

# ЗМІСТ

## Про збірник

### **МОДУЛЬ I. Психологія як наука**

Тема 1. Становлення психології.

Тема 2. Психологія як система знань.

Тема 3. Основна проблема психології.

#### *Розвиток психіки*

Тема 4. Психіка у філогенезі та історіогенезі.

Тема 5. Онтогенез психіки.

Тема 6. Ненормативний психічний розвиток.

### **МОДУЛЬ II. Психіка як осередок життя**

Тема 7. Особистість і діяльність.

Тема 8. Спілкування.

Тема 9. Групи: діяльність і спілкування.

### **МОДУЛЬ III. Пізнавальні та емоційно-вольові психічні процеси**

#### *Пізнавальна функція психіки*

Тема 10. Відчуття.

Тема 11. Сприймання.

Тема 12. Пам'ять.

Тема 13. Мислення.

Тема 14. Уява.

#### *Регулятивна функція психіки*

Тема 15. Увага.

Тема 16. Емоції та почуття.

Тема 17. Воля.

### **МОДУЛЬ IV. Індивідуально-психологічні властивості особистості**

#### *Інструментальна функція психіки*

Тема 18. Темперамент.

Тема 19. Здібності.

Тема 20. Характер.

## **ДОДАТОК**

Приклади розв'язування задач.

## Про збірник

Курс "Загальна психологія" посідає чільне місце в системі психолого-педагогічної підготовки майбутнього психолога та педагога. Він покликаний озброїти *теорією* і *методологією психології*, знаннями про структуру та закономірності функціонування *психіки*, повинен стати засобом формування *вмінь* психологічного аналізу різноманітних педагогічних та життєвих ситуацій, вікових, статевих та індивідуально-психологічних особливостей людей, слугувати розвиткові професійних *здібностей*.

У збірнику подано наукове обґрунтування організації навчальної діяльності і самостійної роботи студентів, які вивчають курс загальної психології. Поряд з іншою методичною літературою він покликаний сприяти: а) засвоєнню курсу і контролю за цим процесом; б) розвитку *здібностей*, що зумовлюють успішність професійної діяльності; в) посиленню практичної спрямованості курсу шляхом формування *вмінь* психологічного аналізу життєвих ситуацій.

Збірник містить 200 *задач*, які відповідають програмі курсу. Задачі цього збірника, по-перше, охоплюють усі головні питання кожної теми; по-друге, в своїй сукупності утворюють систему *задач*, призначену для багатоцільового використання як студентами, так і викладачами; по-третє, до кожної задачі подається посилання на літературу з посторінковим виділенням матеріалу, що сприяє пошуку її розв'язку.

Матеріал для розв'язування *задач* студент може знайти в підручниках та посібниках [1; 3; 7; 13; 17; 22—28; 30; 33; 34; 37; 38; 40; 45]. Відповідно до мети цього збірника *задачі* поділяються на проблемні, діагностичні та прикладні.

Змістом проблемних *задач* є питання теорії та методології психології. Вони сформульовані у вигляді суперечностей, висунутих у процесі пізнання певної психічної реальності, для розв'язання яких необхідно вийти за межі даного в умовах задачі та звернутися до рекомендованої літератури. Такі *задачі* дають студентові свободу вибору способів розв'язування і покликані розвивати творчі *здібності*, формувати *вміння* застосовувати набуті знання в процесі аналізу фундаментальних *проблем психології*.

В основу діагностичних *задач* покладено закономірності становлення і функціонування того чи того *психічного явища*. Вони призначені для контролю за процесом засвоєння студентами певної теми курсу, тому розв'язати їх можливо, лише спираючись на теоретичний курс. Література, що рекомендується до кожної задачі, дає змогу залучити до пошуку невідомого також ґрунтовні психологічні знання. У цьому разі процеси *відтворення*, характерні для розв'язування *задач* певного типу, поступаються творчим пошукам.

*Задачі* прикладного характеру побудовані з використанням життєвих ситуацій, у тому числі й таких, що виникають під час навчальної діяльності. Частина з них містить трансформовані елементи досвіду видатних педагогів минулого, вчителів-новаторів. Розв'язування має тут свої особливості, оскільки між практикою і психологічною теорією немає прямої відповідності. До того ж одна й та сама життєва ситуація може мати принципово різні виходи. Проте осмислення рекомендованої літератури має підказати студентові найоптимальніший з них. Призначення таких *задач* — формування *вмінь* психологічного аналізу конкретних ситуацій.

За типом *задачі* поділяються на інтерполяційні і екстраполяційні [9]. Перші містять уже відоме, аналіз якого сам по собі дозволяє дійти розв'язку, другі ж потребують виходу за межі відомого і використання додаткового матеріалу. Інакше кажучи, якщо інтерполяційні *задачі* розраховані на застосування засвоєних психологічних знань, то екстраполяційні передбачають необхідність їх самостійного набування. В останньому випадку шукане слід подати в контексті даних психології, що передбачається не стільки наявними підручниками і навчальними посібниками чи аудиторним навчанням, скільки науковою літературою, рекомендованою до кожної задачі. У збірнику таких *задач* переважна більшість.

Кожна тема збірника містить 10 *задач*, з яких перші — проблемні, останні — психолого-педагогічні (їх більше в темах, які завершують підручник). Решта *задач* — діагностичні. Є закономірність у розподілі *задач* і за змістом. Так, підставою для 1-ї задачі з кожної теми стала

найзагальніша проблема, що характеризує її, 9-ті задачі потребують порівняння психіки людини і тварин. Змістом 10-ї задачі є запитання "допитливого учня".

Відповідно до структури теоретичного курсу теми загальної психології у цьому збірнику поділено на чотири модулі. Модуль I має загальний характер, стосується проблеми розвитку психіки, інші – провідних категорій психології (модуль II), охоплюють зміст основних функцій психіки: *пізнавальної* (модуль III), *регулятивної* (модуль III), *інструментальної* (модуль IV). Психологія має вивчати *психологію людини*: те, як вона будує образ світу (пізнавальна функція); як цей образ стає тактикою і стратегією її *життя* (регулятивна функція); в який спосіб це життя здійснюється (інструментальна функція).

Збірник покликаний слугувати студентам і викладачам. Він забезпечує самостійну роботу студентів — необхідний компонент і потужний резерв підвищення ефективності навчання у вузі.

Розв'язування задач з курсу загальної психології, особливо в позааудиторний час, — це самостійні навчальні дії, спрямовані на осмислення загальнопсихологічних проблем, відтворення курсу у формі *образу психології людини*, набування психологічних знань та вмінь доцільного використання їх.

Викладач скористається збірником у процесі підготовки до лекцій, семінарських, практичних та лабораторних занять, застосування проміжних і кінцевих форм контролю, а головне — під час використання активних методів навчання, метою яких є організація *навчальної діяльності студентів*.

Курсивом у змісті задач виділено елементи "Системи категорій і понять психології". Так забезпечується єдність збірника задач до курсу загальної психології.

#### СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бадмаев Б. Ц. Психология: как ее усвоить: Учеб.-метод. пособие для вузов. — М.: Учеб, лит., 1997. — 256 с.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1990. — 183 с.
3. Введение в общую психологию / Под общ. ред. А. В. Петровского. — М.: Academia, 1997. - 496 с.
4. Волков Б. С., Волкова Н. В. Детская психология в задачах и ответах. — М.: Тривала, 1996. — 156 с.
5. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информационно-методические материалы к курсу "Общая психология". — М.: Просвещение, 1985. — 272 с.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. - М.: ГеРО, 1997. - 334 с.
7. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер. с фр. — М.: Мир, 1992. - Т. 1. - 496 с.; Т. 2. - 376 с.
8. Граф В., Ильясов В. Я., Ляудис В. Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. — М.: Изд-во Моск. унта, 1981. - 79 с.
9. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. — Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1976. — 327 с.
10. Збірник завдань з загальної психології: Пер. з рос. / За ред. В. С. Мерліна. — К.: Вища шк., 1977. — 321 с.
11. Иващенко Ф. И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии. — Минск: Вышэйш. шк., 1985. — 96 с.
12. Клименко А. И. Решение задач студентами на занятиях по психологии // Вопр. психологии. — 1984. — № 6. — С. 85—86.
13. Климов Е. А. Основы психологии: Для вузов. — М.: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1997. - 295 с.
14. Коптев Н. В. О структуре учебников по психологии // Вопр. психологии. - 1989. - № 5. - С. 106-111.
15. Кулюткин Ю. Н. Психологическое знание и учитель // Там же. — 1983. — № 3. - С. 51-61.
16. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Там же. — 1986. — № 2. — С. 21—30.
17. Курс общей, возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие для студентов-заочников пед. ин-тов / Под ред. М. В. Гамезо. — М.: Просвещение, 1982. — Вып. 1. — 176 с.; Вып. 2. — 190 с.
18. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 82 с.
19. Матюшкин А. М., Понукалина А. А. Проблемные ситуации в психологической подготовке специалиста в вузе // Вопр. психологии. — 1988. -№ 2. - С. 76-82.
20. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посібник — К.: Вища шк., 1998.
21. Натазон Э. Ш. Задания по психологии. — 2-е изд., доп. — М.: Просвещение, 1965. — 200 с.
22. Немов Р. С. Психология: В 3 кн. — 3-е изд. — М.: Просвещение: ВАЛДОС, 1998. - Кн. 1. — 576 с.; Кн. 2.- 496 с.; Кн. 3. -510 с.

