знаменника» функціональна система характеризується впорядкованістю і спрямованістю на результат. Доки система «зцементована» загальною емоційною основою, вона продовжує існувати.

Положення, дуже близькі до ідей П. К. Анохіна, висловлюють американські психологи К. Р. Шерер, Т. Делгліш та ін. Вони вважають, що емоція охоплює всі підсистеми організму, які синхронізуються протягом емоційного епізоду для того, щоб об'єднати всі ресурси організму в його адаптаційних зусиллях.

Виникнення емоції, за П. К. Анохіним, відбувається дуже швидко, задовго до того, як будуть визначені інші параметри зовнішньої дії. Умовою виникнення емоції є зіставлення еферентного і аферентного інтегралів (інформації, що прогнозується за допомогою акцептора результатів дії і сигналів про результати реально здійснюваної дії). Збіг (чи близькість) інтегралів суб'єктивно переживається як задоволення, що сприяє запам'ятовуванню відповідної дії (її підкріпленню). Розбіжність прогнозу і результатів дії переживається як дискомфорт і стимулює подальші спроби пристосування.

Класифікації емоцій

Емоції класифікуються за різними підставами. У найбільш простих – дихотомічних – класифікаціях виділяють пару протилежних у якомусь сенсі емоцій, що є полюсами деякого континууму, у якому можна розмістити безліч проміжних різновидів переживань. Так, за ступенем усвідом-

леності виділяють усвідомлювані і неусвідомлювані емоції, за можливістю регулювання – такі, що піддаються регулюванню з боку суб'єкта і некеровані. За ступенем генералізації (поширеності) – локальні, прив'язані до якогось конкретного об'єкта, і глобальні, тобто такі, що поширюються на великі області життя, класи об'єктів. За інтенсивністю і характером протікання виділяють емоції уповільнені й афектоподібні (вибухові). За умовами виникнення – такі, що виникають під впливом зовнішніх (ситуаційних) чинників і такі, що виникають у результаті дії внутрішніх чинників (думки, інші емоції, внутрішньоособистісні конфлікти). Виділяються також два види емоційних переживань у залежності від їх структури: однорідні (тобто такі, що складаються з однієї емоції) і складені (поєднання декількох емоцій). За параметром динамічності виділяють емоції, які легко змінюються іншими, і емоції, що «застряють».

За характером впливу на організм виділяються стенічні й астенічні емоції. Стенічні емоції (від *грецьк.* «стенос» – збудження) підвищують життєдіяльність організму, а астенічні, навпаки, знижують. Стенічними емоціями є радість, інтерес, гнів та ін. Горе, смуток – приклади астенічних емоцій. Не зважаючи на те, що астенічні емоції перешкоджають повноцінному спілкуванню, знижують мотивацію, вони потрібні для регуляції діяльності (оберігають організм від перенапруження).

Зовніспрямовані емоції є емоційними оцінками окремих об'єктів та їх властивостей, подій, ситуацій у цілому. Емоції, спрямовані всередину особистості, відносяться до «Я» суб'єкта, до його внутрішнього світу (наприклад, самопочуття). Вони утворюють афективний компонент самооцінки («афект, спрямований на себе») і, закріплюючись в емоційній пам'яті, утворюють фундамент самоставлення особистості.

Залежно від того, чи може суб'єкт виразити свою емоцію в слові, або ж навпаки, не має у своєму словесному запасі позначення для неї, виділяють емоції, що вербалізуються, та емоції, що не вербалізуються (емоції-інстинкти). Про емоції, що легко піддаються вербалізації, одна людина легко може повідомити іншу за допомогою мови і отримати відповідний відгук (засудження, співчуття та ін.). Вербалізовані емоції легко стають об'єктами внутрішнього діалогу, піддаються саморегуляції і самоврядуванню. Це можливо за рахунок включення такої емоції в систему знань людини про світ і саму себе. Емоції, що не вербалізуються, властиві «алекситимичній» особистості, яка відрізняється наступними особливостями когнітивно-афективної сфери: 1) утруднення у визначенні (ідентифікації) і описі власних переживань; 2) складність у проведенні відмінностей між почуттями і тілесними відчуттями; 3) зниження здатності до символізування, бідність уяви і фантазії; 4) фокусування більшою мірою на зовніш-

ніх подіях, ніж на внутрішніх переживаннях. Емоції, що не вербалізуються, виражаються через кінесіку, фонацію і психосоматичні феномени.

Виділяють «нижчі» і «вищі» емоції. Перші пов'язані із задоволенням або незадоволенням фізіологічних потреб організму і підтримкою гомеостазу. «Вищі» емоції – результат специфічно людського культурно-історичного розвитку особистості, становлення духовності, системи моральних цінностей і естетичних пріоритетів і канонів.

За модальністю переживання виділяються позитивні, негативні і амбівалентні емоції (тобто такі, що поєднують у собі елементи задоволення і страждання). Безпосереднє переживання позитивних емоцій приємне і приносить задоволення, а переживання негативних – неприємне. Позитивні емоції сигналізують про те, що необхідно зберегти існуючий стан речей, а негативні настійно вимагають його зміни. Позитивна емоція є позитивною оцінкою об'єкта, ситуації. Негативна емоція – це негативна оцінка. Погляд, відповідно до якого позитивні емоції вважаються безумовно корисними для організму, особистості, а негативні – виключно шкідливими, слід визнати помилковим. Позитивні емоції, звичайно, абсолютно потрібні для конструктивного спілкування людей, нормального розвитку дитини, створення робочого настрою, для повноцінного відпочинку й ефективної учбової діяльності. Вони свідчать про успіх у діяльності, про підтвердження очікувань і збіг поглядів учасників спілкування. Проте, пролонговані позитивні емоції, тобто емоції, що «застоялися», можуть «приспати пильність» людини. Суб'єкт може пропустити момент, коли ситуація міняється і стає критичною, коли реальність перестає відповідати його очікуванням, а способи його діяльності перестають бути ефективними. Негативні емоції є особливою цінністю саме тому, що сигналізують людині про необхідність змінюватися (удосконалювати способи діяльності, ставити перед собою нові цілі і завдання, міняти звичне ставлення до різних сторін дійсності).

Амбівалентні емоції виражають неоднозначне, подвійне ставлення людини до того або іншого об'єкта. Вони містять у своїй структурі в тій або іншій пропорції і насолоду і страждання. Мотиваційна сфера особистості має складну, ієрархічну будову. Той самий об'єкт може знаходитися в різних стосунках до різних потреб. Він може задовольняти одну потребу і водночас блокувати іншу. Тому ставлення людини до таких об'єктів неоднозначне, викликає коливання, сумніви і суб'єктивно переживається як суміш позитивного і негативного. Надлишок амбівалентних емоцій – характерна риса невротичної особистості. Невроз свідчить про те, що особа «збилася зі шляху», затрималася у своєму розвитку, або не розвивається зовсім.

Амбівалентні емоції можуть свідчити про те, що в розвитку особистості наступив кризовий період і людині потрібно змінювати пріоритети, виробляти нову життєву стратегію.

Для процесу самовиховання важливо проявляти чутливість до амбівалентних емоцій. Однозначно позитивні або негативні емоції сигналізують про такі об'єкти й явища, з приводу яких у людини вже сформувалася тверда думка, і по відношенню до яких людина вже зробила свій вибір. Амбівалентні емоції повідомляють людину про стосунки, що вимагають спеціального прояснення, опрацювання, діяльнійшої апробації. Вони сигналізують про своєрідну зону найближчого розвитку її емоційно-ціннісної сфери, а також повідомляють людину про те, що вона, йдучи по своєму життєвому шляху, потрапила в «точку вибору», і повинна взяти на себе відповідальність у визначенні того або іншого ставлення до об'єкта, ситуації, події.

Тимчасова протяжність (тривалість) емоційних явищ служить критерієм для розрізнення емоційних процесів, емоційних станів (настроїв) й емоційних властивостей особистості (тобто емоційності). Емоційні процеси короточасні; їх тривалість – від кількох секунд до кількох хвилин. Вони є реакціями на певні об'єкти, ситуації або події (емоційні епізоди). Емоційні реакції за інтенсивністю варіюють від ледве помітного суб'єктивного переживання до бурхливого афективного спалаху. Вони швидко проявляються внутрішньо (суб'єкт випробовує «афективне хвилювання») і зовні – в жестах, міміці, пантомімі, в структурі мови і голосових модуляціях, у зміні темпу, продуктивності діяльності.

