

Т. А. Пашко
О. С. Звонюк

**Теоретичний мінімум для
підготовки до державного
екзамену з психології.**

**Частина 1:
загальна, вікова та
педагогічна психологія**

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Т. А. Пашко
О. С. Звонюк

**Теоретичний мінімум для
підготовки до державного
екзамену з психології.
Частина 1:
загальна, вікова та
педагогічна психологія**

*Навчальний посібник для підготовки до комплексного
державного кваліфікаційного екзамену студентів напряму
підготовки «Соціально-політичні науки» профілю
підготовки «Психологія» ОКР «Бакалавр» денної та
заочної форми навчання*

Старобільськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2020

УДК 159.9(075)

Рецензенти:

Донець О. І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології і психології управління Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Репкіна Н. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Макаров В. І. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Пашко Т.А., Звонок О.С.

Теоретичний мінімум для підготовки до державного екзамену з психології. Частина 1: загальна, вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для підготовки до компл. держ. кваліфікаціонному екз. для студ. напрямку підготовки «Соціально-політичні науки» профілю підготовки «Психологія» ОКР «Бакалавр» денної та заочної форми навчання / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». - Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2020. - 137 с.

У навчальному посібнику розкрито зміст основних тем загальної, вікової та педагогічної психології, розкривається зміст основних понять і категорії названих напрямків психологічної науки. Як додаток дано короткий словник психологічних термінів.

Рекомендовано для студентів 4 курсу напряму підготовки «Соціально-політичні науки» профілю підготовки «Психологія» денної та заочної форм навчання, може бути використано студентами інших гуманітарних і негуманітарних спеціальностей.

УДК 159.9(075)

*Рекомендовано до друку Навчально-методичною радою
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № від 2020 року)*

© Пашко Т. А., Звонок О. С. 2020
© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2020

Т. А. Пашко, О. С. Звонок «Теоретичний мінімум для підготовки до державного екзамену з психології. Частина 1: загальна, вікова та педагогічна психологія». – Навчальний посібник для підготовки до комплексного державного екзамену з фахових дисциплін студентами напряму підготовки «Соціально-політичні науки» профілю підготовки «Психологія» ОКР «Бакалавр» всіх форм навчання.

Комплексний державний екзамен з фахових дисциплін є завершальним етапом чотирирічного навчання студентів психологічних спеціальностей ОКР «Бакалавр». На державному екзамені студенти повинні продемонструвати комплексні знання з базових областей психологічної науки.

Навчальний посібник «Теоретичний мінімум для підготовки до державного екзамену з психології. Частина 1: загальна, вікова та педагогічна психологія» є орієнтовним нормативним мінімумом теоретичних знань з зазначених напрямків психологічної науки, якими повинні володіти студенти спеціальностей «Психологія». Даний мінімум розроблений на основі систематизації базових лекційних курсів, практичних та лабораторних занять, з урахуванням змісту самостійної роботи за програмою навчання ОКР «Бакалавр».

Даний навчальний посібник складається з двох розділів, в яких розглянуті основні теми курсів загальної, вікової та педагогічної психології, розкриваються базові поняття і категорії науки. В якості додатку наданий короткий словник термінів.

Рекомендовано для студентів 4 курсу напряму підготовки «Соціально-політичні науки» профілю підготовки «Психологія» денної та заочної форм навчання, може бути використано студентами інших гуманітарних і негуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: державний екзамен, загальна психологія, вікова психологія, педагогічна психологія.

Т. А. Пашко, О. С. Звонок «Теоретический минимум для подготовки к государственному экзамену по психологии. Часть 1: общая, возрастная и педагогическая психология». – Учебное пособие для подготовки к комплексному государственному квалификационному экзамену студентов направления подготовки «Социально-политические науки» профиля подготовки «Психология» ОКУ «Бакалавр» всех форм обучения.

Комплексный государственный квалификационный экзамен по психологии является завершающим этапом четырехлетнего обучения

студентов по ОКУ «Бакалавр». На государственном экзамене студенты должны продемонстрировать комплексные знания из базовых областей психологической науки.

Учебное пособие «Теоретический минимум для подготовки к государственному экзамену по психологии. Часть 1: общая, возрастная и педагогическая психология» является ориентировочным нормативным минимумом теоретических знаний по указанным разделам психологической науки, которыми должны обладать студенты специальности «Психология». Данный минимум разработан на основе систематизации базовых лекционных курсов, практических и лабораторных занятий, с учетом содержания самостоятельной работы по программе обучения ОКУ «Бакалавр».

Данок учебное пособие состоит из двух разделов, в которых рассмотрены основные темы курсов общая, возрастная и педагогическая психология, раскрываются базовые понятия и категории науки. В качестве приложения дан краткий словарь терминов, а также таблица психодиагностического инструментария для работы психолога в образовательных учреждениях.

Рекомендовано для студентов 4 курса направления подготовки «Социально-политические науки» профилей подготовки «Психология» и «Практическая психология» дневной и заочной форм обучения, может быть использовано студентами других гуманитарных и негуманитарных специальностей.

Ключевые слова: государственный экзамен, общая психология, возрастная психология, педагогическая психология

T. A. Pashko, O. S. Zvonok «Theoretical minimum to prepare for the state exam in psychology. Part 1: general, developmental and educational psychology». – Tutorial to prepare for the state exam in integrated professional disciplines of students in areas of «Socio-Political Sciences» training profile «Psychology» CMOs «Bachelor» all forms of learning.

State exam in psychology is the final stage of a four-year students education in CMOs «Bachelor». At the state exam, students must demonstrate a comprehensive knowledge of the basic areas of psychology.

Textbook «Theoretical minimum to prepare for the state exam in psychology. Part 1: general, developmental and educational psychology» is indicative regulatory minimum theoretical and practical knowledge required from students of «Psychology». This minimum is based on the systematization of basic lectures, practical and laboratory studies, with

regard to the content of independent work study in program CMOs "Bachelor.

Tutorial consists of two chapters, which describe the main topics of the course of general, developmental and educational psychology, revealed the basic concepts and categories of science. As an application, a brief glossary of terms.

Recommended for 4th year students field of study «Socio-Political Sciences» training profile «Psychology» for students of full-time courses and extramural studies also can be used by students of other humanitarian and non-humanitarian disciplines.

Keywords: state exam, general psychology, developmental psychology, educational psychology.

ЗМІСТ

ВСТУП	10
РОЗДІЛ ПЕРШИЙ: ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ	12
Поняття про психіку. Розвиток психіки в філогенезі та онтогенезі.....	13
Свідомість та несвідоме як форми психічного відображення.....	15
Активність особистості. Потреби як джерело активності. Види потреб.....	17
Потреби та мотиви діяльності та поведінки людини.....	19
Поняття про діяльність в психології. Особливості навчальної діяльності та її психологічна структура.....	20
Поняття про самосвідомість та її структуру.....	22
Відчуття та сприймання. Види та закони відчуттів та сприймання.....	24
Пам'ять як пізнавальний психічний процес. Характеристика видів пам'яті. Індивідуальні особливості пам'яті.....	26
Увага як психічний процес. Види уваги. Індивідуальні особливості уваги.....	29
Поняття про мислення. Види та форми мислення. Індивідуальні особливості мислення.....	32
Поняття про інтелект.....	34
Уява як пізнавальний психічний процес. Види уяви.....	35
Емоційна сфера особистості.....	37
Емоції та почуття людини. Структура емоцій. Види емоцій.....	37
Психологія волі. Структура вольового акту. Вольові якості.....	40
Темперамент: поняття та властивості. Теорії темпераменту.....	42
Проблема акцентуацій характеру та їх типології. Типи акцентуованих характерів.....	45
Поняття про здібності та їх структуру. Умови розвитку здібностей.....	49
Аналіз шкіл та напрямків української та російської психології.....	53
Поняття про спілкування. Рівні та функції спілкування.....	54
<i>Рекомендована література</i>	55

РОЗДІЛ ДРУГИЙ: ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ.....	56
Закономірності психічного розвитку в онтогенезі.....	57
Проблема співвідношення біологічних та соціальних факторів психічного розвитку в онтогенезі.....	59
Періодизація психічного розвитку людини. Різні підходи до проблеми періодизації.....	60
Роль навчання в психічному розвитку дитини. Поняття «зони актуального» та «зони найближчого розвитку».....	62
Поняття «кризового періоду» в розвитку психіки людини. Характеристика кризи 3-х років та підліткової кризи.....	63
Соціальна ситуація розвитку та новоутворення в психіці немовляти. Криза одного року.....	66
Загальні особливості психічного розвитку дитини протягом раннього віку.....	69
Значення ранніх етапів розвитку дитини в становленні особистості.....	71
Соціальна ситуація розвитку дошкільника. Новоутворення в психіці дитини дошкільного віку. Криза 7 років.....	72
Розвиваючі можливості ігрової діяльності дошкільника. Ігрова психотерапія.....	74
Психологічна готовність дитини до школи, її структура.....	76
Психічний розвиток та формування особистості в молодшому шкільному віці. Новоутворення молодшого шкільного віку.....	77
Причини неуспішності молодших школярів.....	80
Психологічні особливості відносин учителя з учнями початкової школи, підлітками та юнаками.....	82
Соціальна ситуація розвитку підлітка. Новоутворення в психіці підлітка.....	84
Процес статавої ідентифікації дітей та підлітків. Проблеми формування гендерної ідентичності в період пубертату.....	86
Соціальна ситуація розвитку в раній юності. Психологічні новоутворення ранньої юності.....	88
Розвиток пам'яті в різні вікові періоди.....	90
Особливості розвитку уваги в різні вікові періоди.....	92

Особливості розвитку самооцінки дітей на різних вікових етапах.	
Причини формування неадекватної самооцінки.....	94
Мотиваційно-потребова сфера особистості, її розвиток у дітей різних вікових груп.....	96
Конструктивна та деструктивна тривожність.	
Дитячі страхи, їх вікові особливості.....	101
Агресивні діти. Причини формування дитячої агресивності.....	104
Вольові якості.	
Умови розвитку волі у дітей та підлітків.....	106
«Важкі» та «педагогічно занедбані» діти.	
Психолого-педагогічні проблеми роботи з ними.....	108
Характеристика основних типів сімейного виховання.	
Вплив стилю сімейного виховання на виникнення та розвиток психічних розладів.....	111
Психологічні особливості важковиховуваних підлітків, що схильні до брехні та крадіжок.....	114
<i>Рекомендована література</i>	117
КОРОТКИЙ СЛОВНИК ТЕРМІНІВ	118
ЛІТЕРАТУРА	125

ВСТУП

Професійне становлення психолога передбачає, перш за все, оволодіння обширною системою теоретичних знань, які стануть міцним фундаментом для розвитку практичних умінь студентів-психологів в процесі накопичення ними досвіду.

Знання, набуті в ході вивчення базових психологічних курсів, дають можливість студентам сформувати індивідуальну модель психологічних знань, які спираються на систему цінностей, світогляд і життєву філософію їх особистості. Саме структуровані і узагальнені знання базових психологічних курсів - «Загальна психологія», «Вікова і педагогічна психологія», «Психодіагностика», «Психологія особистості», «Соціальна психологія», «Клінічна психологія», «Психологія девіантної поведінки» формують у майбутніх психологів уявлення про основні психологічні поняття, теорії, закони і закономірності. Курси практичної спрямованості - «Основи психологічного консультування», «Основи психокорекції» - закладають фундамент для розвитку базових практичних навичок, на основі яких формується індивідуальний стиль діяльності студентів-психологів.

При підготовці посібника робився акцент на відповідності його змісту обов'язкового мінімуму базових дисциплін закладених в навчальному плані підготовки студентів за спеціальностями «Психологія».

Досвід роботи зі студентами в ході їх підготовки до кваліфікаційного іспиту актуалізував необхідність видання систематизованого навчального посібника короткого за обсягом, чітко структурованого та такого, що містить при цьому достатній теоретичний матеріал, який відповідає сучасному рівню розвитку психології.

Даний навчальний посібник задумано як орієнтовний теоретичний мінімум для підготовки до комплексного державного іспиту з психології. Додатковою метою даного підручника стало забезпечення студентів таким посібником, в якому вони могли б знайти відповіді на питання, що виникають у них в ході підготовки до державного іспиту.

Даний посібник містить комплексний теоретичний матеріал з курсів - «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія» і є першою частиною даної серії посібників. До структури посібника також увійшов психологічний словник, що містить базові визначення.

Вступ

Навчальний посібник адресований студентам спеціальності «Психологія» денної та заочної форми навчання, а також студентам подвійних спеціальностей для підготовки до комплексного державного іспиту з психології для здобуття кваліфікаційного рівня «Бакалавр».

РОЗДІЛ ПЕРШИЙ: ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Загальна психологія - це фундаментальна галузь психологічної науки. Її мета - знайти відповіді на принципові питання, що постають перед психологічною наукою в цілому, виробити теоретичні та методологічні принципи, обґрунтувати методи психологічного пізнання, сформулювати основні закономірності існування і розвитку психіки.

Найбільш загальними проблемами даної галузі психології є - визначення того, що таке психіка, яка її структура і функції, за якими законами вона розвивається в філогенезі й онтогенезі, як співвідносяться психіка і мозок, яку роль в психічному розвитку відіграє вроджене і надбане, біологічне і соціальне, які критерії нормального й аномального розвитку психіки. Загальна психологія розглядає особливості психічних процесів, станів, властивостей особистості, діяльності, спілкування.

Загальна психологія - галузь психології, яка пов'язує різні галузі психології, містить знання про найзагальніші закономірності психічного життя.

У цьому розділі будуть розглянуті фундаментальні теоретичні проблеми загальної психології - проблема джерел активності особистості, проблема співвідношення біологічного і соціального в процесі розвитку особистості, проблема детермінант становлення самосвідомості, основні питання психології діяльності, основні характеристики пізнавальної діяльності людини і процесів, за допомогою яких остання реалізується.

Поняття психіки. Розвиток психіки в онтогенезі та філогенезі

Психіка – це системна властивість живої високоорганізованої матерії, що полягає в активному відображенні суб'єктом об'єктивного світу, в побудові їм невідчужуваною від нього картини світу і саморегуляції на цій основі своєї поведінки і діяльності (О. Леонтьєв).

Психіка, як відбивна здатність є й у тварин. Але вищою формою психіки є свідомість людини, яка виникла в процесі суспільно-трудової практики. Психіка складна й різноманітна за своїми проявами. Зазвичай виділяють три великі групи психічних явищ, а саме: психічні процеси, психічні стани, психічні властивості.

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

Психічний процес - це протікання психічного явища, що має початок, розвиток і кінець, та виявляється у вигляді реакції.

Всі психічні процеси підрозділяються на пізнавальні - до них відносяться відчуття та сприйняття, уявлення та пам'ять, мислення й уява; емоційні - активні і пасивні переживання; вольові - рішення, виконання, вольове зусилля і т.п.

Під *психічним станом* слід розуміти наявний в даний час відносно стійкий рівень психічної діяльності, який проявляється в підвищеній або зниженій активності особистості.

Психічні стани мають рефлекторну природу: вони виникають під впливом обставин, фізіологічних факторів, ходу роботи, часу і словесних впливів (похвала, осуд і т.п.).

Вищими і стійкими регуляторами психічної діяльності є властивості особистості.

Під психічними властивостями людини слід розуміти стійкі утворення, що забезпечують певний якісно-кількісний рівень діяльності і поведінки, що є типовим для даної людини.

Властивості особистості різноманітні, і їх потрібно класифікувати відповідно до групування психічних процесів, на основі яких вони формуються. А значить, можна виділити властивості інтелектуальної, або пізнавальної, вольової та емоційної діяльності людини (наприклад: спостережливість, гнучкість розуму; рішучість, наполегливість; чуйність, пристрасність, афективність і т.п.).

Філогенез - процес виникнення та історичного розвитку (еволюції) психіки і поведінки тварин; виникнення та еволюції форм свідомості в ході історії людства.

Якщо розглядати основні особливості розвитку психіки в філогенезі, можна визначити наявність наступних етапів: 1) етап сенсорної психіки, 2) етап перцептивної психіки, 3) стадія інтелекту, 4)

стадія свідомості. Розвиток психіки розгортався від здатності реагування тільки на біологічно значущі подразники до здатності вирішувати двофазні завдання. Головною ознакою психічного відображення є наявність здатності до відбиття біологічно нейтральних подразників.

Відображення біологічно нейтральних властивостей виявляється нерозривно пов'язаним з якісно іншою формою активності живих істот - поведінкою. До того процеси життєдіяльності зводилися до засвоєння поживних речовин, виділенню, росту, розмноження і т.п. Сенс цієї активності полягає в тому, щоб забезпечити біологічний результат там, де умови не дозволяють реалізуватися йому безпосередньо, відразу. У зв'язку з цим вводяться такі поняття, які пов'язані із запропонованим критерієм: це поняття «подразливість» і «чутливість».

Подразливість - це здатність живих організмів реагувати на біологічно значимі впливи. Коріння рослини володіють подразливістю по відношенню до живильних речовин, які містяться в ґрунті: при зіткненні з розчином цих речовин вони починають їх всмоктувати.

Чутливість - це здатність організмів відображати впливи, біологічно нейтральні, але об'єктивно пов'язані з біотичними властивостями. Згідно з припущенням О. Н. Леонтьєва, поштовхом до появи психічного відображення (чутливості) міг стати перехід від життя в однорідному, гомогенному середовищі до середовища дискретних об'єктів. Слід зазначити, що розвиток психіки був можливим тільки при розвитку й ускладненні нервової системи та головного мозку: процес еволюції неминуче вів за собою появу можливості живих організмів до більш складних форм взаємодії з навколишнім середовищем. Так, вищим рівнем психічного відображення стала свідомість, властива тільки людині.

Виходячи з вищесказаного, можна підсумувати, що розвиток психіки в філогенетичному плані проходив таким чином:

1) на стадії елементарної чутливості (сенсорна психіка) живий організм реагував тільки на окремі властивості предметів зовнішнього світу;

2) на стадії предметного сприйняття (перцептивна психіка) діяльність живого організму визначалася впливом вже не окремих властивостей предметів, а речами в цілому. Відображення дійсності здійснювалося у вигляді цілісних образів;

3) стадія інтелекту характеризується ще більш складною діяльністю і складними формами відображення дійсності.

4) стадія свідомості визначила можливість формувати мети діяльності, передбачити результат діяльності, регулювати поведінку, будувати відносини з собі подібними і т.п.

Онтогенез - процес індивідуального розвитку організму від народження до смерті.

Розвиток психіки людини в процесі її життєдіяльності (в онтогенезі) включає складне переплетення кількох ліній розвитку: психосоматичний (розвиток нервової системи); статевий розвиток; вікові зміни, когнітивний розвиток пізнавальних психічних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення, інтелекту); емоційно-вольовий розвиток; розвиток особистості; моральний розвиток; розвиток діяльності та умінь.

Свідомість та несвідоме як форми психічного відображення

Свідомість - це вищий рівень психічного відображення об'єктивної реальності, а також вищий рівень саморегуляції, притаманний тільки людині як соціальній істоті. Свідомість передбачає завжди ставлення суб'єкта до об'єктивної реальності. Становлення свідомості пов'язано зі становленням людського буття, в процесі якого людина вчиться віддавати собі звіт про своє ставлення до світу, інших людей, підпорядковувати своє життя обов'язкам, нести відповідальність за вчинки.

Функції свідомості полягають у формуванні цілей діяльності, в попередній уявній побудові дій і передбаченні їх результатів, що забезпечує розумне регулювання поведінки і діяльності людини.

Виділяють наступні властивості свідомості: побудова відносин, пізнання і переживання. Звідси безпосередньо впливає включення мислення і емоцій в процеси свідомості. Основною функцією мислення є виявлення об'єктивних відносин між явищами зовнішнього світу, а основною функцією емоції - формування суб'єктивного ставлення людини до предметів, явищ, людей. У структурах свідомості синтезуються ці форми і види відносин, і вони визначають як організацію поведінки, так і глибинні процеси самооцінки і самосвідомості.

О. Леонт'єв виділяв в структурі свідомості чуттєву тканину, значення і особистісний смисл.

Чуттєва тканина (зміст), тобто «картинка», вихідний образ відображеного світу як результат роботи органів почуттів і пізнання взагалі. Потрібно спочатку відобразити, створити вторинний світ у вигляді психічного образу, щоб потім при необхідності ділити його на об'єктивне і суб'єктивне, незалежне і особисте. Чим багатше і

різноманітніше чуттєва тканина образу, тим більше можливості для «розділової» функції свідомості.

Значення - це об'єктивна складова свідомості, яка представляє собою систему знань, тлумачень, способів застосування того чи іншого предмета або слова, що його замінює, що передається в своїх істотних рисах від покоління до покоління. Виділяють три основні групи значень: словесне, понятійне, предметне.

Особистісний сенс коротко визначається О. Н. Леонтьєвим як співвідношення мотиву до мети, а в загальному означає суб'єктивну упередженість людської свідомості, небайдужість для неї якихось явищ, подій.

Несвідоме - сукупність психічних процесів, актів і станів, обумовлених явищами дійсності, у впливі яких суб'єкт не віддає собі звіту. Відрізняється від свідомості тим, що відображена реальність зливається з переживаннями суб'єкта, з його ставленням до світу, тому в несвідомому неможливі довільний контроль дій і оцінка їх результатів. Термін несвідоме активно почав досліджувати З. Фройд, вважаючи, що в області несвідомого містяться «первинні» потяги, інстинкти, імпульси тощо. Він вважав, що в область несвідомого витісняються неприйнятні з точки зору моралі бажання, мотиви і прагнення.

З точки зору К. Юнга в області несвідомого містяться не тільки найнищіше, але також і найпіднесеніше. При цьому К. Юнг виділяв два види несвідомого: індивідуальне несвідоме (виникає в результаті власного досвіду і переживань) і колективне несвідоме (загальнолюдський досвід у вигляді архетипів).

Всі несвідомі психічні процеси прийнято розділяти на три класи відповідно до теорії З. Фрейда: несвідомі механізми свідомих дій, несвідомі спонукачі свідомих дій та «надсвідомі» процеси. До першого класу відносяться - неусвідомлювані автоматизми, установки, неусвідомлювані супровідники свідомих дій (мимовільні рухи, тонічні напруги, міміка, пантоміма, вегетативні реакції, які супроводжують дії і стани людини). У другий клас - несвідомих спонукачів свідомих дій входять - сновидіння, помилкові дії, невротичні симптоми. Третій клас несвідомих процесів утворюють «надсвідомі» процеси. До цієї категорії відносяться процеси утворення певного інтегрального продукту в результаті великої свідомої (як правило, інтелектуальної) роботи. Характеристики надсвідомого: - суб'єкт не знає кінцевого рішення або підсумку, до якого призведе надсвідомий процес (чисто свідоме завжди спирається на наявність чіткої мети, до якої повинні привести дії, - суб'єкт не знає, в який момент надсвідомі процеси

проявляються, а в який припиняються, сам факт втручання надсвідомого завуальований.

Форми прояву несвідомого в полі свідомості та поведінки: автоматичні дії; неусвідомлювані спонукачі діяльності (установки та ін.); сновидіння; застереження, помилкові дії, тощо.

Активність особистості. Потреби як джерело активності. Види потреб

Активність є невід'ємною властивістю і станом будь-якого живого організму, що забезпечує підтримку життєво значущих зв'язків з навколишнім світом.

Активність особистості - здатність людини виробляти суспільно значущі перетворення навколишньої дійсності, що виявляється в спілкуванні, спільній діяльності, творчості.

При розгляді людської активності виділяють такі її рівні і типи:

- фізіологічний (В. Бехтерев, І. Павлов, І. Сеченов, О. Ухтомський та ін.);
- психофізіологічний (К. Анохін, М. Бернштейн, Е. Голубєва, О. Лурія, В. Небиліцин та ін.);
- психічний (М. Басов, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.);
- соціальний (О. Асмолов, Б. Ломов, Є. Шорохова, К. Абульханова-Славська ін.);
- суб'єктний (В. Петровський, В. Слободчиков, В. Татенко, В. Чудновський та ін.).

Джерела активності особистості в уявленнях зарубіжних авторів: З. Фройд - світ інстинктів, біологічних і фізіологічних потягів, неусвідомлюваних імпульсів; А. Адлер - прагнення до влади, в результаті чого особистість усвідомлює свою неповноцінність; К. Хорні - тривога; Е. Фромм - прагнення до любові; К. Г. Юнг - архетипи як структурні компоненти колективного несвідомого.

Розробляючи проблему активності особистості, вітчизняна психологія виходить із уявлення про те, що джерелом активності особистості є її органічні та духовні потреби - в їжі, одязі, знаннях, роботі.

Потреба - стан живої істоти, що виражає її залежність від конкретних умов її існування, яка породжує активність по відношенню до цих умов.

Потреба (за О. Леонтьєвим) - це вихідна форма активності живих організмів. Об'єктивний стан живого організму. Цей стан

об'єктивної потреби організму у чомусь, що лежить поза ним і становить необхідну умову його нормального функціонування

Психологічна характеристика потреб:

- 1) в процесі задоволення потреби розвиваються і змінюються;
- 2) потреби людини мають і суспільний, і особистий характер.

Види потреб:

Потреби розрізняють за походженням: природні і культурні. У природних потребах виражаються активізуюча діяльність людини, залежність від умов, необхідних для збереження і підтримання її життя і життя її потомства. В культурних потребах виявляється залежність активної діяльності людини від продуктів людської культури; їх коріння цілком лежать в межах людської історії.

За характером предмета потреби можуть бути матеріальними і духовними.

У матеріальних потребах виявляється залежність людини від предметів матеріальної культури, в духовних - залежність від продуктів суспільної свідомості. Духовні потреби нерозривно пов'язані з матеріальними потребами.

Також виділяють потреби вітальні (життєві) - необхідність в їжі, воді, сні; соціальні (потреба вступати в емоційний контакт, володіти певним статусом); екзистенційні (бути суб'єктом власної діяльності).

А. Маслоу, досліджуючи особливості потреб людини, з'ясував, що найбільш поширеними, а значить базовими, є потреби вітальні (їжа, вода, сон, секс). Наступними за ступенем поширеності виявилися потреба в безпеці та захисті, далі - потреба в повазі, любові прийнятті. Наступними за ступенем прояву виявилися потреби у визнанні, самоповазі, і на останньому місці за значимістю виявилася потреба в самоактуалізації. Пізніше, на підставі отриманих А. Маслоу даних, була запропонована піраміда потреб, яка відображає ієрархію потреб людини.

Пізніша класифікація А. Маслоу була заснована на першій версії, але трохи вдосконалена. Відповідно до цієї класифікації були виділені наступні види потреб в психології: 1) Органічні - пов'язані з розвитком особистості і її самозбереження. Вони включають в себе велику кількість потреб, таких як кисень, вода, їжа. Ці потреби присутні не тільки у людей, але і у тварин. 2) Матеріальні - припускають використання продукції створеної людьми. До цієї категорії відноситься житло, одяг, транспорт, тобто все, що необхідно людині для побуту, роботи, відпочинку. 3) Соціальні - цей вид людських потреб, які пов'язані з життєвою позицією, авторитетом і потребою людини в спілкуванні. Індивідуум існує в соціумі і залежить

від оточуючих його людей. 4) Творчі - цей вид потреб людини являє собою процес задоволення художньої, технічної, наукової діяльності. 5) Моральний і психічний розвиток. Сюди входять всі види духовних потреб, які мають на увазі зростання культурно-психологічної характеристики особистості. Людина прагне стати високоморальною і морально відповідальною. Часто це сприяє її залученню до релігії. Психологічний розвиток і моральне вдосконалення стають домінантою для особистості, яка досягла високого рівня розвитку.

Потреби та мотиви діяльності та поведінки людини

Потреба особистості - «пережитий людиною стан внутрішнього напруження, що виникає внаслідок відображення у свідомості потреби і спонукає психічну активність, пов'язану з цілепокладанням (Є. Ільїн).

Потреба як нестача чогось - це стан індивіда, що створений ситуацією переживання нестачі в об'єктивних умовах, предметах, об'єктах, без яких неможливий розвиток і існування живих організмів (С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, А. Пьерон, В. Ковальов, В. Ядов, Л. Божович).

Потреба як залежність - це стан організму, що виражає його залежність від конкретних умов існування (В. Василенко, Б. Додонов). Однак залежність показує лише, які відносини існують між організмом і зовнішнім середовищем, але не відображає суті потреб.

Потреби людини обумовлені процесом її виховання. Задоволення потреб - це процес освоєння певної форми діяльності, зумовленої суспільним розвитком.

Всі потреби діляться на два великі класи: потреби збереження (потреби) і розвитку (зростання).

Перший клас включає в себе:

- фізіологічні (голод, спрага, сон, активність, секс) (за А. Маслоу),
- потреба в безпеці (за А. Маслоу) і збереженні (за К. Обуховським),
- достатку (повнота задоволення біологічних потреб) (за Р. Акоффом),
- біологічні (за П. Симоновим),
- матеріальні (за А. Маслоу).

Другий клас потреб це:

- потреби в повазі та любові,
- самоповазі,

- самоактуалізації (за А. Маслоу),
- пізнавальні, в тому числі і пізнання сенсу життя,
- потреби в емоційному контакті, (за К. Обуховським),
- соціальні та ідеальні потреби (за П. Симоновим).

Коли потреба усвідомлюється, відбувається її «опредмечування», конкретизація, вона набуває форму мотиву.

Мотив - це усвідомлена потреба, збагачена уявленнями про способи її задоволення і цілях поведінки, що забезпечують її задоволення. Зазвичай дії людини спонукаються не одним, а кількома мотивами, але одному з них належить вирішальна роль, іншим - другорядні. Головний мотив називається провідним, інші ж, що сприяють стимуляції тієї чи іншої діяльності, мотивами-стимулами.

Види мотивів. Існує кілька способів класифікації мотивів:

- 1) за предметним змістом, що лежать в основі потреби, виділяють біологічні, матеріальні, соціальні та інші мотиви;
- 2) за видами здійснюваної людиною активності виділяють мотиви спілкування, гри, навчальної, професійної, спортивної, суспільної діяльності і т.п.;
- 3) за ступенем усвідомленості виділяють усвідомлювані і неусвідомлювані мотиви;
- 4) за часовими характеристиками виділяють короточасні і стійкі мотиви. Останні виступають як психічні властивості, що дозволяють досить чітко охарактеризувати особистість людини.

Зовнішня мотивація - мотивація, не пов'язана зі змістом певної діяльності, але обумовлена зовнішніми по відношенню до суб'єкта обставинами. Внутрішня мотивація (диспозиційна) - мотивація, яка пов'язана не із зовнішніми обставинами, а з самим змістом діяльності.

Поняття діяльності в психології. Особливості навчальної діяльності та її структура

Діяльність - специфічний вид активності людини, що спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування; це динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом.

В рамках вітчизняної психології розроблена психологічна теорія діяльності, автором якої став О. Леонтьєв. Основними поняттями даної теорії є діяльність, свідомість і особистість. Центральною одиницею діяльності є дія.

Дія - це процес, спрямований на реалізацію мети, яка, в свою чергу, може бути визначена як образ бажаного результату.

Зasadничі принципи психологічної теорії діяльності:

1. Свідомість не може розглядатися як замкнута в самій собі: вона повинна проявлятися в діяльності (принцип «розмивання» кола свідомості).

2. Поведінку не можна розглядати у відриві від свідомості людини (принцип єдності свідомості і поведінки).

3. Діяльність - це активний, цілеспрямований процес (принцип активності).

4. Дії людини є предметними; їх цілі носять соціальний характер (принцип предметної людської діяльності і принцип її соціальної обумовленості).

С. Рубінштейн виділяв наступні особливості феномена людської діяльності:

- вона суб'єктна, тобто належить людині: не може бути діяльності безсуб'єктної;

- здійснюється в умовах спільної діяльності суб'єктів

- передбачає взаємодію суб'єкта з об'єктом, тобто вона завжди предметна, реальна, змістовна;

- вона свідома, цілеспрямована;

- в діяльності творчій та самостійній за своїм характером люди та їхня психіка не тільки проявляються, але і вони творяться, формуються, розвиваються і саме в діяльності вони можуть бути об'єктивно досліджені.

Основні види діяльності: праця, гра, навчання, спілкування.

Праця - це процес свідомого перетворення людиною навколишньої дійсності з усвідомленим використанням засобів і знарядь праці для задоволення суспільних та особистих, матеріальних і духовних потреб. Праця відрізняється від інших видів діяльності тим, що вона завжди має спрямованість на створення продукту соціально значимого, тобто потрібного людям.

Гра - це вид діяльності в умовних ситуаціях, спрямований на відтворення і засвоєння дитиною суспільного досвіду. Існує кілька типів ігор: індивідуальні та групові, предметні і сюжетні, рольові та ігри з правилами.

Спілкування - з одного боку, спілкування розглядається як сторона діяльності; з іншого, діяльність і спілкування є двома сторонами людського буття. Іноді спілкування розглядається як самостійний вид діяльності зі своїми особливими мотивами, діями і операціями.

Навчання - вид діяльності, метою якого є надбання людиною знань, умінь і навичок. Навчання може бути організованим і

здійснюватися в спеціальних освітніх установах. Воно може бути не організованим і відбуватися супутно, в інших видах діяльності як їх додатковий результат.

Навчальна діяльність є провідним видом діяльності молодшого школяра. Тільки сформованість всіх компонентів навчальної діяльності та самостійне її виконання може бути запорукою того, що навчання зможе виконати свою функцію провідного виду діяльності.

Характеристика навчальної діяльності:

1. Навчальна діяльність відображає прогноз тих змін, які можуть відбутися в психічному розвитку учня, включеного в навчальний процес. Вона визначає і систему оцінки цих змін.