23. Немов Р. С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров. — М.: Просвещение, 1990. — 301 с.
24. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. - 464 с.
25. Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. В. В. Богословского и др. — М.: Просвещение, 1981. — 383 с.
26. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Высш. шк., 1986. — 303 с.
27. Основы психології: Підручник. За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. — 3-тє вид. — К.: Либідь, 1997. — 632 с.
28. Популярная психология: Хрестоматия: Для пед. ин-тов / Сост. В. В. Мироненко. — М.: Просвещение, 1990. — 399 с.
29. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А. И. Щербакова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1990.
30. Психологія: Підручник для пед. вузів / За ред. Г. С. Костюка. — 3-тє вид., допов. — К.: Рад. шк., 1968. — 572 с.
31. Психолог о-педагогические проблемы создания и использования учебника (Круглый стол) // Вопр. психологии. — 1983. — № 5. — С. 66—86; № 6. - С. 57—80.
32. Розин В. М. Психология: теория и практика: Учеб. пособие. — М.: Форум - ИНФРА, 1997. - 294 с.
33. Рубинштейн Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - 488 с.; Т. 2. - 328с.
34. Сабуров А. С. Психология: Курс лекций. — К.: Леке, 1996. — 208 с.
35. Сборник задач по общей психологии / Под ред. В. С. Мерлина. — М.: Просвещение, 1974. — 207 с.
36. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии. — К.: Магістр-S, 1997. — 152 с.
37. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Кн. 1. Психология человека. Введение в психологию субъективности. — М.: Школа — Пресс, 1995. — 384 с.
38. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии: Хрестоматия с коммент. по курсу "Введение в психологию". — 3-е изд. — М.: Смысл, 1997. - 652 с.
39. Сонин В. А. Психологический практикум: задачи, этюды, решения. — Смоленск, 1995. — 144 с.
40. Столяренко Л. Д. Основы психологии: Для вузов. — Ростов н/Д: Логос, 1995.
41. Таратунский В. Ф., Таратунская Н. Ф. Задачи и упражнения по общей психологии: Для пед. ин-тов. — Минск: Университетское, 1983. — 176 с.
42. Трусова О. В. Психология в вопросах, задачах и упражнениях. — Самара: Изд-во "Самарск. ун-т", 1994. — 406 с.
43. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. — К.: Рад. шк., 1986. — С. 7—36.
44. Формирование учебной деятельности студентов /Под ред В. Я. Ляудис. — М: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 240 с.
45. 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.
46. Штейнмец А. Э. Пособие для самостоятельной работы по общей психологии. — Смоленск, 1986. — 80 с.
47. Щербаков А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопр. психологии. — 1981. — № 5. — С. 13—21.

## МОДУЛЬ I

### ПСИХОЛОГІЯ ЯК НАУКА

#### Тема 1. СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ

**1.1.** *Історія психології* несе в собі логіку історичного поступу психологічної думки. Відтворення цієї логіки здійснюється з використанням принципів історико-психологічного аналізу. Перший з них — *персоналогічний* — характеризує систему поглядів видатних учених, у зв'язку з чим історія психології постає у вигляді сукупності *психологічних теорій*. Другий — *категоріальний* — відрізняється пошуком закономірностей появи та збагачення змісту психологічних категорій, що зумовлюють конкретно-історичні особливості мислення вченого. Третій принцип — *вчинковий* — розглядає історію психології як рух людської думки до найповнішого уявлення про *психіку* — продукт і чинник *культури*.

► *Чому застосовуються різні принципи історико-психологічного аналізу? Який з них має перевагу над іншими?* [8, 14-18; 19, 159; 20, 29-54, 413-422; 21, 12-18; 22, 8-15; 24, 7-27; 31, 13-26; 32, 22-53, 82-87]

**1.2.** Застосування *категоріального принципу* аналізу історії психології свідчить, що психологічна думка конкретної історичної епохи рухається в рамках "охопленого" якоюсь категорією уявлення про *психіку*. Такими категоріями були, наприклад, *категорії образу, дії, мотиву* тощо. Проте цю обставину, як правило, не усвідомлюють вчені — представники конкретної історичної епохи.

► *Чому психологічна думка рухається таким чином? Чому цей рух не усвідомлюється вченими?*

[19, 159; 20, 34-36; 29, 25-39; 31, 529-555; 32, 22-53, 82-87; 33, 139-152]

**1.3.** За *вчинковим принципом* аналізу історії психології психологічне пізнання починається з усвідомлення *ситуативного компонента вчинку*, потім поширюється на *мотиваційний і, нарешті, на дійовий*. *Психіка* людини відповідно включається в різні системи відношень: спочатку розглядається у межах ситуації, що визначає її, потім тлумачиться як самоцінне явище, а далі — як складова *активності*, що пов'язує *людину зі світом*.

► *Чому психологічне пізнання рухається таким чином? Яким може бути напрям такого руху в майбутньому?* [20, 29-54, 413-422; 21, 12-18; 22, 8-26; 23, 18-22; 24, 7-53]

**1.4.** В історії психології склалися два різні підходи до вивчення психічних явищ, один з яких дістав назву *геоцентричного*, а інший *геліоцентричного*. Перший прагне проникнути в сутність *психіки* як "явища в собі", особливий внутрішній світ, відділений від зовнішнього. Другий шукає шляхів до розуміння психіки в тих стосунках, які складаються в процесі взаємодії *людини з довколишнім середовищем*.

► *Як пояснити це явище? Який з цих підходів має перевагу над іншим?*

[1, 8-25; 2, 281-294; 4, т. 1, 393-423; 10, т. 1, 96-119; т. 2, 103-121; 11, 78-91; 16, 136-148]

**1.5.** Один учений висловив провідну ідею своєї теорії в афористичній формі: "Чи сміється дитина, дивлячись на іграшку, чи посміхається Гарібальді, коли зазнає переслідувань за надмірну любов до батьківщини, чи тремтить дівчина, вперше думаючи про кохання, чи пізнає Ньютон світові закони і записує їх на папері — всюди завершальним фактом є м'язевий рух" [20, 92].

► *Про яку теорію йдеться? Яке місце вона посідає в історії психології?*

[19, 360; 23, 91-105; 26; 31, 229-239, 434-445; 32, 77-76; 33]

**1.6.** Учений порушив питання: "Який же зв'язок між мозком і вищою нервовою діяльністю тварин і нас самих і з чого і як починати вивчення цієї діяльності? [...] Чи не можна знайти таке елементарне психічне явище, яке б водночас можна було вважати і суто фізіологічним явищем, і, почавши з нього — вивчаючи суворо об'єктивно [...] умови його виникнення, його різноманітні ускладнення і його зникнення, — спочатку отримати об'єктивну фізіологічну картину всієї вищої діяльності тварин, тобто нормальну роботу вищого відділу головного мозку замість усіляких дослідів його штучного подразнення і

пошкодження, які раніше проводились... Неважко описану фізіологічну роботу вищого відділу головного мозку тварини привести в природний і безпосередній зв'язок з явищами нашого суб'єктивного світу на багатьох його пунктах" [29, 76, 77, 82].

► *Про яке явище йдеться? Що дало психології його вивчення?* [6, 67-69; 13; 17, 319-320; 18, 197-198, 19, 263-264, 418; 20, 323-328, 29, 76-83; 31, 445-456]

**1.7.** Засновник одного з напрямів психології вважав: "З точки зору структурного механізму найпростіші сенсомоторні адаптації нерухомі й однопланові, тоді як інтелект розвивається в напрямку зворотної мобільності. Саме в цьому [...] і полягає істотна риса операцій, що характеризують живу логіку в дії. Але водночас ми бачимо, що зворотність — це не що інше, як сам критерій рівноваги (цього нас учать фізики). Визначити інтелект як прогресуючу зворотність мобільних психічних структур — це те саме, що в дещо іншому формулюванні сказати, що інтелект є станом рівноваги, до якої тяжіють усі послідовно розташовані адаптації сенсомоторного і когнітивного порядку, так само, як і всі асимілятивні і акомодуючі взаємодії організму з середовищем" [15, 69].

► *Що це за напрям? Яку сферу людської психіки він розглядає як предмет аналізу?*  
[4, т. 2, 23-79, 9, 232-292, 15; 17, 68-69; 19, 274-275, 464; 20, 271-286; 27; 31, 424-428, 32, 270-283]

**1.8.** Учений, який стояв біля витоків одного з напрямів психології, висловив свій погляд так: "Відношення динамічної моделі до системи, моделлю якої її вважають, це в точності відношення образів речей, які створює наш розум, до самих речей... Узгодженість між розумом і природою може бути, таким чином, прирівняна до узгодженості двох систем, які є моделями одна одної; ми навіть могли б пояснити цю узгодженість, уявивши, що розум здатний створювати динамічні моделі речей і працювати з ними" [2, 54].

► *Теорію якого напрямку характеризують ці слова? Чим він відрізняється від інших напрямів психології?* [2; 6, 73-76; 9, 117-129; 17, 149-150; 19, 164]

**1.9.** За спостереженням одного з психологів, "у ... психології існують три великі напрямки досліджень. Вони схожі на три океанські течії... Подібно до уламків, які можна знайти на поверхні будь-якої з океанських течій, певні слова і вирази пов'язані з кожним з наших напрямків, хоча й не визначають їх. З першим напрямком пов'язані такі поняття, як "біхевіоризм", "об'єктивний", "експериментальний", "безособовий", "логіко-позитивістський", "операціональний", "лабораторія". До другої течії належать терміни "фрейдистський", "неофрейдистський", "психоаналітичний", "психологія несвідомого", "інстинктивний", "его-психологія", "ід-психологія", "динамічна психологія". Поняття "феноменологічний", "екзистенціальний", "Я — теорія", "само-актуалізація", "гуманістична психологія", "існування і становлення", "психологія внутрішнього досвіду" пов'язані з третім напрямком" [9, 200—201].