Емоційний стан відрізняється від емоційного епізоду більшою тривалістю (від кількох годин до кількох місяців) і відносною статичністю. Стан не прив'язаний до конкретного об'єкта: він оцінює існуючі обставини життя людини в цілому. Між емоційними процесами й емоційними станами існує взаємозв'язок: емоційні стани часто виникають як результат того або іншого емоційного процесу (реакції). Так, наприклад, отримавши приємну звістку і переживши емоційну реакцію радості, людина може знаходитися в піднесеному настрої весь день. З іншого боку, емоційний стан впливає на характер і зміст тих емоційних процесів, які відбуваються на його фоні. Настрій визначає коло асоціацій, що виникають у людини. Він позначається на виділенні суб'єктом одних аспектів середовища та ігноруванні інших. Емоційний стан впливає на процес витягання з пам'яті еталонів сприйняття навколишніх предметів, на процес конструювання в мисленні схем інтерпретації сприйнятої інформації, на програмування дій і оцінку їх результатів. Саме цим, емоційний стан людини ніби підтримує сам себе, сприяючи виникненню відповідних йому емоційних процесів. Стан задає підвищену вірогідність залучення особи в той або інший емо-

ційний епізод. Уміння перебувати «в доброму настрої», підтримувати оптиміальний функціональний стан у діяльності багато в чому обумовлене динамічними взаємозв'язками і взаємовпливом емоційних процесів і емоційного стану. Хронічний «поганий настрій» свідчить про те, що його володар опинився в полоні «порочного кола». Його настрій перешкоджає сприйняттю кращого боку життя, привабливих перспектив і можливостей діяльності. Суб'єкт мимоволі концентрується на поганому; при цьому він переживає негативні емоційні реакції, які «підживлюють» і посилюють негативний емоційний стан.

Емоційні властивості особи (емоційність) характеризуються чутливістю до емоціогенних ситуацій і відбивають способи емоційного реагування, що міцно закріпилися в особистості, на типові життєві ситуації. Емоційність може бути слабкою або сильною. Іноді це поняття вживають як синонім гіперемоційності, маючи на увазі людей із сильнішими і частішими емоційними реакціями, ніж це в середньому властиво людині. Емоційність – це система рис, стійко властивих людині упродовж багатьох років (або навіть упродовж усього життя). Ці риси роблять людину особливо чутливою до певних емоціогенних подразників.

Емоційність може бути обумовлена генетично і включатися в структуру темпераменту (у цьому сенсі можна говорити про емоційну конституцію), але може бути і наслідком навчання (тобто результатом накопичення емоційного досвіду). У таблиці наведені приклади різних емоційних явищ, що розрізняються своєю тривалістю.

Емоційне явище	Масштаб часу
Вираження (експресія)	Секунди, хвилини
Фізіологічна зміна	Секунди, хвилини
Інтроспективна емоція	Хвилини, години
Настрій	Години, місяці
Емоційне порушення	Тижні, роки
Особистісна риса	Роки, все життя

Залежно від сфери явищ, що визначають виникнення емоцій, і виду потреб, на основі яких вони виникають, Б. І. Додонов виділив альтруїстичні, комунікативні, глоричні, праксичні, пугнічні, романтичні, гностичні, естетичні, гедоністичні й акізитивні емоції.

Альтруїстичні емоції виникають на основі потреби в сприянні іншій людині. Вони виражаються в допомагаючій поведінці. Суб'єкт турбується за когось, співпереживає його удачам і радощам.

Комунікативні емоції засновані на потребі в спілкуванні і проявляються як реакція на задоволення або незадоволення прагнення до емоційної близькості.

Прагнення до слави і потреба самоствердження лежать в основі глоричних (від *лат.* «глорія» – слава) переживань. Ці емоції виникають в реальній або уявній ситуації «пожинання лаврів». Суб'єкт переживає гордість за себе, за свої справи; він переповнений почуттям переваги над іншими; якщо він пережив невдачу, то хоче узяти реванш, завоювати визнання.

Праксичні (від латинського «праксіс» – праця) емоції викликаються діяльністю, особливостями її протікання, успішністю або неуспішністю дій людини, труднощами її здійснення і завершення. Людина переживає почуття напруги, вона хоче досягти успіху, захоплена процесом, милується продуктами своєї праці, переживає задоволення від зробленого.

Пугнічні емоції (від *лат.* «пugna» – боротьба) пов'язані з потребою долати небезпеки і труднощі, що супроводжуються боротьбою і суперництвом з кимось або з чимось. Почуття ризику, захоплення небезпекою, гранична мобілізація розумових і фізичних сил, азарт, рішучість, гострі відчуття – варіанти прояву пугнічної емоції. Романтичні емоції обумовлені прагненням людини до таємничого, надзвичайного, такого, що далеко виходить за рамки повсякденності. Людина чекає, що станеться щось незвичайне; вона переживає почуття значущості того, що відбувається; її хвилюють дивні перетворення в сприйнятті оточення.

У гностичної емоції (від *грецьк.* «гнозис» – знання) проявляється пізнавальна потреба людини. Вона дивується, не розуміє, прагне зрозуміти, проникнути в суть явища, страждає від протиріч у власних поглядах і міркуваннях, переживає почуття здогадки і близькості розв'язання, радіє відкриттю істини.

Естетичні емоції (від *грецьк.* «гедоне» – насолода, утіха, задоволення) відбивають міру задоволеності потреби людини бути в гармонії з оточенням. Суб'єкт насолоджується гармонією і красою об'єкта, переживає почуття піднесеного, витонченого, граціозного, величного, страждає від сприйняття потворного, вульгарного і позбавленого смаку.

Гедоністичні емоції обумовлені тим, як задовольняються потреби людини в тілесному і душевному комфорті. Суб'єкт отримує задоволення від стану спокою, фізичного і психічного благополуччя, свободи від обов'язків. Він безтурботний, розслаблений, переживає приємні фізичні відчуття від смачної їжі, теплого сонця і т. ін.

Акізитивні (від *франц.* *acquisition* – придбання) емоції виникають у зв'язку з інтересом до колекціонування, накопичення речей, що виходить за межі практичної потреби в них. Людина прагне щось багаторазово

отримувати, радіє від примноження своєї колекції і засмучується, якщо втрачає такий шанс. Вона отримує задоволення при розгляді своєї колекції.

У психології емоцій сформувалися два підходи до опису афективної сфери – параметричний і категоріальний. Вони суттєво розрізняються. Автори параметричних моделей виділяють чинники, за допомогою яких можна описати будь-який емоційний досвід. Засновником параметричного підходу до емоцій був В. Вундт. Він вважав, що будь-яка емоція в кожен момент часу може бути охарактеризована відразу за трьома параметрами: «задоволення–незадоволення», «збудження–заспокоєння» і «напруга–розслаблення». Ці три параметри (чинники) утворюють афективний простір індивіда. Кожна емоція займає певну точку в просторі, що описується цією тривимірною системою координат. В. Вундт був упевнений, що немає жодної емоції, зрушити яку не можна було б через низку проміжних східців і точку байдужості (початок системи координат), дійти до будь-якої іншої емоції.

У категоріальних теоріях емоцій заперечується континуальність організації афективного досвіду. Вважається, що різні емоції різні якісно і між ними немає безперервних переходів. Категоріальний підхід корисний тим, що він дає можливість виявити ієрархії емоцій і емоційні категорії базового рівня. Вважається, що існує невеликий ряд первинних (основних, базових, фундаментальних) емоцій і величезна кількість вторинних – складних емоцій, похідних від базових. Прикладом концепції, в якій реалізований категоріальний підхід до емоцій, є теорія диференціальних емоцій Томкінса–Ізарда.

П. Екман виділив дев'ять ознак базових емоцій: 1) універсальність їх причин (ті самі причини викликають ті ж самі емоції у представників різних культур), 2) вираження зовні особливими засобами міміки і пантоміми, 3) наявність специфічної фізіології (нервового субстрату емоцій), 4) наявність цих емоцій у тварин (приматів), 5) ясність, очевидність значення емоцій для суб'єкта, 6) швидкий початок процесу переживання, 7) відносно невелика тривалість, 8) автоматична оцінка вираження базових емоцій партнерами за спілкуванням, 9) мимовільність, або, принаймні, обмеженість довільного контролю над ними.