2. Організація навчальної діяльності передбачає співвіднесення з особистісними можливостями учня і потенціалом його розвитку.

3. Кожен рівень особистісного розвитку забезпечується специфічними формами і змістом навчальної діяльності.

Структура навчальної діяльності: мотиви (зовнішні - похвала вчителя, і внутрішні - прагнення володіти знаннями); навчальні завдання (чітке уявлення про те, що має бути засвоєним, чим належить оволодіти); навчальні дії (прийоми навчальної роботи); дії контролю (вказівка на правильність виконання) і самоконтролю (звірення шляхом зіставлення власних дій зі зразком вчителя); дії оцінки та самооцінки (пов'язані з визначенням того, чи досягнуто результат, наскільки успішно виконана навчальна задача).

Поняття про самосвідомість та її структуру

Самосвідомість - усвідомлення людиною себе, свого суспільного статусу і своїх життєво важливих потреб.

Самосвідомість - складне явище людської психіки, що спрямоване на саморегуляцію поведінки, своїх дій в структурі діяльності на основі самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе (В. Столін, І. Чистякова, С. Рубінштейн, І. Кон, Л. Божович, М. Лісіна та ін.).

В рамках різних напрямків розвиток самосвідомості обумовлений досягненням адекватності в самооцінці (В. Джемс), розпізнаванням несвідомих процесів і потягів (З. Фройд), осягненням глибинних шарів психічного життя (К. Юнг), подоланням базової тривоги (К. Хорні), досягненням Я-ідентичності (Е. Еріксон), ставленнями значущого іншого (Ч. Кулі), протіканням соціального процесу «всередині» особистості (Дж. Мід), внутрішнім життям

соціальних установок (М. Кун), референтними відносинами (Г. Келлі), досягненням «когнітивної відповідності» (Л. Стінгер), когнітивною розвиненістю образу «Я» (М. Розенберг), формуванням Я-концепції (К. Роджерс), процесом самоактуалізації (А. Маслоу).

У вітчизняній психології велика увага приділяється питанню про структуру самосвідомості. Більшість психологів розглядають самосвідомість як єдність трьох сторін: самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання.

В. Мерлін виділив у структурі самосвідомості чотири головні компоненти, які він пропонує розглядати як фази її розвитку:

1) свідомість тотожності, зачатки якої виникають вже в 11-ти місячному віці, коли дитина починає відрізняти відчуття, що виходять від її власного тіла, від відчуттів, що викликаються зовнішніми предметами;

2) свідомість «Я» як активного початку, як суб'єкта діяльності, яка з'являється в 2-3 роки, коли дитина опановує особистими займенниками і виникає перша фаза дитячого негативізму, що виражається формулою «Я сам»;

3) усвідомлення своїх психічних властивостей, яке приходить в результаті узагальнення даних самоспостереження і тому передбачає наявність досить розвиненого абстрактного мислення;

4) соціально-моральна самооцінка, здатність до якої формується в підлітковому і юнацькому віці на основі накопиченого досвіду спілкування і діяльності.

Г. Урунтаєва включає в структуру самосвідомості: 1) когнітивний компонент - уявлення про свої здібності, зовнішність, соціальну значущість; 2) емоційно-оціночний - самоповага, самокритичність; 3) поведінковий - прагнення бути зрозумілим, завоювати симпатії.

К. Платонов пропонує розглядати структуру самосвідомості в наступному вигляді: самопереживання (самопочуття), самоставлення і самопізнання, куди входять рівень домагань і самооцінка.

На думку І. Кона, процес пізнання людиною самої себе здійснюється на різних рівнях розвитку, а уявлення про самого себе складаються у індивіда в певний образ «Я». Л. Олійник називає в структурі самосвідомості самопочуття, самопізнання, самооцінку, самокритичність, самоконтроль і саморегуляцію.

Відчуття та сприймання. Види та закони відчуттів та сприймання

Відчуття - пізнавальний психічний процес, що складається у відображенні окремих властивостей предметів і явищ навколишньої дійсності при їх безпосередній дії на органи чуття.

Основні *властивості відчуттів*: якість, інтенсивність, тривалість і просторова локалізація, абсолютний і відносний порогови відчуттів.

Якість - основна інформація, яка відображається даним відчуттям, що відрізняє його від інших видів відчуттів і варіює в межах даного виду відчуттів (солодкий або кислий, квітковий запах, запах мигдалю і ін.)

Інтенсивність - кількісна характеристика, залежить від сили діючого подразника і функціонального стану рецептора, що визначає ступінь готовності рецептора виконувати свої функції. Наприклад, якщо у вас нежить, то інтенсивність сприймаються запахів може бути спотворена.

Тривалість - тимчасова характеристика, визначається функціональним станом органу почуття, але головним чином - часом дії подразника та його інтенсивністю. У відчуттів існує прихований період. При впливі подразника на орган почуттів відчуття виникає не відразу, а через деякий час. Латентний період різних видів відчуттів неоднаковий.

Просторова локалізація подразника. Аналіз, який здійснюється рецепторами, дає відомості про локалізацію подразника в просторі, тобто людина може сказати, звідки падає світло або на яку ділянку тіла впливає подразник.

Види відчуттів.

1. За модальності: нюхові, тактильні, смакові, слухові, зорові
2. За просторовою локалізацією Ч. Шеррінгтона: інтероцептивні (об'єднують сигнали, які доходять до нас з внутрішнього середовища організму: голод, спрага), екстероцептивні (забезпечують отримання сигналів із зовнішнього світу і створюють основу для нашої свідомої поведінки), пропріорецептивні (передають інформацію про стан тіла в просторі і про положення опорно-рухового апарату, забезпечують регуляцію рухів).

Закони відчуттів:

1. Відчуття змінюються непропорційно силі фізичних стимулів, що діють на органи почуттів.
2. Сила відчуттів зростає набагато повільніше, ніж величина фізичних стимулів.

Закономірності відчуттів:

1) Адаптація, або пристосування, - це зміна чутливості під впливом постійно діючого подразника, що проявляється в зниженні або підвищенні порогів;

2) Взаємодія відчуттів - це зміна чутливості одного аналізатора під впливом діяльності іншої системи;

3) Сенсibiliзація - підвищення чутливості в результаті взаємодії аналізаторів, а також систематичних вправ;

4) Контраст відчуттів - це зміна інтенсивності та якості відчуттів під впливом попереднього або супутнього подразника;

5) Синестезія - це виникнення під впливом подразнення одного аналізатора відчуттів, характерних для іншого аналізатора.

Розрізняють два види чутливості: абсолютну чутливість і чутливість до розбіжності. Під абсолютною чутливістю мають на увазі здатність відчувати слабкі подразники, а під чутливістю до різниці - здатність відчувати слабкі відмінності між подразниками. Однак не всяке подразнення викликає відчуття. Для того щоб відчуття виникло, сила подразнення повинна мати певну величину. Мінімальна величина подразника, при якому вперше виникає відчуття, називається абсолютним порогом відчуття. Подразники, сила дії яких лежить нижче абсолютного порога відчуття, не дають відчуттів. Відносним порогом (поріг розрізнення) називають мінімальна зміна інтенсивності подразника, що викликає зміни у відчуттях.

Практично всі види відчуттів взаємопов'язані один з одним. Завдяки цій взаємодії ми отримуємо найбільш повну інформацію про навколишній світ. Однак ця інформація обмежується лише відомостями про властивості предметів. Цілісний же образ предмета в цілому ми отримуємо завдяки сприйманню.

Сприймання - це цілісне відображення предметів, ситуацій, явищ, що виникають при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів почуттів.

До основних *властивостей сприймання* слід віднести наступні:

- предметність (здатність відображати об'єкти і явища реального світу не у вигляді набору не пов'язаних один з одним відчуттів, а у формі окремих предметів),

- цілісність (на відміну від відчуття, що відображає окремі властивості предмета, сприймання дасть цілісний образ предмета),

- структурність (сприймання в більшості випадків не є проєкцією наших миттєвих відчуттів і не є простою їх сумою),

- константність (відносна сталість деяких властивостей предметів при зміні умов їх сприймання),

- осмисленість (перцептивні образи завжди мають певне смислове значення: сприймання тісно пов'язане з мисленням),
- апперцепція (залежність сприймання від загального змісту нашого психічної життя),
- активність (або вибірковість: у будь-який момент часу ми сприймаємо лише один предмет або конкретну групу предметів, в той час як інші об'єкти реального світу є фоном нашого сприймання)

Ілюзії сприймання - неадекватне відображення сприйманого предмета і його властивостей; спотворення сприймання окремих ознак предметів або зображень.

Види сприймання:

1. За основною модальністю: зорове, слухове, дотикове, нюхове, смакове.
2. За формою існування матерії: сприймання простору, руху, часу.

Закони сприймання:

1. Закон фігури і фону. Фігурою прийнято називати ту частину феноменологічного поля, яка виступає вперед та повертає всю увагу, а все, що оточує фігуру, являє собою фон. Співвідношення фігури і фону - це співвідношення динамічне. Те, що в даний момент належить до фону, може через деякий час стати фігурою, і навпаки, те, що було фігурою, може стати фоном.

2. Закон транспозиції (предмети і явища сприймаються не окремо один від одного, а співвідношенні один з одним).

3. Співвідношення цілого і частини в сприйманому предметі (для впізнання предмета необхідною умовою є наявність істотних ознак цього предмету, тоді як відсутність несуттєвих ознак не завадить пізнанню і навпаки).

Пам'ять як пізнавальний психічний процес. Характеристика видів пам'яті. Індивідуальні особливості пам'яті

Пам'ять - пізнавальний психічний процес закріплення, збереження, подальшого впізнання, відтворення і забування слідів минулого досвіду. Багатьма дослідниками пам'ять характеризується як «наскрізний» процес, що забезпечує спадковість психічних процесів і об'єднує всі пізнавальні процеси в єдине ціле.

Теорії пам'яті:

1) Асоціативний теорія пам'яті (Г. Еббінгауз, Г. Мюллер, А. Пільцекер) - якщо певні психічні утворення виникли в свідомості одночасно або безпосередньо один за одним, то між ними утворюється

асоціативний зв'язок, і повторна поява будь-якого з елементів зв'язку з цим викликає в свідомості уявлення всіх інших її елементів. Основними принципами створення асоціацій між об'єктами є: збіг їх впливу в просторі і часі, схожість, контраст, а також їх повторення суб'єктом.

2) Концепція пам'яті А. Біне і К. Бюлера висуває на передній план смисловий зміст, спираючись на той беззаперечний факт, що запам'ятовування смислового змісту не збігається механічно із запам'ятовуванням мовної форми, в якій воно дано.

3) Діяльнісна теорія пам'яті (О. Леонтьєв, П. Зінченко, О. Смирнов). Відповідно до цієї концепції, протікання процесів запам'ятовування, збереження і відтворення залежить від того, яке місце займає даний матеріал в діяльності суб'єкта.

4) Фізіологічні теорії пам'яті. (І. Павлов). Матеріальною основою пам'яті є пластичність кори великих півкуль головного мозку, її здатність утворювати умовні рефлекси. Створення зв'язку між новим і раніше закріпленим змістом є умовним рефлексом, що становить фізіологічну основу запам'ятовування.

5) Хімічні теорії пам'яті. Пам'ять людини функціонує як на психологічному, фізіологічному, так і на молекулярному, хімічному рівнях. Специфічні хімічні зміни, які відбуваються в нервових клітинах під впливом зовнішніх подразників, і є механізмами процесів закріплення, збереження і відтворення.

Характеристика видів пам'яті:

1) за характером психічної активності, що переважає в діяльності, пам'ять ділять на рухову, емоційну, образну і словесно-логічну (семантичну).

Рухова (або моторна) пам'ять - це запам'ятовування, збереження і відтворення різних рухів. Рухова пам'ять є основою для формування різних практичних і трудових навичок, так само як і навичок ходьби, письма, тощо.

Емоційна пам'ять - це пам'ять на почуття. Даний вид пам'яті полягає в нашій здатності запам'ятовувати і відтворювати почуття. Відтворені, або вторинні, почуття можуть значно відрізнитися від первинних. Це може виражатися як у зміні сили почуттів, так і в зміні їх змісту і характеру.

Образна пам'ять - це пам'ять на уявлення, картини природи і життя, а також на звуки, запахи, смаки та ін. Суть образної пам'яті полягає в тому, що сприйняте раніше відтворюється потім у формі уявлень. Дослідники поділяють образну пам'ять на зорову, слухову,

дотикову, нюхову, смакову. Поділ пов'язаний з переважанням того чи іншого типу відтворюваних уявлень.

Словесно-логічна (семантична) пам'ять виражається в запам'ятовуванні і відтворенні наших думок. Словесно-логічна пам'ять проявляється у двох випадках: а) запам'ятовується і відтворюється тільки зміст матеріалу, а точне збереження справжніх виразів не потрібно; б) запам'ятовується не тільки зміст, а й буквальне словесне вираження думок (заучування думок). Якщо в останньому випадку матеріал взагалі не піддається сенсовій обробці, то буквальне заучування матеріалу виявляється не логічним, а механічним запам'ятовуванням.

2) за характером цілей діяльності пам'ять ділять на мимовільну і довільну. У першому випадку мають на увазі таке запам'ятовування і відтворення, яке відбувається автоматично і без особливих зусиль з боку людини, без постановки нею собі спеціального мнемічного завдання (на запам'ятовування, впізнавання, збереження або відтворення). У другому випадку таке завдання обов'язково присутнє, а сам процес запам'ятовування або відтворення вимагає вольових зусиль.

3) за тривалістю закріплення і збереження матеріалу (у зв'язку з його роллю і місцем в діяльності) - на короткочасну, довготривалу і оперативну.

Короткочасна пам'ять - це вид пам'яті, що характеризується дуже коротким збереженням сприймають інформації (підслідного просять прочитати слова або надають для їх запам'ятовування дуже мало часу, а потім просять відразу відтворити те, що він запам'ятав). Обсяг короткочасної пам'яті характеризує здатність механічно, тобто без використання спеціальних прийомів, запам'ятовувати сприйняту інформацію.

Поняттям оперативна пам'ять позначають мнемічні процеси, що обслуговують безпосередньо здійснювані людиною актуальні дії, операції. Коли ми виконуємо будь-яку складну дію, наприклад арифметичну, то здійснюємо її по частинах. При цьому ми утримуємо «в голові» деякі проміжні результати до тих пір, поки маємо з ними справу. За мірою наближення до кінцевого результату конкретний «відпрацьований» матеріал може забуватися.

Довготривала пам'ять - можливість тривалого збереження інформації, при чому переклад інформації з короткочасної в довготривалу пам'ять проводиться шляхом вольових зусиль людини. Інформація, яка потрапила у сховища довгострокової пам'яті, може відтворюватися людиною скільки завгодно разів без втрати.

Індивідуальні відмінності пам'яті:

Основними характеристиками пам'яті є: об'єм, швидкість закріплення, точність відтворення, тривалість збереження, готовність до використання збереженої інформації.

У житті іноді виявляються ті ж розлади пам'яті, які у вкрай вираженій формі спостерігаються у хворих, тому важливо мати уявлення про такі типові порушення. За динамікою протікання мнемічних процесів амнезії діляться на ретроградну, антероградна, ретардовану. Ретроградною амнезією є забування минулих подій; антероградна - неможливість запам'ятовування на майбутнє; ретардована амнезія - вид зміни пам'яті, що пов'язаний зі збереженням в пам'яті подій, пережитих під час хвороби, із наступним їх забуванням. Ще один вид амнезій - прогресивна - проявляється в поступовому погіршенні пам'яті аж до її повної втрати. При цьому спочатку втрачається те, що є нестійким в пам'яті, а згодом втрачаються і більш міцні спогади.

Увага як психічний процес. Види уваги. Індивідуальні особливості уваги

Увага - пізнавальний психічний процес, який полягає в спрямованості і зосередженості свідомості на об'єкті при одночасному відволіканні від інших предметів і явищ.

Під спрямованістю психічної діяльності слід розуміти її вибірковий характер, тобто виділення з навколишньої дійсності значимих для суб'єкта конкретних предметів, явищ або вибір певного роду психічної діяльності. Під зосередженістю мається на увазі більша чи менша заглибленість, занурення у діяльність.

Основні властивості уваги:

- 1) вибірковість - успішне налаштування на сприймання інформації, що відноситься до свідомої мети;
- 2) обсяг - кількість об'єктів, які людина може охопити з достатньою ясністю одночасно (обсяг уваги має константну кількісну характеристику, яка коливається в межах 7 (\pm 2) предметів та явищ, що сприймаються одночасно);
- 3) розподіл - можливість одночасно успішно виконувати кілька різних видів діяльності;
- 4) переключення - свідоме і осмислене переміщення уваги з одного об'єкта на інший.
- 5) стійкість - залежить від здібності певний час зосереджуватися на одному і тому ж об'єкті.

6) концентрація - ступінь або інтенсивність зосередженості уваги.

7) відволікання - це мимовільне переміщення уваги з одного об'єкта на інший. Відволікання може бути зовнішнім і внутрішнім. Зовнішнє відволікання виникає під впливом зовнішніх подразників. Внутрішнє відволікання уваги виникає під впливом сильних переживань, через відсутність інтересу.

8) неуважність - це нездатність ні на чому довго зосередитися, постійний перехід від одного об'єкта чи явища до іншого. Неважність уявна - результат надмірного заглиблення у роботу, зосередженості, коли людина нічого не помічає навколо себе - а ні оточуючих людей і предметів, а ні різноманітних явищ і подій.

Види уваги.

За ступенем вольового контролю виділяють:

1. Мимовільна - найбільш простий вид уваги. Її часто називають пасивною, або вимушеною, тому що вона виникає і підтримується незалежно від свідомості людини. Діяльність захоплює людину сама по собі, в силу своєї захопливості, цікавості або несподіванки.

2. Довільна - управляється свідомою метою. Цей вид уваги тісно пов'язаний з волею людини і був вироблений в результаті трудових зусиль, тому його називають ще вольовим, активним, навмисним.

3. Послядовільна - носить цілеспрямований характер і спочатку вимагає вольових зусиль, але потім людина «входить» в роботу: цікавими і значущими стають зміст і процес діяльності, а не тільки її результат. У той же час, на відміну від довільної уваги, в ньому немає або майже немає вольових зусиль.

За формою діяльності виділяють:

1. Сенсорно-перцептивну увагу, коли основним видом діяльності людини є сприймання інформації. Ця увага реалізується через роботу органів почуттів - наприклад, фіксація воротаря на переміщенні м'яча по полю, або увага людини, яка слухає музику.

2. Інтелектуальна увага активізується при вирішенні розумових процесів;

3. Рухова увага важлива при контролі над роботою м'язової системи (наприклад, у спортсмена при виконанні складних рухів). Зрозуміло, що деякі види діяльності вимагають комбінованої уваги. Так, у хірурга при виконанні складної операції активізуються всі три види уваги.

За провідним аналізатором розрізняють: зорову, слухову, кінестетичну, смакову, нюхову та інші види уваги. Наприклад, у

глядача, який дивиться балет, активні зорова і слухова увага, а у дегустатора кави - переважно нюхова і смакова.

За спрямованістю розрізняють: зовнішню (спрямована на зовнішній світ), внутрішню (спрямована на відчуття, що приходять з середини тіла) і прикордонну увагу (спрямована на оцінку відчуттів з шкіри і слизових оболонок).

Природна увага - вроджена здатність вибірково реагувати на ті чи інші зовнішні чи внутрішні стимули, що несуть в собі елементи інформаційної новизни. Роботу такої уваги забезпечує орієнтовний рефлекс.

Соціально обумовлена увага складається прижиттєво в результаті навчання і виховання, пов'язана з вольовою регуляцією поведінки, зі свідомим вибіркоким реагуванням на об'єкти.

Чуттєва увага - пов'язана з емоціями і вибірковою роботою органів чуття. При чуттєвій увазі в центрі свідомості знаходиться будь-яке чуттєве враження.

Інтелектуальна увага - пов'язана з зосередженістю і спрямованістю думки. В інтелектуальній увазі об'єктом інтересу є думка.

Теорії уваги. Всі існуючі теорії уваги можна умовно розділити на дві групи: 1) розглядають увагу як самостійний психічний процес; 2) підкреслюють залежність уваги від інших психічних процесів, її включеність в усі процеси.

Теорія І.Герберта і У.Гамільтона. Увага є результатом обмеженості обсягу свідомості. Більш інтенсивні уявлення витісняють або пригнічують менш інтенсивні.

Моторна теорія Т.Рібо. Увага, незалежно від того, є вона ослабленою або посиленою, завжди пов'язана з емоціями і викликається ними. Інтенсивність і тривалість уваги безпосередньо обумовлена інтенсивністю і тривалістю асоційованих з об'єктом уваги емоційних станів. Увага, як чисто фізіологічний стан, має комплекс судинних, дихальних, рухових та інших довільних або мимовільних реакцій.

Відповідно до теорії О. Ухтомського, фізіологічною основою уваги є доміантний осередок збудження в корі головного мозку, що посилюється під впливом сторонніх подразників і викликає гальмування сусідніх областей.

Згідно з концепцією уваги П. Гальперіна, увага є однією зі складових орієнтовно-дослідницької діяльності. Вона являє собою контроль за змістом образу, думки, іншого феномена, наявного в даний момент в психіці людини. Цей контроль здійснюється за допомогою

задалегідь складеного критерію, зразка, що створює можливість порівняння результатів дії і її уточнення. Всі акти уваги, що виконують функцію контролю, є результатом формування нових розумових дій.

М. Ланге визначив увагу як «доцільну реакцію організму, що моментально поліпшує умови сприймання». Саме критерій моментальності дозволяє відокремити увагу від інших пристосувальних реакцій організму. Акт уваги має три фази: первинна увага, реакція, яка покращує сприймання, і власне покращене сприймання.

Поняття про мислення. Види та форми мислення. Індивідуальні особливості мислення

Мислення - процес опосередкованого і узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відносинах. Суть даного процесу полягає в породженні нового знання на основі творчого відображення і перетворення людиною дійсності.

Теорії мислення:

1) мислення як система обробки інформації (А. Ньюелл, Г. Саймон, М. Мінський, Дж. Маккарті, Дж. Міллер, Ю. Галантер, К. Прібрам);

2) мислення як процес, і як діяльність (О. Леонтьєв, В. Давидов, В. Поплужний, О. Тихомиров);

3) мислення як процес засвоєння суспільно-історично вироблених розумових дій і операцій (Л. Виготський, О. Лурія, О. Запорожець, П. Блонський);

4) мислення як біологічний процес (Ж. Піаже, Е. Клапаред, В. Штерн);

5) мислення як мотиваційний процес (З. Фрейд);

6) мислення як акт переструктурування ситуацій (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Коффка, К. Дункер).

Особливості протікання мислення:

1) Узагальнене відображення дійсності - мислення є відображенням загального в предметах і явищах реального світу і застосуванням узагальнень до одиничних предметів і явищ.

2) Опосередковане пізнання об'єктивної реальності - ми в змозі виносити судження про властивості або характеристики предметів і явищ без безпосереднього контакту з ними, а шляхом аналізу непрямой інформації.

3) Мислення завжди пов'язане з рішенням того чи іншого завдання, що виникло в процесі пізнання або в практичній діяльності. Мислення завжди починається з питання, відповідь на яке є метою мислення.

4) Нерозривний зв'язок з мовленням: мова є знаряддям мислення.

Основні розумові операції: порівняння (встановлення подібності та відмінності предметів), аналіз (уявне розчленування чого-небудь на частини або уявне виділення окремих властивостей предмета) і синтез (уявне з'єднання частин предметів або явищ в одне ціле), абстракція (уявне відволікання від будь-яких частин або властивостей предмета для виділення його істотних ознак) і конкретизація (уявлення чого-небудь одиничного, що відповідає тому чи іншому поняттю або загальному положенню), індукція (перехід від часткового до загального) і дедукція (перехід від загального до конкретного).

Види мислення:

За формою: наочно-дієве (завдання вирішуються за допомогою реального, фізичного перетворення ситуації, апробування властивостей об'єктів), наочно-образне (дії з образами), словесно-логічне (вид мислення, що здійснюється за допомогою логічних операцій з поняттями). Саме в такій послідовності дані види мислення розвиваються в процесі онтогенезу.

За характером вирішуваних завдань: теоретичне (це пізнання законів, правил) і практичне (постановка мети, створення плану, проекту, схеми, основна особливість його - розгортання в умовах жорсткого дефіциту часу).

За ступенем розгорнення: дискурсивне (наявність етапів) і інтуїтивне (миттєве «схоплювання» рішення)

За ступенем новизни: репродуктивне і продуктивне, що виділені на підставі ступеню новизни продукту, що отримується в процесі розумової діяльності суб'єкта.

У психології існує ще один важливий розподіл: мислення реалістичне і мислення аутистичне. Перше спрямоване в основному на зовнішній світ та регулюється логічними законами, а друге пов'язане з реалізацією бажань людини.

Форми перебігу розумових процесів: поняття, судження, умовивід.

Поняття: відображення загальних і істотних властивостей предметів або явищ. В основі понять лежать наші знання про ці предмети або явища. Розрізняють загальні (приклад: місто) і поодинокі (приклад: Київ) поняття. Засвоїти поняття можна двома шляхами: або

нас спеціально навчають чогось, на основі чого формується поняття, або ми в процесі діяльності самостійно формуємо поняття, спираючись на власний досвід. Одним з найбільш важливих моментів в засвоєнні поняття є його усвідомлення. Усвідомлення поняття може розглядатися як найвища ступінь у формуванні понять, як ланка, що з'єднує поняття і розуміння.

Судження: відображення зв'язків, відносин предметів або явищ реального світу. Як форма мислення засноване на розумінні суб'єктом різноманіття зв'язків конкретного предмета або явища з іншими предметами або явищами. Це твердження про наявність чи відсутність певних ознак в предметі.

Умовивід є вищою формою мислення і являє собою формування нових суджень на основі перетворення вже наявних. Умовивід, як форма мислення, спирається на поняття і судження і найчастіше використовується в процесах теоретичного мислення.

Індивідуальні особливості мислення: його самостійність, критичність, гнучкість, глибина, швидкість.

1) Самостійність мислення характеризується умінням людини ставити нові завдання і вирішувати їх.

2) Критичність мислення проявляється в здатності людини не потрапляти під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати ситуацію і негативні аспекти явища або факту.

3) Гнучкість мислення проявляється в умінні людини швидко змінювати свої дії при зміні ситуації.

4) Глибина проявляється в умінні проникати в суть складних питань, розкриваючи причини явищ.

5) Широта мислення виявляється в здатності охопити широке коло питань, у творчому мисленні в різних галузях знання та практики.

6) Послідовність мислення проявляється в умінні дотримуватися логічної послідовності.

Поняття про інтелект

Інтелект - сукупність найрізноманітніших розумових здібностей, що забезпечують успіх пізнавальної діяльності людини.

Теорії інтелекту.

1) Структурно-генетичний підхід Ж. Піаже. Інтелект - це вищий спосіб урівноваження суб'єкта з середовищем, що характеризується універсальністю. Г. Айзенк вважав, що існує загальний інтелект як універсальна здатність, в основі якої може

лежати генетично обумовлена властивість нервової системи переробляти інформацію з певною швидкістю і точністю.

2) В кубічній моделі структури інтелекту американського психолога Дж. П. Гілфорда інтелект представлений трьома вимірами: а) операціями - це пізнання, пам'ять, оцінювання, дивергентна та конвергентна продуктивність; б) змістом - це образотворчий матеріал, символічний, семантичний і поведінковий; в) результатами - це елементи, класи, відносини, системи, типи змін і винесені висновки.

3) Р. Кеттел виділяє два види інтелекту: «поточний», який істотно залежить від спадковості і грає роль в задачах, в яких потрібно пристосування до нових ситуацій, і «кристалізований», в якому відображено минулий досвід.

4) У теорії Р. Стернберга виділяються три види розумових процесів: вербальний інтелект, який характеризується запасом слів, ерудицією, умінням розуміти прочитане; здатність вирішувати проблеми; практичний інтелект як вміння домагатися поставлених цілей.

5) Е. П. Торранс запропонував модель інтелекту, де виділяються такі елементи, як вербальне розуміння, просторові уявлення, індуктивні міркування, лічильна здатність, пам'ять, перцептивна швидкість, мовна швидкість.

Уява як пізнавальний психічний процес. Види уяви

Уява - пізнавальний психічний процес, що полягає в створенні нових образів (уявлень) шляхом переробки матеріалу сприймання й уявлень, що отримані в попередньому досвіді. Процес уяви завжди протікає в нерозривному зв'язку з двома іншими психічними процесами - пам'яттю та мисленням.

Діяльність уяви найтіснішим чином пов'язана з емоційними переживаннями людини. Уявлення бажаного може викликати у людини позитивні почуття, а в певних ситуаціях мрія про щасливе майбутнє здатна вивести людину з вкрай негативних станів, дозволяє йому відволіктися від ситуації теперішнього моменту, проаналізувати те, що відбувається і переосмислити значимість ситуації для майбутнього. Отже, уява грає дуже істотну роль в регуляції нашої поведінки.

Механізми переробки уявлень в уявні образи:

- аглютинація - «склеювання» різних, таких, що в повсякденному житті не поєднані, якостей, властивостей, частин (русалка, танк-амфібія);

- гіперболізація, яка характеризується не тільки збільшенням або зменшенням предмета (хлопчик-мізинчик), а й зміною кількості частин предмета та їх зміщенням (дракон з 7 головами);
- загострення, підкреслення певних ознак (шаржі, карикатури);
- типізація, для якої характерно виділення істотного, повторюваного в однорідних фактах і втілення їх в конкретному образі.

Види уяви:

1. За ступенем вольової активності: активна і пасивна (мрії, сновидіння). Активна уява - характеризується тим, що, користуючись нею, людина за власним бажанням, зусиллям волі викликає у себе відповідні образи. Пасивна уява у тому, що її образи виникають всупереч волі та бажання людини.

2. За одержуваним продуктом (це завжди активна уява): відтворююча (читання опису географічних місць або історичних подій) і творча (новий продукт). Продуктивна (творча) уява - відрізняється тим, що в ній дійсність свідомо конструюється людиною, а не просто механічно копіюється чи відтворюється. При цьому в образі ця дійсність творчо перетворюється.

Репродуктивна (відтворююча) уява - при її використанні поставлено завдання відтворити реальність в тому вигляді, якою вона є, і хоча тут також присутній елемент фантазії, така уява більше схожа на сприймання чи пам'ять, ніж на творчість.

3. Як особлива форма уяви виділяється мрія. Мрія має ряд істотних відмінностей від творчої уяви. По-перше, в мрії людина завжди створює образ бажаного, тоді як в образах творчих зовсім не завжди втілюються бажання їх творця. У мріях знаходить своє образне вираження те, що вабить до себе людину, до чого вона прагне. По-друге, мрія - це процес уяви, не включений в творчу діяльність, тобто не дає негайно і безпосередньо об'єктивного продукту у вигляді художнього твору, наукового відкриття, технічного винаходу, тощо.

У процесі життєдіяльності людини уява виконує ряд специфічних функцій:

1) можливість представляти дійсність в образах і мати змогу користуватися ними при вирішенні завдання. Ця функція уяви пов'язана з мисленням і органічно в нього включена;

2) регулювання емоційних станів: за допомогою своєї уяви людина здатна хоча б частково задовольняти багато потреб, знімати напруженість, що породжується незадоволеними потребами;

3) участь у довільній регуляції пізнавальних процесів і станів людини: за допомогою майстерно створюваних образів людина може

звертати увагу на потрібні події, за допомогою образів вона дістає можливість управляти сприйманням спогадами, висловами;

4) формування внутрішнього плану дій, тобто здатність виконувати їх в думці, маніпулюючи образами;

5) планування і програмування діяльності, складання програм, оцінка їх правильності, процесу реалізації.

Емоційна сфера особистості

Емоційна сфера особистості - це багатогранне утворення, в яке входять багато емоційних явищ: емоційний тон, емоції, емоційні стани, емоційні стійкі ставлення (почуття), емоційні властивості особистості, акцентована вираженість яких дозволяє говорити про емоційні типи особистості, і кожне з них має досить виразні диференційні ознаки.

Типові відмінності емоційних особливостей особистості можуть виражатися:

- в сильній або слабкій емоційній збудливості - готовності емоційно реагувати на значущі для людини подразники;

- в більшій чи меншій емоційній стійкості - продуктивність діяльності, що здійснюється в напружених умовах;

- в силі або інтенсивності почуттів;

- в глибині почуттів - параметр, що відображає інтенсивність переживання почуттів. Глибина проникнення почуття визначається тим, настільки суттєве для даної особистості дане почуття і та сфера, з якою воно пов'язане.

Люди поділяються за емоційними типами, або, як пише К. Ізард, мають «емоційні риси» (під ними він розуміє схильність індивіда до переживання того чи іншого емоційного стану).

Емоційність є вродженою, але афекти, і, тим більше, почуття розвиваються в ході життя, що означає особистісний розвиток людини. Такий розвиток пов'язаний: а) з включенням в емоційну сферу людини нових об'єктів; б) з підвищенням рівня свідомого волевого управління і контролю своїх почуттів; в) з поступовим включенням в моральну регуляцію більш високих моральних цінностей (совісті, боргу, відповідальності, порядності, тощо).

Емоції та почуття людини. Структура емоцій. Види емоцій

Емоції - психічні процеси, що протікають у формі переживань і відображають особисту значимість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини.

Функції емоцій.

1) Підкріплююча та закріплююча функції емоцій: будучи тісно пов'язаною із задоволенням або незадоволенням актуальної потреби, емоція виступає як підкріплюючий фактор, який штовхає організм на усунення вихідної потреби (П. Анохін).