► *Що це за напрями? Чим третій напрям відрізняється від першого й другого?*  
[6, 77-78; 8, 346-365; 9, 186-230; 17, 79; 19, 91, 201-202, 249, 345-346; 32, 305-318]

**1.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "На мою думку, на тлі інших наук психологія виглядає досить дивно. Зрозуміло, що вона прагне вивчати об'єктивні закони, яким підкоряються психічні явища. Інакше кажучи, вона досліджує те, що існує поза суб'єктом і незалежно від нього. Але не можна не бачити, що носієм психічних явищ усе-таки виступає окремий суб'єкт. Саме тому психічні явища є суб'єктивними, тобто такими, які протиставляються об'єктивним. Отже, виникає парадоксальна ситуація: психологія прагне підвести об'єктивну базу під те, що за своєю суттю є суб'єктивним. Що ж насправді вивчає психологія?"

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*  
[4, т. 1, 292-436; 5, 22-55; 17, 291-292; 19, 577-575; 25, т. 1, 12-43; 31, 529-555]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
2. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. — М.: "" Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 335 с.
3. Вертзеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1987. — 336 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. - Т 1.—488 с.; Т. 2-504 с.; Т. 3-368 с.; Т. 4-432 с.
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - 149 с.
6. Годфруа Ж. Что такое психология: Пер. с фр.: В 2 т. — М.: Мир, 1992. - Т. 1. - 496 с.
7. Грэхэм Л. Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1991. — 480 с.
8. Ждан А. Н. История психологии: От античности до наших дней. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
9. История зарубежной психологии: 30—60 гг. XX в. Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 344 с.
10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. - Т. 1. - 392 с.; Т. 2-320 с.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - С. 11-76.
12. Найсер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1981. — 230 с.
13. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — 7-е изд. — М.: Медгиз, 1951. - 505 с.
14. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избр. тр. — М.: Педагогика, 1984. — 320 с.
15. Пиаже Ж. Избр. психологические труды: Пер. с фр. и англ. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
16. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. — М.: Наука, 1983. - 205 с.
17. Психологический словарь \* / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
18. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1982. — 215 с.
19. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
20. Роменец В. А. Історія психологи". — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1978. - 439 с.
21. Роменец В. А. Історія психологи Стародавнього світу і середніх віків. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1988. — 415 с.
22. Роменец В. А. Історія психолога епохи Відродження. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1988. — 488 с.
23. Роменец В. А. Історія психології XVII ст. — К.: Вища шк., 1990. — 365 с.
24. Роменец В. А. Історія психології епохи Просвітництва. — К.: Вища шк., 1993. - 568 с.
25. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - 320 с.; Т. 2-328с.
26. Сеченов И. М. Избр. произведения: В 2 т. — М.: Изд-во АН СССР, 1952. - Т. 1. — 389 с.
27. Флейвелл Д. Х. Генетическая психология Жана Пиаже: Пер. с англ. — М.: Просвещение, 1967. — 623 с.
28. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции: Пер. с нем. — 2-е изд. — М.: Наука, 1991. - 455 с.
29. Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. - С. 6-39, 223-231.
30. Экспериментальная психология: Пер. с фр. / Под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. - М.: Прогресс, 1966. - Вып. 1, 2. - С. 16-99.
31. Ярошевский М. Г. История психологии. — 3-е изд., перераб. — М.: Мысль, 1985. - 575 с.
32. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. — 2-е изд., перераб. — М.: Политиздат, 1974. — 447с.
33. Ярошевский М. Г. Сеченов и мировая психологическая мысль. — М.: Наука, 1981. — С. 139-152.

## Т Е М А 2. ПСИХОЛОГІЯ ЯК СИСТЕМА ЗНАНЬ

**2.1.** *Психологія* виокремилась у самостійну науку лише тоді, коли філософія, з одного боку, і природознавство, з іншого, зіткнулися з особливою — *психічною* реальністю. Підходи і методи кожної з них виявилися непридатними, щоб пояснити її природу й сутність.

► *Що це за реальність? Які її характерні ознаки?*

[13, т. 2, 121-135; 14, 131-189; 18, 286-287; 20, 299-300; 22, т. 1, 12-34; 26, 18-39; 27, 193-218; 28, 9-101]

**2.2.** *Історія психології* є свідченням спроб звести *психічні явища* до якихось інших — фізіологічних, хімічних, технічних, суспільних, їх зводили до закономірностей утворення і функціонування *тимчасових нервових зв'язків у корі головного мозку*, захоплювались побудовою математичних моделей тих чи інших *пізнавальних процесів*; *пам'ять* пояснювали збереженням інформації на рівні нуклеїнових кислот, *особистість* — засвоєнням *соціальних ролей* тощо.

► *Про що свідчить це явище? Чи знайшло воно поширення в сучасній психології?*

[5, 292-323; 8, 7-11;13, т. 2, 229-231; 14, 19-24; 17, 145-154; 20, 337-339; 21, 292-375; 25, 166-189;26, 48-50; 27, 557-555]

**2.3.** Першою і тривалий час єдиною наукою була філософія, і головним об'єктом її дослідження — *людина*. Пізніше склалася ситуація, за якої людина вивчається різними науками: філософією, педагогікою, медициною, фізіологією, психологією. У наші дні спостерігається поглиблення їх міждисциплінарних зв'язків.

► *Про що свідчить ця тенденція? Чи може психологія в майбутньому стати наукою, подібною до філософії на початку її становлення?*

[1, 5-48, 363-372; 10, 14-21; 13, т. 2, 229-231; 14, 11-24; 20, 170-171, 311-313, 444; 22, т. 1, 34-40; 26, 39-56; 28, 437-445]

**2.4.** *Історія психології* дає підстави говорити про існування двох психологій: *описової і пояснювальної*. Перша ґрунтується на аналітичних методах, запозичених з природознавства, і прагне розчленувати *психіку* на окремі складові. Друга закликає проникати в сутність психічного життя людини і стверджує необхідність цілісного підходу, характерного для художньої літератури та мистецтва.

► *Про що свідчить це явище? До якої з цих психологій тяжіє сучасна наука?*

[4, 19-30; 5, 132-148, 377-386; 14, 25-57; 15, 218-222; 18, 265, 291-292; 20, 284-285, 458; 21, 83-85; 27, 298-301]

**2.5.** Відомо, що першим *методом психології* була *інтроспекція* — спроба прямого проникнення людини в своє психічне життя. В подальшому на зміну йому прийшли опосередковані методи психологічного пізнання — *спостереження та експеримент*. Само-спостереження нині відіграє другорядну роль і використовується як допоміжний метод психологічного дослідження.

► *Чому так сталося? Чому психіка людини не може вивчатися безпосередньо?*

[3, 31-34; 15, 57-117; 18, 140, 204-205, 331; 20, 148-149, 226, 351, 457-458; 22, т. 1, 26-34, 44-62; 23, 281-309; 25, 77-238; 28, 22-53]

**2.6.** Цінність наукової теорії великою мірою визначається тим, що стало вихідною одиницею її аналізу. В *економічній теорії К. Маркса*, наприклад, такою одиницею була категорія товару, в *еволюційній теорії Ч. Дарвіна* — біологічного виду, в екології — категорія біоценозу тощо. Щодо *психології*, то впродовж її *історії* як одиниці аналізу *психіки* пропонувалися: *відчуття, уявлення, ідеї, реакції, рефлексії, поведінка, дії тощо*.

► *Чому так сталося? Яка категорія психології може бути такою одиницею?*

[5, 174-407; 9, 81-124; 13, т. 2, 136-148; 16, 75-20; 18, 84-85; 20, 114; 22, т. 2, 6-14]

**2.7.** *Шкільний психолог* може виявити причину невстигання учня, наприклад з математики, застосувавши для цього різні методи. В одному випадку за допомогою стандартизованих вимірювань він може визначити рівень розвитку *кого математичних здібностей*. В другому — запропонує школяреві ряд *задач* з пройденого матеріалу. В третьому — проведе *бесіду* з учителем, учнем, його батьками.

► *Якими методами користуватиметься психолог у кожному з перелічених випадків? Який з них матиме перевагу перед іншими?*

[1, 303-311; 2, 17-49; 15, 218-245; 18, 204-205, 370-371; 19, 181, 191-192; 20, 37-38, 226, 396-400; 22, т. 1, 45-62; 23, 281-309]

**2.8.** *Шкільний психолог* розробив *анкету*, спрямовану на з'ясування ставлення учнів до заходів, які проводились у школі. Вона складалась із 40 запитань і починалася словами "Чи подобається тобі..?", "Чи хотів би ти..?", "Чи задоволений ти..?", "Чи любиш ти..?". Передбачались відповіді "так" або "ні", що їх повинні були вибрати опитувані.

► *Чи правильно складено цю анкету? Яких вимог слід було дотримуватись?*

[1, 308; 18, 19-20; 19, 13-14; 20, 21-22]

**2.9.** З метою створення *тесту для психологічної діагностики словникового запасу у молодшому шкільному віці* було розроблено список з 400 слів. Потім було складено аналогічний список, але вже з інших слів, які практично не відрізнялися за ступенем складності від слів першого списку. Вже готові списки було запропоновано групі першокласників із 100 чоловік з пропозицією пояснити їх значення. Результати, отримані у першому і другому випадках, переводились у кількісну форму за п'ятибальною шкалою,



що враховувала точність і повноту кожного пояснення. Потім їх зіставляли між собою за допомогою статистичного — *кореляційного аналізу*. Значення *коефіцієнта кореляції* становило 0,40.

► *Яких вимог до тесту дотримувались у цьому випадку? Про що свідчить наведене значення коефіцієнта кореляції?*

[2, 66-204; 6, 113-118, 411-412; 15, 229-233; 18, 40, 167-169, 207; 20, 47-48, 178, 229, 396-400; 25, 229-231]

**2.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Психіка, з погляду *матеріалістичної психології*, — це відображення об'єктивно існуючої реальності. Звідси випливає, що зміст психіки людини вичерпується її оточенням і тому може бути пояснений виходячи з тих умов, у яких вона перебуває. З цього визначення також випливає, що психіка сама по собі нічого не вносить у відображення зовнішнього світу. Проте все це не узгоджується бодай з тим, що важко знайти двох людей, які ідентичні за психічним складом".