При розв'язанні питання про те, як з первинних емоцій утворюються вторинні (небазові), багато авторів дотримуються комбінаторної точки зору. Наприклад, Р. Плутчік говорить про «змішані стани», про «діади» і «тріади» первинних емоцій. Невелике число первинних або чистих емоцій може змішуватися. Дж. Р. Аверілл висловлюється на користь складених емоцій, заснованих на більш елементарних.

Існують розбіжності відносно природи і кількості базових емоцій (див. таблицю).

Прізвища авторів і дати	Види базових емоцій	Підстава для класифікації
В. Джеймс, 1984	Страх, горе, любов, лют	Фізичне відчуття
В. Макдауголл, 1926	Гнів, відроза, піднятий настрій, страх, пригніченість, емоція ніжності, здивування	Зв'язок з інстинктами
Дж. Уотсон, 1930	Страх, любов, лют	Уродженість
О. Х. Морер, 1960	Біль, задоволення	Неможливість звикання до даних емоційних станів
М. Б. Арнольд, 1960	Гнів, відроза, мужність, пригніченість, бажання, розпач, страх, ненависть, надія, любов, сум	Відношення до спонукальних тенденцій дії
А. Сімон, 1961	Збудження, гнів, депресія	Легкість установлення соматичних і поведінкових корелятивів
К. Ізард, 1972	Гнів, презирство, відроза, страждання, страх, провинна, інтерес, радість, сором, подив	Уродженість
Р. Плутчік, 1980	Схвалення, гнів, передчуття, відроза, радість, страх, сум, подив	Відношення до адаптивних біологічних процесів
Дж. Панксеп, 1982	Очікування, страх, лют, паніка	Уродженість
П. Екман, 1982	Гнів, відроза, страх, радість, сум, подив	Універсальні способи мімічного вираження
Дж. Грей, 1982	Лют, жаж, занепокоєння, радість	Уродженість
С. С. Томкінс, 1984	Гнів, інтерес, зневага, відроза, страх, радість, сором, подив	Щільність нейронної активності
Б. Вайнер, 1984	Щастя, сум	Незалежність від атрибутивних процесів
Н. Фріжда, 1987	Бажання, радість, гордість	Форми готовності до дії

	подив, страждання, гнів, відраза, презирство, страх, сором	
К. Оттлі, П. Н. Джонсон-Лерд, 1987	Гнів, відраза, страх, щастя, сум	Внутрішня несуперечність
А. Е. Ольшаннікова, 1978	Задоволення (радість), гнів, страх	Відповідають основним формам взаємодії людини з навколишнім світом
Л. М. Аболін, 1987	Радість, сум, гнів, страх	Відповідають основним формам взаємодії людини з навколишнім світом
А. Т. Злобін, 1991	Страх, смуток, гнів, сором, радість, безстрашність	Відповідають ієрархії потреб

На думку А. Є. Ольшаннікової, фундаментальні первинні емоції виступають по відношенню до окремих емоційних переживань як родові початкові характеристики. Узагальнена й абстрагована від частковостей характеристика ставлення суб'єкта до зовнішньої дії може виражати або прийняття об'єкта (радість), або прагнення від нього позбавитися. Останнє може бути пасивним (страх) і виражатися в прагненні уникнути зустрічі з об'єктом, або активним (гнів), пов'язаним з протидією емоціогенному стимулу. Модифікації і поєднання цих трьох базових емоцій забезпечують різноманітність людських переживань.

Основні форми емоційних переживань

Емоційний світ особи динамічний, процесуальний. Емоційні явища репрезентовані в психіці в таких основних формах: 1) емоційний тон відчуттів і вражень, 2) окремі ситуативні емоції (емоційні епізоди), що за інтенсивністю варіюють від ледве помітних до дуже сильних (афекти), 3) фонові емоційні стани (настрій), 4) пристрасті, 5) почуття.

Емоційний тон виникає як реакція на відчуття і враження, що виникають в процесі сприйняття, уявлення, спогаду, мислення і дії.

Емоційний тон відчуттів – це переживання задоволення або незадоволення в процесі відчуття. Він не може виникнути самостійно: обов'язковою умовою його актуалізації є відчуття, до якого він спочатку прив'язаний. Емоційний тон проявляється при реагуванні на окремі властивості об'єктів і явищ. Характеризується розпливчатістю, не має ясної структури; при спробах зосередитися на ньому в самоспостереженні він робиться не яснішим, слабшає і навіть зникає.

Філогенетично це стародавня емоційна реакція. Можливості довільної регуляції емоційного тону відчуттів дуже невеликі: якщо процес відчуття почався, то виникає й емоційний тон, якому не можна запобігти негайно; його можна тільки поступово послабити або посилити. Емоційний тон відчуттів виконує низку важливих функцій: 1) орієнтовну (забезпечує мозок сигналами про небезпеку або безпеку тих або інших дій); 2) забезпечує організм зворотним зв'язком у процесі виникнення і задоволення органічних потреб; 3) зберігає емоційний досвід у вигляді найбільш загальних ознак корисних і шкідливих чинників, що часто зустрічаються і діють упродовж мільйонів років природного відбору.

Емоційний тон задоволення або незадоволення мають не лише відчуття, але і враження людини від процесу сприйняття, уявлення, інтелектуальної і практичної діяльності, спілкування і навіть переживання емоцій. Якщо емоційний тон відчуттів – це фізичне задоволення/незадоволення, то емоційний тон вражень – естетичне задоволення/незадоволення. Постава партнера за спілкуванням може сприйматися як урочиста, сприйняття пейзажу супроводжується переживанням благоговіння, фантазія або сновидіння – страхом, інтелектуальна активність – задоволенням, а фізична активність на свіжому повітрі – радістю. Емоційний тон вражень не зводиться до конкретної емоції. Наприклад, страх у певних ситуаціях може викликати позитивні емоції.

Емоційний тон вражень має властивість узагальненості, оскільки це – емоційний відгук не на окреме відчуття, а на цілісну психічну структуру (перцептивний образ, уявлення, думку, дію, почуття). Крім того, він може бути «безконтактним», тобто не пов'язаним з прямою дією фізичного або хімічного подразника. Він може виникати як реакція на фантазії, спогади, думки.

Емоційний тон вражень має соціалізований характер, оскільки пережиті людиною задоволення і незадоволення «прив'язані» до образів, фантазій, спогадів і думок про інших людей, про себе, про предмети, створені людьми, про ситуації, в які залучений сам суб'єкт й інші люди.

Емоція є відносно короткочасною реакцією на об'єкт або ситуацію. У цій реакції суб'єктивно виражається міра задоволення тієї або іншої потреби особистості, оцінка зовнішніх і внутрішніх умов, які сприяють або перешкоджають досягненню мети, перспектив задоволення потреб.

При переживанні емоції відбуваються взаємопов'язані зміни в декількох підсистемах організму й особистості. Вони виникають у відповідь на збуджуючу (емоціогенну) подію, що має для людини важливе значення. Емоція нетривала, має чітко окреслені початок і кінець. Вона є реакцією на кризу (у позитивному або негативному сенсі). Якщо до виникнення емоційного епізоду всі вищеперелічені підсистеми організму й особистос-

ті «зайняті кожна своєю справою», то у момент виникнення кризи (тобто при переживанні емоційного епізоду) ці підсистеми синхронізуються, утворюють психофізіологічну функціональну систему, що забезпечує інтеграцію ресурсів організму й особистості для розв'язання життєвого завдання.

Емоції мають ряд властивостей. *Динамічність* емоцій полягає у фазовості їх протікання, тобто в наростанні напруги й її подоланні. *Перенесення* емоцій означає можливість поширення переживання з обставин, що спочатку його викликали, на що-небудь, що людиною сприймається згодом. *Сумація* і «*зміцнення*» емоцій, пов'язаних з тим самим об'єктом, призводить до закріплення тенденції до відповідного переживання. Можливо і зворотнє: при довгому повторенні тих самих вражень може відбуватися *адаптація* емоцій – притуплювання, зниження гостроти їх переживань. *Універсальність* емоції проявляється в її відносній незалежності від виду потреби і специфіки діяльності, в якій вона актуалізується. Страх, надія, тривога, радість, гнів можуть виникати при задоволенні будь-якої потреби. *Заразливість* емоцій проявляється в тому, що вона може передаватися від людини до людини в умовах тісного спілкування. Сильні емоції мають здатність пригнічувати протилежні емоції, не допускати їх у свідомість людини; у цьому проявляється властивість *домінантності* емоцій. Емоції *пластичні*: одна і та ж за модальністю емоція може переживатися з різними відтінками і навіть як емоція різного знаку (приємна або неприємна). *Амбівалентність* емоцій полягає в наявності в їх структурі елементів задоволення і незадоволення.