2) активаційно-мобілізаційна функція емоцій: емоції переводять весь організм на інший рівень функціонування, активізують всі психічні процеси, мобілізують минулий досвід.

3) гіперкомпенсаторна функція: емоції призводять до надлишкової мобілізації енергетичних ресурсів організму; механізмом, що запускає в цьому випадку емоції, є відсутність повних відомостей для побудови адаптивної поведінки (П. Симонов).

4) Інформаційна функція емоцій.

Як зазначає С. Рубінштейн, емоції можна охарактеризувати декількома ознаками: по-перше, на відміну від сприймання, яке позначає зміст об'єкта, емоції висловлюють стан суб'єкта і його ставлення до об'єкта; по-друге, емоції зазвичай відрізняються полярністю, в складних людських почуттях вони, взаємодіючи, утворюють складну суперечливу єдність (амбівалентність почуттів); по-третє, емоції завжди мають характер, захоплюючий всю людину, вони пов'язані з особистісним «Я».

К. Ізард в якості первинних виділяє 10 фундаментальних емоцій, що утворюють основну мотиваційну систему людського існування: інтерес-хвилювання; радість; здивування; горе-страждання; гнів; відроза; презирство; страх; сором; провина.

Р. Плутчик виділив 8 первинних емоцій, що пов'язані з основними адаптивними біологічними процесами. Шляхом з'єднання первинних емоцій можуть формуватися більш складні (вторинні) емоції: 8 первинних емоцій дають 28 парних комбінацій і 56 потрійних комбінацій. Наприклад, він пропонує такі формули:

гордість = гнів + радість;

любов = радість + прийняття;

цікавість = здивування + прийняття;

скромність = страх + прийняття;

ненависть = гнів + подив;

провина = страх + радість або задоволення;

сентиментальність = прийняття + горе.

Почуття - це специфічно людські, узагальнені переживання ставлень до потреб, задоволення або незадоволення яких викликає позитивні або негативні емоції.

Відмінності почуттів від емоцій:

- більш стійкі в часі;
- почуття складаються з декількох емоцій;
- почуття мають чітко виражений предметний характер, вони висловлюють стійке ставлення до будь-яких об'єктів (реальних чи уявних).

Залежно від предметної сфери, до якої вони належать, вищі почуття поділяються на:

- моральні (почуття, пережиті людьми при сприйманні явищ дійсності і порівнянні цих явищ з нормами, що вироблені суспільством);
- естетичні (емоційне ставлення людини до прекрасного в природі, в житті людей і в мистецтві);
- інтелектуальні (переживання, що виникають у процесі пізнавальної діяльності людини);
- практичні (переживання людиною свого ставлення до діяльності).

Форми переживання емоцій і почуттів:

1. *Настрій* - відображає несвідому узагальнену оцінку того, як на даний момент складаються обставини.

2. *Афект* - найбільш потужний вид емоційної реакції. Афектами називають інтенсивні і короткочасні емоційні спалахи, що мають бурхливий перебіг. Одна з головних особливостей афекту полягає в тому, що дана емоційна реакція нездоланно нав'язує людині необхідність виконати яку-небудь дію, але при цьому у людини втрачається відчуття реальності. Вона перестає себе контролювати і навіть може не усвідомлювати того, що робить. Найважливішими показниками афекту є порушення довільності дій, людина не віддає звіту в своїх діях, що проявляється або в сильній і безладній руховій активності, або в напруженій скутості рухів і мови («онімів від жаху», «застиг від подиву»).

3. *Пристрасть* - сплав емоцій, мотивів, почуттів, які сконцентровані навколо певного виду діяльності або предмета; порив, захоплення, орієнтація всіх устремлень і сил особистості в єдиному напрямку, зосередження їх на єдиній меті.

4. *Фрустрація* - психічний стан переживання невдачі, що обумовлений неможливістю задоволення потреб. Фрустрація виникає при наявності реальних або уявних непереборних перешкод на шляху до мети. У ситуаціях фрустрації відбувається різке підвищення активації підкоркових утворень, виникає сильний емоційний дискомфорт. При високій толерантності (стійкості) по відношенню до фрустраторів поведінка людини залишається в межах адаптивної

норми, людина демонструє конструктивну поведінку, яка сприяє вирішенню ситуації. При низькій толерантності можуть проявлятися різні форми неконструктивної поведінки. Найбільш частою реакцією є агресія, яка має різне спрямування. Агресія, спрямована на зовнішні об'єкти: словесний відсіч, звинувачення, образа, фізичні нападки на людину, яка викликала фрустрацію. Агресія, спрямована на себе: самозвинувачення, почуття провини. Може відбуватися зсув агресії на інших осіб або на неживі предмети, тоді людина «виліває свій гнів» на ні в чому не винних членів сім'ї або б'є посуд.

5. *Стрес* - неспецифічна відповідь організму на запропоновані йому зовнішні або внутрішні вимоги. З'являється при виконанні непосильної роботи в умовах загрози життю або престижу, дефіциту інформації або часу. При стресі відбувається зниження резистентності організму, з'являються соматовегетативні зсуви (підвищення артеріального тиску) і переживання соматичного дискомфорту (болі в серці й ін.). Відбувається дезорганізація психічної діяльності. Тривалі або часто повторювані стреси ведуть до психосоматичних захворювань. У той же час людина може протистояти навіть тривалим і сильним стресорам, якщо він володіє адекватними стратегіями поведінки в стресовій ситуації.

Психологія волі. Структура вольового акту. Вольові якості

Воля - це свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, виражене в умінні долати внутрішні і зовнішні труднощі при здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків.

Функції волі:

- селективна - вибір мотивів і цілей при їх конфлікті;
- ініціююча - заповнення дефіциту спонукання до дії при відсутності достатньої мотивації;
- стабілізуюча - підтримка обраного рівня виконання дії при перешкодах;
- довільна регуляція дій і психічних процесів.

Теорії волі:

1) гетерономні теорії зводять вольові дії до складних психічних процесів - асоціативних та інтелектуальних процесів (І. Гербарт, Г. Еббінгауз);

2) афективна теорія волі В. Вундта - в найпростішому вольовому акті є два моменти: афект і пов'язана з ним дія. Зовнішні дії спрямовані на досягнення кінцевого результату, а внутрішні - на зміну інших психічних процесів, включаючи емоційні;

3) мотиваційні теорії - воля це початковий момент мотивації дії (Т. Гоббс, Т. Рибо), воля як здатність долати перешкоди (Ю. Куль, Х. Хекхаузен);

4) регуляційні теорії волі - воля це психічний механізм, через який особистість регулює свої психічні функції М. Басов.

Структура вольового акту за С. Рубінштейном:

1. Виникнення спонукання та попередня постановка мети. Суб'єктивно ця стадія переживається, як прагнення зробити щось.

2. Стадія обговорення і боротьби мотивів.

3. Прийняття рішення (якщо боротьби мотивів немає, постановка мети умовно збігається з прийняттям рішення; якщо мотиви різні за значимістю, рішення настає як повне і остаточне вирішення того конфлікту, який викликав боротьбу мотивів; якщо мотиви майже рівні за значимістю і інтенсивністю і прийняття рішення супроводжується особливими переживаннями).

4. Виконання.

Вольові якості.

1) Сила волі - узагальнена здатність долати значні труднощі, що виникають на шляху до досягнення поставленої мети.

2) Витримка і самоконтроль - виражаються в умінні стримувати свої почуття, коли це потрібно, в недопущенні імпульсивних і необдуманих дій, в умінні володіти собою і змушувати себе виконувати задуману дію, а також утримуватися від того, що хочеться робити, але це бачиться нерозумним або неправильним.

3) Цілеспрямованість - свідомо і активна спрямованість особистості на досягнення певного результату діяльності.

4) Наполегливість - поняття практично тотожне поняттю цілеспрямованості і характеризує прагнення людини до досягнення поставленої мети навіть у найскладніших умовах. Від наполегливості прийнято відрізняти впертість. Впертість найчастіше виступає як негативна якість - прагнення наполягти на своєму, незважаючи на недоцільність цієї дії.

5) Ініціативність - здатність робити спроби до реалізації ідей, що виникли у людини.

6) Самостійність - це характеристика волі, яка безпосередньо пов'язана з ініціативністю. Самостійність проявляється в здатності свідомо приймати рішення і в умінні не піддаватися впливу різних чинників, що перешкоджають досягненню поставленої мети. Від самостійності слід відрізняти негативізм - невмотивована, необгрунтована схильність діяти наперекір іншим людям.

7) Рішучість - відсутність зайвих вагань і сумнівів при боротьбі мотивів, своєчасне і швидке прийняття рішень. Від рішучості необхідно відрізнити імпульсивність - квапливість у прийнятті рішень, необдуманість вчинків.

8) Послідовність дій - всі здійснювані людиною вчинки витікають з єдиного керівного принципу, якому людина підпорядковує все другорядне і побічне. Послідовність дій тісно пов'язана з самоконтролем і самооцінкою.

Темперамент: поняття та властивості. Теорії темпераменту

Темперамент - сукупність індивідуальних особливостей особистості, що характеризують динамічну та емоційну сторону діяльності і поведінки.

Більшість дослідників визнає, що темперамент - це біологічний фундамент, на якому формується особистість як соціальна істота, а властивості особистості, зумовлені темпераментом, є найбільш стійкими і довготривалими. Властивості темпераменту залежать від властивостей нервової системи, тому можна говорити що біологічним субстратом темпераменту є нервова система людини.

Властивості темпераменту:

- 1.сензитивність (міра чутливості до явищ дійсності);
- 2.пластичність (проявляється в швидкому пристосуванні до обставин, які змінюються);
- 3.резистентність (можливість чинити опір негативним, несприятливим обставинам);
- 4.емоційна збудливість (здатність реагувати на дуже слабкі зовнішні і внутрішні впливи);
- 5.реактивність (особливості реакції особистості на різноманітні подразники, які проявляються в темпі силі і формі відповіді)
- 6.ригідність (властивість, що протилежна пластичності);
- 7.екстравертованість (спрямованість на інших);
- 8.інтровертованість (спрямованість на себе, на свої стани).

Теорії темпераменту:

1.*Гуморальна типологія Гіппократа.* Гіппократ ґрунтувався на припущенні про те, що в залежності від переваги тієї чи іншої рідини в організмі будуть проявлятися ті чи інші особливості характеру. Виділяв холериків (переважання жовчі в організмі), сангвініків (переважання крові), меланхоліків (переважання чорної жовчі) і флегматиків (переважання слизу)

2. *Конституціональна типологія Е. Кречмера*: люди з певним типом статури мають певні психічні особливості. Виділив чотири конституціональних типи: лептосоматик (має тендітну статуру, високий зріст, пласку грудну клітку, вузькі плечі, довгі і худі нижні кінцівки), пікнік (людина з вираженою жировою тканиною, надмірно гладкий, характеризується малим або середнім ростом, розплився тулубом з великим животом і круглою головою на короткій шиї), атлетик (людина з розвиненою мускулатурою, міцною статурою, характерні високий або середній зріст, широкі плечі, вузькі стегна), диспластик (людина з безформною, неправильною будовою; індивіди цього типу характеризуються різними деформаціями статури (наприклад, надмірний ріст, непропорційна статура)). З названими типами будови тіла Е. Кречмер співвідносить три виділені ним типи темпераменту, які він називає: шизотимик, іксотимик та циклотимик

3. *Конституціональна типологія В. Шелдона*. В основі його концепції лежить припущення про те, що тіло і темперамент - це два взаємопов'язаних між собою параметри людини. Ним були виділені три типи:

- a. ендоморфний (з ендодерми утворюються переважно внутрішні органи);
- b. мезоморфний (з мезодерми утворюється м'язова тканина);
- c. ектоморфний (з ектодерми розвивається шкіра і нервова тканина).

Людям з ендоморфним типом властива відносно слабка статура з надлишком жирової тканини, для мезоморфного типу характерні струнке і міцне тіло, велика фізична сила, а для ектоморфного - тендітна статура, пласка грудна клітка і довгі тонкі кінцівки зі слабкою мускулатурою. За В. Шелдоном, цим типам статур відповідають певні типи темпераментів, названі ним у залежності від функцій певних органів тіла: вісцеротонія (від лат. - нутрощі), соматотонія (від грец. - тіло) і церебротонія (від лат. - мозок). Осіб з переважанням певного типу статури В. Шелдон називає відповідно вісцеротонік, соматотонік і церебротонік і вважає, що кожна людина має всі названі групами властивостей. Однак відмінності між людьми визначаються переважанням тих чи інших властивостей

4. *Вчення І. Павлова про типи нервової системи і вищої нервової діяльності*: врівноваженість і рухливість процесів збудження і гальмування дали можливість виділити 4 основних типи вищої нервової діяльності: жвавий тип (сильний, урівноважений, рухливий - сангвінік), спокійний, але малорухливий тип (сильний, урівноважений, інертний - флегматик), збудливий тип (сильний, нерівноважений,

рухливий - холерик), слабкий тип (слабкий, невірноважений, інертний - меланхолік).

5. *Найбільший внесок в розвиток теорії темпераменту у вітчизняній психології вніс Б. Теплов.* Його роботи, присвячені вивченню властивостей темпераменту, визначили не тільки сучасний погляд на проблему темпераменту, а й стали основою для розробки подальших експериментальних досліджень темпераменту. Б. Теплов відносив до властивостей темпераменту стійкі психічні властивості, що характеризують динаміку психічної діяльності. Індивідуальні особливості темпераменту він пояснював різним рівнем розвитку тих чи інших властивостей темпераменту. До числа найбільш значущих властивостей темпераменту були віднесені наступні:

1.Емоційна збудливість. Під цією властивістю розумілася здатність реагувати на дуже слабкі зовнішні і внутрішні впливи.

2.Збудливість уваги - ця властивість темпераменту обумовлює пристосувальні функції психіки індивіда. Вона полягає в здатності помічати гранично малу зміну інтенсивності подразника, що впливає.

3.Сила емоції. Головну функцію даної властивості Теплов бачив в залежності від задоволення або незадоволення мотивів. (Сучасні психологи цю властивість називають інтенсивністю і модальністю емоційних проявів).

4.Тривожність. Під тривожністю Теплов розумів емоційну збудливість у загрозовій ситуації. Причому він принципово розділяв тривожність і емоційну збудливість у звичайних умовах. Однією з підстав для такої думки є те, що емоційна збудливість не залежить від сили подразника, а тривожність, навпаки, знаходиться з нею в прямій залежності.

5.Реактивність мимовільних рухів. Функція даної властивості полягає в збільшенні інтенсивності пристосувальних реакцій до ситуацій і подразників, що безпосередньо діють в даний момент.

6.Активність вольової цілеспрямованої діяльності. Дана властивість, на думку Теплового, проявляється в підвищенні активності пристосування шляхом перетворення ситуації відповідно до поставленої мети.

7.Пластичність - ригідність. Функція цієї властивості полягає в пристосуванні до мінливих вимог діяльності.

8.Резистентність. Дана властивість полягає в здатності чинити опір всім внутрішнім і зовнішнім умовам, що послаблюють або гальмують розпочату діяльність.

9. Суб'єктивізація. Функцію даної властивості Теплов бачив в посиленні ступеня опосередкування діяльності суб'єктивними образами і поняттями.

6. Відомий психофізіолог В. Русалов на основі концепції *властивостей нервової системи* запропонував в кінці 1980-х рр. своє трактування властивостей темпераменту. Замість двох параметрів - активності і чутливості - були виділені вже чотири компоненти: ергічних (витривалість), пластичність, швидкість і емоційність (чутливість). Всі ці компоненти темпераменту, на думку В. Русалова, біологічно і генетично обумовлені.

Проблема акцентуації характеру та їх типології. Типи акцентуйованих характерів

Акцентуація характеру - надмірна вираженість окремих рис характеру та їх поєднань, що представляє крайні варіанти норми. Дана особливість в характері людини виявляється тільки в ситуаціях, що пред'являють підвищені вимоги до функціонування саме цієї риси. У всіх інших ситуаціях, що не зачіпають вразливих точок характеру, індивід поводить себе таким чином, що не створює неприємностей ні оточуючим, ні собі. Розрізняють явні (виражені) і приховані (латентні) акцентуації.

Поняття «акцентуації» було введено в психологію К. Леонгардом. Його концепція «акцентуйованих особистостей» ґрунтувалася на припущенні про наявність основних і додаткових рис особистості. Основних рис значно менше, але вони є стрижнем особистості, визначають її розвиток, адаптацію та психічне здоров'я. При значній вираженості основних рис вони накладають відбиток на особистість в цілому, і при несприятливих обставинах вони можуть зруйнувати всю структуру особистості.

В класифікацію, що запропонована К. Леонгардом, входять наступні типи:

1. *Гіпертимний тип*. Людей цього типу характеризує надмірна контактність, балакучість, виразність жестів, міміки, пантоміміки. Вони досить часто відхиляються від початкової теми розмови. У такої людини виникають епізодичні конфлікти з навколишніми через недостатньо серйозне ставлення до своїх службових та сімейних обов'язків. Люди цього типу часто самі бувають ініціаторами конфліктів і ображаються, якщо хтось робить їм зауваження з цього приводу. З позитивної сторони, людям цього типу

притаманні енергійність, потреба в діяльності, оптимізм, ініціативність. Також вони мають і негативні риси: легковірність, схильність до аморальних вчинків, підвищену збудливість, недостатньо серйозне ставлення до своїх обов'язків. Вони важко переносять умови суворої дисципліни, одноманітну діяльність, вимушену самотність.

2. *Дистимний тип.* Його характеризує слабка контактність, небагатомовність. Такі люди люблять сидіти вдома, не люблять гамірних компаній, рідко вступають у конфлікти з навколишніми, ведуть замкнутий спосіб життя. Вони високо цінують тих, хто з ними дружить, і готові підкорятися їм. Із позитивних рис їм властиві серйозність, добросовісність, загострене почуття справедливості. Серед рис, які заважають спілкуванню, - пасивність, уповільненість мислення, вайлудатість, індивідуалізм.

3. *Циклоїдний тип.* Такому типу властиві досить часті періодичні зміни настрою, в результаті цього так само часто змінюється і манера спілкування з навколишніми. В період хорошого настрою вони дуже комунікабельні і поведуться як люди з гіпертимною акцентуацією характеру, а в період пригніченості - замкнені, а манера спілкування відповідає дистимному типу.

4. *Збудливий тип.* Такому типу притаманні низька контактність у спілкуванні, уповільненість вербальних і невербальних реакцій. Нерідко вони похмурі, схильні до лайки, до конфліктів, які самі активно провокують. В емоційно спокійному стані люди цього типу досить часто добросовісні, акуратні, люблять тварин і маленьких дітей. В стані емоційного збудження вони бувають роздратовані, запальні, погано контролюють свою поведінку.

5. *Застрагаючий тип.* Його характеризує помірна комунікабельність, занудність, схильність до моралізації, небалакучість. В конфліктах є ініціаторами, активною стороною. Намагаються досягти високих показників у будь-якій справі, за яку беруться. Висувають високі вимоги до себе. Люди цього типу чутливі до соціальної справедливості, разом з тим, підозрілі, вразливі, мстиві. Іноді надмірно самовпевнені, амбітні, ревниві, висувають непомірні вимоги до близьких і до підлеглих на роботі.

6. *Педантичний тип.* В конфлікти вступає рідко, виступаючи в них скоріше пасивною, ніж активною стороною. На роботі поводить себе як бюрократ, висуваючи навколишнім багато формальних вимог. Разом з тим легко поступається місцем лідера. Іноді засмучує домашніх надмірними претензіями щодо акуратності. Його позитивні

риси - це добросовісність, акуратність, серйозність, надійність у справах, а непривабливі риси - це формалізм, занудність.

7. *Тривожний тип*. Представникам цього типу властиві низька контактність, невпевненість у собі, мінорний настрій. Вони рідко вступають у конфлікти з навколишніми, відіграючи в них в основному пасивну роль. В конфліктних ситуаціях шукають підтримки і опори. Їхні позитивні риси - дружелюбність, самокритичність, виконавська дисципліна. Через свою беззахисність також можуть бути мішенями для жартів.

8. *Емотивний тип*. Такі люди віддають перевагу спілкуванню у вузькому колі обраних, з якими встановлюють добрі контакти, розуміють "з півслова". Самі вступають в конфлікти дуже рідко і відіграють в них пасивну роль. Образи приховують у собі. Позитивні риси: доброта, співпереживання, радість за чужі успіхи, загострене почуття обов'язку, виконавська дисципліна. Негативні риси: надмірна чутливість, плаксивість.

9. *Демонстративний тип*. Представники цього типу легко встановлюють контакти, прагнуть до лідерства, влади і похвали. Вони вміють добре пристосовуватись до людей і разом з тим схильні до інтриг (при зовнішній м'якості манери спілкування). Такі люди дратують навколишніх самовпевненістю і надмірною амбіційністю, систематично самі провокують конфлікти, але при цьому активно захищаються. Мають такі Позитивні риси: артистичність, здатність захоплювати інших, неординарність мислення і вчинків. Негативні риси: егоїзм, лицемірство, вихвалання, уникнення роботи.

10. *Екзальтований тип*. Цьому типу властиві висока контактність, балакучість, закохуваність. Такі люди часто суперечать, але не доводять до відкритих конфліктів. В конфліктних ситуаціях вони бувають як активною, так і пасивною стороною. Разом з тим вони уважні до друзів і близьких, альтруїстичні, співчутливі, мають гарний смак, проявляють яскравість та щирість почуттів. Негативні риси: піддаються паніці та миттєвим настроям.

11. *Екстравертований тип* відрізняється високою контактністю. У таких людей велика кількість друзів, знайомих, вони балакучі, відкриті для будь-якої інформації. Рідко вступають у конфлікти з навколишніми і зазвичай відіграють в них пасивну роль. У спілкуванні з друзями, на роботі та в сім'ї часто поступаються лідерськими позиціями на користь інших, для них краще підкорятись і знаходитись у тіні. Мають такі позитивні риси: готовність уважно вислухати іншого, зробити те, про що просять, добрі виконавці. Негативні риси: підпадають під вплив, легковажні, схильні до

необдуманих вчинків, пристрасть до розваг, до участі у розповсюдженні пліток і чуток.

12. *Інтровертований тип*. Для таких людей характерна низька контактність, замкненість, відірваність від реальності, схильність до філософствувань. Такі люди люблять самотність, вступають в конфлікти з навколишніми тільки при спробах безцеремонного втручання в їхнє особисте життя. Часто є емоційно холодними і дисидентами, відносно слабо прив'язаними до людей. Мають такі позитивні риси: старанність, наявність твердих переконань, принциповість.

Серед негативних рис є впертість, ригідність мислення, вперте відстоювання своїх ідей. На все мають власний погляд, який може бути помилковим, але вони продовжують його відстоювати, незважаючи ні на що. На тлі акцентуації можуть виникнути різні розлади - девіація поведінки, гострі афективні реакції, неврози тощо.

Пізніше класифікацію характерів на основі опису акцентуацій запропонував А. Личко. Ця класифікація побудована на основі спостережень за підлітками. Акцентуація характеру, за А. Личко, - це надмірне посилення окремих рис характеру, при якому спостерігаються відхилення в поведінці людини, що не виходять за межі норми, та які межують з патологією. Такі акцентуації, як тимчасові стани психіки, найчастіше спостерігаються в підлітковому і ранньому юнацькому віці. А. Личко запропонував наступні типи акцентуацій

1. *Гіпертимний тип* - рухливі, товариські, галасливі. Нестійкі, не дисципліновані, вчаться нерівно. Настрій завжди хороший. Зі старшими часто конфлікти. Безліч захоплень, але не стійких. Самовпевнені, хвалькуваті.

2. *Циклоїдний тип* - підвищена дратівливість, апатичність. Настрій періодично змінюється. Важко переживають навіть слабкі неприємності, не люблять зауважень.

3. *Лабільний тип* - непередбачувані, вкрай мінливі в настрої.

4. *Астеноневротичний тип* - підвищена недовірливість і примхливість, стомлюваність і дратівливість.

5. *Сензитивний тип* - підвищена чутливість, соромливі і боязкість. Вузьке коло друзів, слухняні.

6. *Психастенічний тип* - ранній інтелектуальний розвиток, схильність до роздумів і міркувань, самоаналізу та оцінок поведінки інших людей.

7. *Шизоїдний тип* - замкнутість, стриманість. Живуть у своєму світі.

8. *Епілептоїдний тип* - плаксиві, жорстокі, себелюбні, владні. Кар'єристи.

9. *Істероїдний тип* - егоцентризм, спрага уваги до себе, заздрісність.

10. *Нестійкий тип* - нероби, люблять неробство, порушені вольові процеси.

11. *Конформний тип* - підпорядковані авторитетам, консервативні, пристосованці.

При правильній виховній роботі акцентуації характеру з часом згладжуються, компенсуються. Але при складних психогенних ситуаціях, які тривалий час впливають на людину, акцентуації можуть стати умовою розвитку психопатії.

Поняття про здібності та їх структуру. Умови розвитку здібностей

Здібності - це такі індивідуальні особливості, які є умовами успішного виконання якої-небудь однієї або декількох діяльностей.

С. Рубінштейн розуміє під здібностями придатність до певної діяльності.

Б. Теплов виділяв три основні ознаки поняття «здібність»:

1. під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; ніхто не стане говорити про здібності там, де мова йде про властивості, у відношенні яких усі люди рівні;

2. здібностями називають не усякі загалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності або багатьох діяльностей;

3. поняття здібностей не зводиться до тих знань, навичок чи умінь, які вже вироблені в даній людині.

Види здібностей:

- природні здібності (в основі своїй біологічно обумовлені, є загальними для людини і тварин, особливо вищих: пам'ять, здатність до елементарної комунікації, тощо);

- специфічно людські здібності (які мають суспільно-історичне походження), які, в свою чергу, поділяються на загальні і спеціальні здібності.

До загальних здібностей прийнято відносити ті, які визначають успіхи людини в найрізноманітніших видах діяльності. Наприклад, в дану категорію входять розумові здібності, тонкість і точність ручних рухів, пам'ять, мовлення і ряд інших. Таким чином, під загальними

здібностями розуміють здібності, що властиві для більшості людей. До числа загальних здібностей людини можна віднести здібності, які проявляються в спілкуванні, взаємодії з людьми. Ці здібності є соціально зумовленими. Вони формуються у людини в процесі її життя в суспільстві. Без цієї групи здібностей людині дуже важко жити серед собі подібних. Так, без володіння мовленням як засобом спілкування, без вміння адаптуватися в суспільстві людей, тобто правильно сприймати і оцінювати вчинки людей, взаємодіяти з ними і налагоджувати добрі взаємини в різних соціальних ситуаціях, нормальне життя і психічний розвиток людини були б просто неможливими. Відсутність у людини такого роду здібностей стало б непереможною перешкодою на шляху перетворення її з біологічної істоти в соціальну.

Під спеціальними здібностями маються на увазі ті, які визначають успіхи людини в специфічних видах діяльності, для здійснення яких необхідні задатки особливого роду та їх розвиток. До таких здібностей можна віднести музичні, математичні, лінгвістичні, технічні, літературні, художньо-творчі, спортивні та ін. Слід зазначити, що наявність у людини загальних здібностей не виключає розвитку спеціальних здібностей, і навпаки.

- теоретичні і практичні. Теоретичні та практичні навички відрізняються один від одного тим, що перші визначають схильність людини до абстрактно-теоретичних роздумів, а другі - до конкретних практичних дій. На відміну від загальних і спеціальних здібностей теоретичні та практичні частіше за все не поєднуються одне з одним. Більшість людей мають або один, або інший тип здібностей. Разом вони зустрічаються вкрай рідко, в основному у обдарованих, різнобічно розвинених людей.

- навчальні та творчі здібності. Вони відрізняються одне від одного тим, що перші визначають успішність навчання, засвоєння людиною знань, умінь і навичок, в той час як другі визначають можливість відкриттів і винаходів, створення нових предметів матеріальної і духовної культури, тощо.

- в залежності від того, присутні чи відсутні умови для розвитку здібностей, вони можуть бути потенційними й актуальними. Потенційні здібності - ті, які не реалізуються в конкретному виді діяльності, але здатні актуалізуватися в разі зміни відповідних соціальних умов. Актуальні здібності - ті, які необхідні саме в даний момент і реалізуються в конкретному виді діяльності.

Здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, але забезпечують їх швидке набуття, закріплення і ефективне використання на практиці.

Успішність виконання будь-якої діяльності залежить не від якої-небудь однієї, а від поєднання різних здібностей, причому це поєднання, що дає один і той самий результат, може бути забезпечено різними способами. При відсутності необхідних задатків до розвитку одних здібностей їх дефіцит може бути заповнений за рахунок більш високого розвитку інших.

У психології найчастіше зустрічається така класифікація рівнів розвитку здібностей:

- задатки - анатоμο-фізіологічні особливості нервової системи, що становлять природну основу розвитку здібностей;

- схильності - це перша і найбільш рання ознака здібності, що зароджується. Схильність проявляється в прагненні, тяжінні дитини, (або дорослого) до певної діяльності (малювання, заняття музикою). Нерідко це прагнення помічається досить рано, захоплення діяльністю відбувається навіть в несприятливих умовах життя. Очевидно, схильність свідчить про наявність певних природних передумов до розвитку здібностей. Важко припустити що-небудь інше, коли дитина, наприклад, поза музичного середовища з великою радістю слухає музику і робить багаторазові проби музикувати без зовнішнього спонукання. Те ж саме відноситься і до малювання, конструювання тощо

- обдарованість - своєрідне поєднання здібностей, яке забезпечує людині можливість успішного виконання будь-якої діяльності;

- талант - це поєднання здібностей, що дає людині можливість успішно, самостійно й оригінально виконувати яку-небудь складну діяльність;

- геніальність - творчі досягнення людини становлять цілу епоху в житті суспільства, у розвитку культури.

Умови розвитку здібностей

У розвитку здібностей умовно виділяють кілька етапів. Первинний етап у розвитку будь-якої здібності пов'язаний з дозріванням необхідних для неї органічних структур або з формуванням на їх основі потрібних функціональних органів. Інший етап розвитку здібностей визначають особливості мікросередовища і макросередовища.

1. Необхідними умовами їх становлення в цей період є гра, творча, мотивована і різноманітна діяльність, яка повинна знаходитися

в «зоні найближчого розвитку» (Л. Виготський), тобто на межі можливостей дитини. Ця діяльність повинна мати творчий характер, оптимальний рівень її важкості для виконавця, належну мотивацію і достатній рівень позитивного емоційного настрою під час і після закінчення виконання діяльності. Крім того становлення здібностей здійснюється спільно з розвитком вольової сфери людини, а також визначається якістю навчання і виховання.

2. Заняття різними видами творчих ігор в дошкільному дитинстві набувають особливого значення для формування спеціальних здібностей у дітей. Саме гри дають початковий поштовх до розвитку здібностей. У процесі ігор відбувається розвиток багатьох рухових, конструкторських, організаторських, художньо-образотворчих та інших творчих здібностей. Причому важливою особливістю ігор є те, що в них, як правило, розвивається не одна, а відразу цілий комплекс здібностей. Слід зазначити, що не всі види діяльності, якою займається дитина, будь то гра, ліплення або малювання, мають однакове значення для розвитку здібностей. Найбільш сприяє розвитку здібностей творча діяльність, яка змушує дитину думати. Така діяльність завжди пов'язана зі створенням чогось нового, відкриттям для себе нового знання, виявленням в самому собі нових можливостей. Творча діяльність зміцнює позитивну самооцінку, підвищує рівень домагань, породжує впевненість у собі і почуття задоволеності від досягнутих успіхів.

3. Важливим моментом розвитку здібностей у дітей виступає комплексність, тобто одночасне вдосконалення кількох доповнюючих одне одного здібностей. Розвивати якусь одну зі здібностей, не піклуючись про підвищення рівня розвитку інших, пов'язаних з нею здібностей, практично не можна. С. Рубінштейн наступним чином сформулював основне правило розвитку здібностей людини: «Розвиток здібностей відбувається по спіралі: реалізація можливості, яка представляє собою здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей більш високого рівня. Обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, який відкриває реалізація наявних можливостей».

4. Однією з умов є особливості сімейного виховання. Якщо батьки піклуються про розвиток здібностей своїх дітей, то ймовірність виявлення у дітей будь-яких здібностей вища, ніж коли діти надані самі собі.

Аналіз шкіл і напрямів української та російської психології

Вітчизняна психологічна думка має давні традиції. За роки розвитку і становлення вітчизняної психології були утворені різні школи і напрямки:

Дмитро Миколайович Узнадзе. Школа Д. Узнадзе (грузинська школа) розробляла поняття установки і широко використовувала його для аналізу багатьох психологічних явищ (Психологічна теорія установки).

Лев Семенович Виготський. Автор культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій. Так, Л. Виготський ввів в психологію розвитку поняття зони найближчого і зони актуального розвитку, поняття соціальної ситуації розвитку, поняття провідного виду діяльності. У центрі уваги його групи вчених знаходилися в основному питання загальної та педагогічної психології.

Сергій Леонідович Рубінштейн, автор фундаментальної праці під назвою «Основи загальної психології» (вперше з'явилася на початку 40-х років і була перевидана у 1989 р). У цю роботу увійшли передові досягнення психологічної науки.

Олексій Миколайович Леонтьєв. Теорія діяльності - система методологічних і теоретичних принципів вивчення психічних феноменів. Основним предметом дослідження визнається діяльність, що опосередковує всі психічні процеси. Основні постулати: діяльність нерозривно пов'язана зі свідомістю, особистість розвивається і проявляється в діяльності.

Костюк Григорій Силович - український психолог. Вивчав мислення і мовлення в молодшому шкільному віці, шляхи побудови навчального матеріалу.