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[5, 132-148; 13, т. 1, 96-141; 14, 78-91, 104-115; 18, 286-287; 20, 97-98, 350; 22, т. 1, 21-26]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. - С. 5-48, 275-331.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн.: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1982. - Кн. 1. - С. 17-204.
3. Басов М. Я. Избранные психологические произведения. — М.: Педагогика, 1975. - С. 27-189.
4. Воробьева Л. И. Гуманитарная психология: предмет и задачи // *Вопр. психологии*. — 1995. — № 2. — С. 19—30.
5. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 488 с.
6. Гласе Д., Стэнли Д. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1976. — 495 с.
7. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента: Пер. с англ. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 464 с.
8. Естественнаучные основы психологии / Под ред. А. А. Смирнова, А. Р. Лурия, В. Д. Небылицына. — М.: Педагогика, 1978. -367с.
9. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 165 с.
10. Кедров Б. М. О методологических вопросах психологии // *Психол. журн.* - 1982. - Т. 3, № 6. - С. 14-21.
11. Костюк Г. С. Навчальне-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. шк., 1989. — С. 70—193.
12. Костюк Г. С. Избр. психол. труды. — М.: Педагогика, 1988. — С. 99—169.
13. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: *Я I т.* — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — 392 с.; Т. 2. — 320 с.
14. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — С. 11-76.
15. Методологические и теоретические проблемы психологии // *Отв. ред. Е. В. Шорохова.* — М.: Наука, 1969. — 376 с.
16. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения — М • Наука, 1982. - С. 251-303.
17. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. — М/ Наука, 1983. - 205 с.
18. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М • Педагогика, 1983. — 448 с.
19. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1982. — 215 с.
20. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
21. Роговин М. С. Введение в психологию. — М.: Высш. шк., 1969. — С. 83—85, 117—379.
22. Рубинштейн С. Л. Общая психология: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - 488 с.; Т. 2. - 488 с.
23. Теплов Б. М. Избр. тр.: В2т. — М.: Педагогика, 1989. —Т. 2. — С. 280—317.
24. Ткаченко А. Н. Взаимосвязь объяснительных принципов психологической науки.// *Вопр. психологии.* — 1979. — № 4. — С. 27—39.
25. Фресс П., П и аж е Ж. Экспериментальная психология: Пер. с фр. — М.: Прогресе, 1966. - Вып. 1—2. - С. 13-238.
26. Хрестоматия по психологии. / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — 447 с.
27. Ярошевский М. Г. История психологии. — 3-е изд., перераб. — М.: Мысль, 1985. — 575 с.
28. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. — 2-е изд., перераб. — М.: Политиздат, 1974. - С. 90—445.

### Тема 3. ОСНОВНА ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЇ

**3.1.** Головною проблемою *філософського етапу історії психології* проблема *душ і тіла*, яка висвітлює складні взаємовідношення різнорідних, притаманних людині, явищ. На цьому етапі вона розв'язувалася створенням умоглядних *психологічних теорій* і тому, можливо, не знайшла задовільного пояснення. Проте *науковий* етап також не дав бажаних результатів. Хоча вона й отримала тут назву *психофізіологічної проблеми*, виявити конкретні шляхи переходу від *фізіологічного* (тіло) до *психічного* (душа) й досі не вдається.

► Чому саме ця проблема є головною в історії психології? Чому вона не знаходить розв'язання?

[6, 62-95; 7, 14—26, 48-75; 8, 17-46; 15, 89-90, 134-156;]

**3.2.** Письменник *О. Беляєв* створив у своїй уяві голову професора Доуеля, наділену здатністю відчувати, мислити, пригадувати, тобто здатністю продукувати *психіку*. Цей фантастичний образ має під собою реальні підстави, оскільки голову (точніше, *мозок*) вважають органом психіки, а психіку відповідно функцією мозку.

► Чи могла насправді так функціонувати голова професора Доуеля? Чи буде така голова мислити?

[7, 54-64, 128-149; 15, 173-189; 18, 136-148; 24, 59-77]

**3.3.** Учені-природознавці, досліджуючи процес виникнення *чуттєвого психічного образу* того чи того предмета — об'єкта *сприймання*, нерідко в неявній формі звертаються ще до середньовічної ідеї "гомункулуса" — безтілесної живої істоти, яка начебто знаходиться в *мозкові* і звідти керує побудовою образу. Прикладом можуть бути характерні твердження: "Черпаючи інформацію із зовнішнього світу, мозок створює її образ" або "В мозкові виникає образ навколишнього світу".

► Чим викликана живучість цієї ідеї? Як по-іншому можна пояснити процес виникнення чуттєвого психічного образу?

[5, 249-295; 7, 128-149; 9, 11-23; 15, 134-155; 22, 448-464; 31, 529-555]

**3.4.** Спостереження за *психічним розвитком* дітей свідчать про те, що дитина усвідомлює певну річ, лише називаючи її; коло усвідомлюваного зростає разом з оволодінням нею *мовленням*. При цьому обмеження можливості *спілкування* дитини з дорослими неминуче призводить до затримки розвитку її *свідомості*. Якщо з якихось причин дитина виростає не серед людей, а серед тварин (такі випадки траплялися), то такої здатності, як *свідомість*, вона взагалі не має.

► Про що свідчить це спостереження? Чи є *свідомість* наслідком оволодіння дитиною мовленням?

[16, 292-306;]

**3.5.** Очевидно, що все, зроблене людськими руками, спочатку було створено в людській голові. Відтак, продукти людської *діяльності* є предметним втіленням психічного образу, або світ предметів є об'єктивно існуючою *психологією людини*.

► Чи буде справедливим такий висновок? Що він може дати для розуміння психології людини?

[15, 191-202; 21, 19-46; 23, 101-117; 29, 6-17; 32, 3-21, 319-370; 33, 287-293]

**3.6.** Для обґрунтування свого розуміння процесу виникнення *чуттєвого образу* психолог застосував "загадкові картини". Він заздалегідь не повідомляв досліджуваним, що саме слід шукати, а пропонував їм відшукати якийсь замаскований предмет. Виявилось, що і в цьому випадку досліджувані успішно виконували завдання.

► Про яке саме розуміння процесу виникнення чуттєвого образу свідчить цей експеримент? Яка *закономірність* виявляється таким чином?

[15, 155-173]

**3.7.** Поет *О. Мандельштам* (1891—1938) так описував зміни в психології його сучасників: "Ныне европейцы выброшены из своих биографий, как шары из бильярдных луз, и законами их деятельности, как столкновением шаров на бильярдном поле управляет один принцип: угол падения равен углу отражения.. Интерес к психологической мотивировке... в корне дискредитирован наступившим бессилием психологических мотивов перед реальными силами, чья расправа с психологической мотивировкой час от часу становится более жесткой" [17, 62].

► Як пояснити це явище з погляду психології? Як психологічно охарактеризувати історичний час?

[3, 257-306; 15, 289-310; 21, 351-366]

**3.8.** У фільмі режисера Л. Шепітько "Сходження" (за повістю В. Викова "Сотников") досліджується поведінка людини в ситуації вибору між життям і смертю. Одного з героїв — партизана Рибак — товариші знають як відчайдушну і хоробру людину, яка неодноразово піднімалася разом з усіма в атаку. Інший — партизан Сотников — мовчазний і непомітний чоловік, який нічим особливим себе не виявив. Проте у критичній ситуації ціною зради товаришів життя обрав саме Рибак. Сотников обрав смерть і мужньо зустрів її.

► Як пояснити поведінку цих людей? Що можна сказати про особистість кожного?

[3, 338-342, 350-366; 21, 340-366; 29, 161-168]

**3.9.** У романі У. Голдінга "Володар мух" описано ситуацію, коли внаслідок авіаційної катастрофи врятувалися лише діти. І хоча вони й потрапили на острів, де збереглися усі досягнення цивілізації, проте не змогли освоїти їх і невдовзі деградували до варварства.

► Про що свідчить описана ситуація? Які закономірності формування психіки вона висвітлює?

[3, 88-132; 15, 361-384; 29, 18-25]

**3.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Сучасна наука доводить, що органом людської психіки є головний мозок. Справді, добре відомо, що ушкодження мозку одразу ж спричинює певні зміни у психіці. Проте мені незрозуміле інше, коли я переживаю, то відчуваю, що в мене, як кажуть, "болить душа". Причому цей біль віддається у мене в грудях, а не в голові, як слід було б чекати. Чому так відбувається? Може, органом нашого розуму і є мозок, але органом почуттів є все ж таки серце".

► Що Ви відповісте цьому учневі?

[9, 7-14; 15, 346-361; 24, 34-58; 29, 83-92]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. — М.: Наука, 1973. - 288 с.
2. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. — М.: Медицина, 1968. - С. 194-262, 406-431.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
4. Воробьева Л. И. Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вопр. психологии. — 1995. — № 2. — С. 19—30.
5. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 335 с.
6. Дубровский Д. И. Информация. Сознание. Мозг. — М.: Высш. шк., 1980. - 286 с.
7. Дубровский Д. И. Проблема идеального. — М.: Мысль, 1983. — 228 с.
8. Дубровский Д. И. Психические явления и мозг. — М.: Наука, 1971. - 386 с.
9. Естественнонаучные основы психологии / Под ред. А. А. Смирнова, А. Р. Лурия, В. Д. Небылицына. — М.: Педагогика, 1978. — 368 с.
10. Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологических исследований) / Отв. ред. Л. В. Сохань. — К.: Наук. думка, 1987. — 278 с.
11. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 165 с.
12. Ильенков Э. В. Философия и культура. — М.: Политиздат, 1991. — С. 203—274.
13. Кемеров В. Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. — М.: Политиздат, 1977. — 256 с.
14. Коул М. Культурные механизмы развития // Вопр. психологии. — 1995. — № 3. — С. 5-20.
15. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
16. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 374 с.
17. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1969. — 376 с.
18. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. — М.: Наука, 1983. - 205 с.
19. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. — 240 с.
20. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. — М.: Изд-во АН СССР, 1957. - 347 с.
21. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. - С. 256-385.
22. Сеченов И. М. Избр. произведения: В 2 т. — М.: Изд-во АН СССР, 1952. — Т. 1. Физиология и психология. — С. 17—127, 172—267, 272—485.
23. Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. — М.: Педагогика, 1975. — 352 с.

24. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. — М.: Политиздат, 1972. — 303 с.
25. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1979. - 199 с.
26. Толстой Л. Н. Поли. собр. соч.: В 90 т. — М.: Изд-во АН СССР. — Т. 26. - С. 412.
27. Фрейд З. Психология бессознательного: Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1990.-448с.
28. Функциональные системы организма / Под ред. К. В. Судакова. — М.: Медицина, 1987. - 432 с.
29. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 830—920.
30. Юнг К. Г. Архетип и символ: Пер. с англ. и нем. — М.: Ренессанс, 1991. — 304 с.
31. Ярошевский М. Г. История психологии. — 3-е изд., перераб. — М.: Мысль, 1985. — 575 с.
32. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. — 2-е изд., перераб. — М.: Политиздат, 1974. — 447с.
33. Ярошевский М. Г., Анциферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. — М.: Педагогика, 1974. — 303 с.

## РОЗВИТОК ПСИХІКИ

### Т Е М А 4. ПСИХІКА У ФІЛОГЕНЕЗІ ТА ІСТОРІОГЕНЕЗІ

**4.1.** *Матеріалістична психологія* спочатку пов'язувала виникнення *психіки* з появою *людини* в процесі еволюції. Пізніше поширилися теорії, за якими психіка є властивістю живої матерії. Нарешті, психіку стали вважати властивістю *організмів*, що мають *нервову систему*.

► *Чи пояснює остання теорія проблему виникнення психіки? Чи є нервова система ознакою виникнення психіки?*

[9, 103—129, 16, 229-255; 19, 94-118; 21, 143-153, 215-217; 25, 40-76; 26, 156-207; 27, 225-235; 32, 306-307; 34, 333-334; 35; 37, 116-120, 148-151, 160-167; 38; 40, 64-71; 46, 3-65; 55, 62—68, 56, 337-348]

**4.2.** Відомо, що *психіка* з'являється в *організмів*, здатних здійснювати *рух* на основі притаманної їм *нервової системи*. Проте губки позбавлені нервових утворень і рухаються за допомогою примітивних м'язів. До того ж рухи властиві й рослинам (унаслідок швидкого підвищення тиску рідини, що притискає оболонку плазми до клітинної оболонки і напружує її). Наприклад, у мімози ефект від поранення однієї з пелюсток кінцевої пари великого перистого листка передається судинними пучками уздовж центрального черешка й викликає попарне складання всіх інших пелюсток. Причому такі рухи бувають дуже швидкими. Наприклад, листки мухоловки при доторканні до них лапок комахи миттєво закриваються.

► *Чи можна пов'язувати виникнення психіки з рухами організмів? Що може бути критерієм виникнення психіки ?*

[9, 103-129; 16, 229-255; 19, 94-118, 21, 143-153; 25, 40-76; 26, 156-207; 27, 225-235; 32, 306-307; 37, 116-120, 160-167; 38; 46, 3-65; 55, 62-68; 56, 337-348]

**4.3.** Дафнію — водяну блоху (рід безхребетних підзагону гіллястовусих ракоподібних) — піпеткою переносили в скляну трубку, горизонтальне коліно якої було спрямоване в бік освітленої стінки акваріума. Вона швидко спускалася вертикальною частиною трубки до точки вигину і починала рухатись уже по горизонтальному коліну в напрямку до світла. Потім цю частину послідовно повертали на 45°, 90°, 130° і, нарешті, на 180° в бік від лінії поширення світла. В усіх цих випадках дафнія, щоразу повільніше, впливала з трубки і рухалася до світла. Повторення дослідів показало, що з часом швидкість проходження дафнії у трубці зростала і наближалася до швидкості, необхідної для проходження трубки, оберненої прямо до світла.

► *Як пояснити результати цього експерименту? Чи свідчать вони про наявність у дафнії психіки ?*

[9, 103-129; 19, 94-118; 21, 143-153, 184-199; 25, 40-76; 37, 116-120, 146-148, 160-167; 40, 9-12, 64-71; 46, 3-65; 55, 62-68]

**4.4.** Шимпанзе не зможе дістати принаду, що знаходиться у вузькій трубці, навіть тоді, коли застосує палку. Вона бере палку і багато разів намагається притягнути банан до себе замість того, Щоб виштовхнути його з труби. Цікаво, що нездатність мавп роз-в язувати подібні задачі використовують при їх відловлюванні. Для цього на дно великої скляної банки кладуть принаду. Мавпа хапає принаду і вже не відпускає її, але тепер вона вже не може витягти назад кінцівку, що й робить її легкою здобиччю ловця.

► Чому людиноподібні мавпи не розв'язують такі задачі? Про яку особливість психіки тварин, що радикально відрізняє її від психіки людини, йдеться?

[11, 598—605; 18, 104-111; 20, 246-256; 21, 222-23?; 25, 77-92; 32, 111, 345; 47]

4.5. У науково-фантастичному романі французького письменника Веркора "Люди чи тварини?" описано виявлені у наші дні істоти, які дістали назву тропі. Вони полюють, вміють видобувати вогонь і використовують його для примітивного приготування їжі — копчення м'яса. Найкмітливіші з них навчилися користуватися сірниками. Знаряддя полювання тропі виготовляють з каменю. Для цього вони б'ють по каменю з великою точністю, відсікаючи від нього спочатку великі, а потім усе менші шматки. Причому вони займаються виготовленням знарядь навіть у разі неможливості застосувати їх. їм показали, як користуватися долотом і зубилом, але тропі зуміли скористатися тільки другим інструментом. Унаслідок спеціального навчання ці істоти навчилися вимовляти п'ять-шість слів, поступаючись у мовному розвитку трирічній дитині. Дослідження мозку померлих тропі показали, що звивини в них майже такі самі, як і в людини, але менш чіткі і глибокі.

► Як відповісти на запитання, винесене автором у назву роману? За якими критеріями можна відрізнити людину від тварин?

[1, 84—104, 174—224; 5; 8, 27—30; 10, 182-198; 18, 129-149, 21, 215-222; 30, 102-123, 368-379, 380-403; 34, 444; 37, 156-160, 39, 5-43. 107-142; 43, 137-154; 51, 21-43]

4.6. Якщо порівнювати між собою максимальні об'єми черепа людиноподібних мавп і черепа первісної людини, то виявиться, що мозок останньої переважає мозок найрозвиненіших видів мавп більш ніж удвічі (600 і 1400 см<sup>3</sup>). Ще очевидніші відмінності у масі мозку — майже вчетверо (1400 і 350 г). До того ж мозок людини має значно складнішу будову.

► Які висновки випливають із цих порівнянь? Чи можна величину і будову мозку вважати ознакою людини?

[1, 77—286; 4; 5; 18, 132-149, 20; 21, 222-231; 30; 32, 20-21; 39]

4.7. У минулому населення Маркізьких островів (Полінезія) дуже боялося чаклунів. Чаклун піднімав волосся, нігті або що-небудь, що належало тілу людини, якій він хотів заподіяти шкоду, загортав це в зелений листок і ховав у мішок, зав'язаний складним вузлом. З дотриманням певної послідовності дій Цей мішок закопувався. Після цього людина вмирала від виснажливої хвороби, її життя можна було врятувати, але для Цього потрібно було знайти заховане: магічний засіб при цьому втрачав свою силу. До подібних дій вдаються й австралійські чаклуни. Один абориген пояснив їх так: "Коли наш знахар захоплює щось, належне людині, і підсмажує це з заклинаннями> вогонь вбирає в себе запах цієї людини, і це добиває бідолашу" [50, 226-227].

► Про яке явище йдеться? Як воно характеризує первісну свідомість?

[1, 234-248; 18, 150-181; 30, 81-104; 32, 270-271; 33, 188; 36, 120-126; 39, 256-292; 49, 267-277; 50, 19-53, 225-256]

4.8. У давніх євреїв слово "нефеш" (дихання) вживалось із значенням: "життя", "душа", "розум тварини", а слова "руах" і "нешама" — для позначення переходів від "дихання" до "духу". Цим значенням відповідають арабські слова "рух" і "нефе". Те саме стосується санскритських слів "атман" і "прана", грецьких "псюхе" і "Ішевма", латинських "аніmus", "аніма", "спірітус". Аналогічним чином слов'янське "дух" пов'язує поняття "дихання" і "душа". В діалекті циган також зустрічається слово "дух" зі значенням "дихання душі, життя". Першим значенням німецького "гейст" і англійського "гост" також, напевно, було "дихання".

► Що дає аналіз цих слів для розуміння особливостей первісної свідомості?

[1, 234-248; 32, 19; 34, 112-113; 36, 133-157; 42, 206-252]

4.9. У мові жителів островів Самоа, що в Тихому океані, є слово "мусу". Закоханий юнак прагне поводити себе з коханою так, "щоб вона не стала мусу". Проте на будь-яке запитання про причини своєї поведінки самоанець відповідає: "Хто його знає". Характеризуючи людину, він повідомить її вік, статус, родинні зв'язки, якісь вади, те, чим вона займається, але нічого не скаже про особливості її індивідуальності. Та й у самоанській мові немає граматичних форм для утворення порівняльного ступеня, які б давали змогу порівнювати людей між собою. Одна з негативних оцінок самоанця: "Хоче бути вищим за всіх".