Одні емоції можуть породжуватися іншими емоціями, обумовлювати одна одну, утворювати в психіці асоціації типу «емоція+емоція». При цьому яка-небудь емоція стає об'єктом іншої емоції (наприклад, людина може розсердитися на себе через свій страх, або соромитися своєї радості).

Афекти – це раптово виникаючі інтенсивні і відносно короточасні емоційні переживання різної модальності, що настають у певних афектогенних ситуаціях. Афект є реакцією на екстремальні умови; це сильно виражена емоція. О. М. Леонтьєв розглядав афекти як один їх трьох видів емоційних переживань разом з емоціями і почуттями. Усупереч традиції, що склалася, пов'язувати афекти з біологічними потребами й інстинктивними стосунками, О. М. Леонтьєв доводив, що афект у людини найчастіше виникає в соціальних ситуаціях, що зачіпають моральні норми, життєві принципи і світогляд особи. Умовою виникнення афективної реакції є раптове виявлення суб'єктом «невідповідності між тим, що відбувається і належним», між реальною життєвою ситуацією, – з одного боку, і принципами, поглядами, переконаннями особи – з другого.

Афект призводить до значних порушень психічного життя. Він виступає як вибухове мимовільне переживання, феноменологічні та вегетативні прояви якого недоступні інтроспективному розчленовуванню, не утворюють тимчасового проміжку, неопосередковані і некеровані. Це найбільш потужна емоційна реакція. Афект повністю захоплює психіку людини. Його відмінні риси – велика швидкість і несподіваність виникнення, ситуативність, велика інтенсивність, бурхливе вираження (експресія), беззвітність, тобто зниження свідомого контролю за своїми діями, дифузність (сильні афекти захоплюють усю особистість), мала тривалість. При кожному повторенні афективної ситуації відповідний афект збільшується: відбувається його акумуляція. Проте така акумуляція може і не відбуватися, якщо при повторенні афективних ситуацій розвиваються можливості діяльності суб'єкта і він з кожної такої ситуації виходить усе більш озброєним умінями і навичками (копінг-стратегіями).

Між емоціями й афектами є не лише схожість (вона заснована на їх спорідненості, вивідності з єдиного генетичного джерела), але і відмінності. По-перше, афекти відрізняються від емоцій більшою силою. По-друге, і афекти, і емоції – на відміну від почуттів, ситуаційні переживання, але при цьому емоції оцінюють поточну або можливу ситуацію, а афекти є реакцією на ситуацію, що вже наступила, найчастіше несподівану, небезпечну психотравмуючу. По-третє, емоції сприймаються людиною як стани її «Я», а афекти – як «сторонні елементи», тобто реакції, що виникають окрім волі суб'єкта.

Афект – одночасно і «більш особистісна», і «менш особистісна» реакція. Він може зробити очевидними для оточення найбільш суттєві особливості особистості, її кращі сторони, оскільки він виникає тоді, коли «зачеплені», поставлені під загрозу найголовніші її цінності. Проте афект може зірвати з індивіда «маску благородства», показати тіньову частину особи, викрити її істинні наміри.

Афект – це свого роду «коротке замикання». У регуляції поведінки афектуючого індивіда не можуть взяти участь багато особистісних компонентів, які впливали на його поведінку в звичайному стані. Відбувається звуження свідомості людини. Хоча в стані афекту людина і усвідомлює свої вчинки, все ж багато що з'являється перед нею в іншому світлі, ніж в спокійному стані. Знаходячись в афективному стані, людина може зробити те, про що потім шкодуватиме.

Виділяють стеничну (що призводить до агресії) і астеничну (що обумовлює страх, втечу, заціпеніння) форми афекту. У формі афекту можуть проявлятися не лише негативні, але і позитивні переживання (захват, нахнення, ентузіазм, напад нестримних веселощів, сміху).

Розрізняють патологічний і фізіологічний (тобто нормальний) афекти. Патологічний афект у своїй течії проходить через певні фази: підготовчу, фазу вибуху і завершальну фазу. При патологічному афекті: 1) розладнюється свідомість (має місце «сонна сплутаність», «хвороблива несвідомість», «затмарення, затемнення свідомості»); 2) дії втрачають довільний характер, стають стихійними, рефлексорними, хоча можуть складатися із складної послідовності операцій; 3) з'являється ряд характерних фізіологічних симптомів (змінюються дихання, міміка, пантоміма, порушується іннервація кровоносних судин); 4) після бурхливих проявів настає виснаження психічних і фізичних сил; 5) часто трапляється амнезія з приводу подій і дій, здійснених під впливом афекту (людина пам'ятає тільки окремі деталі й епізоди того, що сталося); 6) дії, здійснені під впливом афекту, мають чітку спрямованість за адресою певного кола осіб, з якими пов'язані афективні уявлення (суперника, образника); 7) поведінка в стані афекту не відповідає звичайній поведінці і характеру особи, що афектує; 8) відсутнє попереднє планування; 9) у якості знаряддя вживаються предмети, що випадково потрапили під руку.

Умовою виникнення афекту є раптове і різке роздратування, до якого важко буває відразу пристосуватися, тобто така дія зовнішнього середовища, яка не може асимілюватися психікою суб'єкта внаслідок відсутності в його пам'яті структур, що заздалегідь склалися, і схем обробки інформації. У нормальних людей патологічний афект – наслідок акумуляції в психіці сильних емоцій, результат впливу тривалої психічної напруги, погроз, страху, тимчасового нервово-психічного виснаження. Сприяючим чинником патологічного афекту є невихованість людини, недолік культури, відсутність запасу знань, інтеріоризованих правил поведінки і спілкування, загального «культурного фонду», що зберігається в довгочасній пам'яті особистості.

Під *настроєм* зазвичай розуміють загальний емоційний стан, який протягом певного часу забарвлює переживання і діяльність людини. Це загальний емоційний стан особи, що виражається в «устрої» усіх її проявів. Настрій не є предметним, він «особистісний», тобто, не спрямований на який-небудь конкретний предмет, а проектується на все оточення в цілому.

Головні особливості настрою – його ситуаційна специфічність і скороминущий характер. На нього впливає велика кількість когнітивних змінних. Настрій дуже залежить від того, яку «стратегію подолання» використовує індивід при зіткненні із стресогенними життєвими подіями і ситуаціями.

Через те, що настрої дуже варіюють із часом від однієї ситуації до іншої і можуть значною мірою залежати від контролю з боку «Я», стає

проблематичною їх психодіагностика. Одиничний вимір настрою не має сенсу. Але все ж таки є аспекти цієї форми емоційних переживань, які можна оцінювати. Це, по-перше, рівень настрою особистості в якийсь особливий момент (наприклад, рівень тривоги перед іспитом). По-друге, динаміка показників настрою (міра їх зміни) в двох ситуаціях (наприклад, до і після іспиту). По-третє, усереднений рівень настрою (настроїв) особистості за певний період. Корисною є, по-четверте, оцінка варіативності настрою особистості (у масштабах години, дня, тижня, місяця тощо). По-п'яте, періодичні коливання в настроях відповідно до яких-небудь регулярних циклів, в які залучені організм (наприклад, зміна дня і ночі, сезонів, менструальний цикл), суб'єкт діяльності (наприклад, цикл «робота – відпочинок»), або особистість (наприклад, виникнення, розвиток і вичерпність інтересів до якої-небудь області дійсності). По-шосте, швидкість, з якою показники настрою особистості міняються у відповідь на яку-небудь дію.

Велика частина досліджень настрою торкалася його негативних, клінічних проявів. Створено багато опитувачів для оцінки тривожності, депресії, безнадійності та ін., але проведено мало досліджень приємних настроїв (радості, бадьорості, щастя, бажання спілкуватися і діяти). За допомогою факторного аналізу вдалося виявити п'ять головних чинників організації емоційної сфери особистості, що визначають її настрій. Це депресія, ворожість, втома, тривога і екстраверсія. Перші чотири чинники значущо корелюють між собою і тому можуть вважатися передумовою негативного настрою, а останній чинник (екстраверсія) є передумовою позитивного настрою.