Запорожець Олександр Володимирович. Розробляв питання загальної та дитячої психології, психології сенсорних процесів і руху; вніс вклад в психологічну теорію діяльності. Разом з учнями створив теорію сенсорного і розумового розвитку дитини, сприяє рішенню проблем виховання і навчання дошкільнят.

Максименко Сергій Дмитрович. Засновник української наукової школи генетичної психології.

Роменець Володимир Андрійович досліджував психологію вчинку.

Бурлачук Леонід Фокіч. Автор безлічі робіт з клінічної психології та психодіагностики. Автор популярного словника-довідника з психологічної діагностики.

Репкін Володимир Володимирович - один із розробників теорії розвиваючого навчання.

Чернобровкін Володимир Миколайович - сучасний український психолог, що займається розробкою питань психології прийняття рішень, зокрема прийняття рішень в складних педагогічних ситуаціях.

Поняття спілкування. Рівні та функції спілкування

Спілкування - складний багатоплановий процес встановлення контактів між людьми, що породжений потребами спільної діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення взаємної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння людьми одне одного.

Рівні спілкування.

Б. Ломов пропонує виділити такі рівні спілкування:

1) макрорівень - спілкування індивіда з іншими людьми відповідно до встановлених суспільними відносинами, традиціями, звичаями;

2) мезарівень - спілкування в межах змістовної теми, одноразове або багаторазове в часі;

3) мікрорівень - акт контакту, що несе елемент змісту і виражається в певних зовнішніх показниках (питання-відповідь, рукостискання, мімічний акт та ін.).

А. Добровіч виділяє шість рівнів спілкування.

1) рівень конвенціональний (повноцінне рівноправне спілкування);

2) примітивний (співрозмовник не партнер, а предмет, що потрібний або заважає);

3) маніпулятивний (близький до примітивного, але за виконавчими можливостям наближається до конвенціонального рівня);

4) стандартизований («контакт масок»);

5) діловий (об'єднання спільною справою);

6) ігровий;

7) духовний (вищий рівень людського спілкування партнер сприймається як носій духовного витоку).

За критерієм мети спілкування виділяється вісім функцій спілкування:

1) контактна - встановлення контакту як стану обопільної готовності до прийому і передачі повідомлень і до підтримки взаємозв'язку у вигляді постійної взаімоорієнтованості;

2) інформаційна - обмін повідомленнями (прийом - передача відомостей у відповідь на запит), а також обмін думками, задумами, рішеннями тощо;

3) спонукальна - стимуляція активності партнера для направлення його на виконання певних дій;

4) координаційна - взаємне орієнтування та узгодження дій при організації спільної діяльності;

5) функція розуміння - не тільки адекватне сприйняття і розуміння змісту повідомлення, а й взаємне розуміння - намірів, установок, переживань, станів та ін.;

6) емотивна - збудження в партнері потрібних емоційних переживань (обмін емоціями), а також зміна з його допомогою своїх переживань і станів;

7) функція встановлення відносин - усвідомлення і фіксація свого місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків спільноти, в якій діє індивід;

8) функція здійснення впливу - зміна стану, поведінки, особистісно-смыслових утворень партнера, в тому числі його намірів, установок, думок, рішень, уявлень, потреб, дій, активності та ін.

Розрізняють такі види спілкування:

1) соціально-орієнтоване, при якому суспільні відносини виражені найбільш яскраво (доповідь, лекція тощо);

2) групове предметно-орієнтоване спілкування, при якому чітко позначені відносини, обумовлені спільною діяльністю;

3) особистісно-орієнтоване спілкування, тобто спілкування однієї людини з іншою.

Головним засобом спілкування в людському суспільстві є мова. Також широко використовуються немовні невербальні засоби (міміка, пантоміма, жести тощо).

Рекомендована література:

1. *Загальна психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко. За загальною редакцією академіка С. Д. Максименка. - К.: Форум, 2000. - 543с*

2. *Загальна психологія: Навчальний посібник / За ред. О. Скрипченко, Л. Долінська, З. Огороднійчук та ін. - К.: «А.П.Н.», 1999. - 463 с*

3. *Основи психології / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. - К.: Либідь, 2002. - С. 9-45.*

4. *Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. – М.: МГУ, 1999.*

5. *Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001.*

РОЗДІЛ ДРУГИЙ: ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Вікова психологія - галузь психологічної науки, яка вивчає специфічні закономірності психічного розвитку людини на різних вікових стадіях. Найбільш вивченими у віковій психології виявилися період дитинства, підлітковий та юнацький вік.

В даний час актуалізується наступна проблематика вікової психології: вивчення психологічних особливостей студентства, людей зрілого та старечого віку. Кожна вікова стадія має свої неповторні характеристики і внутрішні умови розвитку. Розширення досліджень вікової психології в сторону похилого віку дозволить отримати важливі знання про межі збереження активності та творчих здібностей людини, можливості їх розширення за рахунок організації життя і діяльності людини.

Педагогічна психологія - галузь психологічної науки, що вивчає закономірності психічної діяльності, умови формування особистості в процесі навчання, виховання, оволодіння знаннями, навичками, вміннями. Дана галузь вивчає особливості взаємодії і взаємин учнів і педагогів, їх вікові та індивідуальні особливості, шляхи оптимізації навчально-виховного процесу, освіти і самоосвіти. Все більше уваги приділяє педагогічна психологія питанням професійного навчання і виховання, використання даних загальної, вікової, соціальної та інших галузей психології.

Вікова і педагогічна психологія - дві галузі психологічної науки, що тісно взаємодіють між собою, що визначено спільним об'єктом їх вивчення - людиною, що розвиваються і центральною проблемою наукового аналізу - пошуком відповіді на питання про роль спадковості і середовища у формуванні психіки людини.

В даному розділі будуть розглянуті вікові особливості розвитку психічних функцій і особистості дитини в різні періоди онтогенезу, виділені особливості формування і розвитку її в процесі соціалізації і виховання.

Закономірності психічного розвитку в онтогенезі

Розвиток психіки - це закономірна зміна психічних процесів у часі, виражена в їх кількісних, якісних і структурних перетвореннях. Розвиток психіки реалізується в формі філогенезу (розвиток всього виду в процесі еволюції), онтогенезу (розвиток конкретного індивіда протягом життя) і функціоналгенезу (розвиток конкретної психічної функції)

Розвиток психіки в онтогенезі має наступні закономірності:

1.*Гетерохронність* психічного розвитку дитини - це нерівномірний, хвильовий характер розвитку окремих психічних процесів. Він проявляється в тому, що для кожної психічної властивості є специфічний період, коли вона розвивається найбільш інтенсивно. Ці періоди - сензитивні (Л. Виготський). Наприклад, для розвитку мови сензитивним є період до 2-х років, потім можливості і темпи розвитку мови значно знижуються.

2.*Асинхронність* психічного розвитку дитини полягає в тому, що різні психічні функції мають різні сензитивні періоди і за тривалістю, і за віком їх настання. Наприклад, у дошкільнят провідною в психічному розвитку є пам'ять, а у молодшого школяра - мислення. Л. Виготський про цю особливість висловився наступним чином: для дошкільнят подумати значить згадати, а для молодшого школяра згадати означає подумати.

3.*Стадіальність* психічного розвитку дитини означає, що окремі етапи розвитку мають певну послідовність і взаємопов'язані. Новий етап виникає на основі попереднього і вносить свої неповторні риси в психіку дитини. Тому кожна стадія має свою цінність і її не можна перестрибувати. Наприклад, ставиться завдання не скоротити період дитинства, а, навпаки, збагатити його, щоб розвиток був максимально ефективним. Максимальне розкриття всіх можливостей віку для психічного розвитку дитини О. Запорожець назвав ампліфікацією.

4.Провідними характеристиками кожної стадії психічного розвитку дитини виступають *соціальна ситуація розвитку, основні новоутворення психіки і особистості і провідна діяльність*. Під соціальною ситуацією розвитку розуміється співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку психіки (Л. Виготський). Вона визначає ставлення дитини до навколишнього.

5.*Чергування процесів еволюції та інволюції* (наявність стабільних і критичних періодів в розвитку, поява новоутворень в кінці кожного віку). Вікові новоутворення - новий тип будови особистості та її діяльності, а також психічні зміни, що виникають в певному віці і

визначають перетворення в свідомості дитини, його внутрішнє і зовнішнє життя. Це ті позитивні досягнення, які дозволяють перейти на нові стадії розвитку.

6. *Провідна діяльність* забезпечує кардинальні лінії психічного розвитку саме в цей період (О. Леонтьєв). У цій діяльності формуються основні особистісні та психічні новоутворення, відбувається перебудова психічних процесів і виникнення нових видів діяльності. Так, наприклад, в предметній діяльності в ранньому віці дитини формуються «гордість за власні досягнення», активне мовлення, складаються передумови для виникнення ігрової та продуктивних видів діяльності.

7. У процесі психічного розвитку дитини відбувається *диференціація і інтеграція психічних процесів*, властивостей. Диференціація означає послідовне ускладнення психіки з появою новоутворень. Так, після народження найбільш розвиненим психічним процесом є відчуття, на його основі виникає сприймання, потім пам'ять, згодом - наочно-дієве мислення і уява.

Інтеграція - зміцнення зв'язків між окремими психічними утвореннями. Так, завдяки розвитку свободи з'являються довільна увага, пам'ять, управління емоціями. Дорослий має всі види мислення, які в онтогенезі з'явилися послідовно.

8. Зміна співвідношення детермінант психічного розвитку означає, що з віком у дитини змінюється співвідношення біологічних і соціальних факторів його психічного розвитку. З розширенням зв'язків дитини з соціальним середовищем (з віком) зростає роль соціальних впливів. Змінюються і самі соціальні детермінанти (сім'я, школа, клас, друзі). Для людини провідну роль в психічному розвитку відіграє соціальний фактор.

Суспільство організує передачу суспільного досвіду через навчання і виховання в спеціальних закладах. Навчання і виховання організуються з урахуванням вікових можливостей дитини, а тому необхідно їх вивчати.

Громадський досвід засвоюється не автоматично, а через активність і діяльність дитини. З певного етапу онтогенезу дитина вчиться сама регулювати свій розвиток. Її особистість поряд з біологічними і соціальними чинниками, стає окремою детермінантою психічного розвитку.

9. Психічний розвиток дитини неможливий без *пластичності психіки* - тобто її здатності до змін. Наприклад, вади зору, слуху компенсуються посиленням розвитком дотику, нюху. З віком пластичність психіки знижується. Так, дитина може опанувати будь-

яку мову, в залежності від соціального оточення і раси або національності. Про дорослого так сказати ми не можемо.

10. Розвиток психіки в жіночому організмі відбувається швидше, ніж в чоловічому (дівчатка «дозрівають» раніше хлопчиків).

Проблема співвідношення біологічних і соціальних факторів психічного розвитку в онтогенезі

Онтогенез - процес індивідуального розвитку організму. Виділяють дві групи факторів, які визначають розвиток психіки в онтогенезі: біологічні та соціальні.

1. Біологічні - спадковість (біологічна передача генних характеристик від батьків до потомства).

2. Соціальні - це вплив суспільства, в якому зростає дитина, його культурні традиції, рівень розвитку науки і мистецтва, основні релігійні течії.

Існують 4 основні підходи в поясненні співвідношення біологічних і соціальних факторів психічного розвитку в онтогенезі:

I. *Біогенетичний підхід* (Ст. Холл, Е. Торндайк, К. Бюлер, Е. Майер, А. Дженсен, З. Фройд, В. Штерн та ін.)

Процес психічного розвитку цілком визначається спадковістю. Всі причини того чи іншого типу поведінки треба шукати в біології людини, в особливих генетичних структурах. Роль соціальних чинників - хоча б не заважати розвитку спадковості, в ідеалі - сприяти. Мінуси такого підходу: недооцінка соціальних факторів: «по спадковості людина отримує певні ознаки в готовому вигляді», а насправді вона отримує лише задатки.

II. *Соціогенетичний* (Е. Дюркгейм, Л. Леві-Брюль, Дж. Локк).

Народжена людина - «табула rasa» (чиста дошка) і її повністю формує соціум, значення біологічних факторів повністю заперечується. Мінуси такого підходу: новонароджений - не чиста дошка; недооцінка біологічних факторів (соціальний фактор не має фатального впливу). Найбільш яскраво суть подібних концепцій висловив В. Штерн. У запропонованому ним трактуванні принцип рекапітуляції охоплює і еволюцію психіки тварин, і історію духовного розвитку суспільства.

III. *Теорія конвергенції* (рівноваги)

В рамках даного підходу визнавався рівноцінний вплив на розвиток психіки спадковості і середовища (50% на 50%): здібності людині даються не в готовому вигляді, моральність не залежить від спадковості.

IV. *Вітчизняний* (Л. Виготський, О. Леонтєв, Г. Костюк)

В рамках цього підходу визнавалося, що людина - істота біосоціальна. Процес психічного розвитку відбувається на основі задатків (анатомо-фізіологічні особливості, особливості нервової системи) в соціальних умовах при активній взаємодії з середовищем. Соціальний фактор визнавався провідним.

Періодизація психічного розвитку людини. Різні підходи до проблеми періодизації

Періодизація психічного розвитку - виділення в цілісному життєвому циклі людини послідовності стадій (періодів) психічного розвитку.

Науково обгрунтована періодизація повинна відображати внутрішні закономірності самого процесу розвитку (Л. Виготський) і відповідати наступним вимогам: 1) описувати якісну своєрідність кожного періоду розвитку і його відмінності від інших періодів; 2) визначати структурний зв'язок між психічними процесами і функціями в рамках одного періоду; 3) встановлювати інваріантну послідовність стадій розвитку; 4) періодизація повинна мати таку структуру, де кожний наступний період заснований на попередньому, включає і розвиває його досягнення.

Відмінними рисами багатьох періодизацій психічного розвитку є їх односторонній характер (відрив розвитку особистості від розвитку інтелекту). Л. Виготський розрізняв три групи періодизацій: за зовнішнім критерієм, за одним і за кількома ознаками дитячого розвитку.

Для першої групи характерна побудова періодизації на основі зовнішнього, але пов'язаного з самим процесом розвитку критерієм. Прикладом можуть служити періодизації, створені за біогенетичним принципом. Відповідно до цієї позиції онтогенез в короткому і стислому вигляді повторює філогенез. Один з варіантів - періодизація В. Штерна, яка ґрунтується на теорії рекапітуляції.

У другій групі періодизацій використовується не зовнішній, а внутрішній критерій. Цим критерієм стає будь-яка одна сторона розвитку, наприклад розвиток кісткових тканин в періодизації П. Блонського і розвиток дитячої сексуальності у З. Фройда, Е. Еріксона.

П. Блонський вибрав об'єктивну ознаку - появу і зміну зубів. Дитинство ділиться тому на три епохи: беззубе дитинство (до 8 місяців - 2,5 років), дитинство молочних зубів (приблизно до 6,5 років) і дитинство постійних зубів (до появи зубів мудрості).

3. Фройд вважав головним джерелом, двигуном людської поведінки несвідоме, насичене сексуальною енергією. Сексуальний розвиток, визначає розвиток всіх сторін особистості і може служити критерієм вікової періодизації. З. Фройд виділив наступні стадії психосексуального розвитку: оральна стадія (0-2 роки); анальна стадія (2-3 роки); фалічна стадія (4-5 років); латентна стадія (6-12 років); генітальна стадія (12-18 років).

Періодизація Е. Еріксона включає послідовність з 8 стадій, на кожній з яких в залежності від успішності вирішення психосоціальної кризи відбувається формування особистісної якості або в його позитивному значенні, або як патологічної властивості, внаслідок чого потенціал розвитку особистості на даній стадії виявляється нереалізованим. Перша стадія передбачає розв'язання кризи шляхом вибору між довірою і недовірою особистості до світу (0-1 рік), друга стадія - формування автономії проти сорому і сумніву (2-3 роки), третя стадія - ініціативності проти почуття провини (4-6-7 років), четверта стадія - вміння і компетентності проти почуття неповноцінності (8-13 років), п'ята - формування особистісної ідентичності проти змішання ідентичності (14 - 19 років), шоста - близькості і любові проти ізоляції і відкидання (19-35 років), сьома - продуктивності проти стагнації і застою (35-60 років) і восьма - цілісності і мудрості особистості проти дезінтеграції і розпаду (старше 60 років).

У третій групі періодизацій періоди вікового розвитку виділяються на основі декількох суттєвих особливостей цього розвитку. Прикладом можуть служити періодизації Л. Виготського та Д. Ельконіна.

В основу періодизації психічного розвитку дитини Л. Виготський поклав поняття провідної діяльності, яка характеризується трьома ознаками:

1. Вона повинна бути змістоутворюючою для дитини.
2. У контексті цієї діяльності складаються базові відносини з дорослими і однолітками.
3. У зв'язку з освоєнням провідної діяльності виникають основні новоутворення віку (коло здібностей, які дозволяють цю діяльність реалізовувати, наприклад, мова).

Наступні критерії - соціальна ситуація, розвитку вікові новоутворення.

Згідно Д. Ельконін, періодизація психічного розвитку в дитячому віці включає три епохи, кожна з яких складається з двох пов'язаних між собою періодів, причому в першому відбувається

переважний розвиток мотиваційно-потребової сфери, а в другому - інтелектуально-пізнавальної.

Епохи розділені між собою кризами перебудови відносин особистість-суспільство, а періоди - кризами самосвідомості. Епоха раннього дитинства починається кризою новонародженості (0-2 міс.) і включає дитинство, провідною діяльністю якого є ситуативно-особистісне спілкування, криза першого року і ранній вік, де провідною є предметна діяльність. Епоха дитинства, відокремлена від епохи раннього дитинства кризою трьох років, включає дошкільний вік (провідна діяльність - сюжетно-рольова гра), криза семи років і молодший шкільний вік (провідною є навчальна діяльність). Криза 11-12 років розділяє епохи дитинства і підліткового віку, в якому молодший підлітковий вік з інтимно-особистісним спілкуванням як провідною діяльністю змінюється старшим підлітковим віком, де провідною стає навчально-професійна діяльність.

На думку Д. Ельконіна, зазначена схема періодизації відповідає дитячому і підлітковому віку, а для періодизації зрілого віку необхідно розробити іншу схему при збереженні загальних принципів періодизації. Періодизація зрілого віку життєвого циклу вимагає визначення самого поняття «дорослість» як особливого соціального статусу, сполученого з певним рівнем біологічної зрілості, рівнем розвитку психічних функцій і структур. Успішність вирішення завдань розвитку, як системи специфічних для кожного віку соціальних вимог і очікувань, що пред'являються суспільством до індивіда, визначає його перехід на кожен нову вікову ступінь зрілості (Р. Хевігерст). Періодизація зрілого віку включає ранню зрілість (17-40 років), середню зрілість (40-60 років), пізню зрілість (старше 60 років) з перехідними періодами, що носять характер криз (Д. Левінсон, Д. Бромлей, Р. Хевігерст).

Роль навчання в психічному розвитку дитини. Поняття «зони актуального» і «зони найближчого розвитку»

Навчання - це спеціально організований, керований процес взаємодії вчителів і учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь, навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил і потенційних можливостей учнів, закріплення навичок самоосвіти відповідно до поставлених цілей.

Ознаки процесу навчання: двосторонній характер; спільна діяльність вчителів та учнів; керівництво з боку вчителя; спеціальна планомірна організація і управління; цілісність і єдність; відповідність

закономірностям вікового розвитку учнів; управління розвитком і вихованням учнів.

Психічний розвиток не відбувається сам по собі, незалежно від навчання. Про провідну роль навчання в розвитку говорив Л. Виготський., Д. Ельконін, В. Давидов, П. Гальперін, Г. Костюк та ін.

Л. Виготський стверджував, що вхід до свідомості можливий тільки через мовлення. Процес психічного розвитку (перебудова системної структури свідомості) обумовлений зміною рівня розвитку узагальнень (смыслові сторони). Розвиваючи значення слів, підвищуючи рівень узагальнень (через мовне спілкування людей), можна змінювати системну будову свідомості, тобто управляти розвитком свідомості через навчання. Навчання є внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку у дитини властивостей, що історично притаманні людині.

На думку Л. Виготського, навчання повинно враховувати досягнутий рівень розвитку, проте не для того, щоб на тому зупинитися, а щоб зрозуміти, куди спрямувати розвиток, яким повинен бути наступний крок. У дитини є якийсь рівень актуального розвитку (наприклад, вона може вирішити задачу самостійно, без допомоги дорослого) і рівень потенційного розвитку (рішення задачі можливо у співпраці з дорослим). Навчання завжди має випереджати психічний розвиток, вести його за собою.

Зона найближчого розвитку - характеризує процес підтягування психічного розвитку слідом за навчанням. Ця зона визначається вмістом таких завдань, які дитина може вирішити лише за допомогою дорослого, але після набуття досвіду спільної діяльності вона стає здатною до самостійного вирішення аналогічних завдань.

Зона актуального розвитку - це психічні функції, уміння та навички дитини, які вже сформувалися, дозріли, причому дитина виконує завдання, пов'язані з цими вміннями і навичками без допомоги дорослих.

Поняття «кризового періоду» в розвитку психіки людини.

Характеристика кризи 3-х років та підліткової кризи

Однією з основних закономірностей психічного розвитку є нерівномірність. Є періоди щодо спокійні, або стабільні, а є так звані критичні.

Для критичних періодів характерні такі особливості:

1. Межі, що відокремлюють початок і кінець кризи від суміжних періодів, вкрай нечіткі. Криза виникає непомітно, дуже важко

визначити момент її настання і закінчення. Різке загострення (кульмінація) спостерігається в середині кризи. В цей час криза досягає апогею.

2. Важковиховуваність дітей в критичні періоди свого часу послужила відправною точкою їх емпіричного вивчення. Спостерігається норовистість, падіння успішності і працездатності, зростання кількості конфліктів з оточуючими. Внутрішнє життя дитини в цей час пов'язане з болісними переживаннями.

3. Негативний характер розвитку. Відзначено, що під час криз, на відміну від стабільних періодів, відбувається швидше руйнівна, ніж творча робота. Дитина не стільки набуває, скільки втрачає з набутого раніше. Однак виникнення нового в розвитку неодмінно означає відмирання старого. Одночасно в критичні періоди спостерігаються і конструктивні процеси розвитку. Л. Виготський назвав це новоутвореннями. Новоутворення критичних періодів носять перехідний характер, тобто вони не зберігаються в тому вигляді, в якому виникають, наприклад, автономне мовлення у однорічних дітей.

Криза 3 років. На підході до кризи присутня чітка когнітивна симптоматика:

- гостра зацікавленість своїм відображенням в дзеркалі;
- дитина переймається своєю зовнішністю, зацікавлена тим, як вона виглядає в очах інших. У дівчаток з'являється інтерес до нарядів; хлопчики починають проявляти заклопотаність своєю ефективністю, наприклад, в конструюванні. Гостро реагують на невдачу.

Криза 3-х років належить до гострих. Дитина некерована, впадає в лютю. Поведінка майже не піддається корекції. Період важкий як для дорослого, так і для самої дитини. Симптоми називають семізвездієм кризи 3 років.

1. Негативізм - реакція не на зміст пропозиції дорослих, а на те, що вона йде від дорослих. Прагнення зробити навпаки, навіть всупереч власним бажанням.

2. Упертість. Дитина наполягає на чомусь не тому, що хоче, а тому, що вона цього зажадала, вона зв'язана своїм первинним рішенням.

3. Непоступливість. Вона безособова, направлена проти норм виховання, способу життя, який склався до трьох років.

4. Свалілля. Прагне все робити сам.

5. Протест-бунт. Дитина в стані війни і конфлікту з оточуючими.

6. Симптом знецінення виявляється в тому, що дитина починає лягтися, дратувати і обзивати батьків.

7. Деспотизм. Дитина змушує батьків робити все, що вона вимагає. По відношенню до молодших сестер і братів деспотизм виявляється як ревності.

Криза 3-х років протікає як криза соціальних відносин і пов'язана із становленням самосвідомості дитини. З'являється позиція «Я сам». Дитина пізнає відмінність між «повинен» і «хочу».

Якщо криза протікає мляво, це говорить про затримку в розвитку афективної і вольовий сторін особистості. У дітей починає формуватися воля, яку Е. Еріксон назвав автономією (незалежністю, самостійністю). Діти перестають потребувати опіки з боку дорослих і прагнуть самі робити вибір. Почуття сорому і невпевненості замість автономії виникають тоді, коли батьки обмежують прояви незалежності дитини, карають або висміюють всякі спроби самостійності.

Зона найближчого розвитку дитини полягає в отриманні "можу": вона повинна навчитися співвідносити своє «хочу» з «повинна» і «не можна» і на цій основі визначити своє "можу". Криза затягується, якщо дорослий стоїть на позиції «хочу» (вседозволеність) або «не можна» (заборони). Слід надати дитині сферу діяльності, де б вона могла проявляти самостійність.

Ця сфера діяльності - гра. Гра з її особливими правилами і нормами, які відображають соціальні зв'язки, служить для дитини тим «безпечним островом, де вона може розвивати й апробувати свою незалежність, самостійність» (Е. Еріксон).

Підліткова криза. Це криза соціального розвитку, що нагадує кризу 3-х років («Я сам»), тільки тепер це «Я сам» в соціальному сенсі. У літературі описана як «вік другого перерізання пуповини», «негативна фаза статевого дозрівання». Пов'язана з періодом пубертату. Це період дозрівання, в якій людина досягає статевої зрілості, тобто період, протягом якого дозрівають первинні і вторинні статеві ознаки. Психічне і тілесне дозрівання не цілком збігаються одне з одним щодо початку, кінця і тривалості. У підлітковому віці посилене фізичне дозрівання стимулює психічне дозрівання. Даний період характеризується падінням успішності, зниженням працездатності, дисгармонійністю у внутрішній будові особистості. Людське Я і світ розділені більше, ніж в інші періоди. Криза належить до гострих.

Симптоми кризи

1. Спостерігається зниження продуктивності і здатності до навчальної діяльності навіть в тій області, в якій дитина обдарована. Регрес проявляється, коли задається творче завдання (наприклад, твір).

Діти здатні виконувати так само, як і раніше, тільки механічні завдання.

Відбувається відкриття світу психічного, увага підлітка вперше звертається на інших осіб. З розвитком мислення настає інтенсивне самосприйняття, самоспостереження, пізнання світу власних переживань. Розділяється світ внутрішніх переживань і об'єктивна дійсність. У цьому віці багато підлітків ведуть щоденники.

Нове мислення впливає і на мову, мовлення. Цю стадію можна порівняти тільки з раннім дитинством, коли розвиток мислення просувається слідом за розвитком мовлення.

Мислення в підлітковому віці не одна з функцій в ряду інших, а ключ для всіх інших функцій і процесів. Під впливом мислення закладаються основи особистості і світогляду підлітка.

2. Другий симптом кризи - негативізм. Іноді цю фазу так і називають фазою другого негативізму по аналогії з кризою 3-х років. Дитина як би відштовхується від середовища, ворожа, схильна до сварок, порушень дисципліни. Одночасно відчуває внутрішній неспокій, невдоволення, прагнення до самотності, до самоізоляції.

У хлопчиків негативізм проявляється яскравіше і частіше, ніж у дівчаток, і починається пізніше - в 14-16 років.

Поведінка підлітка під час кризи не обов'язково має негативний характер. Л. Виготський пише про три варіанти поведінки.

1) Негативізм яскраво виражений у всіх областях життя підлітка. Причому це триває або декілька тижнів, або підліток надовго випадає з сім'ї, недоступний до вмовлянь старших, збудливий або, навпаки, нечутливий. Це важке і гостре протікання спостерігається у 20% підлітків.

2) Дитина - потенційний негативіст. Це проявляється лише в деяких життєвих ситуаціях, головним чином як реакція на негативний вплив середовища (сімейні конфлікти, гальмівну дію шкільної обстановки). Таких дітей більшість, приблизно 60%.

3) Негативних явищ немає зовсім у 20% дітей.

На цій підставі можна припустити, що негативізм є наслідком недоліків педагогічного підходу.

Соціальна ситуація розвитку та новоутворення в психіці немовляти. Криза одного року

Соціальна ситуація розвитку немовляти (2 міс. - 1 рік) визначається повною біологічною залежністю від дорослого. Л. Виготський назвав соціальну ситуацію «Ми». Тут можна говорити

про нерозривну єдність дитини і дорослого. Дитина нічого не може без дорослої людини. Життя і діяльність дитини як би вплетені в життя і діяльність дорослого, який доглядає за нею. Загалом, це ситуація комфорту, і центральний елемент цього комфорту - доросла людина. Як зауважив Д. Ельконін, пустушка і погойдування - замітники дорослого, говорять дитині: «Все спокійно!», «Все в порядку!», «Я тут».

Соціальна ситуація нерозривної єдності дитини і дорослого містить в собі протиріччя: дитина максимально потребує дорослого і, в той же час, не має специфічних засобів впливу на нього. Це протиріччя вирішується протягом усього періоду дитинства в ході безпосереднього емоційного спілкування дитини й матері. З боку дитини можна спостерігати виникнення перших форм впливу на дорослого. Так, дуже скоро голосові реакції дитини набувають характер емоційного активного призову, пхикання перетворюється в поведінковий акт, що спрямований на дорослу людину. Це ще не мовлення у власному розумінні слова, поки це лише тільки емоційно-виразні реакції.

Спілкування в цей період повинне носити емоційно-позитивний характер. Тим самим у дитини створюється емоційно-позитивний тонус, що служить ознакою фізичного і психічного здоров'я.

До кінця віку з'являються головні новоутворення - прямоходіння і автономне мовлення (зрозуміле тільки близьким людям, які постійно взаємодіють з дитиною). Завдяки тому, що дитина знаходить можливість пересуватися самостійно, простір її життєдіяльності збільшується, розширюється число предметів, які дитина може дістати самостійно.

В 4 місяці з'являється реакція на новизну (за М. Денисовою). Реакція на новизну - це різна сенсорна реакція, вона в тому числі полягає в тривалості утримання погляду на новому предметі.

У 5 місяців з'являється акт хапання. Акт хапання - це поведінковий акт, а поведінка передбачає обов'язкову участь орієнтування. Тому для того, щоб виникло хапання, необхідно, щоб рука перетворилася в орган дотику.

На основі акта хапання розширюються можливості маніпулювання з предметом, а у віці від 4 до 7 місяців виникають результативні дії: просте переміщення предмета, видобування з нього звуків.

У віці 7-10 місяців формуються співвідносні дії: дитина може маніпулювати з двома об'єктами одночасно.

Завдяки цьому спілкування стає ситуативно-діловим (М. Лісіна). Починаючи з другого півріччя життя, дитина більше не погоджується просто «обмінюватися з дорослим ласками». Їй тепер вже потрібно, щоб дорослий «співпрацював» з нею у справі, організовував її, допомагав у важку хвилину, підбадьорював при неуспіху, хвалив за досягнення.

До 9 місяців (початок кризи одного року) дитина стає на ніжки, починає ходити. Вперше відбувається розділення єдиної соціальної ситуації «Ми», тепер не мама веде дитину, а вона веде маму, куди хоче. Ходьба - перше основне новоутворення дитячого віку, що знаменує собою розрив старої ситуації розвитку. Мовлення, як і всі новоутворення віку, має перехідний характер. Це автономне, ситуативне, емоційно забарвлене мовлення, зрозуміле тільки близьким.

Друге основне новоутворення цього віку - поява першого слова. Це мовлення, воно являє собою нову якість, яка може служити критерієм того, що стара соціальна ситуація розвитку дитини розпалась. Там, де була єдність, стало двоє: дорослий і дитина. Між ними виріс новий зміст - предметна діяльність.

Симптомом кризи одного року є загальний регрес діяльності дитини: порушення біоритмів (фази сну / неспання), порушення задоволення вітальних потреб (почуття голоду), емоційні аномалії (плаксивість, похмурість, образливість).

Зовнішні прояви кризи: у дитини з'являються афективні реакції, коли дорослий її не розуміє або щось забороняє робити. Дитина стає неспокійною, з'являються перші прояви самостійності.

Внутрішні причини кризи: наростання протиріччя між потребами в пізнанні навколишнього світу і тими можливостями, якими дитина володіє. Як підкреслював Д. Ельконін, в кінці першого року життя соціальна ситуація повної нероздільності дитини з дорослим вибухає зсередини. У ній з'являються двоє: дитина і дорослий. В цьому і полягає суть кризи першого року життя.

Таким, чином, можна підкреслити, що в своєму розвитку однорічна дитина проходить такі етапи, як:

- поява стійко привабливих предметів і ситуацій;
- новий спосіб пересування, що потрапляє в центр уваги дитини, стає особливим предметом потреби;
- заборона (або відстрочення) задоволення бажання, що приводить до гіпобуліческої (вольової) реакції в поведінці і до появи прагнення як характеристики психічного життя;
- слово означає утримуваний афект.

Загальні особливості психічного розвитку дитини протягом раннього віку

Ранній вік - це період життя від 1 до 3 років. У цей період у дитини з'являється новий провідний вид діяльності - предметно-маніпулятивна, або предметно-орудійна діяльність, в якій вона дізнається призначення предметів за допомогою взаємодії з дорослим.

Розумовий розвиток. Основними умовами розвитку і вдосконалення розумової діяльності в ранньому віці є чуттєво-рухова активність. Сприйняття зовнішнього світу на даній стадії розумового розвитку егоцентричне («Я центр всесвіту»), «Весь світ обертається навколо мене»). Дитина 1,5-2 років вже усвідомлює свою відособленість, відокремленість від інших людей і предметів, а також розуміє, що деякі події можуть відбуватися і незалежно від їх бажань.