- *Про що свідчить це явище? Як воно характеризує процеси розвитку свідомості?*  
[1, 234-248, 28, 142-147; 36, 40-71]

**4.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Я дійшов висновку, що люди минулих століть перебували на дуже низькій стадії розумового розвитку. Інакше важко пояснити, чому науково-технічний прогрес почався так пізно. Розвиток науки, техніки, культури тривалий час затримувався через те, що люди минулого були менш здібними, ніж наші сучасники. Чи правильно я думаю?"

- *Ви відповісте цьому учневі?*

[1, 88-104; 10, 190-196; 18, 265-288; 21, 108-111; 30, 75- 18, 146-164; 43, 228-235]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеев В. П. Становление человечества. — М.: Политиздат, 1984. — 462 с.
2. Анисимов А. Ф. Исторические особенности первобытного мышления. — Л.: Наука, 1971. — 137 с.
3. Баскин Л. М. Этология стадных животных. — М.: Знание, 1986 — 190 с.
4. Бунак В. В. Род Номо, его возникновение и последующая эволюция. — М.: Наука, 1980. - 327 с.
5. Веркор. Люди или животные.?: Пер. с фр. — М.: Иностран. лит., 1957.— 227 с.
6. ВилюнасВ. К. Психологические механизмы биологической мотивации. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 207 с.
7. Войтонис Н. Ю. Предыстория интеллекта. — М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. - 271 с.
8. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1983 — Т 3 С. 6-163.
9. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. - С. 103-129. .
10. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 162—213.
11. Гудолл Д. Шимпанзе в природе: поведение: Пер. с англ. — М.: Мир, 1992. - 670 с.
12. Дарвин Ч. Происхождение видов путем естественного отбора: Пер. с англ. — СПб.: Наука, 1991. — 539 с.
13. Дембовский Я. Психология животных: Пер. с пол. — М.: Иностран. лит., 1959. — 386 с.
14. Н.Дембовский Я. Психология обезьян: Пер. с пол. — М.: Иностран. лит., 1963. - 329 с.
15. Детгер В., Стеллар Э. Поведение животных: Пер. с англ. — Л.: Наука, 1967. - 140 с.
16. Дьюсберн Д. Поведение животных: Сравнительные аспекты: Пер. с англ. — М.: Мир, 1981. — 479 с.
17. Келлер В. Исследование интеллекта человекообразных обезьян: Пер. с нем. — М., 1930. — 411 с.
18. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого мышления: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1983. — 301 с.
19. Крушинский Л. В. Биологические основы рассудочной деятельности Эволюционный и физиологический генетические аспекты поведения. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. — 271 с. (2-ге вид. 1986 р.).
20. Ладыгин -Котс Н. Н. Развитие психики в процессе эволюции организмов. — М.: Сов. наука, 1958. — 328 с.
21. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. - Т, 1. - С. 96-279.
22. Линден Ю. Обезьяны, человек и язык: Пер. с англ. — М.: Мир, 1981. — 272 с.
23. Лоренц К. Кольцо царя Соломона: Пер. с англ. — М.: Знание, 1980. — 208 с.
24. Лоренц К. Человек находит друга: Пер. с англ. — М.: Мир, 1971. — 168 с.
25. Лурия А. Р. Эволюционное введение в психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. - С. 33—92.
26. Мак-Фарленд Д. Поведение животных: Психобиология, этология и эволюция: Пер. с англ. — М.: Мир, 1988. — 520 с.
27. Меннинг О. Поведение животных: Вводный курс: Пер. с англ. — М.: Мир, 1982. - 360с.
28. Мид М. Культура и мир детства: Избр. произведения: Пер. с англ. — М.: Наука, 1988. - 420 с.
29. Понугаева А. Г. Импринтинг. — Л.: Наука, 1973. — 103 с.
30. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии).—М.: Мысль, 1971. — 486 с.
31. Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. — М.: Наука, 1978. - С. 3-38, 81-104, 337-366.
32. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. - 448 с.
33. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1982. — 215 с.
34. Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
35. Рогинский Г. З. Развитие мозга и психики. — Л.: Книжиздат, 1948. — 237с.
36. РоменецьВ. А. Історія психології" Стародавнього світу і середніх віків. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1983. — 415 с.
37. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989, — Т. 1. — С. 106-190.
38. Северцов А. Н. Эволюция и психика // Психол. журн. — 1982. — Т. 3, № 4. — С. 149—159.
39. Семенов Ю. И. На заре человеческой истории. — М.: Мысль, 1989. — 319 с.
40. Сергеев Б. Ф. Ступени эволюции интеллекта. — Л.: Наука, 1986. — 192 с.
41. Слоним А. Д. Инстинкт. Загадки врожденного поведения организмов. — Л.: Наука, 1967. — 160 с.
42. Тайлор Э. Б. Первобытная культура: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1989. — 573 с.
43. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Преджизнь. Жизнь. Мысль. Сверхжизнь: Пер. с фр. — М.: Наука, 1987. — 240 с.

44. Тинберген Н. Поведение животных: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Мир, 1985. - 191 с.
45. Фабр К. А. Инстинкт и нравы насекомых: В 2 т.: Пер. с фр. — М.: Терра, 1993. - Т. 1. - 608 с.; Т. 2. - 612 с.
46. Фабри К. Э. Основы зоопсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 287 с.
47. Фирсов Л. А. Поведение антропоидов в природных условиях. — Л.: Наука, 1977. - 162 с.
48. Фишель В. Думают ли животные?: Пер. с нем. — М.: Мир, 1973. — 159 с.
49. Фрейд З. "Я" и "Оно". Труды разных лет: В 2 кн.: Пер. с нем. — Тбилиси: Мерани, 1991. — Кн. 1. — С. 193—350.
50. Фрэзер Д. Д. Золотая ветвь: Исследование магии и религии: Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1986. — 703 с.
51. Фролов И. Т. Перспективы человека: Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения. — М.: Политиздат, 1979. — 336 с.
52. Хаксли Д., Кох Л. Язык животных: Пер. с англ. — М.: Мир, 1968. — 38 с.
53. Хайнд Р. Поведение животных: Синтез этологии и сравнительной психологии: Пер. с англ. — М.: Мир, 1975. — 855 с.
54. Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса (начало 10-х — середина 30-х гг. XX века) / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — С. 17—82, 102-120.
55. Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. - С. 62-75.
56. Шовен Р. Поведение животных: Пер. с фр. — М.: Мир, 1972. — 487 с.

## ТЕМА 5. ОНТОГЕНЕЗ ПСИХІКИ

**5.1.** В історії психології розвитку було чимало спроб створити *періодизацію психічного розвитку*, проте серед них немає таких, які б приймались одностайно. До того ж відомо, що шляхом науково обгрунтованої організації *навчання* можна досягти таких зрушень у розвитку окремих *психічних процесів*, унаслідок яких діти *молодшого шкільного віку* набувають здатностей, притаманних дітям старшого віку. Таким спробам заважає також явище *акселерації*.

► Чи можлива взагалі *періодизація психічного розвитку*? Чи існують в реальності *періоди такого розвитку*?

[1, 89-95, 186-193; 2, 341-344; 3, 40-57; 5, 143-152, 425-439; 6, 17-26; 7, 49-52; 8, 17-20, 9, 233-235; 10, 42-60; 13, 75-100; 14; 17; 21; 23, 125-143; 25, 26-31; 28, 60-77]

**5.2.** Об'єктом психологічного дослідження найчастіше є перша частина людського життя (переважно *дошкільний і шкільний вік*). Тому психологія дорослої людини вивчена менш повно. Цю прогалину успішно заповнює мистецтво, яке в художній формі відтворює яскраві моменти психології розвитку. Найбільшою популярністю користується *юність*: митці ретельно досліджують процеси зародження *міжособистісних стосунків* та *самосвідомості*. У пізніші вікові періоди їх здебільшого цікавлять вирішальні моменти життя, пов'язані з вибором людиною не типових для неї *дій, вчинком*.

► Чому наукове пізнання психології людини поступається художньому? Чому психологія акцентує увагу саме на *перших періодах людського життя*?

[1, 17-64]

**5.3.** Відомо, що на психічному розвитку дитини істотно позначаються умови вагітності матері. Якщо вони несприятливі, то вже починаючи з *віку немовляти* в дитини може спостерігатися *затримка психічного розвитку*. Загалом психічний розвиток — це тривалий процес поступового наближення психіки дитини до психіки дорослого, в ході якого формуються *свідомість і самосвідомість, довільне запам'ятовування і словесно-логічне мислення*. Зрештою, людина починає створювати власний *образ світу*, стає здатною на *вчинки*.

► Що у зв'язку з цим можна вважати *точкою відліку лінії психічного розвитку*? З чого він починається?

[5, 180-206; 6, 26-50; 7, 28-49; 9, 227-232, 248-257; 13, 30-75; 23, 16-71; 25, 5-10, 126-138; 27, 69-92; 28, 46-51]

**5.4.** Результати досліджень свідчать, що *мовлення* дітей виконує не лише функцію *спілкування*. Воно буває також *егоцентричним*, яке у трирічній дитини займає понад 50 % усіх її висловлювань. З *віком* прояви такого мовлення зменшуються (у семирічній дитини вони становлять приблизно 27 %), а згодом взагалі зникають.

► Як пояснити це явище? Свідченням якої *закономірності* воно є?