У більшості випадків людина утруднюється визначити, знайти, вказати об'єкти, що викликали той, або інший настрій. Настрій має тенденцію іррадіювати, розпилюватися між різними об'єктами, пов'язаними в психіці суб'єкта певним чином. При цьому, властивість стимулювати настрій поширюється з одного об'єкта на інший. Образи окремих об'єктів у свідомості суб'єкта «маркуються» настроєм, позначаються ним і саме у такому вигляді зберігаються в пам'яті. Тому настрої – це загальний, «розлитий» стан (він не присвячений якійсь приватній події). Настрої не прив'язані до певного випадку; момент їх виникнення зазвичай не реєструється свідомістю.

Настрій викликається декількома причинами, кожна з яких, узятя окремо, недостатня для виникнення переживань. Проте в психіці суб'єкта відбувається підсумовування причин (їх кумулятивне накопичення, просторова організація, синхронізація в часі, об'єднання за смыслом), унаслідок чого вони досягають деякої порогової величини і спрацьовують як стимул. Таким чином, існують причини настрою, до яких самій людині

важко дійти. Від труднощів встановлення причини залежать невизначеність і суперечність настрою. Багато детермінант настроїв є перцептами, концептами, результатами і «слідами» моторної, мовно-рухової, комунікативної й емоційної активності суб'єкта. Так, С. Л. Рубінштейн до причин настроїв відносить: 1) інтероцептивні відчуття, які є основою органічного самопочуття; 2) окремі яскраві враження; 3) несподівано спливаючі спогади; 4) думки, що несподівано промайнули; 5) особливості взаємин людини з навколишнім світом.

Настрою передують певна психічна активність, діяльність, до якої залучаються багато компонентів особистості. Настрій, як продукт цієї діяльності, є переважно несвідомою, емоційною оцінкою особистістю того, як на даний момент складаються для неї обставини. Програми цієї діяльності з «виробництва» настрою містяться в довгочасній пам'яті суб'єкта і перетворюються в його оперативній пам'яті. Часта зміна настрою (тобто його нестійкість) зумовлена нестійкістю організації (ієрархії) мотивів особи. Мінливість настрою свідчить про відсутність бар'єрів на шляху, що виникло емоційного враження, його безперешкодної іррадіації і дифузного поширення. Умовою стійкості настрою є сфери особливої значущості і стійкості, що сформувалися в особистості. Завдяки ним далеко не кожне враження виявляється здатним змінити загальний настрій. Воно повинно торкнутися особливо значущої для особистості сфери. Область, в якій виникає настрій, ніби обмежується. Людина стає менш залежною від випадкових вражень.

Настрій (що триває порівняно довго), піддається змінам. Він може: а) стати спокійнішим, б) посилюватися, в) змінювати свої об'єкти і за рахунок цього придбавати велику тривалість, пролонгуватися, самопідтримуватися. Можливість одночасної актуалізації в психіці різноспрямованих тенденцій, переживань і оцінок породжує суперечність структури багатьох настроїв (наприклад, «світла печаль», «солодка меланхолія» і тому подібне).

Настрої можуть бути особистісними і ситуативними. Особистісний настрій характеризує людину, оскільки відповідає її «емоційному складу», що закріпився з часом в особистості в якості стійкої схильності до переживання емоцій певного виду. Так, оптиміст схильний до гарного настрою, а песиміст – до поганого. У настрої романтичної «натури» багато лірики; «прозаїчний» людині такий настрій чужий. Ситуативний настрій виникає внаслідок актуалізації (часто – спонтанної, швидкоплинної) переживань, думок, фантазій. Такий настрій може і не відповідати загальному емоційному складу людини, змісту її емоційного досвіду, хоча в цілому так само перебуває під його впливом.

Настрій є одним із невизначених емоційних феноменів. Його розглядають як потік гедонічно зорієнтованих ідей, думок і образів, що актуалізуються з пам'яті і мають загальний емоційний тон (позитивний, або негативний). Настрій інформує про загальний стан і потреби людини, забезпечує моніторинг оточення життєвих обставин. Він спонукає людину до поведінки, що покращує її гедонічний тон, діє як контекст, приховано трансформуючи її реакції на події.

За Л. В. Куликовим, у структуру настрою входить релятивний (оцінний), емоційний, когнітивний, мотиваційний компоненти і компонент фізичного самопочуття. Релятивний компонент, пов'язаний зі ставленням людини до того, що відбувається, здійснює перевірку відповідності або невідповідності сприйманого і бажаного відносно навколишньої природи, предметів, людей. Емоційний компонент настрою – це певна емоційна домінанта (переважаюче упродовж певного тимчасового періоду емоційне переживання – позитивне, або негативне). Когнітивний компонент настрою організовує потік «гедонічно орієнтованих думок і образів», інтерпретації поточної життєвої ситуації, прогнози перспектив її подальшого розвитку, інтерпретації й оцінки свого тілесного і душевного стану, прогноз його динаміки. У процес когнітивної обробки інформації включаються уявлення про себе – «Я-схеми» і «Я-образи», що зафіксувалися в пам'яті в різні життєві моменти.

Мотиваційний компонент настрою містить гедонічні моделі, що мають певну спонукальну силу. Гедонічні моделі – це образи задоволень, які суб'єкт бажає отримати і згорнуті програми гедонічних дій, які необхідно зробити для досягнення задоволення. Компонент фізичного самопочуття відбиває тонус життєдіяльності організму і ті розлиті, слабо локалізовані органічні відчуття, які сигналізують про міру успішності і про повноту задоволення органічних потреб. Організм зберігає в пам'яті певні стандарти задоволення потреб у їжі, теплі, відпочинку, фізичному навантаженню та ін. Усякий відхід від цих стандартів, або, навпаки, їх досягнення, суб'єктивно відбиваються у формі загального самопочуття, життєвого тонусу.

Настрої, як й інші види психічних станів – системне утворення. Вони мають ознаки стійкого, цілісного синдрому, рухливого при відносній стійкості. Головна функція настроїв – урівноваження людини із зовнішнім середовищем, що постійно змінюється, узгодження особистісних установок з конкретними об'єктивними умовами, організація взаємодії людини з середовищем. Фон, що створюється настроєм, сприяє актуалізації споріднених йому за якістю емоцій.

Пристрассть – це сильне, стійке, тривале почуття, яке, пустивши коріння в людині, захоплює її і володіє нею. Особливості пристрасті: 1) сила

переживання; 2) стійкість; 3) присутність у її структурі вольових компонентів; 4) спрямованість переживання, помислів особистості на об'єкт пристрасті (людина під впливом пристрасті зосереджує на меті всі свої сили і ресурси); 5) поєднання активності і пасивності (пристрасть захоплює людину в полон; переживаючи пристрасть, людина страждає і в той же час вона – активний суб'єкт пристрасті, що несе за неї відповідальність). Слово «пристрасть» походить від слова «страждання». Не випадково на побутовому рівні під пристрасстю розуміють щось пасивне, що просто випало на долю людини. У пристрасті дійсно є момент пасивності.

Пристрасть характеризує людину не менше, ніж її інтелект, переконання і мова. Основні мотиви поведінки і діяльності людини глибоко коріняться в пристрасності і визначають своєрідність особистості. Краще всього ми дізнаємося про людину тоді, коли вона охоплена сильною пристрасстю – любов'ю, люттю, фанатичною політичною ідеєю або натхненням, яке передує науковому відкриттю. Пристрасть – велика сила, тому важливо, на що вона спрямована. Пристрасть означає порив, захоплення, орієнтацію усіх спрямувань і сил особистості в єдиному напрямі, зосередження їх на єдиній меті. Пристрасть збирає, поглинає і кидає сили людини на щось одне. Тому вона може бути і згубною (навіть фатальною), і великою.

Пристрасть така ж стрімка й інтенсивна, як і афект, але на відміну від нього не короткочасна, а тривала. Пристрасть довготривала: вона може бути присутньою в житті людини роками. Афект відрізняється несподіваністю виникнення і нестримністю досягнення рівня, на якому відсутнє обдумування вчинку і людина стає нерозсудливою. Пристрасті, навпаки, потрібний час для того, щоб глибоко пустити коріння в людині. Вона є обдуманною, хоча, як і афект, може бути стрімкою в досягненні своєї мети. Свідомість людини, охопленої пристрасстю, заповнена конкретними уявленнями і бажаннями, які вона прагне виконати. Пристрасть схожа на афект і почуття тим, що цілком спрямована на конкретний об'єкт. Пристрасть наповнює людину енергією, робить її наполегливою, концентрує на меті незалежно від того, про яку діяльність іде мова. Пристрасна людина постійно знаходиться в напрузі.