Засвоєння мови. Словниковий запас дітей за період раннього дитинства збільшується за десятиків слів до півтори тисячі. До трьох років дитина часто задає питання дорослим; користується двотрьохсловними реченнями; кажучи, висловлює свої враження, думки; договорує звуки, склади, слова при читанні; розуміє значення простих прийменників і множини; знає час доби; називає кольори. Умовою успішного мовного розвитку дитини є мовна стимуляція в сім'ї.

Виникнення самосвідомості. Перші уявлення про себе виникають у дитини до року. Це уявлення про частини свого тіла, але узагальнити їх малюк поки не може. До півтора років дитина може впізнавати себе в дзеркалі, освоює своє відображення і зовнішність. Подальший розвиток самосвідомості пов'язаний з усвідомленням своїх бажань і взагалі мотивів діяльності. Це допомагає дитині перейти на наступний щабель у розвитку самосвідомості - відокремити себе від своїх дій. До трьох років дитина проявляє зачатки самосвідомості, у неї розвивається домагання на визнання з боку дорослих. Позитивно оцінюючи ті чи інші дії, дорослі надають їм привабливість в очах дітей, пробуджують в дітях бажання заслужити похвалу, визнання. До 3 років дитина починає використовувати займенник «Я», засвоює своє ім'я, стать. Ідентифікація з власним ім'ям виражається в особливому інтересі до людей, які носять таке ж ім'я.

Статеві ідентифікація. Хлопчики і дівчатка розвиваються паралельно і проходять однакові етапи, між малюками чоловічої і жіночої статі більше схожості, ніж відмінностей. Відмінності починають з'являтися до кінця раннього дитинства і обумовлені вони соціалізацією дитини. До 3 років дитина вже знає, хлопчик він чи дівчинка. Подібні знання діти черпають зі спостережень за поведінкою батьків, старших братів і сестер. Це дозволяє дитині зрозуміти, яких

форм поведінки відповідно до її статевої приналежності чекають від нех оточуючі.

Емоційний розвиток. На даному віковому етапі реакції дитини досить імпульсивні, вираз емоцій носить безпосередній характер. Діти діють не замислюючись, під впливом емоційних переживань, що миттєво виникли. Домінуюче в ранньому віці сприйняття афективно забарвлене, що обумовлює можливість емоційного реагування дітей тільки на ті події, що безпосередньо сприймаються. Емоції дитини нестійкі і швидко минуші, вона не може їх контролювати і стримувати, обмежують їх тільки покарання і заохочення дорослих.

Яскраві емоційні переживання виникають у зв'язку з безпосередніми бажаннями дитини, з уміннями і результатами, характерними для самостійності людини, що свідчить про подальшу соціалізацію емоцій. Емоції в багатьох випадках відображають рівень задоволення всезростаючих потреб дітей (пізнавальних, рухових тощо). Після 2 років емоційна реакція стає набагато яскравіше. Збільшується емоційне зараження дітей один від одного і емоційна чуйність по відношенню до іншої дитини. У 2-3 роки з'являються соціальні форми гніву - ревності і заздрість. Діти сердяться і плачуть, якщо їх мати у них на очах пестить чужу дитину. В результаті соціальних контактів з'являється радість як вираз базової емоції задоволення.

За даними Ю. Макаренко, вже у віці 2-3 років діти можуть зображати емоції, підбирають мімічні засоби для вираження радості, гніву, відрази, засмучення, подиву, сорому.

У дітей 3 років з'являється гордість за свої досягнення (М. Лісіна). Діти прагнуть продемонструвати свої успіхи дорослому. Якщо це не вдається, то їх радісні переживання з приводу успіху істотно затьмарюються. Виникає образа з приводу ігнорування або невизнання успіху дорослими, прагнення до перебільшення успіху, хвастоств. У той же час Т. Гуськова і М. Єлагіна відзначають, що незаслужена похвала викликає у дітей 2-3 років збентеження, незручність.

Соціальна ситуація розвитку в ранньому дитинстві визначається можливістю і необхідністю пізнання світу речей. До трьох років у дітей складаються наступні новоутворення віку: зачатки самосвідомості, розвиток Я-концепції, самооцінка. Дитина проробляє 90% роботи по засвоєнню мови. За три роки людина проходить половину шляху свого психічного розвитку.

Мотиваційна сфера. Провідною потребою даного віку є потреба у співпраці з дорослим, його заохочення і любові.

Значення ранніх етапів розвитку дитини в становленні особистості

Ранні етапи розвитку дитини включають в себе три вікових періоди - новонародженість (0-2 міс.); дитинство (2 міс. - 1 м) і раннє дитинство (1-3 р).

Можна виділити наступні особливості розвитку дитини на ранніх етапах її життя.

1. Народження дитини (його особливості та характеристика) є відправною точкою в розвитку особистості. Акт народження - це перший прояв базальної вольової регуляції особистості, і воно визначає стратегію життя дитини (пасивну, яка очікує при штучних пологах і активнішу при природніх).

2. На ранніх етапах розвитку дитини важливо, щоб було сформоване базове відчуття безпеки, яке дозволить в подальшому займати активну життєву позицію людини і вільно проявляти себе. Запорукою цього є фізична і емоційна доступність матері і задоволення всіх потреб дитини.

3. У дитячому віці (Е. Еріксон) у людини формується почуття довіри чи недовіри до навколишнього світу (людей, речей, явищ), яке людина пронесе через усе життя. Почуття відчуженості виникає при дефіциті уваги, любові, ласки, при жорстокому поводженні з дітьми. У цьому ж віці формується почуття прив'язаності, від типу прихильності (Дж. Боулбі) залежить характер відносин особистості з іншими людьми в дорослому житті. Виділяють 3 фази процесу формування дитячої прихильності: 1) малюк шукає близькості з будь-якою людиною; 2) дитина вчиться відрізняти знайомих людей від незнайомих; 3) почуття прихильності виникає до тих людей, які особливо значущі для дитини. Соціальне спілкування, відчуття комфорту сприяє формуванню дитячої прихильності більше, ніж своєчасне годування, так як надають цьому почуттю суто людський характер.

4. Важливим етапом у розвитку особистості дитини є криза 1 року, коли освоєне прямоходіння і автономне мовлення дають можливість дитині частково компенсувати залежний характер відносин з дорослими (перш за все з матір'ю) і знайти фізичну самостійність. Процес емансипації від дорослого - це одне з найважливіших завдань розвитку дитини, яке починається з кризи 1 року і завершується підліткових кризою. У три роки дитина проживає кризу, яка дає їй можливість отримати часткову і психологічну самостійність - «Я - сам». Це найважливіший етап у розвитку самосвідомості дитини. Криза трьох років характеризується за Л. Виготським: негативізмом, норовистістю, впертістю, знеціненням, ревнощами, деспотизмом в

поведінці дитини. Симптоми кризи посилюються якщо батьки не підтримують або обмежують прояви самостійності дитини. За Е. Еріксоном в даному віці може розвинутиися одна з наступних протилежних тенденцій: почуття незалежності (якщо батьки дають свободу в діях дитини, не обмежують її активність великою кількістю заборон) або ж відчуття сорому і сумніву (якщо активність дитини припиняється батьківськими заборонами).

5. Діти у віці від 1 до 3 років все ще залежать від батьків, вони постійно хочуть відчувати фізичну близькість батька і матері. Важливе значення має тактильний контакт. Дитина освоює мову відчуттів. Якщо дана потреба не задоволена, людина залишається тактильно бездушною, у неї виникають порушення в розвитку емоційної сфери, які можуть уповільнювати і розвиток пізнавальної сфери дитини.

Соціальна ситуація розвитку дошкільника. Новоутворення в психіці дитини дошкільного віку. Криза 7 років

Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці характеризується тим, що відбувається активне включення дитини у світ дорослих і людських відносин. Дана ситуація виражається в такій формулі: «дитина - дорослий». Формується образ узагальненого дорослого як носія суспільних функцій. Бажання дитини стати активним членом світу дорослих і відсутність необхідних можливостей сприяє появі гри.

Гра виступає провідним видом діяльності дошкільника, при чому, вона проходить наступні етапи розвитку: сюжетна гра (на самому початку дошкільного дитинства), сюжетно-рольова гра (тобто не тільки сюжет, а й ролі у учасників), режисерська гра (наявність сюжету, ролей і заздалегідь запланованого результату гри, який програється), ігри з правилами (поява завдання гри, яку необхідно виконати, дотримуючись певних правил).

У грі розвиваються: мотиваційно-потребова сфера, довільність, ідеальний план свідомості (розвиток наочно-образного мислення), почуття, емоційна саморегуляція, мовлення, інші види діяльності, які включені в гру (малювання, конструювання, навчальна діяльність).

Мислення - наочно-образне, до кінця віку з'являються зачатки словесно-логічного.

Новоутворення в психіці дитини дошкільного віку:

1. Центральне - супідрядність мотивів (поява таких регуляторів поведінки, як «можна» і «не можна», «добре» і «погано»). Ієрархія

мотивів означає появу вольової поведінки, що надає виражену спрямованість всій поведінці.

2. Активно формується самосвідомість, самооцінка, з'являється схематична картина світу, природи і суспільства. Дитина прагне упорядкувати навколишній світ в своїй уяві.

3. Основне інтелектуальне досягнення дошкільного віку - дитина починає мислити в розумі, у внутрішньому плані. На перше місце в системі психічних функцій в дошкільному віці виходить пам'ять (Л. Виготський). З'являється можливість мислення в уявленнях, звільнених від пов'язаності наочною ситуацією. У дошкільному віці увага, пам'ять, мислення набувають опосередкований, знаковий характер, стають вищими психічними функціями.

4. До кінця дошкільного дитинства виявляються найрізноманітніші види мотивів: ігрові мотиви; мотиви, пов'язані з інтересом дітей до світу дорослих; мотиви встановлення і збереження позитивних взаємин з дорослими та іншими дітьми; пізнавальні, змагальні, громадські, моральні мотиви; мотиви самолюбства і самоствердження. Мотиви набувають характеру узагальнених намірів, починають усвідомлюватися. З'являється можливість виконання обіцянки.

5. Безпосередня, імпульсивна поведінка переростає в опосередковану певними внутрішніми нормами і правилами. З'являється емоційне передбачення, що дозволяє дитині частково регулювати свою поведінку, спираючись на емоційну оцінку майбутньої дії.

6. Дитина починає усвідомлювати свої почуття і переживання. З'являється співчуття і співпереживання.

Зміст кризи 7 років:

- дитина втрачає дитячу безпосередність, оскільки відбувається заломлення внутрішнього світу дитини і його зовнішнього прояву. З'являється внутрішній план життя (дитина приховує свої справжні переживання).

- змінюється система цінностей дитини, гра відходить на другий план. На перший план виходить те, що пов'язано з навчальною діяльністю і викликає схвалення дорослих, підвищує соціальний статус дитини. Актуалізується потреба в соціальному функціонуванні, здатність до заняття значущої соціальної позиції.

- дитина починає висловлювати претензію на пошану, на відношення до неї як до дорослого, на визнання її суверенітету. У дитини з'являється потреба в соціальному функціонуванні, здатність до заняття значущої соціальної позиції.

Симптомами кризи виступають: манерна поведінка, блазнявання, кривляння дітей, які виконують захисні функції.

Поведінкові характеристики кризи:

- виникнення паузи між зверненням до дитини і її реакцією («ніби не чує», «треба сто разів повторити»);
- поява оскарження з боку дитини необхідності виконати батьківське прохання або відтермінування часу його виконання;
- непослух як відмова від звичних справ і обов'язків;
- хитрість як порушення сформованих правил в прихованій формі (показує мокрі руки замість вимитих);
- демонстративна «дорослість», іноді аж до карикатури;
- загострена увага стосовно свого зовнішнього вигляду і одягу, головне, щоб не виглядати «як маленький». Зустрічаються і такі прояви, як впертість, вимогливість, нагадування про обіцянки, капризи, загострена реакція на критику і очікування похвали.

До позитивних моментів можна віднести: зацікавленість в спілкуванні з дорослим і внесення в нього нових тем (про політику, про життя в інших країнах і на інших планетах, про морально-етичні принципи, про школу); самостійність в заняттях-хобі і в виконанні окремих обов'язків, взятих на себе за власним рішенням; розсудливість.

Розвивальні можливості ігрової діяльності дошкільника. Ігрова психотерапія

Гра - це вид діяльності людини в умовних ситуаціях, спрямований на відтворення і засвоєння суспільного досвіду. Психологічні особливості гри розкриті в дослідженнях Л. Виготського, С. Рубінштейна, Л. Венгера та інших вчених. Суть людської гри - у здатності, відображаючи, перетворювати дійсність. У грі вперше формується і проявляється потреба дитини впливати на світ, стати суб'єктом, «господарем» своєї дійсності. Л. Венгер виходив в своїх роботах з того, що кожна конкретна діяльність вимагає певних, специфічних для неї здібностей і створює умови для їх розвитку. Для ігрової діяльності такими здібностями є:

- 1) здатність діяти в плані уявлень;
- 2) орієнтуватися в сфері людських відносин;
- 3) координувати дії з іншими.

Дві головні ознаки гри.

По-перше, гру відрізняє її продуктивний характер, тобто спрямованість цієї діяльності не на досягнення якоїсь зовнішньої мети

або якогось практично значущого результату, а на сам процес гри і на переживання того, хто грає.

По-друге, в грі уявний план переважає над реальним. Тому ігрові дії здійснюються не за логікою об'єктивних значень, залучених в гру речей, а за логікою того ігрового сенсу, який вони отримують в уявній ситуації. Ці особливості можуть розглядатися як її необхідні і достатні ознаки, що дозволяють відрізнити гру від інших видів діяльності.

Серед різних підходів, які розкривають сутність гри можна виділити такі: гра як форма спілкування (М. Лісіна), або як форма діяльності (Д. Ельконін), або як прояв і умова розумового розвитку (Ж. Піаже).

Ігрова діяльність є провідною в дошкільному віці. Л. Виготський зазначає, що гра створює позитивний емоційний фон, на якому всі психічні процеси протікають найбільш активно.

Розвивальні можливості гри: розвивається воля і довільна поведінка, активно розвивається уява, творчість, загальна ініціативність, засвоюються соціальні норми і правила, розвивається пам'ять. Перевага гри перед будь-якою іншою дитячою діяльністю полягає в тому, що в ній дитина сама, добровільно підпорядковується певним правилам, при чому, саме виконання правил доставляє максимальне задоволення. Це робить поведінку дитини осмисленою і усвідомленою, перетворює її з польової - в вольову. Тому гра - це практично єдина область, де дошкільник може проявити свою ініціативу і творчу активність.

Ігрова психотерапія - метод психотерапевтичного впливу з використанням гри. Метод психотерапії, що використовує природну потребу дитини в грі, яка є важливою складовою частиною її розвитку (навичок, уяви, самостійності). Застосовується як самостійна методика і в комплексі з іншими психотерапевтичними заходами.

Виділяють такі види ігрової психотерапії: психоаналіз і ігрова терапія (З. Фройд, Г.-Х. Хельмут, М. Клейн, А. Фройд); ігрова терапія відреагування (Д. Леві); ігрова терапія побудови відносин (Д. Тафт, Ф. Аллен); недирективна ігрова терапія (В. Екслейн); ігрова терапія в умовах школи (Дімлік, Хафф). Даний вид терапії особливо ефективний в роботі з дітьми. Відсутність у дітей вербальних або понятійних навичок в необхідній мірі не дозволяє ефективно використовувати по відношенню до них психотерапію, майже повністю засновану на вимові, як це має місце в психотерапії дорослих. Діти не можуть вільно описувати свої почуття, вони здатні інакше виражати свої переживання, труднощі, потреби і мрії. Мета ігрової

психотерапії - «програвання» відносин або ситуацій такими, якими діти хотіли б їх бачити. Часто дитина повторює свій негативний життєвий досвід, де вона знову і знову відчуває особливі, значимі для неї переживання. Ролі, що програвються дітьми, часом бувають реверсивними, перевернутими, а позиція дитини в грі стає активною, іноді навіть антагоністичною, в той час як в реальному житті вона лише пасивно сприймає те, що відбувається. Це дає можливість змінювати внутрішні переживання і ставлення дитини до кожної конкретної ситуації.

Психологічна готовність дитини до школи, її структура

Психологічна готовність до школи - це комплексний показник, що дозволяє прогнозувати успішність або неуспішні навчання першокласника.

Зона найближчого розвитку (Л. Виготський) визначається тим, чого дитина може досягти в співпраці з дорослим, тоді як без допомоги дорослого вона цього виконати поки ще не може. Співпраця при цьому розуміється дуже широко: від питання до прямого показу рішення задачі. Причому навчання плідно тільки в тому випадку, якщо воно потрапляє в зону найближчого розвитку дитини.

Якщо актуальний рівень психічного розвитку дитини такий, що його зона найближчого розвитку нижче тієї, яка вимагається для освоєння навчальної програми в школі, то дитина вважається психологічно не готовою до шкільного навчання, так як в результаті невідповідності її зони найближчого розвитку до необхідної, вона не може засвоїти програмний матеріал і відразу потрапляє в розряд невстигаючих учнів.

Психологічна готовність до школи включає в себе наступні параметри психічного розвитку:

1. мотиваційна готовність до навчання в школі, або наявність навчальної мотивації (сформована внутрішня позиція школяра, внутрішня мотивація до отримання знань). Л. Божович, яка вивчала психологічну готовність дітей до школи, зазначала, що нова позиція дитини змінюється, стає з часом набагато змістовнішою. Спочатку дітей приваблюють зовнішні атрибути шкільного життя - різнокольорові портфелі, красиві пенали, ручки тощо. Виникає потреба в нових враженнях, в новій обстановці, бажання знайти нових друзів. І лише потім з'являється бажання вчитися, пізнавати щось нове, отримувати за свою «роботу» відмітки (зрозуміло, найкращі) і просто похвалу від усіх оточуючих;

2. певний рівень розвитку довільної поведінки, що дозволяє учневі виконувати вимоги вчителя;

3. певний рівень інтелектуального розвитку, що має на увазі володіння дитиною простими операціями узагальнення (від процесу узагальнення залежить здатність до навчання дитини. Здатність до навчання включає в себе два етапи інтелектуальних операцій: перший - засвоєння нового правила роботи (вирішення завдання і т.д.); другий - перенесення засвоєного правила виконання завдання на аналогічні, але не тотожні йому. Другий етап неможливий без вміння узагальнювати);

4. гарний розвиток фонематичного слуху (під фонематичним слухом розуміється здатність людини чути окремі фонемі, або звуки в слові: так, дитина, що вступає до школи, повинна розрізняти окремі звуки в слові).

5. комунікативна готовність - припускає здатність дитини до спільної діяльності, яка є провідною формою навчання.

Психічний розвиток і формування особистості в молодшому шкільному віці. Новоутворення молодшого шкільного віку

Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра (6-11 років) визначається необхідністю освоєння нового соціального статусу школяра (освоєння ролі «Я-учень»). Центром соціальної ситуації розвитку стає вчитель.

Провідний вид діяльності - навчальна діяльність. Саме в цьому віці формується «уміння вчитися». Якщо з боку батьків і вчителя пред'являються адекватні вимоги, то створюється сприятлива атмосфера для навчання і у дитини формується стійка внутрішня мотивація отримання знань, яка сприяє більш успішному навчанню і на більш пізніх вікових етапах.

Домінуючою функцією в молодшому шкільному віці стає мислення. Завершується, що намітився в дошкільному віці перехід, від наочно-образного до словесно-логічного мислення.

В кінці молодшого шкільного віку (і пізніше), проявляються індивідуальні відмінності: серед дітей виділяються групи «теоретиків» або «мислителів», які легко вирішують навчальні завдання в словесному плані, і «практиків», яким потрібна опора на наочність і практичні дії, а також «художників», з яскравим, образним мисленням.

На початку молодшого шкільного віку сприйняття недостатньо диференційовано. Через це дитина іноді плутає схожі за написанням букви і цифри.

Пам'ять розвивається в двох напрямках - довільності і свідомості. Діти мимоволі запам'ятовують матеріал, який викликає у них інтерес, піднесений в ігровій формі, пов'язаний з яскравими наочними посібниками. Але, на відміну від дошкільнят, вони здатні цілеспрямовано, довільно запам'ятовувати матеріал, який їм нецікавий. Молодші школярі, як і дошкільнята, володіють хорошою механічною пам'яттю. Удосконалення смислової пам'яті в цьому віці дасть можливість освоїти досить широке коло мнемонічних прийомів, тобто раціональних способів запам'ятовування (поділ тексту на частини).

У молодшому шкільному віці розвивається увага. Без достатньої сформованості цієї психічної функції, процес навчання неможливий. Молодший школяр може зосереджено займатися однією справою 10-20 хвилин. Недостатньо розвинені властивості уваги: розподіл, стійкість. Здатність до довільної уваги 10-15 хвилин. Слабкість внутрішньої уваги, внаслідок цього доцільно більше пояснювати дітям їх помилки. До кінця молодшого шкільного віку в 2 рази збільшується обсяг уваги, підвищується її стійкість, переключення і розподіл.

Особливості особистості молодшого школяра.

Серед різноманітних соціальних мотивів навчання молодшого школяра, головне місце займає мотив отримання високих оцінок. Високі оцінки для дитини - джерело інших заохочень, запорука її емоційного добробуту, предмет гордості.

Розвивається змагальна і компенсаторна мотивація. Мотивація досягнення в початкових класах нерідко стає домінуючою. У дітей з високою успішністю яскраво виражена мотивація досягнення успіху - бажання добре, правильно виконати завдання, отримати потрібний результат. Мотивація уникнення невдачі. Діти намагаються уникнути «двійки» і тих наслідків, які тягне за собою низька відмітка, - невдоволення вчителя, санкцій батьків (будуть лаяти, заборонять гуляти, дивитися телевізор тощо).

Самооцінка. Від оцінки залежить розвиток навчальної мотивації, саме на цьому ґрунті в окремих випадках виникають важкі переживання і шкільна дезадаптація. Безпосередньо впливає шкільна оцінка і на становлення самооцінки. Діти, орієнтуючись на оцінку вчителя, самі вважають себе і своїх однолітків відмінниками, «двієчниками» і «трієчниками», хорошими і середніми учнями, наділяючи представників кожної групи набором відповідних якостей. Оцінка успішності на початку шкільного навчання, по суті, є оцінкою особистості в цілому і визначає соціальний статус дитини.

Повноцінний розвиток особистості передбачає формування почуття компетентності, яке Е. Еріксон вважає центральним

новоутворенням даного віку. Навчальна діяльність - основна для молодшого школяра, і якщо в ній дитина не відчуває себе компетентною, її особистісний розвиток спотворюється. Для розвитку у дітей адекватної самооцінки і почуття компетентності необхідно створення в класі атмосфери психологічного комфорту і підтримки.

Емоційна сфера. Емоційна сфера молодшого школяра визначається: 1) забарвленістю сприйняття, уяви, інтелектуальної і фізичної діяльності емоціями; 2) безпосередністю і відвертістю в вираженні переживань; 3) великою емоційною нестійкістю, частою зміною настроїв; 4) схильністю до короткочасних і бурхливих афектів. Емоціогенними факторами для школярів цього віку є не тільки гри і спілкування, а й успіх або невдачі в навчанні, оцінки за навчальну діяльність (учителем, однолітками, батьками). Власні емоції і почуття, а так само й інших людей слабо усвідомлюються і розуміються. Міміка інших людей сприймається ними часто невірно, що призводить до неадекватних реакцій при зверненні до них оточуючих.

Вольова сфера. Учні роблять вольові дії, головним чином, за вказівкою дорослих. До третього класу вони набувають здатність здійснювати вольові акти у відповідність з власними мотивами. Молодші школярі можуть проявляти наполегливість у навчальній діяльності. Згодом у них формується витримка, слабшає імпульсивність. Учні проявляють вольові якості, в основному лише для того, щоб бути хорошими виконавцями волі інших, щоб заслужити до себе прихильність дорослих.

Починаючи з шестирічного віку, діти все більше проводять часу з однолітками, причому майже завжди одного з ними статі. Посилюється конформізм, досягаючи свого піку до 12 років.

Центральним новоутворенням молодшого шкільного віку є розвиток довільності всіх психічних процесів. Розвивається самопізнання і особистісна рефлексія (здатність самостійно встановлювати межі своїх можливостей), самоконтроль, внутрішній план дій (вміння прогнозувати і планувати досягнення певного результату).

У молодшому шкільному віці дитина переживає кризу 7 років - це період народження соціального «Я» дитини. Особливості кризи: переоцінка цінностей, узагальнення переживань, виникнення внутрішнього життя дитини, смислова орієнтована основа вчинку, втрата дитячої безпосередності.

Причини неуспішності молодших школярів

Неуспішність - ситуація, в якій поведінка і результати навчання не відповідають виховним і дидактичним вимогам навчального закладу.

М. Данилов пов'язує неуспішність з рушійними силами процесу навчання - його суперечностями. Відповідно до цієї позиції, в тих випадках, коли суперечлива єдність можливостей учнів і того, що від них вимагається, порушується, виникає неуспішність.

Неуспішність, на думку Ю. Гільбуха, можна поділити на загальну і специфічну. Під загальною неуспішністю він має на увазі стійке, тривале відставання учня з основних предметів шкільної програми: мови та математики. Специфічне ж відставання зачіпає лише один з цих предметів при задовільній або навіть хорошій успішності з решти предметів шкільного курсу.

Під неуспішністю в навчальній діяльності молодшого школяра С. Костроміна розуміє:

- пропуски букв у письмових роботах;
- орфографічні помилки, при хорошому знанні правил;
- неуважність;
- труднощі при вирішенні математичних завдань;
- труднощі в переказі тексту;
- непосидючість;
- труднощі в засвоєнні нових знань;
- постійний бруд в зошиті;
- погане знання таблиці додавання (множення);
- труднощі у виконанні завдань для самостійної роботи.

Труднощі в навчанні можуть бути викликані:

- несформованістю необхідних елементів навчальної діяльності (позиції школяра, пізнавальної мотивації, відповідних навчальних дій тощо) як наслідку педагогічної занедбаності;

- недостатнім розвитком пізнавальних психічних процесів: довільності, низьким рівнем пам'яті, уваги тощо (локальні ураження центральної нервової системи, погане соматичне здоров'я);

- невмінням або неможливістю пристосуватися до темпу шкільного життя, позашкільні інтереси, залежність від дорослих.

Серед фахівців, що приділяють увагу цій проблемі, не існує єдиної точки зору на причини неуспішності, але аналіз відповідної літератури дозволив виділити кілька груп чинників, що ведуть до неуспішності в школі:

- фізіологічний чинник;
- соціальний фактор;

- психологічний фактор.

П. Блонський вважав, що причинами неуспішності можуть стати патологічна спадковість (нервові і серцеві хвороби), несприятливе утробне дитинство, погана успішність батьків та ін.

Л. Славіна серед причин неуспішності називає такі:

- неправильне ставлення до навчання;
- труднощі засвоєння навчального матеріалу;
- невміння працювати;
- відсутність пізнавальних навчальних інтересів;

- відсутність навичок і способів навчальної діяльності або неправильно сформульовані навички та способи навчальної діяльності.

Ю. Бабанський, М. Мурачковський виділяють такі причини неуспішності як: прогалини в знаннях, в навичках організації праці, недорозвинення окремих розумових процесів.

П. Борисов пропонує детальну класифікацію причин неуспішності, об'єднуючи всі можливі причини в 4 великі блоки.

1. Педагогічні причини: недоліки викладання окремих предметів, прогалини в знаннях за попередні роки, неправильний перехід в наступний клас;

2. Соціально-побутові причини: несприятливі умови. Негідна поведінка батьків. Матеріальна забезпеченість сім'ї, відсутність домашнього режиму, бездоглядність дитини;

3. Фізіологічні причини: хвороби, загальна слабкість здоров'я, хвороби верхніх дихальних шляхів. Інфекційні хвороби, порушення рухових функцій центральної нервової системи, хвороби нервової системи;

4. Психологічні причини: особливості розвитку уваги, пам'яті, повільність розуміння, недостатній рівень розвитку мовлення, несформованість пізнавальних інтересів, вузькість кругозору.

Більшу частину контингенту дітей з труднощами в навчанні становить група, яку визначають як «діти з ЗПР».

Затримка психічного розвитку (ЗПР) (за Г. Сухаревою) - порушення нормального темпу психічного розвитку, в результаті чого дитина, яка досягла шкільного віку, продовжує залишатися в колі дошкільних ігрових інтересів; парціальний (часткове) недорозвинення вищих психічних функцій, здатних, на відміну від олігофренії, бути тимчасовим і компенсуватися при корекційних впливах в дитячому / підлітковому віці.

Причини ЗПР:

- 1) дефекти конституційного розвитку дитини - через які вона починає відставати від однолітків у розвитку фізичному та психічному (інфантилізм гармонійний);
- 2) різні соматичні захворювання (фізично ослаблені діти);
- 3) органічні ураження ЦНС (діти з мінімальною мозковою дисфункцією)
- 4) несприятливі соціальні ситуації (неправильне виховання, при якому культивується інфантилізм; відсутність зацікавленості батьків у вихованні дитини).

Психологічні особливості відносин вчителя з учнями початкової школи, підлітками та юнацтвом

Взаємовідносини вчителів і учнів початкових класів у навчальній діяльності є важливою умовою успішного вирішення завдань виховання і навчання. Основною діяльністю молодшого школяра є навчання. Вчитель це людина, через яку дитина оцінює дорослих і своїх товаришів, школу з її порядками та вимогами. Від взаємин, які складаються між учителем і школярем залежить: його ставлення до школи, до навчальної діяльності, особливості успішності, взаємини з батьками і однолітками, самооцінка дитини і багато іншого.

Учні початкової школи мають потребу в міжособистісному спілкуванні з учителем, вони звертають увагу на його реакції, його манеру поведінки. У навчальній діяльності вони дуже потребують підтримки з боку вчителя, його підбадьорювання. Вчителю важливо бути уважним, об'єктивним в оцінюванні результатів навчальної діяльності молодших школярів, доступним в емоційному плані. Особливо болісно діти сприймають вчителя, коли він пригнічує їх прагнення бути активними і вільними в діяльності і в спілкуванні, ділить їх на поганих і хороших учнів, непостійний в прояві доброго ставлення до них, агресивний, не забезпечує їм відчуття захищеності.

Учитель виступає в якості зразка, збірного образу ідеального родителя. Поведінка дітей залежить від стилю спілкування вчителя з ними, від психологічного клімату, який він створює в класі.

У підлітковому віці діти у вчителі найбільше цінують щирість, відкритість, чесність. Головна потреба підлітків - потреба в повазі і прийнятті, а також прагнення до самостійності. Спілкування підлітка з учителем може набувати відверто конфліктного характеру, негативно впливати на загальну продуктивність їх взаємовідносин. При цьому ініціатором конфлікту може стати кожен із суб'єктів взаємодії. Серед причин конфліктів підлітків з вчителями поширеними є:

1. несправедливе оцінювання;
2. неповага;
3. маніпуляції з боку вчителя.

Вчителю необхідно завоювати авторитет підлітків, вони не визнають беззаперечний авторитет, як молодші школярі. Підлітки чекають особистісного спілкування на рівних, визнання учителем їх дорослішання. Незважаючи на зовнішню, демонстративну непотрібність думки педагога для підлітка, останній дуже чутливий до несправедливості, недовіри вчителя. Ставлення підлітків до навчального предмету переважно проєктується від ставлення до вчителя. У зв'язку з розширенням досвіду і ускладненням розумової діяльності підлітка, він, сприймаючи інформацію від учителя, піддає її критичному аналізу.

Оптимальним стилем взаємодії вчителя з підлітками є демократичний, що поєднує в собі заохочення підлітків до самостійності, відповідальності і колегіальності і постійний, вимогливий контроль, справедливу оцінку результатів навчання школярів. Якщо педагоги помічають процеси дорослішання учнів основної школи, визнають їх, організують навчальну і виховну діяльність так, щоб підлітки могли адекватно реалізувати себе як особистості, які формуються, то процес спілкування між ними носить продуктивний характер.

У юнацькому віці зміст спілкування з учителями включає в себе проблеми пошуку сенсу життя, пізнання самого себе, життєвих планів і шляхів їх реалізації, взаємини між людьми, отримання інформації, пов'язаної з областю інтересів старшокласника і професійною приналежністю дорослого.

Спілкування з дорослими, зокрема з учителями, протікає нерівномірно, стрімка інтенсифікація спілкування, обговорення проблем і питань змінюється періодом спаду інтенсивності спілкування, поки не накопичуються нові проблеми, що турбують.

Старшокласники потребують поваги і підтримки з боку вчителя. Вони дуже цінують особистісні якості вчителя, нерідко істотний учитель визначає вибір професійного шляху старшокласника. Вони чекають від учителів наставництва, готовності бути поруч в процесі самовизначення, готовності заспокоїти і підтримати в розгубленості і тривозі, що пов'язані з вибором професії.

Соціальна ситуація розвитку підлітка. Новоутворення в психіці підлітка

Підлітковий вік визначається такими хронологічними рамками: з 10-11 років до 14-15 років. У дівчат цей процес починається приблизно на 2 роки раніше і триває протягом більш короткого часу (3-4 роки), ніж у хлопчиків (4-5 років).

Соціальна ситуація розвитку підлітка визначається особливим становищем підлітків по відношенню до світу дорослих і особливим характером дорослішання на цьому етапі, що і визначає кризовість цього віку (Д. Фельдштейн та І. Кон). Це вік надзвичайно швидких біологічних змін. Біологічними ознаками підліткового періоду є помітне прискорення темпів зростання, швидкий розвиток репродуктивних органів і поява вторинних статевих ознак, таких як волоссяний покрив на тілі, збільшення м'язової і жирової маси тіла, геніталій. Деякі зміни однакові як для хлопчиків, так і для дівчаток: збільшення розмірів, зростання сили і витривалості. Однак більшість змін є специфічними для кожної статі.