[7, 77-80; 9, 216-221; 27, 195-207]

**5.5.** В оповіданні *Л. Пантелеєва* "Літера Ти" йдеться про особливості усвідомлення дитиною займенника "я". Навчаючи онуку грамоті, дідусь показав їй написання літери, з якої починалося слово "яблуко". "Це літера "я", — сказав дідусь. "Це літера "ти", — підтвердила дівчинка і прочитала: "Ти-бло-ко". Великих зусиль довелося докласти дідусеві, аж доки вона зрозуміла, як слід читати це слово.

► *Чому так сталося? Яку закономірність психічного розвитку характеризує сюжет цього оповідання?*

[4, 67-95; 7, 135-136; 11, 177-192; 22, 8-11; 25, 129-146; 26, 52-64]

**5.6.** Діти *дошкільного віку* наповнюють дві посудини намистинками: синю намистинку — в одну посудину правою, червону—в іншу посудину лівою рукою. Після того як дитина виконала завдання, її запитують, де більше намистинок. Вона впевнена, що в обох посудинах кількість намистинок однакова. Тоді її просять висипати сині намистинки в посудину іншої форми і розміру. В цьому випадку, якщо намистинки заповнюють посудину до більш високого рівня, ніж це було раніше, діти стверджують, що тепер їх стало більше; якщо ж до нижчого рівня, то вважають, що їх менше. Лише 7-річні діти починають розуміти, що переміщення не змінює кількості намистинок.

► *Поясніть це явище. Про яку закономірність психічного розвитку воно свідчить?*

[7, 115-118; 9, 191-221; 15, 57-139; 25, 198-203, 207-211; 27, 261-293]

**5.7.** Під час дослідження з'ясувалися причини *тривожності*, специфічні для дітей різного віку. Було встановлено, що на відміну від *дошкільників*, для яких основною причиною тривожності є розлука з матір'ю, та дітей *молодшого шкільного віку*, підвищена тривожність яких зумовлюється відсутністю потрібних зразків для *наслідування*, у *підлітковому віці* переважною причиною тривожності і хлопців, і дівчат є побоювання, що вони будуть відкинуті *групою* однолітків.

► *Чому у кожному віці причини тривожності різні? Про що свідчать результати цього дослідження?*

[5, 316-321, 420-446; 6, 32-51; 7, 121-138, 164-178, 204-219; 10, 134-157; 13, 14-30]

**5.8.** Аналізувалися позначки на полях тексту повісті *Л. М. Толстого* "Отроцтво", прочитаної, за завданням експериментатора, дітьми різного віку. З'ясувалося, що 11-річні діти не лише не відзначали місця, де розкривається *ставлення* Ніколеньки Іртенєєва до себе, а часто навіть не звертали на них уваги. Проте вже 12-річні читачі помічали їх і жваво обговорювали моральні якості героя. Переважна більшість з них співчутливо оцінювала *переживання* Ніколеньки, спричинені ставленням до нього дорослих. Вони підкреслювали відповідні місця повісті, ставили знак оклику, робили позначки, які свідчили про їхню солідарність з ним.

► *Як пояснити такі зміни в сприйманні повісті? Чим вони зумовлені?*

[5, 351-364; 1, 42-51; 7, 205-219; 10, 134-157; 23, 159-195; 24, 138-142]

**5.9.** Дослідник, що вивчав професійні уподобання дітей різного віку, зазначав: "Учні молодших класів школи хочуть літати повітрям, плавати морями, скакати на конях, але тільки не ходити по землі" [10, 371]. У *підлітковому віці* багато хто відмовляється відповідати на запитання про професію, яку б хотів обрати, або ж називає ту, яка безпосередньо пов'язана з його *інтересами*. У *старшому шкільному віці* на це запитання відповідають майже всі, проте у переважній більшості випадків характер відповідей не відповідає реальному вибору.

► *Як ці дані характеризують вікову психологію опитуваних? Чим зумовлені відмінності у відповідях?*

[5, 365-374; 7, 164-178, 204-219, 245-251; 12]

**5.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Уже сім років я навчаюся разом з однокласниками і помітив, що наш *психічний розвиток* є начебто запрограмованим. Уже у *молодшому Шкільному віці* за успіхи у навчанні кожному з нас можна було б Присвоїти певний ранг, окремо, звичайно, з гуманітарних, природничих і точних дисциплін. Цей ранг в основному зберігається До цього часу і, думаю, так буде аж до закінчення школи. Навіть ті, хто, навчаючись, докладає більше зусиль, набувають лише *знань*, тоді як їхній психічний розвиток відбувається за якоюсь власною логікою. Між іншим, про те саме свідчить той факт, що в одній сім'ї виростають абсолютно різні брати і сестри. Чи не так?"



► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[5, 180-206; 7, 28-48; 8, 37-50; 9, 227-232; 16, 196-211; 23, 143-159; 25, 5-26]

**СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Ананьев Б. Г. Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — С. 65—212.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. - С. 332-362.
3. Ананьев Б. Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н. А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. — М.: Просвещение, 1968. — 333 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — 422 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
6. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
7. Вікова психологія / За ред. Г. С. Костюка. — К.: Рад. шк., 1976. — 269 с.
8. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 118 с.
9. Запорожец А. В. Избр. психол. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. Психическое развитие ребенка. — С. 222—257.
10. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1991. — 176 с.
11. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. — М.: Полит издат, 1984. — 334 с.
12. Кон И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
13. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
14. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в онтогенезе. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 84 с.
15. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1991. — 248 с.
16. Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анциферовой. — М.: "Наука, 1978. - С. 243-267.
17. Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе / Под ред. В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1976. — 156 с.
18. Психическое развитие младших школьников: Экспериментально-психологическое исследование / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1990. - 160 с.
19. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1988. — 336 с.
20. С чего начинается личность / Под общ. ред. Р. И. Косолапова. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1983. — 360 с.
21. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопр. психологии. — 1991. — № 2. — С. 37—49.
22. Столин В. В. Самосознание личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. - 285 с.
23. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. — М.: Педагогика, 1989. — 208 с.
24. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских авторов периода 1918—1945 гг. / Под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 292 с.
25. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946—1980 гг. / Под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 304 с.
26. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии. — М.: Наука, 1977. - 144 с.
27. Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).—М.: Учпедиздат, 1960.—328 с.
28. Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.
29. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.

**Т Е М А 6. НЕНОРМАТИВНИЙ ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК**

**6.1.** Психологія покликана встановити загальні закономірності психічного розвитку у дитячому віці і сформулювати їх у вигляді певної теорії. Така теорія ґрунтується на припущенні, що ці закономірності поширюються на всі конкретні випадки психічного розвитку, які не виходять за межі *психічної норми*. Проте насправді спроби співвіднести те, як розвивається конкретна дитина з відомими закономірностями, часто стикаються з труднощами. Так буває, наприклад, коли дитина погано вчиться, афективно реагує на зауваження дорослого, не вміє спілкуватися з ровесниками, вдається до крадіжок чи інших форм асоціальної поведінки, виходить лише з власних *інтересів* тощо.

► *Чи підкоряється психічний розвиток у цьому випадку загальним закономірностям? Чи вкладається він у межі психічної норми?*

[1, 25-50; 1, 187-201; 3, 6-61; 7, 221-231; 17, 7-14; 18, 7-27; 20, 6-10; 21, 6-10; 24; 29, 267-268; 33, 31-57; 38]

**6.2.** Негативно діють на *психічний розвиток* у дитячому віці до-пологові (несумісність крові батьків, відсутність необхідних мікроелементів у харчуванні матері, вплив на організм хімічних препаратів, негативні переживання матері, зміни в ендокринній системі її організму,

вплив на плід радіоактивного опромінення, мозкові інфекції плода тощо) та пологові (передчасні або ускладнені пологи, асфіксія плода, кесарів розтин, дефіцит кисню, вітаміну К) травми. До того ж дослідження монозиготних близнюків показали, що в 40—60 % випадків про рівень їхнього психічного розвитку можна судити за рівнем психічного розвитку їхніх батьків, тобто йдеться також про генетичні чинники психічного розвитку.

► *Як ці чинники характеризують природу психічного розвитку? Чи визначають вони межу розвитку?*

[10, 19-24, 189-194; 11, 43-54, 107-178; 12, 4-9; 16, 6-25; 17, 8-10; 20, 31-32; 24; 33, 75-86; 37, 17-32; 39, 189-228]

**6.3.** *Прив'язаність* дитини до матері пояснюють по-різному. Одні звертають увагу на те, що мати, годуючи і сповиваючи *немовля*, задовольняє її *біологічні потреби*. Другі вважають, що оскільки мати частіше за інших буває біля дитини, та просто "закарбовує" її *образ*. Треті наголошують на біологічній спільності матері і дитини під час вагітності. Результати ж порівняння *підлітків*, що мали і не мали правопорушень, показали: перші нерідко були позбавлені піклування матері.

► *Про що свідчать ці дані? Що лежить в основі прив'язаності?*

[4, 36-38; 8; 10, 10-19, 96-121; 15, 38-59; 19; 21, 37-53, 142-161; 26, 65-87; 28, 4-14; 33, 172-178; 37, 29-30]

**6.4.** Дітям *молодшого шкільного віку*, які виховуються в інтернатних закладах, притаманна така суперечність: хоча вони перебувають у ситуації постійного, навіть перенасиченого *спілкування* з дорослими й однолітками, проте *навички спілкування, вміння* розв'язувати колективні *задачі* та знаходити вихід із *конфліктів* у них не сформовані. До того ж на тлі яскраво вираженої *потреби у спілкуванні* вирізняється їхнє "споживацьке" ставлення до дорослих. Вони не лише очікують, а й вимагають від них розв'язання всіх своїх проблем. Ці діти охоче демонструють учителеві слухняність і дисциплінованість і водночас легко порушують його вимоги. Вони здебільшого агресивні, а скоївши *проступок*, звинувачують дорослих і не визнають своєї провини. Також усупереч уявленню про більшу *самостійність*, порівняно з їхніми надміру опікуваними "домашніми" однолітками, їм бракує *саморегуляції*: вони не вміють планувати і контролювати свої дії.