Пристрасть – значна психічна сила тривалої дії, що повністю охопила особистість. Вона прагне виразитися і спосіб її вираження залежить від структури характеру. Сам характер є системою генералізованих і стійких мотиваційних тенденцій (спонукань), що фільтрують потік енергії пристрасті і спрямовують її на значущі для особистості цілі. Пристрасті дають можливість відчувати смак життя, наповнюють існування смыслом.

У *почуттях* відбито ставлення людини до об'єктів її стійких прихильностей, до явищ, що мають для неї стабільну мотиваційну значущість.

Формування почуттів є необхідною умовою розвитку людини як особистості. О. М. Леонтьєв характеризує почуття, на відміну від афектів і емоцій, через предметність (предметну віднесеність). Почуття як переживання завжди прив'язане до якого-небудь предмета, про який людина пам'ятає і який по-різному може бути представлений у її свідомості (у речовій формі, у формі символу, ідеї).

Іншою найважливішою особливістю почуттів є узагальненість. Узагальненість і предметність почуття тісно пов'язані і цей зв'язок О. М. Леонтьєв пояснює за допомогою прикладу, запозиченого з твору Стендаля «Про любов» (кристалізація сольового розчину на гілці, зануреній на тривалий час у води печерного Зальцбургського озера). Формування почуття – процес досить повільний і поступовий. У цьому процесі приватні, ситуативні емоції, які переживаються багаторазово, прив'язуються до певного об'єкта (подібно до кристалів солі, утворених на сухій гілочці). У психіці утворюються міцні зв'язки між емоціями і образами об'єктів. Людина накопичує емоційний досвід, потрапляючи в безліч емоціогенних ситуацій, стикаючись з багатьма об'єктами, що її хвилюють. Ситуації й об'єкти класифікуються, розбиваються на групи, узагальнюються. Тому почуття – це узагальнене ставлення до об'єкта як до представника певного класу об'єктів.

Умовою формування і прояву почуття є актуалізація й інтеграція широкого спектру активностей суб'єкта, спрямованих на виявлення і сприйняття об'єктів, їх розпізнавання і категоризацію, добудовування їх елементів в уяві, емоційну оцінку, актуалізацію спонукань, побудову цілей і програм дій з ними. У почутті знаходиться в «знятому вигляді» досвід здійснення таких когнітивних, емоційних і мотиваційно-спонукальних форм активності психіки.

«Кристалізація» переживань в об'єкті відбувається на різних, ієрархічно супідрядних рівнях (тобто рівнях, ніби вкладених один в інший). Цю думку легко пояснити за допомогою прикладу О. М. Леонтьєва. Так, образ полкового прапора як об'єкт почуттів для ветерана на одному рівні вбирає в себе переживання, пов'язані із співтоваришами і однополчанами. На іншому рівні, що стоїть більш високо, він нагадує про військову честь підрозділу, полку. На третьому рівні він концентрує переживання, пов'язані з армією взагалі. Над цим рівнем розташований «рівень Батьківщини», яку захищав цей ветеран і т. ін. Таким чином, вище почуття – це «система систем», що прижиттєво формується в людини в процесі засвоєння суспільно-історичного досвіду дій, стосунків і переживань у загальному культурному контексті.

С. Л. Рубінштейн описав трирівневу ієрархію емоційного в структурі психічного. Почуття в цій ієрархії знаходяться на другому (середньому) і

третьому (вищому) рівнях, що надбудовуються над нижчим рівнем елементарної органічної афективно-емоційної чутливості. Віднесення почуття до другого (предметного), або третього (світоглядного) рівнів залежить від того, на якому «предметі» кристалізовано це почуття. Предметні почуття (моральні, інтелектуальні й естетичні) виражаються в емоційних переживаннях, що асоціювалися в процесі життєдіяльності суб'єкта з конкретними «об'єктами». Такими виступають люди, різні предмети трудової, пізнавальної, комунікативної, навчальної, творчої діяльності. Сліди накопичених емоційних переживань зберігаються в довгочасній пам'яті в тісному зв'язку з образами об'єктів, з уявленнями, фантазіями і думками про них. Ці когнітивні утворення роблять почуття опредметненими, диференційованими залежно від відповідної предметної сфери. Почуття легко усвідомлюються завдяки асоційованим з ними когнітивним структурам. Це асоціювання не є випадковим: воно – закономірний продукт діяльності людини, у ході якої вона вступає в складні і багатопланові взаємини зі світом, з іншими людьми. Суб'єкт певним чином конструє свою чуттєву сферу, спрямовуючи себе на розв'язання тих або інших життєвих завдань, вибираючи ті або інші ситуації взаємодії зі світом.

Образи, уявлення і думки про об'єкти служать засобом доступу до відповідних почуттів. Поява у свідомості з якої-небудь причини того або іншого образу, уявлення, думки про об'єкт швидко переводить почуття з латентного стану в активований. Щоб згадати яке-небудь почуття (саме почуття, а не про почуття!) людина навмисно відтворює образи об'єктів або думає про об'єкти, пов'язані з цим почуттям, конструє уявні ситуації і події. Саме це рекомендував молодим акторам К. С. Станіславський, навчаючи їх домагатися адекватного сценічного самопочуття.

Узагальнені світоглядні почуття прив'язані до узагальнених світоглядних ідей, переконань і установок особистості. «Предметом», образ якого вбирає в себе і кристалізує переживання людини, тут являється вже загальний погляд на світ у цілому, загальна оцінка свого місця в ньому (Образ Світу і «Я-образ»).

Почуття – це своєрідні, стійкі форми емоційного ставлення до дійсності, які утворюються внаслідок багаторазового повторення емоційних реакцій. Стале, в результаті багаторазових повторень, стійке емоційне ставлення до певного явища або кола явищ – головна характеристика почуття. Почуття надовго закріплюються в психіці і зберігаються в ній в латентній формі, періодично переходячи у форму актуальну («живе переживання тут і тепер»). Знаходячись в латентній формі, почуття зберігається в довгочасній пам'яті суб'єкта у формі стійкої спрямованості на той або інший аспект навколишнього світу і взаємодію з ним. При цьому почуття займає в структурі особистості певне місце. Ставши надбанням

емоційного досвіду, почуття перетворюється на особову рису і з цієї миті починає істотно впливати на переживання, думки і дії людини. Почуття як «живе переживання тут і тепер» потрапляє в оперативну пам'ять суб'єкта, де воно може бути збагачене, перероблене, прив'язане до нових об'єктів і поширене на нові ситуації спілкування і діяльності. Переходячи назад в латентну форму, воно вносить разом з собою до довгочасної пам'яті новий досвід, який асимілювала особистість.

Перехід почуття з латентного стану в актуальний зумовлений, передусім, реальними змінами об'єкта почуття у процесі діяльності (ігрової, навчальної, трудової, комунікативної). Переживання почуття може виникнути і в уявній ситуації. При цьому знову пробуджуються і стають актуальними ті переживання, які через свої специфічні якості характеризують конкретне емоційне ставлення людини до цього об'єкта. У деяких випадках почуття актуалізуються безперешкодно й їх течія носить звичайний характер наростання і поступового спаду. Проте виниклі переживання можуть зустріти протидію в інших спрямуваннях людини, її життєвих установках. І тоді виникає своєрідний емоційний конфлікт.

Почуття можна розуміти як емоційні установки особистості. Становлення почуття з цієї точки зору полягає у формуванні й актуалізації програм емоційного реагування на певний об'єкт при його сприйнятті й уявленні в певних життєвих ситуаціях. Почуття – це особливі установки, що зберігаються тривалий час у пам'яті і багаторазово відтворюються в адекватних для них ситуаціях. Це тривале і приховане позитивне або негативне ставлення людини до кого-небудь або до чого-небудь. Людина стає «емоційно зарядженою» на реагування на відповідний об'єкт.