В соціальному плані підліткова фаза - це подолання первинної соціалізації. Порівнюючи себе з дорослим, підліток приходять до висновку, що між ним і дорослим ніякої різниці немає. Він починає вимагати від оточуючих, щоб його більше не вважали маленьким, він усвідомлює, що також володіє правами. Базальна потреба віку - розуміння.

Провідний вид діяльності - інтимно-особистісне спілкування з однолітками. Ця діяльність є своєрідною формою відтворення між однолітками тих відносин, які існують серед дорослих людей, формою освоєння цих відносин. Відносини з однолітками є більш значущі, ніж з дорослими.

Основні новоутворення віку

1. Почуття дорослості - центральне новоутворення підліткового віку

Об'єктивною дорослості у підлітка ще немає. Суб'єктивно вона виявляється в розвитку відчуття дорослості і тенденції до дорослості. Головними ознаками появи у підлітка почуття дорослості є:

- емансипація від батьків. Дитина вимагає суверенності, незалежності, поваги до своїх таємниць.

- нове ставлення до навчання. Підліток прагне до самоосвіти, причому часто стає байдужим до відміток. Часом спостерігається розбіжність між інтелектуальними можливостями і успіхами в школі: можливості високі, а успіхи низькі.

- дорослість проявляється в романтичних стосунках з однолітками іншої статі. Тут має місце не стільки факт симпатії, скільки форма відносин, засвоєна від дорослих (побачення, розваги).

- зовнішній вигляд і манера одягатися схожі на те, як одягаються і виглядають дорослі

2. Я-концепція - система внутрішньо узгоджених уявлень про себе. Складові частини: «Я-реальне» (компоненти: когнітивний, оціночний, поведінковий) - система уявлень підлітка про себе; фізичне «Я» - уявлення про власну зовнішню привабливість; «Я-ідеальне» - система якостей, якими хоче володіти підліток.

Виділяються специфічні підліткові реакції, обумовлені особливостями психічного розвитку в даний період: реакція емансипації (прагнення до самостійності); реакція групування (утворення підліткових груп, референтних груп); реакція захоплення (хобі-реакція); реакції, що зумовлені сексуальним потягом. Всі ці реакції можуть проходити як в рамках норми, так і в рамках патології.

Л. Виготський перерахував декілька основних груп найбільш яскравих інтересів підлітків, які він назвав домінантами. Це «єгоцентрична домінанта» (інтерес підлітка до власної особистості); «домінанта віддаленості» (установка підлітка на великі, більші масштаби, які для нього набагато більш суб'єктивно прийнятні, ніж ближні, поточні, сьогоденні); «домінанта зусилля» (тяга підлітка до опору, подолання, до вольових зусиль, які іноді виявляються в упертості, хуліганстві, боротьбі проти виховного авторитету, протесті і інших негативних проявах); «домінанта романтики» (прагнення підлітка до невідомого, ризикованого, до пригод, до героїзму). Підлітковий вік вважається періодом бурхливих внутрішніх переживань і емоційних труднощів.

Формується «образ фізичного Я». Підлітки стають сором'язливими і надають великого значення недолікам своєї зовнішності і поведінки, що призводить до небажання зустрічатися з деякими людьми. Іноді тривожність паралізує соціальне життя підлітка настільки, що він відмовляється від більшості форм групової активності. З'являються страхи відкритих і закритих просторів.

Підлітковий вік - маніфестація тих аномалій особистісного розвитку, які в дошкільному періоді існували в латентному стані. Відхилення в поведінці властиві майже всім підліткам. Характерні риси цього віку - чутливість, часта різка зміна настрою, боязнь насмішок, зниження самооцінки. У більшості дітей з часом це проходить саме собою, деяким же потрібна допомога психолога. Типовими для підліткового віку є поведінкові та емоційні розлади.

Емоційні - переважають у дівчаток. Це депресія, страхи і тривожні стани. Причини зазвичай соціальні. Порушення в поведінці частіше бувають у хлопчиків.

Процес статевої ідентифікації дітей і підлітків. Проблеми формування гендерної ідентичності в період пубертату

Процес статевої ідентифікації починається з народження і закінчується в кінці підліткового віку формуванням гендерної ідентичності - аспекту самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі.

У формуванні статевої ролі (ідентичності) бере участь дуже широке коло факторів: конституціональні особливості, існуючі в суспільстві і перероблені в уявленнях підлітків статево-рольові стереотипи, темпові характеристики розвитку і їх суб'єктивне переживання, самооцінка і оцінка референтною групою відповідності прийнятим статево-рольовим і статево-віковим нормативам, поведінкові реакції підліткового віку.

Стадії статево-рольової ідентичності:

1.статева ідентичність - розуміння приналежності себе до певної статі; єдність свідомості і поведінки індивіда, який зараховує себе до тієї чи іншої статі

2.власне статево-рольова ідентичність - психічне самоусвідомлення себе як чоловіка або як жінки.

III. Берн так само описує чотири стадії встановлення статевої ідентичності: гендерну ідентифікацію (віднесення дитиною себе до тієї чи іншої статі), гендерну константність (розуміння, що гендер постійний і змінити його не можна), диференціальне наслідування (бажання бути найкращим хлопчиком чи дівчинкою) і гендерну саморегуляцію (дитина сама починає контролювати свою поведінку, використовуючи санкції, які вона застосовує до самої себе).

T. Ресіна виділяє три етапи в процесі статевої соціалізації:

1-й етап - здійснення статевої ідентифікації. Навчаючись розрізняти чоловіка і жінку, дівчинку і хлопчика і знати, якого роду поведінка характеризує кожного з них, дитина зараховує себе до чоловічої або жіночої статі, до хлопчиків або дівчаток.

2-й етап - формування статевої переваги в різних сферах діяльності і життя. Цей етап тісно пов'язаний з першим, так як для того, щоб виникли статево-рольові переваги, дитина повинна знати, в чому полягають відмінності в поведінці людей різної статі.

3-й етап - оволодіння поведінкою відповідно до статеворольових стандартів і формування деяких психічних статевих особливостей.

Раннє дитинство. До полутора років формується первинна статева ідентичність, в основі якої лежить знання своєї статевої приналежності на номінативному рівні. Ще не виділяючи себе серед інших і не називаючи себе «Я», дитина вже знає, хто вона - хлопчик чи дівчинка, орієнтується на вимоги відповідної статевої ролі (переваги в одязі й іграшках для своєї статі, наслідування в манері поведінки). До трьох років дитина опановує категорією «Я», яка зливається з усвідомленням своєї статевої приналежності, тобто формується базова статева ідентичність. Статевій категоризації засвоєння статеворольових уявлень сприяють і процеси ідентифікації «фізичного Я», які самі по собі не забарвлені початково сексуальністю, але опісуються в якості сексуальних проявів. У цей час з'являються перші питання про появу дитини на світ. Цікавість до тілесної будови та дітородіння спостерігається у всіх дітей, що нормально розвиваються, а задоволення цієї цікавості відповідає пізнавальній активності дитини і входить необхідною частиною в процес статеворольової орієнтації (І. Кон, В. Каган та ін.).

Дошкільний вік. Зазвичай процес статевої ідентифікації завершується у віці 3-4 років. До цього моменту багато дітей знають, хто вони: хлопчики чи дівчатка (відрізняють за зовнішніми ознаками). Однак дещо більше часу потрібно для того, щоб навчитися достовірно розрізняти стать інших людей, і ще більше - для того, щоб зрозуміти фізичну основу сексуальних відмінностей. У віці від трьох до п'яти-шести років здійснюється статева ідентифікація дитини з батьками своєї статі (В. Мухіна, Л. Обухова, О. Захаров, Т. Репіна), яка в п'ять-шість років набуває характеру рольової ідентифікації (О. Захаров). Ідентифікація з роллю розглядається як здатність дитини, представляючи себе на місці одного з батьків або іншої значимої людини своєї статі, відтворити її образ дій.

До кінця шостого року життя дитина опановує статевою роллю (ідентичність), яка виражається єдністю свідомості та переживання себе як носія статевої ролі і проявляється в характерних для людей тієї чи іншої статі способах поведінки, у неї формується системна статева ідентичність (В. Каган).

Молодший шкільний вік. Розширюється репертуар гендерних ролей. Діти наслідують поведінку відповідної гендерної ролі і викликає зовнішнє схвалення. Згідно Власової Л. в цьому віці відбувається формування основних компонентів гендерної ідентичності - емоційної, когнітивної та поведінкової. І в цьому процесі важливу роль починає

відігравати школа, де статево-рольова ідентифікація повинна стати метою розвитку.

Підлітковий вік пов'язаний з перебудовою організму дитини - статевим дозріванням. Активізація і складна взаємодія гормонів росту і статевих гормонів викликають інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток. З'являються вторинні статеві ознаки - зовнішні ознаки статевого дозрівання. У підлітковому віці, в першу чергу, вирішуються завдання прийняття себе як чоловіки або жінки. Формуються індивідуальні, іноді гіпертрофовані моделі дорослої поведінки чоловіків і жінок, зростає сексуальна зацікавленість протилежною статтю. У підлітковому віці відбувається привласнення статі і статевої ролі в свідомості особистості. Підліткова гендерна ідентичність стає центральним компонентом самосвідомості.

Соціальна ситуація розвитку в ранній юності. Психологічні новоутворення ранньої юності

Рання юність (15-17 років) і пізня юність (18-21 років).

Соціальна ситуація розвитку в даному віці визначається необхідністю професійного самовизначення. Розширюється діапазон виконуваних соціальних ролей, багато юнаків вже працюють, але більшість все ж продовжує вчитися. Незважаючи на наявність елементів статусу дорослого, юнак ще зберігає певну залежність, що йде з дитинства: залежність в матеріальному плані від батьків.

Психологічним критерієм входження в період юності вважається різка зміна внутрішньої позиції: якщо підліток дивиться на майбутнє з позиції сьогодення, то юнак дивиться на сьогодення з позиції майбутнього. Відбувається свого роду зміна, розширення тимчасового горизонту: майбутнє стає головним виміром.

Провідний вид діяльності в даному віці - навчально-професійна діяльність.

У старших класах формується психологічна готовність до самовизначення, яка включає:

- сформованість теоретичного мислення, основ наукового і громадянського світогляду, самосвідомості і розвинену рефлексію;
- розвиненість потреб (зайняти позицію дорослої людини, потреба в спілкуванні, праці, моральні установки, ціннісні орієнтації);
- становлення передумов індивідуальності як результат розвитку і усвідомлення своїх потреб та інтересів.

Мислення в юності - формально-логічне і формально-операційне. Це абстрактне, теоретичне, гіпотетико-дедуктивне мислення, не пов'язане з конкретними умовами зовнішнього середовища.

Зацікавленість у школі та навчанні у старшокласників помітно підвищується, оскільки навчання набуває безпосереднього життєвого сенсу, що пов'язаний з майбутнім. Посилюється потреба в самостійному здобутті знань.

Збільшується обсяг пам'яті, застосовуються раціональні прийоми довільного запам'ятовування матеріалу. Удосконалюється володіння складними інтелектуальними операціями аналізу і синтезу, теоретичного узагальнення та абстрагування, аргументування і докази, розвивається критичність мислення.

Розвиваються спеціальні здібності, часто пов'язані з професійною областю (математичні, технічні та ін.). Власні думки, почуття, і вчинки індивіда стають предметом його уявного розгляду та аналізу, виникає здатність розрізняти протиріччя між думками, словами і вчинками. З'являється можливість для створення ідеалів (сім'ї, суспільства, моралі).

Юнаки та дівчата схильні до формулювання широких філософських узагальнень, до теоретизування і висунення гіпотез.

Попереднє самовизначення, побудова життєвих планів на майбутнє - центральне психологічне новоутворення юнацького віку.

Основу професійного самовизначення складають такі психологічні чинники: усвідомлення цінності суспільно-корисної праці, загальне орієнтування в соціально-економічній ситуації в країні, усвідомлення необхідності загальної і професійної підготовки для повноцінного самовизначення і самореалізації, загальне орієнтування в світі професійної праці, виділення далекої професійної мети (мрії), узгодження мрії з іншими важливими життєвими цілями (сімейними, особистісними, дозвільними) тощо.

Е. Еріксон пошук самовизначення розглядав як пошук особистісної ідентичності. Ідентичність формується як результат самовизначення в значущих сферах життя: вибору кар'єри - способу самореалізації, прийняття образу світу - ідеологія, групова належність, усвідомлення тимчасової перспективи.

Провідними параметрами самоінтеграції є: усвідомлення перспективи майбутнього, сенс «Я» в тимчасовому аспекті («Я» - як то, ким можу стати); реалістична самоповага («Я» - як прийняте, таке, що має цінність і значення, відповідне реальності); віра в свою соціальну роль («Я» - як то, ким є в соціальній дійсності і що я можу).

Юність - вирішальний етап формування світогляду. Світогляд, як зазначає С. Сапогова, це не тільки система знань і досвіду, а й система переконань, переживання яких супроводжується почуттям їх істинності, правильності. Тому світогляд пов'язаний з рішенням в юності сенсожиттєвих проблем. Явища дійсності цікавлять юнака не самі по собі, а у зв'язку з його власним ставленням до них.

Світоглядний пошук включає соціальну орієнтацію особистості, усвідомлення себе як частки соціальної спільноти (соціальної групи, нації тощо), вибір свого майбутнього соціального положення і способів його досягнення.

Головне надбання юності - відкриття свого внутрішнього світу, його еманіпація від дорослих. Зовнішній світ починає сприйматися через себе. З'являються схильність до самоаналізу і потреба систематизувати, узагальнювати свої знання про себе. Зростає вольова регуляція. Проявляється прагнення до самоствердження. В юності активно розвивається сфера почуттів, в цілому характерно оптимістичне самопочуття, підвищений життєвий тонус. Емоційна сфера значно багатша за змістом і тонше за відтінками переживань, підвищується внутрішня сприйнятливість і здатність до співпереживання.

Оцінки навколишнього часто бувають категоричні і прямолінійні, що є проявом юнацького максималізму. З'являється перша любов, яка є результатом прагнення до емоційного контакту, до душевної близькості, до розуміння. Дружба стає інтимніше, стабільніше, спілкування з дорослими проходить нерівномірно: стрімка інтенсифікація спілкування змінюється спадом, поки не накопичаться нові проблеми і теми для обговорення. Ускладнюються всі когнітивні процеси. Включення в навчально-професійну діяльність сприяє швидкому розвитку спеціальних здібностей, пов'язаних з обраною професійною областю.

Розвиток пам'яті в різні вікові періоди

Пам'ять - пізнавальний психічний процес закріплення, збереження, подальшого впізнавання, відтворення і забування слідів минулого досвіду.

Дитинство: Початковим проявом пам'яті можна вважати умовні рефлексі, які спостерігаються вже в перші місяці життя дитини, наприклад припинення плачу, коли в кімнату входить мама. Це прояв первинного впізнавання. Більш чітко прояв пам'яті виявляється, коли дитина починає впізнавати предмети. Вперше це спостерігається в

кінці першого півріччя життя, і спочатку впізнавання обмежується вузьким колом об'єктів: дитина впізнає мати, інших людей, які її постійно оточують, речі, з якими вога часто має справу. Причому все це впізнається й після тривалої перерви в сприйнятті предмета. Домінує емоційна і рухова пам'ять, яка носить мимовільний характер.

Раннє дитинство. Розвиток пам'яті йде в двох напрямках. По-перше, впізнавання стає можливим через все більший інтервал після сприймання. Так, на другому році життя інтервал часу досягає вже декількох тижнів, на третьому році кількох місяців, а на четвертому - більше року. По-друге, поступово розширюється коло предметів, які дитина запам'ятовує: з другого року діти впізнають звичну обстановку і предмети, а на третьому році пам'ятають одноразово сприйняті враження, наприклад людина, яка випадково відвідала сім'ю. У цьому віці особливо яскраво запам'ятовуються емоційно забарвлені події приємного і неприємного характеру, наприклад дитина впізнає через кілька тижнів лікаря, який заподіяв їй біль.

Дошкільник. Спочатку пам'ять носить мимовільний характер, головним видом пам'яті є образна. Розвиток довільної пам'яті в дошкільному віці відбувається в іграх і в процесі виховання. Причому прояв запам'ятовування пов'язаний з інтересами дитини. Діти краще запам'ятовують те, що у них викликає зацікавленість. Слід підкреслити, що в дошкільному віці діти починають запам'ятовувати осмислено, тобто вони розуміють те, що запам'ятовують. Довільні форми запам'ятовування і відтворення починають складатися у віці чотирьох-п'яти років. Пам'ять є провідним пізнавальним процесом.

Молодший школяр. Йде активний розвиток характеристик пам'яті, що обумовлено процесом навчання. Процес засвоєння нових знань зумовлює розвиток, перш за все, довільної пам'яті. Пам'ять дитини поступово стає свідомо регульованою і опосередкованою. В процесі навчання школяр вчиться ставити перед собою завдання щодо заучування навчального матеріалу, тобто визначає спосіб заучування і відтворення інформації в залежності від рівня її складності і поступово опановує осмислене запам'ятовування.

Підліток. Ускладнення і значне збільшення обсягу матеріалу, що вивчається призводить до якісної перебудови в організації мнемічних процесів. Підлітки відмовляються від дослівного заучування за допомогою повторень. В процесі ускладнення навчання і розвитку інтелектуальних здібностей вони починають трансформувати текст або інший навчальний матеріал, полегшуючи його запам'ятовування і відтворення. Освоюють різноманітні мнемонічні прийоми, а відтворюючи навчальний матеріал, більшість вже досить легко можуть

передати зміст прочитаного. У підлітковому віці активно розвивається логічна пам'ять, довільність і опосередкованість пам'яті. Здатність до запам'ятовування постійно, але повільно зростає до 13 років. З 13 до 15-16 років спостерігається більш швидке зростання пам'яті. Поліпшується запам'ятовування словесного і образного матеріалу, збільшується швидкість запам'ятовування; обсяг збереженого в пам'яті матеріалу; поліпшується продуктивність пам'яті. Разом з тим на тлі домінуючої позиції логічної пам'яті у підлітка сповільнюється розвиток механічної пам'яті, що може призводити до виникнення ряду негативних явищ.

Старшокласник. У розвитку пам'яті відбувається уповільнення приросту продуктивності безпосереднього запам'ятовування і одночасно збільшується продуктивність опосередкованого запам'ятовування. Активно розвивається емоційна пам'ять.

Особливості розвитку уваги в різні вікові періоди

Увага - пізнавальний психічний процес, який полягає в спрямованості і зосередженості свідомості на об'єкті при одночасному відволіканні від інших предметів і явищ. Увага, як і більшість психічних процесів, має свої етапи розвитку.

Дитинство. У перші місяці життя у дитини відзначається наявність тільки мимовільної уваги. Дитина спочатку реагує тільки на зовнішні подразники. Причому це відбувається тільки в разі їх різкої зміни, наприклад при переході з темряви до яскравого світла, при раптових гучних звуках, при зміні температури тощо. Починаючи з третього місяця дитина все більше цікавиться об'єктами, тісно пов'язаними з її життям, тобто найбільш близькими до неї. У 5-7 місяців дитина вже в змозі досить довго розглядати який-небудь предмет, обмацувати його, брати в рот. Особливо помітно прояв її інтересу до яскравих і блискучих предметів.

Зазначимо особливості розвитку уваги в дитинстві:

- спочатку виступає як реакція зосередження;
- зосередження забезпечує виділення з навколишнього світу емоцій, рухів, мови людини, як її характерних ознак, а також предметів і дій з ними;
- зосередження тягне за собою розвиток пізнавального ставлення до навколишнього;
- поява властивостей уваги сприяє зародженню складніших форм поведінки і діяльності.

Раннє дитинство. Зачатки довільної уваги зазвичай починають

проявлятися до кінця першого - початку другого року життя. Виникнення і формування довільної уваги пов'язане з процесом виховання дитини. Оточуючі дитину люди поступово привчають її виконувати не те, що їй хочеться, а те, що їй потрібно робити. Велике значення для розвитку довільної уваги має гра. В процесі гри дитина вчиться координувати свої рухи згідно завданням гри і направляти свої дії відповідно до її правил.

Виділимо особливості розвитку уваги в ранньому дитинстві:

- розширюється коло предметів, їх ознак, а також дій з ними, на яких зосереджується дитина;
- малюк зосереджений на виконанні нескладних інструкцій дорослого, на слуханні літературних творів, уважний до слова, мови;
- під впливом мовлення у дитини починають складатися передумови для розвитку довільної уваги;
- увага малюка слабо концентрована, нестійка;
- спостерігаються труднощі переключення і розподілу, невеликий її обсяг.

Дошкільна дитинство. Довільна увага досить нестійка. Дитина легко відволікається на сторонні подразники. Її увага надмірно емоційна, вона ще погано володіє своїми почуттями. При цьому мимовільна увага досить стійка, тривала і зосереджена. Поступово шляхом вправ і вольових зусиль у дитини формується здатність керувати своєю увагою.

Значимо особливості розвитку уваги в дошкільному віці:

- значно зростає її концентрація, обсяг і стійкість;
- складаються елементи довільності в управлінні увагою на основі розвитку мовлення, пізнавальних інтересів;
- увага стає опосередкованою;
- з'являються елементи післядовільної уваги.

Молодший шкільний вік. На думку ж Т. Марцинковського, процеси збудження і гальмування в корі півкуль змінюються у молодших школярів досить швидко. Тому увага дитини молодшого шкільного віку відрізняється легким перемиканням і відволіканням, що заважає їй зосередитися на одному об'єкті. Так, на думку П. Зінченку у молодших школярів мимовільна увага в більшому ступені залежить від яскравості матеріалу, від його наочності та конкретності, від впливу на емоційну сферу дитини. Хоча у молодшого школяра найкраще розвинена мимовільна увага, однак, перші роки навчання - головний період формування і довільної складової уваги. Увага дітей молодшого шкільного віку характеризується малою стійкістю (10-15 хвилин), малим обсягом (2-3 одиниці), слабким розподілом, нерозвиненим

перемиканням. У дітей цього віку переважає мимовільна увага.

Підлітки. Можуть добре концентрувати увагу в значущій для нього діяльності. Увага підлітка стає добре керованою.

Старшокласники. У старших класах довільна увага дитини досягає більш високого рівня розвитку. Школяр вже в стані досить тривалий час займатися певним видом діяльності, контролювати свою поведінку. Однак слід мати на увазі, що на якість уваги впливають не тільки умови виховання, а й особливості віку. Так, фізіологічні зміни, що спостерігаються у віці 13-15 років, супроводжуються підвищеною стомлюваністю і дратівливістю і в деяких випадках призводять до зниження характеристик уваги. Це явище обумовлене не тільки фізіологічними змінами організму дитини, а й значним зростанням потоку інформації та вражень школяра.

У розвитку уваги можна виділити два основних етапи. Перший - етап дошкільного розвитку, головного особливостю якого є переважання зовні опосередкованої уваги, тобто уваги, яка викликана факторами зовнішнього середовища. Другий - етап шкільного розвитку, який характеризується бурхливим розвитком внутрішньої уваги, тобто уваги, яка опосередкована внутрішніми установками дитини.

Особливості розвитку самооцінки дітей різних вікових періодів.

Причини формування неадекватної самооцінки

Самооцінка - оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, цінність, приписувана нею собі або окремим своїм якостям. Самооцінка буває двох видів: адекватна і неадекватна, яка в свою чергу ділиться на занижену і завищену. Самооцінка залежить від співвідношення таких компонентів, як досягнення і рівень домагань. Якщо рівень домагань вище досягнень особистості, то можна говорити про наявність низької самооцінки, якщо досягнення особистості перевищують рівень домагань, то є підстави говорити, що у даної особистості висока самооцінка.

Дитинство. У цьому віці формується самовідчуття, тобто те, як дитина відчуває себе на руках у батьків. Воно може бути 2-х видів - позитивне (прийняття себе, висока активність) і негативне самопочуття (немає ніякої активності щодо себе). Процес формування зачатків самооцінки в цьому віці повністю залежить від ставлення до дитини матері: якщо мати приймає дитину, активно взаємодіє з ним, то у дитини швидше буде переважати позитивне самопочуття.

Раннє дитинство. З'являється первинна самооцінка (усвідомлення не тільки свого Я, а й того, що Я - хороший). Самооцінка в цьому віці, за умови нормального розвитку дитини, максимально завищена, що дозволяє дитині не боятися пробувати нове, активно пізнавати навколишній світ. Зберігається пряма залежність самооцінки дитини від оцінки її батьками. Якщо батьки не обмежують пізнавальну активність дитини великою кількістю заборон, то розвиток самооцінки йде в нормальному для даного віку руслі. Якщо ж батьки багато забороняють дитині, то швидше у неї з'явиться ставлення до себе, як до нездатної на щось, що є прямою вказівкою на занижену самооцінку. На даному етапі самооцінка адекватно не формується, а формується оцінка дорослим як «добре-погано».

Дошкільник. Самооцінка з'являється в 2 половині періоду на основі чисто емоційної самооцінки (я хороший) і раціональної оцінки чужої поведінки. Дитина набуває вміння оцінювати вчинки інших, а потім свої власні. Це етап критичності, тобто здатності усвідомлювати відмінності між добре і погано, саме оцінювати критично і зіставляти отриману інформацію зі своїм установкам і ідеалам. А також виходячи з цього зіставлення формувати свою поведінку, визначати цілі і програму дії дитини і позначається на розвитку уявлення дитини про себе. Одна з ознак: «У мене не виходить, я не зможу», або відмова виконувати якусь діяльність. Самооцінка неадекватна. І в залежності від попередніх етапів завищена або занижена. На цьому етапі розвивається ябеднічність - помічати щось за іншими, критика іншого як подальший етап самокритики. Адекватна самооцінка формується при гармонійному поєднанні знань з власного досвіду і зі спілкування з дорослими і однолітками. До 7 років самооцінка стає адекватною.

Молодший школяр. Самооцінка залежить від частоти спілкування з однолітками і його продуктивності. Проблема шкільної успішності в цьому віці істотно впливає на розвиток самооцінки. Діти орієнтовані на вчителя. Оцінка успішності є, по суті, оцінкою особистості в цілому і визначає статус. Якщо молодші школярі звертаються до друзів за допомогою, формується висока самооцінка. І навпаки - дратують, формується низька самооцінка.

Підлітки. Самооцінка нестійка через постійне порівняння з оточуючими однолітками, проявляється тенденція до ситуативності самооцінки (підвищується в ситуації успіху, знижується в ситуації невдачі). Максимально високого рівня досягає критика та самокритика. У дівчат більше самокритика (не могу бути зовсім хорошою, то я буду зовсім поганою). Хлопчики більш обережні в твердженнях на рахунок поведінки. Найбільш сензитивний вік для розвитку підліткових

комплексів, особливо підлітки критичні до своєї зовнішності, в зв'язку з формуванням образу фізичного «Я».

Юнацький вік. Самооцінка стабілізується, в основному адекватна, залежить від загальної ситуації й індивідуальних ціннісних орієнтацій. У процесі формування самооцінки юнаки більше спираються на власну думку і свої реальні досягнення.

Причини формування неадекватної самооцінки:

- завищений або занижений рівень домагань як з боку самої особистості, так і з боку оточуючих. Особливо гостро вплив оточення на самооцінку дитини проявляється на ранніх етапах розвитку;
- стиль сімейного виховання (авторитарний, потурання);
- психічна та фізична недостатність;
- обмежене коло спілкування і діяльності, що створюється батьками. Діти не відвідують гуртків, не зайняті роботою по дому;
- занижені або завищені оцінки, що даються дитині іншими людьми, чинять негативний вплив на дітей, що володіють підвищеною сугестивністю;
- відсутність традиції оцінювати і контролювати дії і вчинки однокласників призводить до відмови від формування правильності критеріїв оцінки і самооцінки;
- випадкові успіхи і невдачі.

Мотиваційно-потребова сфера особистості, її розвиток у дітей різних вікових періодів

Потреба - це стан об'єктивної нестачі людському організму чогось, що лежить поза ним і становить необхідну умову його нормального функціонування.

Коли потреба усвідомлюється і відбувається її опредмечування, вона набуває форму мотиву.

Мотиви виконують функцію спонукання до діяльності. Це сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість. Мотиви можуть бути усвідомленими і несвідомими.

Дитинство. Новонароджений і немовля є абсолютно залежними істотами, що і визначає ті потреби, які у нього існують. Їх умовно можна розділити на тілесні і психоемоційні.

До переліку тілесних потреб слід віднести: годування і потреба в смоктанні; сечовипускання і дефекацію; потреба у фізичному контакті з матір'ю, яка може виражатися в необхідності носіння дитини на руках; потреба в теплі; потреба в тілесному комфорті і відсутності

болю (наприклад, незручне положення, колюча тканина або жорстка складка в одязі, травма, біль і т.д.); потреба в безпеці, яку можна охарактеризувати як необхідність в захисті від сильних впливів (наприклад, гучні шуми, світло, що спрямоване прямо в очі, різке падіння, занадто швидке переміщення тощо).

До переліку психоемоційних потреб слід віднести: потребу в контакті з матір'ю, потреба в позитивних емоціях, потреба в пізнанні, потреба у відчуттях (запахи, звуки, смаки, кольори і образи, тактильні відчуття тощо), потреба в спілкуванні. Сюди можна віднести і більш тонкі потреби, які можуть бути реалізовані тільки при людському контакті.

Новонароджений, що знаходиться в стані повної залежності від дорослого, не здатний відповідати за власне життя, тому його не слід надавати самому собі навіть на дуже короткий час. Згідно з Д. Віннікотом, новонароджений або немовля, залишений без нагляду дорослого, переживає наступний досвід: розпад на шматки; нескінченне падіння; вмирання; втрата будь-якої надії на відновлення контакту (тобто втрата надії на те, що мама колись повернеться).

Дитина, фізіологічні та психоемоційні потреби якої задовольняються не в повному обсязі або не задовольняються зовсім, відтворює в своїй пам'яті і переживає такі елементи досвіду народження: відчуття небезпеки, що насувається, страх і безвихідь; нескінченне падіння; - роз'єднання психіки і тіла.

Питання про час появи мотивованих дій можна пов'язати з появою у немовлят перших довільних рухів. Вважається, що перші довільні хапальні рухи немовлят з'являються у віці 4,5-7 місяців. Довільні ж рухи напряму пов'язані з волею, навмисністю, отже і з мотивами.

Й. Шванцара зазначає, що немовлята можуть переживати мотиваційний конфлікт першого типу (за К. Левінім), при якому є дві позитивні альтернативи: дитина хоче заволодіти новою іграшкою, але не випустити з рук і ту, яку тримає. Поведінка дитини до року залежить від домінуючої потреби (що виявляється постійно), тому її спрямованість на певний об'єкт з багатьох наявних може створити для спостерігача ілюзію свідомого вибору (переваги) і вмотивованості поведінки, в той час як, вважає Л. Божович, насправді все може бути простіше - спрацьовує потребова домінанта.

Раннє дитинство. У віці півтора років у дитини виникає внутрішні психічні спонукання - уявлення і образи уяви (цілі), що викликають прагнення дитини до досягнення зовнішнього стимулу (наприклад, іграшки) навіть тоді, коли цей стимул зникає (ховається

дорослими) з поля безпосереднього сприйняття. Так, якщо раніше достатньо було прибрати цікаву для дитини іграшку (річ), щоб вона заспокоїлася, забула про неї, то у віці 14-15 місяців дитина вже наполегливо добивається її, незважаючи на спроби відвернути або переключити її увагу на інший предмет. Якщо річ прибирається, вона плаче і шукає її, а при перемиканні уваги через деякий час знову повертається до пошуку зниклої речі. Це пояснюється тим, що зовнішнє середовище починає у дитини переноситися у внутрішній план, який все частіше визначає її поведінку.

Наявність уявленої мети, бажання означає, що поведінка дитини стала мотивованою, такою, що здійснюється під впливом мотиву. Перші форми мотивації ще недосконалі, схильні до імпульсивності: потреби нестійкі, дитина не може їх контролювати, стримувати.

Виникнення потреби, її усвідомлення і вербалізація приводять дитину не до пошуку предмета задоволення потреби і шляхів його досягнення, а до звернення до батьків: «Хочу, дай». Домінуючою потребою стає потреба у спільній діяльності з дорослими. Пошукова активність в більшості випадків виключається, в результаті чого перша стадія формування мотиву відразу переходить в третю, пов'язану з формуванням наміру (найчастіше - звернутися до дорослих). Мотиви виявляються скороченими і погано усвідомлюваними. При цьому у 3-річних дітей спостерігаються випадки прояву норовистості, коли дитина прагне наполягти на своїх бажаннях, не задоволена всім, що їй пропонують і що роблять інші.

Структура мотиваційної сфери дитини 2-3-річного віку характеризується значною аморфністю, відсутністю стійкої ієрархії потреб і цінностей, часто вони мають для дитини однакову значимість. Спонування змінюються в часі, не підкоряючись свідомо-вольовому контролю.

Бажання в цьому віці носять ситуативний характер: фрукт викликає у дитини бажання з'їсти його, вид іграшки - пограти з нею, тощо. З цього приводу С. Рубінштейн пише: «Таким чином, для дітей цього віку характерна мотивація третього типу, що виникає через привабливість об'єкта».

Дошкільник. Провідний в цей віковий період вид діяльності дошкільнят - гра - сприяє розвитку мотиваційної сфери дитини. Виникають нові інтереси і пов'язані з ними цілі. При цьому починає реалізовуватися сформульований О. Тихомировим закон онтогенетичного розвитку цілеутворення: постановка мети й її досягнення, спочатку, розділені між дітьми і батьками, потім об'єднуються в діяльності дитини. Багато чотирирічних дітей,

наприклад, вже до малювання кажуть, що збираються намалювати, тобто позначають мету-об'єкт. У п'ятирічному віці вже 80% дітей складають попередній план малюнка, в шестирічному - всі діти при малюванні позначають мету, тобто те, що повинно вийти.

З 4 років починає проявлятися змістовторна функція мотиву, так як дитина починає планувати сенс своєї діяльності, з'являється підпорядкованість потреб, бажань. Вони набувають різну силу і значимість. З'являються домінуючі установки: у одних - престижні (егоїстичні), у інших, навпаки, - альтруїстичні, у третіх - на досягнення успіху. Різноманітні інтереси здобувають відносну стабільність. Внаслідок усього перерахованого починає складатися індивідуальна мотиваційна система (сфера) дитини.

Відбувається перехід від мотивів, що мають форму афективно забарвлених безпосередніх бажань, до мотивів-намірів, що пов'язані з самоконтролем. Стимування безпосередніх спонукань дитини сприяє присутності дорослого або інших дітей. В подальшому починається засвоєння етичних норм, які теж враховуються дитиною при плануванні своїх вчинків. Відбувається придушення внутрішніх спонукань у зв'язку з привабливістю предметів, а не тільки вибір одного предмета з багатьох, як у молодших дошкільнят.

З'являються нові мотиви: досягнення успіху, змагання, суперництва, уникнення невдачі. Байдужість молодших дошкільнят до успіхів і невдач змінюється у середніх дошкільників переживанням успіху і неуспіху (успіх викликає у них посилення мотиву, а неуспіх - зменшення його). Старших дошкільників стимулювати може і невдача. В ігровій мотивації зміщується акцент з процесу на результат.

У зв'язку з цим, як зазначає В. Валькова, в 6-7 років діти більш диференційовано підходять до вибору партнерів по іграх, називаючи кілька причин: їх вміння грати в групі, вміння добре грати, наявність у них творчих здібностей в грі, надання допомоги в процесі гри. У зв'язку з цим С. Рибалко вважає, що формування ігрової мотивації є одним з важливих показників зрілості психічного розвитку дошкільнят.

Найбільш сильним стимулятором для дошкільника є заохочення, отримання нагороди. Слабо діє власна обіцянка дитини, що свідчить про нестійкість її мотиваційних установок. Тому висловлюється точка зору, що вимагати від дітей обіцянок не тільки марно, але й шкідливо, так як вони не виконуються, а ряд невиконаних запевнень і клятв підкріплюють формування таких негативних особистісних якостей, як необов'язковість і безтурботність.

Різноманітні інтереси здобувають відносну стабільність. Внаслідок усього перерахованого починає складатися індивідуальна мотиваційна система (сфера) дитини.

У молодшому шкільному віці продовжує розвивається мотиваційна сфера, з'являються потреби, що пов'язані з навчальною діяльністю: потреба точно виконати вимоги вчителя, потреба у високій позначці, у схваленні успіхів з боку дорослих, потреба бути кращим учнем, потреба в спілкуванні з однолітками. Провідними в цьому віці є пізнавальні потреби. У цей період відбувається насичення мотивів поведінки та діяльності новим соціальним змістом, відбувається перебудова мотиваційно-потребової сфери, що якісно змінює зміст домагання визнання. Особливого значення набуває прагнення до самоствердження і домагання визнання з боку вчителів, батьків і однолітків (в першу чергу в зв'язку з навчальною діяльністю, її успішністю).

Як і раніше провідними є «мотиви, що безпосередньо діють» (Л. Божович), а прийняті наміри «йдуть на поведучу» у безпосередніх спонукань, бажань (Л. Славіна). За даними Л. Кольберга, 70% семирічних дітей орієнтуються в своїй поведінці на можливе заохочення або покарання «тут і зараз».

У молодших школярів з'являються нові соціальні установки, нові соціальні мотиви, пов'язані з почуттям обов'язку і відповідальності, з необхідністю отримання освіти («бути грамотним»). Так, за даними І. Веренікіної, в період від 8 до 10 років зростає число дітей, що мотивують свою навчальну діяльність почуттям обов'язку, але зменшується число дітей, які навчаються з інтересом.

У молодших школярів розвивається смислова орієнтовна основа вчинку - ланка між бажанням щось зробити і діями, що розгортаються.

Престижна мотивація, пов'язана з суперництвом зі здібними однокласниками, притаманна учням, що добре встигають, із завищеною самооцінкою і лідерськими якостями. У невстигаючих учнів престижна мотивація не розвивається.

Мотив уникнення невдачі властивий як тим учням, які добре встигають, так і тим, хто погано встигає, але до закінчення початкової школи у останніх він досягає значної сили, так як мотив досягнення успіху у них практично відсутній. Майже чверть невстигаючих третьокласників негативно ставляться до навчання через те, що у них переважає мотив уникнення невдачі.

У підлітковому віці з розвитком процесів самосвідомості спостерігаються якісні зміни мотивів, вони стають більш стійкими.

У мотиваційній сфері підлітків, як зазначає Л. Божович, відбувається надзвичайно важлива подія, яка полягає в тому, що вони в значній мірі здатні керуватися в своїй моральній поведінці тими вимогами, які самі собі пред'являють, і тими завданнями і цілями, які перед собою ставлять. Отже, відбувається перехід від «реактивного» прямування вимогам ззовні до активної побудови своєї поведінки у відповідності зі своїм власним ідеалом.

Важливо, що в мотивах підлітків міститься аргументація і передбачення наслідків прийнятого рішення, що свідчить про значно більш повну усвідомленість процесу мотивації і структури мотиву, а також про велику участь у формуванні мотиву блоку "внутрішнього фільтру». Це знижує імпульсивність дій і вчинків підлітків, особливо старших.

Старший шкільний вік. Як зазначає Л. Божович, в старшому шкільному віці на основі абсолютно нової, яка вперше виникає соціальної мотивації розвитку відбуваються докорінні зміни у змісті і співвідношенні основних мотиваційних тенденцій.

Перш за все, це проявляється в упорядкуванні, інтегруванні всієї системи потреб їх несформованим світоглядом. У зв'язку з цим прийняті рішення і сформовані мотиви набувають у школярів все більшу соціальну спрямованість. Чим більш зрілим в соціальному плані є старшокласник, тим більше його устремлень направлено в майбутнє, тим більше у нього формується мотиваційних установок, пов'язаних з запланованою перспективою життя.

Таким чином, чим більше соціально зрілою стає особистість, тим більше в її свідомості знаходять відображення перший і другий етапи формування мотиву, тим ширше стає мотиваційне поле. При цьому більше приділяється уваги прогнозам наслідків запланованих дій і вчинків, і не тільки з прагматичних, а й моральних, етичних позицій.

Конструктивна і деструктивна тривожність. Дитячі страхи, їх вікові особливості

Тривога - стан доцільної підготовчої сенсорної уваги і моторної напруги в ситуації можливої небезпеки, що забезпечує реакцію на страх.

Тривожність як особистісна риса - це схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги. Певний рівень тривожності - природна і обов'язкова особливість активної діяльності особистості. У кожної

людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності - це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для неї істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Однак, підвищений рівень тривожності (К. Ізард, А. Прихожан, К. Хорні, Р. Мей, Г. Айзенк) є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості. Прояви тривожності в різних ситуаціях не однакові. В одних випадках люди схили вести себе тривожно завжди і скрізь, в інших вони проявляють свою тривожність лише час від часу, в залежності від обставин, що складаються.

Конструктивна тривожність – природна нормальна тривога внаслідок відсутності інформації (якщо людина мало поінформована, їй необхідно дістати додаткову інформацію аби знати, як діяти).

Деструктивна тривожність – підвищений рівень тривожності, що є суб'єктивним неблагополуччям особистості. Порушує продуктивність і спрямованість активної діяльності особистості (призводить до дезадаптації, дезорганізації діяльності).

Типові причини деструктивної тривожності:

1. почуття невпевненості в собі;
2. неадекватні вимоги, які виявляються вищими за сили дитини;
3. загрози дорослих і жорстокі покарання;
4. нестійка дисципліна.

В цілому, причинами тривожності може бути все, що порушує в дитини почуття впевненості, надійності у її взаєминах з батьками.

Страх – емоційно загострене відображення в свідомості суб'єкта реально присутньої або передбачуваної ситуації, яка загрожує його біологічному або соціальному добробуту О. Захаров, А. Прихожан, Ю. Щербатих, З. Фройд, К. Ізард, Ф. Зімбардо).

Дитячі страхи в різні вікові періоди мають свої відмінні риси.

Немовля: базова потреба цього віку - потреба в безпеці, захищеності. У 7-8 місяців загострюється страх розлуки з матір'ю як реакція сепараційної тривоги, пов'язаної із закінченням невротичного етапу в розвитку немовляти і переходом до етапу активного освоєння світу.

Раніше дитинство: у дітей від 1 до 3 років більший діапазон страхів, ніж у немовлят. Це пояснюється тим, що з розвитком їх можливостей сприймання, а також розумових здібностей розширюються і рамки життєвого досвіду, з якого черпається все нова і нова інформація. Помічаючи, що деякі об'єкти можуть зникати з їх поля зору, діти бояться, що і самі вони можуть зникнути. Маски, перуки, нові окуляри, лялька без руки - все це може викликати страх. У 2-3 роки дитина може боятися покарань, болю (наприклад, у лікаря),

самотності і особливо темряви. У деяких дітей може виникати страх перед тваринами або рухомими машинами, багато хто боїться спати на самоті. Зазвичай страхи зникають з часом самі за мірою освоєння дитиною більш тонких способів мислення.

Дошкільний вік: з розвитком мислення розширюється діапазон можливих страхів у дітей. Так, якщо в ранньому дитинстві дитина боялася чогось конкретного, то з появою наочно-образного мислення, дитина може почати боятися неіснуючих, вигаданих речей і явищ (прик. Баба-Яга, домовик). Також часто діти відчують страхи щодо смерті своїх батьків, своєї смерті, так як саме в цьому віці досягається категорія смерті, як кінцівки життя людини. Особливо страх смерті загострюється в 6-7 років.

Молодший шкільний вік: страхи в даному віці найчастіше пов'язані з навчанням і школою. Незрозумілі і вигадані страхи минулих років змінюються іншими, більш усвідомленими: уроки, уколи, природні явища, стосунки між однолітками. Страх може приймати форму тривоги або занепокоєння. Дитина може боятися відповідати на уроці, може боятися отримати погану оцінку, бути низько оціненою учителем тощо. Якщо процес адаптації до школи пройшов успішно і вчитель займає адекватну позицію по відношенню до учнів, то ймовірність виникнення страхів подібного роду мінімізується.

Підлітковий вік: переважають соціальні страхи. Соціальні страхи - це страхи самотності, якихось людей, покарання, засудження з боку однолітків, боязнь запізнитися, не впоратися, не впоратися з почуттями, бути не собою, тощо. Підлітки стають сором'язливими і надають великого значення недолікам своєї зовнішності і поведінки. Іноді тривожність паралізує соціальне життя підлітка настільки, що він відмовляється від більшості форм групової активності. З'являються страхи відкритих і закритих просторів.

О. Захаров, В. Казанський, І. Шаповаленко виділяють типові види страхів підлітків:

- 1.страх «бути не собою»;
- 2.страх провалу, засудження, покарання;
- 3.страх фізичних каліцтв;
- 4.страх самотності;
- 5.страх безперспективності і неможливості самореалізації.

Агресивні діти. Причини формування дитячої агресивності

Агресивність - особистісна характеристика, надбана в процесі розвитку особистості і полягає в агресивних реакціях на різного роду подразнення.

М. Алворд виділяє ряд характерологічних особливостей агресивних дітей, які позначають внутрішні протиріччя, проблемні зони і їх внутрішні конфлікти:

1. Сприймають велике коло ситуацій як загрозові, ворожі по відношенню до них.

2. Надчутливість до негативного ставлення до себе.

3. Заздалегідь налаштовані на негативне сприйняття себе з боку оточуючих.

4. Не оцінюють власну агресію як агресивну поведінку.

5. Завжди звинувачують оточуючих в власній деструктивній поведінці.

6. У разі навмисної агресії (напад, псування майна і т.п.) відсутнє почуття провини, або вина проявлена дуже слабо.

7. Схильні не брати на себе відповідальність за свої вчинки.

8. Мають обмежений набір реакцій на проблемну ситуацію.

9. У відносинах виявляють низький рівень емпатії

10. Слабо розвинений контроль над своїми емоціями.

11. Слабо усвідомлюють свої емоції, крім гніву.

12. Бояться непередбачуваності в поведінці батьків.

13. Мають неврологічні недоліки: нестійка, розсіяна увага, слабка оперативна пам'ять, нестійке запам'ятовування.

14. Не вміють прогнозувати наслідки своїх дій (емоційно застряють на проблемній ситуації).

15. Позитивно ставляться до агресії, так через агресію одержують почуття власної значущості і сили.

Різні аспекти проблеми дитячої агресивності розробляли: Л. Божович, М. Кольцова, М. Лісіна та ін. Найбільш повно умови подолання агресивної поведінки у дошкільників розкриті в роботах Р. Овчарової, Є. Лютової, Г. Моніної. Т. Смирнова та Г. Бреслав роблять акцент на психологічній корекції агресивної поведінки, виділяючи діагностичні критерії. С. Колосова розглядає особливості, витоки і генезис дитячої агресивності. Н. Платонова, А. Ковальчук, аналізують можливості використання різних форм і методів діагностичної, корекційної, профілактичної роботи з агресивними дітьми і підлітками. Різні способи і методи корекції агресивної поведінки дітей 6-10 років пропонують Г. Бурменська, О. Карабанова, А. Лидерс й ін.

Розвиток агресії у дитинстві відбувається внаслідок блокування бажань дитини, в результаті застосування неправильних виховних впливів (виражається в упертості, гніві). Приводом до агресії може послужити сварка з ровесниками, пов'язана з володінням іграшками або речами. Агресивні тенденції можуть проявлятися у вигляді агресії, спрямованої на навколишні об'єкти, інших людей, тварин або у вигляді аутоагресії.

Ті чи інші форми агресивної поведінки спостерігаються у більшості дітей. Вона супроводжується віковими кризами (приблизно одного року, трьох, семи, десяти років). Можливо, дитина просто не знає, як вчинити інакше, адже поведінковий досвід у дітей ще невеликий. Агресія може бути і наслідком неправильного виховання або внутрішнього дискомфорту дитини, яку не навчили адекватно реагувати на події, з якими їй доводиться мати справу.

Відзначимо, що моделі поведінки діти черпають з трьох джерел:

1. сім'я, яка може одночасно демонструвати агресивну поведінку і забезпечувати її закріплення;

2. агресії діти навчаються при взаємодії з однолітками, часто дізнаючись переваги агресивної поведінки (Я найсильніший - і мені все можна) під час ігор;

3. діти вчаться агресивних реакцій не тільки на реальних прикладах, а й на символічних. В даний час не викликає сумніву той факт, що сцени насильства, демонстровані з екранів телевізорів, сприяють підвищенню рівня агресивності глядача, і, в першу чергу, дітей.

Причини формування дитячої агресивності.

Можна виділити наступні фактори, що зумовлюють появу дитячої агресивності:

- індивідуальний, що визначає психобіологічні передумови асоціальної поведінки, які ускладнюють адаптацію дитини в суспільстві (особливо нервової системи: переважання процесів збудження над процесами гальмування; порушений гормональний фон: завищення рівня тестостерону);

- психолого-педагогічний, що визначає дефекти шкільного і сімейного виховання;

- соціально-психологічний, який визначає несприятливі особливості взаємодії дитини з найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в колективі однолітків;

- особистісний, який визначає активно-вибіркове ставлення дитини до бажаної середовищі спілкування, до норм і цінностей свого

оточення, до педагогічних впливів сім'ї, школи, громадськості, а також особисті ціннісні орієнтації і здатність до саморегулювання поведінки;

- соціальний, який визначається соціально-економічними умовами.

Серед причин, що провокують агресивність дітей, виділяються:

- привертання до себе уваги однолітків (хлопчик вириває книгу у дівчинки або розкидає іграшки і починає голосно гавкати, зображуючи злого собаку, чим, природно, привертає до себе увагу);

- обмеження достоїнств іншого з метою підкреслити свою перевагу;

- захист і помста (у відповідь на напад або насильницьке вилучення іграшки діти відповідають яскравими спалахами агресії);

- прагнення бути головним (наприклад, після невдалої спроби зайняти перше місце в строю, хлопчик відштовхує випередившого його друга, хапає за волосся і намагається вдарити головою об стіну);

- прагнення отримати бажаний предмет (щоб володіти потрібною іграшкою, деякі діти вдавалися до прямого насильства над однолітками).

Т. Смирнова виділяє ще три найважливіші характерологічні особливості таких дітей: високий рівень особистісної тривожності; неадекватна самооцінка, частіше низька; діти відчувають себе нездоленими.

Таким чином, в основі дитячої агресивності може лежати різна мотиваційна спрямованість. Зазвичай з засвоєнням правил і норм поведінки безпосереднім прояви дитячої агресивності поступаються місцем просоціальним формам поведінки. Однак у певній категорії дітей агресія не тільки зберігається, але й розвивається, трансформуючись в стійку якість особистості. Ці діти мають значно більше виражену схильність до агресивності.

Вольові якості. Умови розвитку волі у дітей і підлітків

Воля - це свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, виражене в умінні долати внутрішні і зовнішні труднощі при здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків.

Вольові якості.

1. Сила волі - узагальнена здатність долати значні труднощі, що виникають на шляху до досягнення поставленої мети.

2. Витримка і самоконтроль - виражаються в умінні стримувати свої почуття, коли це потрібно, в недопущенні імпульсивних і необдуманих дій, в умінні володіти собою і змушувати себе

виконувати задуману дію, а також утримуватися від того, що хочеться робити, але це бачиться нерозумним або неправильним.

3.Цілеспрямованість - свідомо і активна спрямованість особистості на досягнення певного результату діяльності

4.Наполегливість - поняття практично тотожне поняттю цілеспрямованості і характеризує прагнення людини в досягненні поставленої мети навіть в найскладніших умовах. Від наполегливості прийнято відрізняти впертість. Впертість найчастіше виступає як негативна якість - прагнення наполягти на своєму, незважаючи на недоцільність цієї дії

5.Ініціативність - здатність робити спроби до реалізації ідей, що виникли у людини

6.Самостійність - це характеристика волі, яка безпосередньо пов'язана з ініціативністю. Самостійність проявляється в здатності свідомо приймати рішення і в умінні не піддаватися впливу різних чинників, що перешкоджають досягненню поставленої мети. Від самостійності слід відрізняти негативізм - невмотивована, необгрунтована схильність діяти наперекір іншим людям

7.Рішучість - відсутність зайвих вагань і сумнівів при боротьбі мотивів, своєчасне і швидке прийняття рішень. Від рішучості необхідно відрізняти імпульсивність - квапливість у прийнятті рішень, необдуманість вчинків.

8.Послідовність дій - всі здійснювані людиною вчинки витікають з єдиного керівного принципу, якому людина підпорядковує все другорядне і побічне. Послідовність дій тісно пов'язана з самоконтролем і самооцінкою.

Умови розвитку волі у дітей і підлітків.

1.Свідомо дисципліна. Розвиток батьками у дитини дисциплінованості, яка не тільки допомагає розуміти необхідність дотримання певних правил поведінки, а й забезпечує їй внутрішню дисциплінованість, що виражається в здатності регулювати і зіставляти свої бажання з умовами реальної діяльності. Важливу роль у вихованні вольових якостей відіграє школа, там теж відбувається формування певного рівня дисциплінованості.

2.Фізичне виховання дитини, а також ознайомлення її з художніми цінностями. Таким чином, весь процес виховання дитини визначає успішність формування вольових якостей особистості.

3.Пред'явлення однозначних вимог до дитини.

4.Демонстрація власним прикладом розвиненості вольових якостей.

5.Стимуляція дитини доводити почату справу до кінця.

6.Заохочення її ініціативності.

7.Повага до думки дитини.

8.Створення умов для подолання труднощів, оскільки розвиток вольових якостей - це завжди подолання.

«Важкі» та «педагогічно занедбані» діти. Психолого-педагогічні проблеми роботи з ними

Педагогічна занедбаність - стійкі відхилення від норми в моральній свідомості і поведінці дітей і підлітків, обумовлені негативним впливом середовища і помилками у вихованні. Педагогічно занедбана дитина є здоровою фізично і психічно, але не володіє необхідними знаннями та вміннями.

Педагогічна занедбаність розвивається поступово, проходячи певні стадії:

Перша стадія (переважно в дошкільному віці) виникає в результаті неправильного виховання в сім'ї (надлишок або брак батьківської уваги, конфлікти між батьками, відсутність корисного спілкування, депривація), а також помилки виховної роботи в дитячому дошкільному закладі.

Друга стадія (початкові класи) - наслідок слабкої психологічної та педагогічної готовності до шкільного навчання. На цій стадії у дитини, що зазнає труднощі в навчанні і спілкуванні з однокласниками, з'являються початкові форми негативного ставлення до навколишнього життя.

Третя стадія (підлітковий вік) - проявляються тенденції до девіацій, йде знецінення норм і правил суспільного життя, починає домінувати егоїстична мотивація.

Четверта стадія - закріплюються антисуспільні форми поведінки, які можуть перейти в правопорушення та злочини.

Співвідношення форми, локусу скарги і причин педагогічної занедбаності за Е. Заседателевим:

I форма - несформованість елементів і навичок навчальної діяльності. Причина: індивідуальні особливості інтелектуального розвитку. Наслідок: погана успішність. Локус скарги: погана успішність з усіх предметів, погана пам'ять, неуважність, невпевненість, мовчання на уроках; «Двійки» за письмові роботи (за усними - краще), страх відповідати; тривожність, занижена самооцінка, пасивність, песимізм, розчарування в школі, прогули.

II форма - несформованість мотивації навчання; спрямованість на інші нешкільні (не відповідають віку) види діяльності. Причина:

інфантилізм виховання; гіперопіка; несприятливі фактори, що зруйнували позитивну мотивацію (міжособистісні відносини, неадекватна оцінка навчальної діяльності). Наслідок: погана успішність і поведінка на тлі достатнього рівня пізнавальних можливостей. Локус скарги: тривога з приводу індивідуальних особистісних якостей (повільності, інертності, неорганізованості, стомлюваності, некомунікабельності, егоїстичності, забіякуватості, агресивності, озлобленості, жорстокості; брехливості).

III форма - нездатність до довільної регуляції уваги, навчальної діяльності. Причина: особливості сімейного виховання (потурання або домінуюча гіперпротекція), той же тип виховання в дитячому садку і початковій школі. Наслідок: неорганізованість, неуважність, залежність, відомість, порушення спілкування, слабка успішність. Локус скарги: тривога з приводу особливостей поведінки, навчальної діяльності та спілкування дитини з однолітками і дорослими: нетовариськість, замкнутість, відсутність друзів; погані стосунки з учителями і між дітьми в сім'ї; тяга до «поганих дітей»

Важкі діти - категорія дітей, чия поведінка різко відхиляється від загальноприйнятих норм і перешкоджає повноцінному вихованню. Тому використовується також синонім «важковиховувані діти», тому що вони найменш схильні слідувати педагогічним приписами і проявляють крайню несприйнятливність до традиційних педагогічних впливів.

Причини важковиховуваності:

1.нервово-психічні відхилення, які підлягають медичній корекції;

2.несприятливе поєднання чинників і умов особистісного розвитку.

А. Личко виділяє 4 стилі виховання, що сприяють появі важких дітей:

- гіперопіка різних ступенів;
- гіпоопіка, що може переходити у бездоглядність;
- створення кумира сім'ї;
- ситуація, що створює «попелюшок» в сім'ї.

Б. Алмазов виділяє наступні типи неблагополучних сімей:

1.сім'ї з недоліком виховних ресурсів. До них відносяться зруйновані або неповні сім'ї; сім'я з недостатньо високим загальним рівнем розвитку батьків;

2.конфліктні сім'ї:

а.де батьки не прагнуть виправити недоліки свого характеру;

b. де один з батьків нетерпимий до манери поведінки іншого;

3. морально неблагополучні сім'ї;

4. педагогічно некомпетентні сім'ї: в них надумані або застарілі уявлення про дитину замінюють реальну картину її розвитку.

М. Раттер серед обставин, що сприяють появі важких дітей, відзначає сімейні травми: конфлікти в сім'ї, брак любові батьків, смерть одного з них, батьківську жорстокість або просто непослідовність у вихованні, знаходження в дитячому будинку, тощо.

Виділяють п'ять особливостей відносин між важковиховуваними та дорослими:

1. поведінка дитини не зрозуміла для батьків;

2. взаємне відчуження дітей і батьків;

3. демонстративний непослух;

4. навмисне порушення вимог дорослих;

5. при спробі батьків виправити поведінку дитини, дитина поводить себе ще гірше.

Для важких дітей характерна афективна поведінка. Афективна поведінка - це впертість, войовничість, спалахи гніву, лють. Це форми поведінки, які виникають у дітей, які незадоволені взаємовідносинами, що склалися у них з однолітками чи дорослими в ході ряду причин, таких як: тривале перебування в дитячому саду; криза в сім'ї; надлишок батьківського роздратування.

До категорії важких дітей відносять і обдарованих дітей, які вимагають особливого індивідуального підходу і часто мають проблеми в комунікації, соціальній адаптації.

Психолого-педагогічні проблеми роботи з «важкими» і «педагогічно занедбаними» дітьми:

1. відсутність мотивації до змін у дітей і підлітків;

2. складність утримання їх в корекційній роботі (можливі постійні відходи);

3. складність налагодження контакту з такими дітьми;

4. часто відсутність підтримки з боку батьків в процесі роботи;

5. тривалість психокорекційної роботи і загроза «зривів» в поведінці.

Основні напрямки роботи психолога:

1. Створення сприятливих умов для розвитку особистості «важкої» дитини.

2. Постійне відстеження прогалин в знаннях, уміннях і навичках «важких» учнів. Визначення системи додаткових занять, допомоги та консультування. Зняття синдрому «невдахи».

3.Піклування про зміцнення положення дітей в класному колективі, організація допомоги «важким» у виконанні громадських доручень.

4.Формування позитивної Я-концепції. Створення особистості обстановки успіху, схвалення, підтримки, доброзичливості. Аналіз кожного етапу, результату діяльності учня, його досягнень. Заохочення позитивних змін. Від авторитарної педагогіки - до педагогіки співробітництва і турботи.

5.Надання педагогічної допомоги батькам «важкого» школяра. Вчити їх розуміти дитину, спиратися на її позитивні якості, контролювати її поведінку і заняття у вільний час.

Принципи роботи: 1) баланс м'якості і строгості; 2) чітке дотримання кордонів; 3) домінування заохочення і протипоказаний примус; 4) пошук позитивного в особистості, віра і розуміння душевного стану дитини; 5) при наявності стану озлоблення і фрустрації проявляти співчуття; 6) примус і покарання виправдані у випадку загрози іншим.

Характеристика основних типів сімейного виховання. Вплив стилю сімейного виховання на виникнення і розвиток психічних розладів

Тип сімейного виховання, як інтеграційна характеристика батьківських ціннісних орієнтацій, установок, емоційного ставлення до дитини, рівня батьківської компетентності - є значним чинником становлення Я-концепції в дитячому віці, визначає когнітивний розвиток дитини, її позицію стосовно до світу. Стиль сімейного виховання визначається:

- 1.ставленням батьків до дитини;
- 2.характером контролю над її діями;
- 3.способом пред'явлення вимог;
- 4.формами заохочення і покарання.

У своїх дослідженнях А. Варга і В. Столін виділили наступні критерії батьківських відносин:

1.«Прийняття - відкидання». Прийняття: батькові чи матері дитина подобається такою, якою вона є. Він поважає індивідуальність дитини, симпатизує їй. Відкидання: батько сприймає свою дитину поганою, непристосованою, невдахою, здебільшого відчуває до дитини злість, досаду, роздратування, образу. Він не довіряє дитині, не поважає її.

2.«Кооперація» - батьківський стиль виховання, у якому батьки зацікавлені у справах і планах дитини, намагаються у всьому допомогти їй. Високо оцінює її інтелектуальні і творчі здібності, відчуває почуття гордості за неї.

3.«Симбіоз» - батьківський стиль виховання, у якому батьки постійно відчують тривогу за дитину, вона здається їм маленькою і беззахисною. Батьки не надають дитині самостійності.

4.«Авторитарна гіперсоціалізація» - батьківський стиль виховання, у якому батьки вимагають від дитини безумовної покорності та дисципліни. Вони намагаються у всьому нав'язати дитині свою волю, за прояв свавілля дитину суворо карають. Батьки пильно стежать за соціальною поведінкою дитини і вимагають соціального успіху.

5.«Маленький невдаха» - у батьківському ставленні є прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особисту і соціальну неспроможність. Дитина представляється непристосованою, неуспішною, відкритою для поганих впливів. Дорослий намагається захистити дитину від труднощів життя і суворо контролює її дії.

В. Мініаров розглядає наступні стилі сімейного виховання: невтручання, змагальний, розважливий, попереджувальний, контролюючий, співчуваючий та гармонійний.

В. Гарбузов, О. Захаров, Д. Ісаєв умовно виділяють три основні типи виховання: «відкидаюче» виховання (або неприйняття), гіперсоціалізуюче й егоцентричне.

Емоційне відкидання характерно тим, що батьки дитиною обтяжені, її потреби ігноруються, іноді з нею жорстоко поводяться. Батьки вважають дитину тягарем і виявляють загальне невдоволення нею. Часто зустрічається приховане емоційне відкидання: батьки прагнуть завуалювати реальне ставлення до дитини підвищеною турботою і увагою до неї. У дитини формується ворожість, агресивність, фонові тривожність, можлива соматизація.

Гіперсоціалізуюче виховання виражається в тривожно-недовірливій концепції батьків про стан здоров'я дитини, її соціальний статус серед товаришів і, особливо в школі, очікуванні успіхів у навчанні та майбутній професійній діяльності. Підвищені вимоги батьків часто призводять до того, що власні досягнення починають оцінюватися дитиною за дорослими мірками і не задовольняють її, завдаючи непотрібний біль і переживання, знижуючи її самооцінку і віру у власні сили, сприяючи тим самим розвитку тривожності. Якщо очікування дорослих занадто великі, а дитині важко весь час відповідати їм, вона буде сприймати себе невдахою в очах батьків і, відповідно, в своїх власних очах.

Егоцентричне виховання - культивування уваги всіх членів сім'ї на дитину (кумир сім'ї), іноді на шкоду іншим дітям або членам сім'ї. Сім'я існує тільки для дитини. Вплив здійснюється, як правило, від низу до верху (від дитини до батьків). Існує «симбіоз» дитини і дорослого. В результаті у дитини формується висока самооцінка власної значущості, але зростає ймовірність конфлікту з соціальним оточенням за межами сім'ї. Тому дитина може оцінювати світ як ворожий. Дуже великий ризик соціальної дезадаптації і, зокрема, навчальної дезадаптації дитини після вступу до школи.

Ці ж стилі сімейного виховання А. Співаковська описує через типи неблагополучних сімей, в яких дає докладний аналіз необдуманого виховного впливу дорослих на дітей.

«Сім'я-санаторій». Дріб'язкова опіка, жорсткий контроль і надмірний захист від уявних небезпек. В результаті: надмірні переважання нервової системи дитини, при яких виникають нервові зриви, формуються емоційні особливості по типу підвищеної чутливості, дратівливості.

«Сім'я-фортеця». Батьки намагаються вчинити підкреслено правильно, надмірно принципово. Це веде до підвищеної непевності дитини в собі, безініціативності. У багатьох випадках фіксується концентрація уваги дитини на власних внутрішніх переживаннях, що призводить до її психологічної ізоляції, викликає труднощі спілкування з однолітками. Виховання в подібному типі сімейних взаємин зазвичай приводить дитину до постійних внутрішньоособистісних конфліктів, отже, до перенапруження нервової системи, виникненню тривожності, підвищеному ризику невротичних захворювань.

«Сім'я -«третій зайвий». У такій сім'ї емоційно перебільшено значущими є подружні стосунки, а дитині батьки схильні вселяти почуття неповноцінності, фіксуючи увагу на недоліках, недосконалої, що знову ж таки породжує у дитини почуття невпевненості в собі, безініціативність, болісні переживання власної неповноцінності при посиленій залежності, підпорядкованості батькам. У таких дітей часто виникає тривога за життя і здоров'я батьків, вони насилу переносять розлуку з ними і з важкістю знаходять контакт з оточуючими. Цей відкидаючий стиль виховання надає найбільш негативний вплив на розвиток дитини.

Е. Маккобі і Дж. Мартін розвинули категоріальний систему Д. Баумрінд, виділивши два основні виміри: рівень контролю або вимог і загальний параметр прийняття - відкидання. Перетин цих двох

вимірів утворив ще один додатковий стиль до названих трьох, додавши нехтуючий (індиферентний) стиль.

Авторитетний стиль передбачає високий рівень батьківського контролю, заохочення зростаючої автономії своїх дітей, теплі відносини з дітьми. Як результат - діти соціально адаптовані, впевнені в собі, здатні до самоконтролю, володіють високою самооцінкою.

Авторитарний стиль характеризується високим рівнем контролю: батьки очікують неухильного виконання своїх вимог, відносини з дітьми холодні і відсторонені. Діти замкнуті, боязкі і похмурі, невибагливі і дратівливі. Дівчата в більшості своїй - пасивні і залежні, хлопчики - некеровані і агресивні.