Почуття як стійке утворення емоційного світу особистості може не збігатися і, навіть, суперечити емоціям (емоційним епізодам). Відмінності між ними полягають в наступному: 1) емоції короточасні, а почуття тривалі; 2) емоції виникли в процесі еволюції раніше, а почуття – пізніше; 3) емоції ситуативні (виражають ставлення особистості до ситуації), а почуття – «предметні» (вони є стійким ставленням до якого-небудь предмета, явища, події); 4) емоції більшою мірою пов'язані з біологічними процесами (сигналізують про недолік або надлишок чого-небудь в організмі), а почуття – з соціальною сферою; 5) емоції часто бувають невизначеними і неусвідомлюваними, а почуття добре усвідомлюються; 6) почуття виникає як результат узагальнення емоцій; емоція виділяє явище, що має значення «тут і тепер», а почуття виділяють такі об'єкти, які мають стабільну мотиваційну значущість («завжди і постійно»); 7) емоції є як у людини, так і у тварин; почуття є тільки в людей.

Взаємозв'язки між емоціями і почуттями багатозначні. Те ж саме почуття може виражатися через різні емоції залежно від того, в якому кон-

тексті знаходиться об'єкт, відносно якого людина переживає почуття. Та ж сама емоція може входити в структуру різних почуттів.

Найважливішими властивостями почуттів є: 1) модальність (позитивна, негативна, або байдуже ставлення до об'єкта); 2) інтенсивність (від ледве помітних емоційних відгуків до сильної пристрасті); 3) стійкість (від мінливих, як у маленьких дітей, до консервативних і ригідних, як у деяких літніх людей); 4) широта (від вузьких до генералізованих емоційних ставлень); 5) диференційованість (від недеталізованого відгуку «на все в цілому» до вкрай диференційованого ставлення щодо різних аспектів і сторін об'єкту); 6) узагальненість (формування емоційного ставлення до цілого класу життєвих ситуацій); 7) суб'єктивність (те ж саме явище має для різних людей відмінне значення і може викликати різні почуття); 8) міцність (міра опору діям, які можуть зруйнувати емоційне ставлення до об'єкта); 9) глибина (міра проникнення почуття в глибинні особистісні структури).

Емоційна сфера особистості через почуття і за допомогою їх бере участь у формуванні певної лінії поведінки. Лінія поведінки залишається відносно стійкою, незважаючи на різноманітність життєвих ситуацій, в яких опиняється людина. Тому можна говорити про цілісність особистості тих людей, які здатні на почуття.

4.6. Організаційні форми навчання за теорією Т.М.Хлебнікової

Організаційні форми навчання визначають як характер спілкування, що цілеспрямовано формується в процесі взаємодії вчителя й учнів і відрізняється розподілом навчально-організаційних функцій, добором та послідовністю ланок навчальної роботи і режимом – часовим і просторовим.

У сучасній школі наявні такі організаційні форми навчання:

1. Урок (основна форма навчання);
2. Лекція:
вступна, інформативна, лекція конкретизації та поглиблення наукових знань; узагальнювальна, систематизувальна, проблемна, оглядова;
3. Семінар;
4. Практичні заняття (тренувальні вправи);
5. Лабораторно-практичні заняття (частково-дослідницькі);
6. Лабораторні заняття (дослідницькі);
7. Конференції:
науково-теоретичні, науково-практичні, проблемні, узагальнювальні, заключно-підсумкові;
8. Науково-теоретичні читання;

9. Екскурсії:

вступні, практичні (оволодіння практичними вміннями), методологічні (оволодіння методами наукового дослідження), науково-дослідницькі, узагальнювальні, оглядові, комплексні;

10. Колоквіуми;

11. Залік;

12. Шкільні олімпіади.

13. Консультації: групові, індивідуальні, тематичні, проблемні, ситуативні (епізодичні), постійні;

14. Іспити.

15. Дидактичні ігри: загально-освітні (рольові, ситуативно-рольові, імітаційні, соціодрама); професійні (ділові, організаційно-діяльнісні);

16. Домашня навчальна робота учнів.

Урок – основна організаційна форма навчання.

Урок – це динамічна варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії вчителя й учнів, яка включає зміст, форми, методи та засоби навчання. На уроці досягають логіко-психологічної завершеності пізнавальної діяльності щодо визначення конкретного навчального завдання, реалізують етапи процесу навчання: засвоєння нових знань, умінь, їх удосконалення, застосування, перевірка.

Основними ознаками уроку є:

Дидактична структура;

Спрямованість на навчання, розвиток та виховання учнів;

Постійний склад учнів;

Точно встановлені рамки навчального часу;

Систематичне засвоєння знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності й соціальних відносин, що забезпечене керуючою роллю вчителя;

Посидання фронтальних, групових та індивідуальних форм організації діяльності учнів;

Різноманітність методів навчання й учіння;

Наявність систематичного поточного контролю.

Уроки, що є складними педагогічними утвореннями, як і всі складні явища, можна поділити на типи за різними ознаками. В сучасній дидактиці загальноновизнаної типології (класифікації) уроків не існує. Різні автори типізують уроки за різними основами: за організаційними формами навчання, за дидактичними цілями, за змішаною основою.

Вимоги до сучасного уроку

I. Дидактичні вимоги до уроку:

1. Чітке формулювання освітніх завдань уроку, зв'язок із розвивальними й виховними завданнями.

2. Визначення оптимального змісту уроку відповідно до вимог навчальної програми й цілей уроку, з урахуванням рівня підготовки й підготовленості учнів.

3. Прогнозування рівня засвоєння учнями наукових знань, сформованості вмінь і навичок як на уроці, так і на окремих його етапах.

4. Вибір найраціональніших, оптимальних методів, прийомів і засобів навчання, стимулювання й контролю. Вибір форм організації, що забезпечують максимальну самостійність у навчанні учнів.

II. Психологічні вимоги до уроку:

III. 1. Психологічна мета уроку:

1. Проектування розвитку учнів у процесі вивчення конкретного навчального предмета;

2. Урахування в цільовій настанові уроку психологічного завдання вивчення теми й результатів, досягнутих у попередній роботі;

3. Передбачення окремих методичних прийомів психолого-педагогічного впливу, що забезпечують розвиток учнів.

2. Стиль уроку:

1. Визначення змісту та структури уроку відповідно до принципів розвивального навчання:

- співвідношення навантаження на пам'ять учнів і їхнє мислення;
- визначення обсягу відтворювальної та творчої діяльності;
- планування засвоєння знань у готовому вигляді (зі слів учителя, з підручника)

і в процесі самостійного пошуку;

- виконання вчителем та учнями проблемно-евристичного завдання (хто ставить проблему, формулює її, хто розв'язує);

- облік контролю, аналізу й оцінки діяльності школярів, що здійснює вчитель, а також взаємної критичної оцінки, самоконтролю й самоаналізу учнів;

- співвідношення спонукання учнів до діяльності (коментарі, які викликають позитивні почуття у зв'язку з проблемною роботою, установки, що стимулюють інтерес, вольові зусилля до подолання труднощів) та вимоги вчителя;

2. Особливості самоорганізації вчителя:

- підготовленість до уроку – головне усвідомлення психологічної мети та внутрішня готовність до її здійснення;

- робоче самопочуття на початку уроку й у ході його (зібраність, енергійність, наполегливість у здійсненні поставленої мети, оптимістичний підхід до всього, що відбувається на уроці);

- педагогічний такт (прояв на уроці та поза ним);
- психологічний клімат на уроці (підтримка атмосфери радісного, щирого спілкування, діловий контакт і т. ін.).

3. Організація пізнавальної діяльності учнів:

1) визначення заходів для забезпечення умов продуктивної роботи, мислення й уваги учнів:

- планування шляхів сприйняття учнями досліджуваних об'єктів і явищ, їхнього осмислення;
- використання установок у формі переконання;
- планування умов стійкої уваги й зосередженості учнів;
- вправи;

2) організація діяльності мислення й уваги учнів у процесі формування нових знань і вмінь:

- визначення рівня сформованості знань і вмінь в учнів (на рівні конкретно-почуттєвих уявлень, понять, що узагальнюють образи, «відкриття», висновки);

- опора на психологічні закономірності формування уявлень, понять, рівнів розуміння, створення нових образів під час організації розумової діяльності й уваги учнів;

- планування прийомів й форм роботи, що забезпечують активність і самостійність мислення учнів (система запитань, створення проблемних ситуацій. Використання задач з відсутніми та зайвими даними, організація інтелектуальних утруднень у ході самостійних робіт, ускладнення завдань із метою розвитку пізнавальної самостійності учнів);

- керівництво підвищенням рівня розуміння (від описового, порівняльного, пояснювального до узагальнювального, оцінного, проблемного) і формуванням умінь міркувати й робити висновки;

- використання різних видів творчих робіт учнів (пояснення мети роботи, умов її виконання, навчання добору та систематизації матеріалу, а також обробки результатів й оформлення роботи);

3) закріплення результатів роботи:

- формування навичок шляхом вправ;
- навчання щодо перенесення раніше засвоєних умінь і навичок на нові умови роботи, попередження механічного перенесення.

4. Організованість учнів:

1) ставлення учнів до навчання, їхня самоорганізація й рівень розумового розвитку;

2) урахування рівня навченості під час визначення сполучення індивідуальних, групових і фронтальних форм роботи учнів на уроці;

3) матеріально-технічна готовність до уроку.

5. Урахування вікових особливостей учнів:

1) планування уроку відповідно до індивідуальних і вікових особливостей учнів;

2) проведення уроку з урахуванням сильних і слабких учнів;

3) диференційований підхід до сильних і слабких учнів.

III. Гігієнічні вимоги до уроку.

1. Температурний режим.

2. Фізико-хімічні властивості повітря (необхідність провітрювання і т.п.)

3. Освітлення.

4. Попередження втоми й перевтоми.

5. Чергування видів діяльності (зміна слухання, виконання обчислювальних, графічних і практичних робіт).

6. Своєчасне та якісне проведення фізкультхвилинок.

7. Дотримання правильної робочої пози учня.

8. Відповідність росту школяра класним меблям.

IV. Вимоги до техніки проведення уроку.

1. Урок має бути емоційним, викликати інтерес до навчання й виховувати потребу в знаннях.

2. Темп і ритм мають бути оптимальними, дії вчителя й учнів – завершеними.

3. Необхідний повний контакт у взаємодії вчителя й учнів на уроці, необхідно дотримуватися педагогічного такту й педагогічного оптимізму.

4. Має домінувати атмосфера доброзичливості й активної творчої праці.

5. Слід змінювати види діяльності учнів, оптимально сполучати різні методи та прийоми навчання відповідно до рівня працездатності учнів залежно від дня тижня, порядкового номера уроку, навчальної дисципліни, типу й виду уроку.

6. Потрібно забезпечити дотримання єдиного орфографічного режиму школи.

7. Учитель мусить забезпечити активне навчання кожного школяра.

4.7. Передові педагогічні ідеї в спадщині К.Д.Ушинського

К.Д. Ушинський розробляв питання психології, усвідомлюючи їх важливість для педагогіки. Вже в одній з перших своїх праць (“Про користь педагогічної літератури”) він підкреслював, що виховання спрямоване передусім на розвиток свідомості в людини, тому вивчення свідомості має велике значення для педагога. У передмові ж до першого тому твору “Людина як предмет виховання” він дав розгорнуту аргументацію важливості психологічних знань для підготовки педагога, для педагогіч-

ної теорії і практики. Педагог, що не знає психології, пише автор, не може бути справжнім майстром своєї справи, навіть коли б він засвоїв певну суму педагогічних правил і порад. Щоб вміло їх застосовувати, педагог повинен знати об'єкт своїх навчально-виховних впливів. Це знання тим потрібніше, що він має справу не з "матеріалом", а з живою підростаючою особистістю. Щоб опанувати процес її розвитку і відповідно до своїх цілей ним керувати, педагог повинен знати закони цього розвитку. "Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна пізнати її також в усіх відношеннях" (1). Особливо важливе значення для педагога має пізнання психологічної природи людини, бо "головна діяльність виховання відбувається в галузі психічних і психофізичних явищ"... (2). Знаючи людську психологію, педагог може незрівнянно розширити можливості навчання і виховання проти тієї незначної їх долі, яка фактично використовується, глибше усвідомити свій власний і чужий педагогічний досвід..." В справі виховання досвід має значення лише тоді, коли ми можемо показати психічний зв'язок між даним заходом і тими результатами, які ми йому приписуємо" (3). Пізнаючи закони психічного життя людини, педагог швидше й успішніше виробить у собі педагогічний такт, без якого він ніколи не зможе стати хорошим вихователем. Цей такт є, по суті, "такт психологічний", він формується поступово, в міру того, як людина пізнає себе саму і інших людей у своїх взаємовідносинах з ними. Педагогіка, за Ушинським, спирається на ряд наук. "Але, звичайно, психологія, щодо можливості застосування в педагогіці й своєї необхідності для педагога, посідає перше місце між усіма науками" (4).

Виховання успішно скеровує психічний розвиток дитини, пробуджуючи й стимулюючи її самодіяльність. Остання є необхідною умовою розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі, формування характеру дитини і дорослої людини. Психічний розвиток особистості, за Ушинським, = це не тільки кількісні, а й якісні зміни її психіки. Дитина в кожному віці є не лише зменшеною дорослою людиною, а й своєрідною істотою. Своєрідність ця виявляється в усіх психічних процесах, у діяльності дитини (в грі, навчальній роботі, праці та ін.). На неї треба зважати в навчанні і вихованні дітей, але не просто пристосовуватися до того, що є у дітей певного віку, а розвивати їхні можливості.

Класифікуючи різноманітні психічні процеси, Ушинський приєднується до давнього їх поділу на три групи, а саме: процеси пізнання (автор називав їх також процесами свідомості, вживаючи це слово у вузькому його розумінні, як синонім "пізнання"), процеси почуття і процеси волі. За ступенем розвитку він поділяв їх на душевні процеси, спільні для людини й тварин, і духовні, властиві лише людині, пов'язані з її ідейним, моральним, естетичним життям.

ДОДАТОК

Афоризми на психолого-педагогічні теми

В воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы. И.Кант.

Мы рождаемся слабыми, - нам нужна сила; мы рождаемся беспомощными, - нам нужна помощь; мы рождаемся бессмысленными, - нам нужен рассудок. Все, чего мы не имеем при рождении и без чего не можем обойтись, ставши взрослыми, дано нам воспитанием.

Ж.Ж.Руссо.

Личности мало прав, ей надобно обеспечение и воспитание, чтобы воспользоваться ими. А.И.Герцен.

Хорошее воспитание надежнее всего защищает человека от тех, кто плохо воспитан. Ф. Честерфилд

Воспитание должно опираться на две основы: нравственность и благоразумие: первая поддерживает добродетель, вторая защищает от чужих пороков. Если опорой окажется только нравственность, вы воспитаєте одних простофиль или мучеников, если только благоразумие – одних расчетливых эгоистов.

Н.Шамфор

Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью – человечность. В.Г.Белинский

Задачей воспитателя и учителя остается приобщить всякого ребенка к общечеловеческому развитию и сделать из него человека раньше, чем им овладеют гражданские отношения.

А.Дистервег

Цель воспитания – это образовать существо, способное управлять собой, а не такое, какое могло бы только быть управляемо другими.

Г.Спенсер

Создайте человеку гармоническое соотношение твердо выработанной мысли с твердо выработанной практикой чувств, и перед вами будет человек, какого искал Диоген.

Н.В.Шелгунов

Воспитание – дело совести; образование – дело науки. Позднее, в уже сложившемся человеке, оба эти вида познания дополняют друг друга.

В.Гюго

Подлинно разумное обучение изменяет и наш ум и наши нравы.

М.Монтень

Есть только одно благо – знание и только одно зло – невежество.

Сократ

Если образование дает нам человека с эрудицией, то воспитание создает интеллигентную и деятельную личность.

В.М.Бехтерев.

Не беспокойся о том, что люди тебя не знают, а беспокойся о том, что ты не знаешь людей.

Конфуций

Учение само по себе становится воспитанием только тогда, когда достигает высшей области науки, входит в мир идеи и вносит эту идею через разум в сердце человека. Только на этой ученой, а не учебной ступени наука приобретает нравственную силу.

К.Д.Ушинский

Навчально-методичний посібник

**Заїка Євген Валентинович,
Манойло Ірина Семенівна,
Кузнєцов Марат Амірович**

ПСИХОТРЕНІНГ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ: ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Підписано до друку 04.05.2018

Формат 60х84 1/16. Папір офсетний. Друк цифровий.

Гарнітура «Times New Roman». Умовн., друк., аркушів 19,5

Тираж 300 прим. Зам. № 193

ТОВ «ПромАрт»

61023, м. Харків, вул. Весніна, 12.

тел. (057) 717-28-80

e-mail: promart_order@ukr

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи серія

ДК № 5748 від 06.11.2017 р.