Ліберальний стиль передбачає низький рівень контролю і теплі відносини: батьки слабо або зовсім не регламентують поведінку дитини, хоча вони відкриті для спілкування з дітьми, але домінуючий напрямок комунікації - від дитини до батьків. Діти схильні до неслухняності і агресивності, поведуться неадекватно і імпульсивно, невибагливі до себе, в деяких випадках діти стають активними, рішучими та творчими людьми.

Індиферентний стиль - з низьким рівнем контролю і холодними відносинами: батьки не встановлюють для дітей ніяких обмежень, байдужі до дітей, закриті для спілкування. Якщо байдужість поєднується з ворожістю, дитина проявляє руйнівні імпульси і схильність до девіантної поведінки.

Психологічні особливості важковиховуваних підлітків, що схильні до брехні і крадіжок

Важковиховуваність позначає відхилення в поведінці і психіці дитини, учня, що вимагають посиленої уваги педагогів та психологів, індивідуалізації засобів впливу для їх подолання. Трудновоспитуемость є результатом негативного впливу оточення, помилок у сімейному вихованні, а також вроджених біологічних дефектів нервової системи.

В. Степанов виділяє 3 суттєві ознаки, що становлять зміст поняття «важкі діти»:

Першою ознакою є наявність у дітей або підлітків поведінки, що відхиляється від норми. По-друге, до категорії важких відносяться також діти і підлітки, порушення, поведінки яких нелегко виправляються, коригуються. По-третє, важкі - це діти, які особливо потребують індивідуального підходу з боку вихователів і уваги колективу однолітків. Це не погані, безнадійно зіпсовані школярі, як

неправильно вважають деякі дорослі, а діти, які потребують особливої уваги та участі оточуючих.

Комплексна психолого-педагогічна типологія важковиховуваних підлітків:

1. підлітки, у яких опір педагогічним впливам обумовлений низьким рівнем розвитку моральних уявлень і соціально схвалюваних навичок поведінки (педагогічна занедбаність);

2. підлітки, чий опір педагогічним впливам обумовлений особливостями психодинамічних властивостей особистості і темпераменту (акцентуації характеру, емоційна нестійкість, імпульсивність тощо);

3. підлітки, у яких опір педагогічним впливам викликаний невмілими виховними впливами вчителя (уявна важковиховуваність);

4. підлітки, у яких опір педагогічним впливам обумовлений особливостями особистості, що спонукають їх негативно ставитися до деяких позитивних явищ соціальної дійсності (реальна важковиховуваність).

Крадіжка - форма девіантної поведінки, що характеризується схильністю привласнювати собі що-небудь, що належить іншому.

Причини крадіжок:

1. сильне бажання володіти річчю, що сподобалася, всупереч голосу сумління;

2. серйозна психологічна незадоволеність дитини;

3. недолік розвитку моральних уявлень і волі.

Ситуації, що пов'язані з психологічним неблагополуччям дитини, незадоволеність життєво важливих потреб: крадіжка в знак протесту в родині, де, наприклад, холодні стосунки між батьками, роздача знайомим вкрадених речей (це сигнал того, що в сім'ї нерівномірно

розподілена любов в сім'ї, нестача любові до дитини), підсвідоме бажання завдати шкоди матеріальним цінностям (коли в родині говорять, що головне в житті - це гроші), так звана крадіжка символічної любові (через дорогі речі), крадіжка в результаті жорсткого контролю (так як все заборонено - дитина краде, щоб показати свою свободу).

Іноді зовнішній добробут сім'ї прикриває емоційний дефіцит почуттів, і дитяча духовна незадоволеність починає розростатися. У житті дитини з'являється все більше і більше «зневоднення» любові, уваги, ласки, визнання, прийняття. Вони переносять свій «голод за почуттями» на матеріальний світ і ознаки своєї значущості: одяг, речі, іграшки, їжу (особливо солодощі), іграшки тощо. Вони знають, що

красти - це не добре, але намагаються заповнити дефіцит позитивних почуттів - негативним еквівалентом емоцій (усвідомлення своєї провини породжує почуття провини, образи, страху перед покаранням, бажання помститися батькам за свій «емоційний голод», бажанням повернути увагу до себе, хоча і знають, що отримають за крадіжку покарання. На вулицях вони не крадуть, коли бувають в гостях - теж злочинство виключається. Такі діти крадуть тільки у себе вдома.

Брехливість - індивідуально-психологічна особливість, яка виражається в свідомому перекручуванні дійсного стану речей, в прагненні створити неправильне враження про факти і події.

Одна з основних причин брехливої поведінки підлітків полягає в страху покарання, в бажанні уникнути осуду, докорів, фізичного впливу з боку батьків, вихователів і старших за віком братів і сестер. Брехня дорослим частіше явище, ніж одноліткам, підлітки розглядають дорослих винуватцями своїх вчинків. З точки зору підлітків дорослі не хочуть помічати ті зміни, які в них відбуваються. Заборони з боку дорослих болісно сприймаються, як придушення їх волі, самостійності, незалежності, як придушення їх "Я". Тому в середовищі підлітків брехня не тільки можлива, а й цілком виправдана, якщо вона звільняє від покарань, від заборон і придушень з боку дорослих.

Брехня забезпечує внутрішню і частково зовнішню свободу, зберігає цілісність і недоторканність внутрішнього світу. Батькам потрібно дати зрозуміти дитині, що вони їй довіряють, але не випускають з поля своєї уваги.

Причини брехні:

- уникнути неприємних для себе наслідків (страх покарання і гніву батьків або страх розчарувати батьків);
- добути те, чого іншим способом отримати не може або не вміє (зазвичай це увага й інтерес оточуючих);
- отримати владу над оточуючими (іноді помститися їм);
- захистити щось або когось значущого для себе (в тому числі і право на своє особисте життя).

Психологічні особливості підлітків, схильних до брехливості та крадіжок:

1. слабкість моральної і вольової сфери;
2. розгальмування нервової системи;
3. емоційне неблагополуччя підлітка;
4. сімейне неблагополуччя;
5. прагнення до завоювання визнання, уникнення сорому, доказу своєї переваги.

Як суспільне явище брехливість зазвичай спостерігається в обстановці взаємної ворожості, конкуренції і підозрливості.

Рекомендована література:

1. *Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 1999.*
2. *Возрастная и педагогическая психология: Учеб пособие / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинская, З. В. Огородничук и др. – 3-е изд. – М.: Каравелла, 2012.*
3. *Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 112 с.*
4. *Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав., 2006. – 360 с*
5. *Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. М. В. Гамезо – М.: Педагогическое Общество России, 2001.*
6. *Шаповаленко И. В. Возрастная психология. (Психология развития и возрастная психология.), М.: Гардарики, 2005*
7. *Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1995.*

КОРОТКИЙ СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

Агресивна поведінка - поведінка або дія, що спрямована на нанесення фізичної або психічної шкоди або на знищення іншої людини, групи, неживих предметів.

Агресивність - особистісна характеристика, надбана і зафіксована в процесі розвитку особистості і полягає в агресивних реакціях на різного роду подразнення.

Агресія - будь-яка форма індивідуальної або групової поведінки людей, що полягає в діях, спрямованих на нанесення фізичної або психологічної шкоди оточуючим, які не бажають такого ставлення.

Адиктивна поведінка - це одна з форм поведінки, що відхиляється, яка пов'язана зі зловживанням чимось або кимось з метою саморегуляції або адаптації.

Активність - це притаманна живій істоті здатність до «самостійної сили реагування», джерелом якої є потреби даної живої істоти.

Акцентуація характеру - надмірна виразність окремих рис характеру та їх поєднань, що представляє крайні варіанти норми.

Асоціальна поведінка - це поведінка, що уникає виконання морально-етичних норм, безпосередньо загрожує благополуччю міжособистісних відносин.

Валідність - поняття, яке вказує, що тест вимірює (зовнішня валідність) і як добре він це робить (внутрішня валідність).

Важкі діти - категорія дітей, які демонструють явні відхилення в особистісному розвитку.

Вплив - процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, оцінок і іншого в ході взаємодії з ним.

Відчуття - процес чуттєвого відображення об'єктивної реальності; суть відчуттів полягає в відображенні окремих властивостей предмета.

Вікова психологія - розділ психології, що вивчає факти і закономірності розвитку психіки людини, вікову динаміку психіки на кожному етапі онтогенезу.

Воля - це свідоме регулювання людиною своєї поведінки і діяльності, що виражене в умінні долати внутрішні і зовнішні труднощі при здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків.

Гендерна ідентичність - це усвідомлення людиною своєї приналежності до чоловічої або жіночої статі і формування ставлення до цієї приналежності.

Гіперактивність - відхилення від вікових норм онтогенетичного розвитку, що характеризується неуважністю, відволікаємістю, імпульсивністю в соціальній поведінці і інтелектуальній діяльності, підвищеною активністю при нормальному рівні інтелектуального розвитку.

Група - обмежена розміром спільність людей, що виокремлюється із соціального цілого за певними ознаками: характеру діяльності, соціальної або класової приналежності, структури, композиції, рівню розвитку тощо.

Девіантна поведінка (поведінка, що відхиляється) - система вчинків або окремі вчинки, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим чи моральним нормам; поведінка, що відхиляється від загальноприйнятих, соціально схвалюваних, найбільш поширених і усталених норм в певних спільнотах в певний період їх розвитку.

Діяльність - специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування; динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом.

Загальна психологія - розділ психології, узагальнюючий теоретичні і експериментальні психологічні дослідження, що інтегрує психологічні знання, вивчає найбільш загальні психологічні закономірності, теоретичні принципи і методи психології, її основні поняття і категоріальний лад в їх сучасному стані та історичному розвитку.

Здібності - це такі індивідуальні особливості, які є умовами успішного виконання якої-небудь однієї або декількох діяльностей.

Зона актуального розвитку - це психічні функції, уміння та навички дитини, які вже сформувалися, дозріли, причому дитина виконує завдання, пов'язані з цими вміннями і навичками без допомоги дорослих.

Зона найближчого розвитку - характеризує процес підтягування психічного розвитку слідом за навчанням. Ця зона визначається вмістом таких завдань, які дитина може вирішити лише за допомогою дорослого, але після набуття досвіду спільної діяльності вона стає здатною до самостійного вирішення аналогічних завдань.

Інтелект - сукупність найрізноманітніших розумових здібностей, що забезпечують успіх пізнавальної діяльності людини.

Керівництво - довільний цілеспрямований вплив на керованих людей, який призводить до їх усвідомлюваної і активної поведінки, діям відповідно намірам керівника.

Клінічна психологія - розділ психології, що вивчає психічні явища з точки зору їх взаємозв'язку з хворобами.

Колектив - група об'єднаних спільними цілями і завданнями людей, що досягла в процесі спільної діяльності високого рівня розвитку; група людей, об'єднана спільною діяльністю, кінцева мета якої збігається з метою суспільства.

Конфлікт - це стосунки між суб'єктами соціальної взаємодії, які характеризуються протиборством за наявності протилежних мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) або суджень (думок, поглядів, оцінок тощо).

Конформізм - підатливість людини реальному чи уявному тиску групи, що виявляється в зміні її поведінки і установок відповідно позиції більшості, що спочатку не поділялися ним.

Криза розвитку - це перехід від одного етапу психічного розвитку до іншого. Вона виникає на стику двох віків, позначає закінчення попереднього вікового періоду і початок наступного. Виникнення такої кризи пов'язане з суперечностями між психічними і фізичними можливостями дитини, а також її взаємовідносинами з оточуючими людьми.

Лінощі - прагнення людини відмовитися від подолання труднощів, стійке небажання здійснювати вольове зусилля.

Лідерство - природний соціально-психологічний процес в групі, побудований на впливі особистого авторитету людини на поведінку членів групи.

Мала група - об'єднання людей, що мають безпосередній контакт один з одним, об'єднаних спільною діяльністю, емоційною чи спорідненою близькістю, які усвідомлюють свою приналежність до групи і визнані іншими людьми.

Мотив - це безпосередній стимул до діяльності; виникає в результаті «зустрічі» з потребою і визначається як предмет потреби.

Мислення - процес опосередкованого і узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відносинах.

Надійність - характеристика методики, що відображає точність психодіагностичних вимірів, а також стійкість результатів тесту до дії сторонніх випадкових чинників (втома, приміщення).

Невроз - психогенний, функціональний, особистісний розлад, який проявляється переважно емоційними порушеннями,

порушеннями поведінки і порушеннями нейровегетативної регуляції внутрішніх органів, причинами виникнення якого є психічні травми або психотравмуючі ситуації

Несвідоме - сукупність психічних процесів, актів і станів, що обумовлені явищами дійсності, у впливі яких суб'єкт не надає собі звіту.

Спілкування - складний багатоплановий процес встановлення контакту між людьми, породження потреби спільної діяльності; включає в себе обмін інформацією, вироблення взаємної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння інших учасників цього процесу.

Сприймання - процес цілісного відображення предметів, ситуацій, явищ, що виникає при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів почуттів.

Онтогенез - процес індивідуального розвитку організму від народження до смерті.

Особистість - людський індивід, як суб'єкт міжособистісних і соціальних відносин і свідомої діяльності; соціальне за своєю природою, відносно стійке і прижиттєве психологічне утворення, що представляє собою систему мотиваційно-потребових відносин, що опосередковують взаємодії суб'єкта та об'єкта.

Пам'ять - пізнавальний психічний процес, під яким розуміється запам'ятовування, збереження, подальше впізнавання, відтворення і забування слідів минулого досвіду.

Педагогічна занедбаність - стійкі відхилення від норми в моральній свідомості і поведінці дітей і підлітків, що обумовлені негативним впливом середовища і помилками у вихованні.

Педагогічна психологія - розділ психології, що вивчає методи навчання і виховання, що підвищують ефективність виконання освітніх завдань, ефективність педагогічних заходів, та поліпшують психологічні аспекти викладання тощо.

Потреба - стан нестачі організму індивіда, особистості в чого-небудь, необхідного для їх нормального існування.

Подразливість - це здатність живих організмів реагувати на біологічно значимі впливи.

Почуття - це специфічно людські, узагальнені переживання ставлення до потреб, задоволення або незадоволення яких викликає позитивні або негативні емоції.

Провідний вид діяльності - це та діяльність дитини в рамках соціальної ситуації розвитку, виконання якої визначає виникнення і формування у неї основних психологічних новоутворень на даному ступені розвитку.

Психіка - властивість живої високоорганізованої матерії, що полягає в активному відображенні суб'єктом об'єктивного світу, побудові картини цього світу і регуляції на цій основі своєї поведінки.

Психічний розлад - в широкому сенсі - стан психіки, відмінний від нормального, здорового.

Психодіагностика - це галузь психологічної науки, що розробляє теорію, принципи та інструменти оцінки і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Психологічна готовність до школи - це комплексний показник, що дозволяє прогнозувати успішність або неуспішність навчання першокласника, до складу якого такі параметри: мотиваційна готовність, особистісна готовність, інтелектуальна готовність, певний рівень розвитку довільності, гарний розвиток фонематичного слуху.

Психологічна корекція - одна з форм психологічної роботи, яка полягає в оптимізації окремих психологічних функцій, що забезпечують поведінку і навчання.

Психологічне консультування - форма надання психологічної допомоги людині в процесі проживання нею життєвої ситуації, спрямоване на конструктивну зміну її внутрішньої позиції і здатності вирішувати труднощі, що виникають.

Психологічне маніпулювання - один із способів психологічного впливу на особистість або групу, спрямований на досягнення маніпулятором своїх цілей (незалежно від наслідків для об'єкта маніпуляції) шляхом непомітного для об'єкта маніпуляції його підштовхування до здійснення бажаних маніпулятором проявів активності, як правило таких, що не збігаються з початковими намірами об'єкта маніпуляції.

Психологія - наука про закономірності розвитку і функціонування психіки як особливої форми життєдіяльності.

Психологія особистості - розділ психології, що вивчає особистість і різні індивідуальні процеси.

Психопатія - патологія характеру, відмінними рисами якої є: відносна стабільність в часі (незмінність протягом усього життя); тотальність проявів характеру; соціальна дезадаптація.

Психосоматика - це напрямок в медицині, що вивчає роль психічних факторів в етіології і патогенезі функціональних і органічних розладів організму людини.

Пубертат - період онтогенезу, протягом якого статеві органи стають репродуктивно активними; процес змін в організмі підлітка, внаслідок яких він стає дорослим і здатним до продовження роду.

Розвиток психіки - закономірна зміна психічних процесів у часі, виражена в їх кількісних, якісних і структурних перетвореннях.

Самооцінка - оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, цінність, приписувана нею собі або окремим своїм якостям.

Самосвідомість - усвідомлення людиною свого суспільного статусу і своїх життєво важливих потреб; образ себе і ставлення до себе; вищий рівень розвитку свідомості, що є основою формування розумової активності і самостійності особистості в її судженнях і діях.

Свідомість - це вищий рівень психічного відображення об'єктивної реальності, а також вищий рівень саморегуляції, притаманний тільки людині як соціальній істоті.

Соціальна психологія - розділ психології, що вивчає поведінку людини в суспільстві (соціумі), психічні явища, що відбуваються під час взаємодії різних груп людей.

Соціальна ситуація розвитку - єдине і неповторне, специфічне для даного віку відношення між дитиною і середовищем.

Соціально-психологічне дослідження - вид наукового дослідження з метою встановлення в поведінці і діяльності людей психологічних закономірностей, обумовлених фактом включення в соціальні (великі і малі) групи, а також психологічних характеристик самих цих груп.

Страх - емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або ж соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки; афективне відображення в свідомості людини конкретної загрози для її життя і добробуту.

Темперамент - сукупність індивідуальних особливостей особистості, що характеризують динамічну та емоційну сторону діяльності і поведінки.

Тривога - стан доцільної підготовчої сенсорної уваги і моторної напруги в ситуації можливої небезпеки, що забезпечує реакцію на страх.

Тривожність - негативні емоційні переживання, обумовлені очікуванням чогось небезпечного, що мають дифузний характер і не пов'язані з конкретними подіями; особистісна риса, що проявляється в легкому і частій появі станів тривоги

Увага - пізнавальний психічний процес, який полягає в спрямованості і зосередженості свідомості на об'єкті при одночасному відволіканні від інших предметів і явищ.

Уява - пізнавальний психічний процес, що полягає в створенні нових образів (уявлень) шляхом переробки матеріалу сприймання і уявлень, що отримані в попередньому досвіді.

Характер - індивідуальне поєднання стійких психічних особливостей людини, що обумовлюють типові для даної особистості способи поведінки в певних життєвих умовах і обставинах; сукупність стійких властивостей індивіда, в яких виражаються способи його поведінки та емоційного реагування.

Філогенез - історичне формування групи організмів. У психології філогенез розуміється як процес виникнення та історичного розвитку (еволюції) психіки і поведінки тварин; виникнення і еволюції форм свідомості в ході історії людства.

Чутливість - це здатність організмів відображати впливи, біологічно нейтральні, але об'єктивно пов'язані з біотичними властивостями.

Емоції - психічні процеси, що протікають у формі переживань і відображають особисту значимість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини.

Я-концепція - відносно стійка, більш / менш усвідомлена, пережита як неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Г. С. Возрастная психология : Учеб. пособие [для студ. вузов] / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1999. – 672 с.*
2. *Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии : Учеб. пособие [для студ. вузов] / Г. С. Абрамова. – [2-е изд.]. – М. : Академия, 1999. – 320 с.*
3. *Айзенк Г. Ю. Структура личности / Г. Ю. Айзенк ; [пер. с англ.]. – М. : Ювента, 1999. – 463 с.*
4. *Альбуханова-Славская К. А. Проблема личности в психологии / К. А. Альбуханова-Славская // Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории. – М. : ИП РАН, 1997. – С. 270 – 373.*
5. *Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья. Учеб. пособие / В. А. Ананьев. – СПб, 1998. – 312 с.*
6. *Батаршев А. В. Психология индивидуальных различий : От темперамента – к характеру и типологии личности / А. В. Батаршев. – М. : Владос, 2001. – 255 с.*
7. *Батаршев А. В. Психология личности и общения / А. В. Батаршев. – М. : Владос, 2004. – 246 с.*
8. *Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Просвещение, 1995. – 328 с.*
9. *Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.*
10. *Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 342 с.*
11. *Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 234 с.*
12. *Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 356 с.*
13. *Выготский Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 114 – 123.*
14. *Гамезо М. В. Атлас по общей психологии / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 276 с.*
15. *Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие [для студ. всех спец. пед. вузов] / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.*
16. *Годфруа Ж. Что такое психология : В 2 т. / Ж. Годфруа. – М., 1992, 1996. – 496 с. – 376 с.*

17. Головин С. Ю. *Словарь практического психолога* / С. Ю. Головин. – Минск. : Харвест, 2003. – 812 с.
18. Гуткина Н. И. *Психологическая готовность к школе* / Н. И. Гуткина. М., 1993. – 505 с.
19. Еникеев М. И. *Общая и социальная психология : учебник для вузов* / М. И. Еникеев. – М. : НОРМА, 2005. – 624 с.
20. Зейгарник Б. В. *Очерки по психологии аномального развития личности* / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 160 с.
21. Зимняя И. А. *Педагогическая психология : Учеб. пособие* / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д, 1997. – 245 с.
22. Изард К. Э. *Психология эмоций* / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с. – (Серия «Мастера психологии»)
23. Ильин Е. П. *Психология воли* / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 387 с. – (Серия «Мастера психологии»)
24. Кондратьева С. В. *Понимание учителем личности учащихся* / С. В. Ковалева // *Вопросы психологии*. – 1980. – № 5. С. 67 – 78.
25. Крайг Г. *Психология развития* / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 485 с. – (Серия «Мастера психологии»)
26. Кулагина И. Ю. *Возрастная психология : развитие ребенка от рождения до семнадцати лет* / И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 265 с.
27. Кулагина И. Ю. *Личность школьника : от задержки психического развития до одаренности : Учеб. пособие* / И. Ю. Кулагина. – М. : Сфера, 1999. – 189 с.
28. Куницына В. Н. *Межличностное общение : Учебник для вузов* / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб., 2006. – 544 с.
29. Лебединский В. В. *Нарушения психического развития в детском возрасте* / В. В. Лебединский. М. : Академия, 2003. – 275 с.
30. Леонгард К. *Акцентуированные личности* / К. Леонгард. ; [пер.с нем.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 544 с.
31. Леонтьев А. А. *Психология общения : учебное пособие для вузов* / А. А. Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 368 с.
32. Леонтьев А. Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
33. Личко А. Е. *Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков* / А. Е. Личко. – Л., 1983. – 146 с.

34. Лучков В. В. Понятие нормы в психологии / В. В. Лучков, В. Р. Рокитянский // *Вестник МГУ, сер.14. Психология*, 1987, № 2.
35. Макаев В. В. Развитие, воспитание и формирование личности / А. В. Макаев, Н. И. Гребенюк. – Ставрополь : СГПИ, 1993. – 35 с.
36. Маклаков А. Г. *Общая психология : Учеб. для вузов / А. Г. Маклаков.* – СПб. : Питер, 2006. – 583 с. : ил. – (Серия «Учебник нового века»)
37. Марютина Т. М. Об использовании понятий «критический» и «сензитивный» период индивидуального развития / Т. М. Матюрина // *Психологический журнал.* – 1981. – №1. С. 34 – 45.
38. Мерлин В. С. Становление индивидуальности и социализация индивидуума / В. С. Мерлин // *Проблемы личности : материалы симпозиума.* – М., 1970. – С. 57 – 61.
39. Мухина В. С. *Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : Учебник [для студ. вузов] / В. С. Мухина.* – [5-е изд.]. – М., 2000. – 323 с.
40. Мухина В. С. *Детская психология / В. С. Мухина.* – М. : Апрель-Пресс, 1999. – 352 с.
41. Мухина В. С. *Шестилетний ребёнок в школе / В. С. Мухина.* М., 1990. – 329 с.
42. Немов Р. С. *Психология : Учеб. пособие [для студ. вузов] : В 3 кн. / Р. С. Немов.* – [4-е изд.]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Кн.1. : *Общие основы психологии.* – 688с.
43. Обухова Л. Ф. *Возрастная психология / Л. Ф. Обухова.* – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 421 с.
44. Овчинникова Т. Н. *Личность и мышление ребенка : диагностика и коррекция / Т. Н. Овчинникова.* – М. : Академический Проект, 2004. – 189 с.
45. *Отстающие в учении школьники : проблемы психического развития / [под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной].* М., 1996 – 558 с.
46. *Психическое развитие младших школьников / [под ред. В. В. Давыдова].* – М., 1990. – 682 с.
47. *Развитие творческой активности школьников / [под ред. А. М. Матюшкиной].* – М., 1991. – 395 с.
48. Ремшмидт Х. *Подростковый и юношеский возраст : Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт ; [пер с нем].* – М. : Мир, 1994. – 320 с.
49. Рогов Е. И. *Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие. В 2 кн. / Е. И. Рогов.* – М. : Гуманит. изд. центр

ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с. : ил.

50. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 674 с. – (Серия «Мастера психологии»)

51. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : Изд. ЛГУ, 1990 – 256 с.

52. Семья и формирование личности : Сб. науч. трудов / [под ред. А. А. Бодалева]. – М. : НИИОП, 1981. – 96 с.

53. Слободчиков В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С.38–50.

54. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / [под ред. М.В. Гамезо]. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 639 с.

55. Смирнова Е. О. Детская психология : Учеб. для вузов / Е. О. Смирнова. – М. : Владос, 2003. – 368 с.

56. Токарева Ю. А. Зависимость личностного развития дошкольников от взаимоотношений в семье и ее социально экономического статуса : автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук. : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Ю. А. Токарева. – Казань, 2000. – 160 с.

57. Толстых А. В. Возрасты жизни / А. В. Толстых. – М., 1986. – 125 с.

58. Трапезникова Т. М. Формирование личности ребенка в условиях семьи / Т. М. Трапезникова // Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь. – СПб., 1998. – С. 34 – 43.

59. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М., 1995. – 283 с.

60. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.

61. Фельдштейн Д. И. Психология взросления / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПСИ, Флинта, 1999. – 672 с.

62. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Воронеж, 1996. – 428 с.

63. Формирование личности старшеклассника / [под ред. И. В. Дубровиной]. – М. : Педагогика, 1989. – 169 с.

64. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 629 с.

65. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М., 1989. – 267 с.
66. Хрестоматия по возрастной психологии / [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
67. Худик В. А. Детская патопсихология / В. А. Худик. – Киев, 1997. – 293 с.
68. Хузиахметов А. Н. Социализация и индивидуализация личности школьника : Учеб. пособие / Е. Н. Хузиахметов. – Казань, 1998. – 288 с.
69. Хухлаева О. В. Психология развития : молодость, зрелость, старость : Учеб. пособие для вузов / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2002. – 584 с.
70. Цукерман Г. А. Школьные трудности благополучных детей / Г. А. Цукерман. – М., 1994. – 133 с.
71. Шаграева О. А. Детская психология : Теоретический и практический курс / О. А. Шаграева. – М. : Владос, 2001. – 367 с.
72. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
73. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Г. Шихи. – СПб. : Ювента, 1999. – 222 с.
74. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 6 – 20.
75. Эльконин Д. Б. Психология развития: Учеб. пособие [для студ. вузов] / Д. Б. Эльконин. – М., 2001. – 335 с.

Список первоисточников для подготовки к комплексному экзамену по психологии

Раздел: Общая психология

Тема: Развитие психики в филогенезе

1. Леонтьев А. Н. Понятие отражения и его значение для психологии / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Сост. В. В. Мироненко ; Под ред. А. В. Петровского]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

3. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь / С. Л. Рубинштейн // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

4. Чамата П. Р. Зміст і основні прояви самосвідомості / П. Р. Чамата // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Ощущение и восприятие

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

2. Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О. И. Скороходова // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Память

1. Аткинсон Р. Человеческая память : системы памяти и процессы управления / Р. Аткинсон // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

2. Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. /

О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

3. Ломов Б. Ф. Память и антиципация / Б. Ф. Ломов // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

4. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти / А. Р. Лурия // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

5. Смирнов А. А. Произвольное и произвольное запоминание / А. А. Симонов // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Мышление

1. Костюк Г. С. Проблемы психологии мышления / Г. С. Костюк // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

2. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Воображение

1. Брушлинский А. В. Воображение и познание / А. В. Брушлинский // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

2. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Внимание

1. Гальперин П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Хрестоматія по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Сост. В. В. Мироненко ; Под ред. А. В. Петровского]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

2. Добрынин Н. Ф. Об организованности внимания / Н. Ф. Добрынин // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. /

О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

3. Лурия А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Эмоции и чувства

1. Изард К. Определение эмоций. Связь эмоций с когнитивными процессами, поведением и личностью / К. Изард // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

2. Рубинштейн С. Л. Эмоции / С. Л. Рубинштейн // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

3. Симонов П. В. Информационная теория эмоций / П. В. Симонов // Хрестоматія по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Сост. В. В. Мироненко ; Под ред. А. В. Петровского]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

4. Чебыкин А. Я. Внешние и внутренние факторы, детерминирующие генезис эмоциональной сферы / А. Я. Чебыкин // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Воля

1. Выготский Л. С. Овладение собственным поведением / Л. С. Выготский // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

2. Иванников В. А. Критерии воли / В. А. Иванников // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

3. Калинин В. К. Классификация волевых качеств / В. К. Калинин // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

4. Рубинштейн С. Л. Природа воли / С. Л. Рубинштейн // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Личность в деятельности и общении

1. Абульханова-Славская К. А. Личность в процессе деятельности и общения / К. А. Абульханова-Славская // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

2. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъективности / А. В. Петровский // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Личность и межличностные отношения

1. Максименко С. Д. Метод дослідження особистості / С. Д. Максименко // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

2. Роменец В. А. Вчинок і постання канонічної психології / В. А. Роменец // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

3. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма у сучасній психології / В. О. Татенко // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

4. Титаренко Т. М. Життєвий вибір у концепції В. А. Роменця / Т. М. Титаренко // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Психология общения

1. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

2. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

Тема: Индивидуально-психологические свойства личности

1. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. /

О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – 640 с.

2. Мерлин В. С. Отличительные признаки темперамента / В. С. Мерлин // Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Сост. В. В. Мироненко ; Под ред. А. В. Петровского]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

3. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу. – М. : Прогресс, 1982.

4. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Сост. В. В. Мироненко ; Под ред. А. В. Петровского]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

Раздел: Возрастная психология

Тема: Закономерности психического развития

1. Ананьев Б. Г. Социальные ситуации развития личности и ее статус / Б. Г. Ананьев // Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Сост. В. В. Мироненко ; Под ред. А. В. Петровского]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

2. Басов М. Я. Проблема развития человека / М. Я. Басов // Хрестоматия по возрастной психологии : Учеб. пособ. для студ. : [Сост. Л. И. Семенюк ; Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – [изд. 2-е, доп.]. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

Тема: Психология раннего развития

1. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Сост. В. В. Мироненко ; Под ред. А. В. Петровского]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

Тема: Психология дошкольника

1. Божович Л. И. проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Сост. В. В. Мироненко ; Под ред. А. В. Петровского]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

2. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М. И. Лисина // Хрестоматия по возрастной психологии : Учеб. пособ. для студ. : [Сост. Л. И. Семенюк ; Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – [изд. 2-е, доп.]. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

Тема: Психология подростка

1. Кон И. С., Фельдштейн Д. И. Отрочество как этап жизни и некоторые характеристики переходного возраста / И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Сост. В. В. Мироненко ; Под ред. А. В. Петровского]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

Тема: Психология младшего школьника

1. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Сост. В. В. Мироненко ; Под ред. А. В. Петровского]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.

2. Выготский Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский // Возрастная и педагогическая психология : Хрестоматия : Учеб. пос. для студ. / [Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин]. – М., 1999.

3. Давыдов В. В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников / В. В. Давыдов // Хрестоматия по возрастной психологии : Учеб. пособ. для студ. : [Сост. Л. И. Семенюк ; Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – [изд. 2-е, доп.]. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

4. Крутецкий В. А. Психологические особенности младшего школьника / В. А. Крутецкий // Хрестоматия по возрастной психологии : Учеб. пособ. для студ. : [Сост. Л. И. Семенюк ; Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – [изд. 2-е, доп.]. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

Тема: Психология зрелости

1. Ананьев Б. Г. Структура развития психофизиологических функций взрослого человека / Б. Г. Ананьев // Хрестоматия по возрастной психологии : Учеб. пособ. для студ. : [Сост. Л. И. Семенюк ; Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – [изд. 2-е, доп.]. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

2. Рыбалко Е. Ф. Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости / Е. Ф. Рыбалко // Хрестоматия по возрастной психологии : Учеб. пособ. для студ. : [Сост. Л. И. Семенюк ; Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – [изд. 2-е, доп.]. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

Навчальне видання

**ПАШКО Тетяна Анатоліївна
ЗВОНОК Ольга Сергіївна**

Теоретичний мінімум для підготовки до державного екзамену з психології. Частина 1: загальна, вікова та педагогічна психологія

*Навчальний посібник для підготовки до комплексного
державного кваліфікаційного екзамену студентів напряму
підготовки «Соціально-політичні науки» профілю підготовки
«Психологія» ОКР «Бакалавр» денної та заочної форми
навчання*

За редакцією авторів
Комп'ютерне макетування – О. С. Звонук
Коректори – Т. А. Пашко, О. С. Звонук

Здано до склад. **21.04.2020 р.** Підп. до печаті **27.03.2020 р.**
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman
Друк різнографічний. Вс. друкт. арк. **16,51**
Тираж 100 екз. **Зам. № 2.**

Видавець та виробник
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (0642) 58 –03 –20.
e –mail: alma –mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкту видавничої справи ДК №3459 від 09.04.2009 р.