► *Як можна пояснити такі суперечності? Як вони характеризують психічний розвиток цієї категорії дітей?*

[5, 94-111; 21, 77-50; 26, 122-138; 27, 191-197; 28, 14-23; 32, 294-301; 34, 50-55]

**6.5.** Мав місце такий епізод. Слабовстигаючий першокласник загальноосвітньої школи-інтернату, який, до того ж, отримував багато зауважень за порушення норм поведінки, одного разу на уроці праці виліпив з пластиліну гарну фігурку. Вчителька похвалила його і попросила, щоб він пройшовся по класу і показав фігурку іншим дітям. Хлопчик, звичайно байдужий до зауважень дорослих, раптом почервонів, у нього на очах з'явилися сльози, він почав дивно хихикати, а показуючи фігурку, постійно повторював, начебто вибачаючись: "Вона погана".

► *Свідченням чого є це явище? Як його можна пояснити?*

[25, 60-67; 26, 99-122; 27, 163-170, 190-191, 205-221; 32, 290-292]

**6.6.** У третіх класах школи-інтернату для дітей-сиріт і масової школи учням було запропоновано гру "Чарівна квітка", за умовами якої вони мали загадати якесь бажання. 53 % учнів масової школи висловили бажання, які безпосередньо не впливали з умов їхнього життя: "Хочу, щоб не було ядерної війни", "Щоб усі люди були здоровими", "Щоб птахи не гинули від холоду і голоду". В школі-інтернаті подібних відповідей не було. Тут переважна більшість дітей висловили бажання, пов'язані з вимогами дорослих: "Я б хотів гарно вчитись", "Я б хотів вчитись на «4» і «5», "Я б хотів завжди гарно себе поводити", "Я б хотів допомагати дорослим".

► *Що доводять результати цього експерименту? Як вони характеризують психічний розвиток цієї категорії дітей?*

[26, 99-104; 27, 190-191; 28, 20-22; 22, 284-285; 34, 50-55]

**6.7.** Спостереження за людьми, яким шляхом хірургічного втручання було змінено стать, показали, що спочатку в них формується *образ* "мужності" чи "жіночості", зразком для якого найчастіше стає конкретна особа. Другий етап полягає в імітації статевої поведінки, яка

узгоджується з цим образом. Кульмінацією є перевдягання у відповідний одяг. Третій етап характеризується повним ототожненням себе з новою статтю і появою підвищеного *інтересу* до осіб протилежної статі.

► *Як ці дані характеризують закономірності психічного розвитку? Чи буде такий розвиток повноцінним?*

[5, 122-187; 21, 92-94; 30, 197-205]

**6.8.** Досліджувалося формування *ненормативних властивостей характеру* в осіб, засуджених за злочини. Встановлено, що в деяких випадках мало місце байдуже ставлення до них з боку рідних у дитинстві. Один засуджений зазначав, що "батько не звертав на нас уваги, а мати весь час сварилась із батьком". Уже в *дошкільному віці* такі досліджувані не зважали на інших під час гри, а в *ранньому юнацькому віці* їм подобалось поводити себе так, "щоб усі боялися". Були й такі, яким у дитинстві надавалася необмежена свобода користування речами, недоступними для однолітків. Згадуючи своє дитинство, вони говорили: "Ми жили краще за всіх", "Усі заздрили нам". У *підлітковому віці* їм "хотілось виділятися.., бути розвиненими в усіх відношеннях". Деякі ще у дошкільному віці вважали, що "всі діти... були "так собі", їх легко можна було провести".

► *Про які властивості йдеться у кожному випадку? Які закономірності їх формування виступають на перший план?*

[14, 96-129; 24; 31, 338-363]

**6.9.** Від моменту народження мавп утримували в індивідуальних клітках, де були дві "матері" — одна з дроту, а друга — з тканини. В усіх випадках тварини віддавали перевагу другій, навіть коли їх годували через соску, розміщену на дротяній "матері". Коли в клітці з'являвся незнайомий предмет, мавпочки втікали і притискалися до неї. Коли вони підросли, то часто брали тканинну "матір" із собою. Навіть розлука на 90 днів не переривала емоційного зв'язку з нею. За умови, коли їм дозволяли ще й грати із собі подібними, у дорослому віці вони мало відрізнялися від мавп, яких виховували справжні матері. Принаймні за здатністю контактувати з іншими особинами вони значно випереджали тих мавп, які виховувалися в ізоляції. До того ж останні надзвичайно жорстоко ставилися до власних дітей.

► *Яке явище демонструє цей експеримент? Що він дає для розуміння закономірностей психічного розвитку у дитячому віці?*

[4, 28-39; 15, 222-231; 19; 21, 37-47; 26, 74-87; 37, 29-30]

**6.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Мене Цікавлять закономірності *психічного розвитку* людини. Я знаю, Що психологія такі закономірності в основному виявила і розглядає їх стосовно конкретного віку. Людина начебто послідовно Рухається від *психічних новоутворень* одного віку до новоутворень іншого. Напевно, так воно і є. Проте я не думаю, що всі люди проходять такий шлях, адже чинники, які зумовлюють відхилення психічного розвитку в той чи інший бік, різні, і тоді він не відповідатиме його віковій динаміці. Це не *психічна аномалія*, проте й не *психічна норма*. Як бути в цьому випадку? Та й чи поширюються на нього закономірності психічного розвитку?"

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[1, 25—30; 2, 187-201; 3, 6-61; 7, 221-231; 17, 7-14; 18, 7-27; 20, 6-10; 21, 6-10; 24; 29, 261-269; 33, 31-57; 38]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Блейхер В. М., Кру кИ. В. Патопсихологическая диагностика. Здоров'я, 1986. - С. 240—251.
2. Блонский П. П. Избр. пед. и психол. соч.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 1. — С. 187—201.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988. — 303 с.
4. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.
5. Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. — М.: Просвещение, 1982. — 164 с.
6. Дубинин Н. П., Карпец И. И., Кудрявцеве. Н. Генетика, поведение, ответственность. — М.: Политиздат, 1982. — 304 с.
7. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. — М.: Просвещение, 1988. — 94 с.

8. ЗаззоР. Психическое развитие ребенка и влияние среды // *Вопр. психологии.* — 1967. — № 2. — С. 111-134.
9. Залысына И. А., Смирнова Е. О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // *Вопр. психологии.* — 1985. — № 4. — С. 31—37.
10. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. — Л.: Медицина, 1988. — 248 с
11. Здоровье, развитие, личность / Под ред. Г. Н. Сердюковской, Д. Н. Крылова, У. Кляйнпетер. — М.: Медицина, 1990. — 336 с.
12. Индивидуальная работа с детьми, страдающими психоневрологическими заболеваниями: Метод, рекомендации / Сост. С. С. Болти-вец. - К., 1989. - 97 с.
13. Королев В. В. Психические отклонения у подростков-правонарушителей. — М.: Медицина, 1992. — 208 с.
14. Кудрявцев В. Н. Причины правонарушений. — М.: Наука, 1976. — 286с.
15. Лангмейер И., МатейчекЗ. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага: Авиценум. — 334 с.
16. ЛебединскаяК. С., Райская М. М., Грибанова Г. В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика "трудных подростков". — М.: Педагогика, 1988. — 168 с.
17. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 166 с.
18. Леви В. Нестандартный ребенок. — М.: Центр психологии и психотерапии, 1992. - 225 с.
19. Лисина М. И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста// *Вопр. психологии.* — 1961. — № 3. — С. 117—124.
20. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — 2-е изд., доп. и перераб. — Л.: Медицина, 1983. — 255 с.
21. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Ред.-сост. В. С. Мухина. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
22. Механизм преступного поведения / Отв. ред. В. Н. Кудрявцев. — М.: Наука, 1981. — 247 с.
23. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатского типа // *Вопр. психологии.* — 1989. — № 1. — С. 32—39.
24. Мясоед П. А. Проблема ненормативного психического развития // *Вопр. психологии.* — 1994. — № 6. — С. 49—57.
25. Организация работы психолога школы-интерната / Под ред. С. И. Яковенко. — К.: Миннаробраз УССР, 1991. — 112 с.
26. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи (Детский дом: заботы и тревоги общества). — М.: Педагогика, 1990. — 160 с.
27. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М.: Педагогика, 1990. — 264 с.
28. Психологические рекомендации по воспитанию детей в домах ребенка, детских домах и школах-интернатах / Отв. ред. И. В. Дубровин и др. - М., 1986. - С. 14-48.
29. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 219—313.
30. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 187—205.
31. Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л. И. Анциферова. - М.: Наука, 1981. - С. 338-363.
32. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991. — 303 с.
33. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1987. — 422 с.
34. Результаты психологических исследований в практику обучения и воспитания / Отв. ред. Б. С. Круглое. — М., 1985. — С. 42—56.
35. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. Комплексная психологическая коррекция. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 199 с.
36. Трудный подросток: причины и следствия / Под ред. В. А. Татенко. — К.: Рад. шк., 1985. - 175 с.
37. УльяноваУ. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
38. Фромм Э. Адольф Гитлер: клинический случай некрофилии. — М.: Высш. шк., 1992. — 143 с.
39. Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С. М. Громбаха. — М.: Медицина, 1988. — 272 с.

## МОДУЛЬ II

### Психіка як осередок життя

#### ТЕМА 7. ОСОБИСТІСТЬ І ДІЯЛЬНІСТЬ

**7.1.** Послугуючись *психікою*, індивід створює *образ світу* та втілює його в процесі *діяльності*, змінюючи тим самим своє *життя*. Ця обставина відкриває перед *психологією* два альтернативні шляхи аналізу: з одного боку, змушує розглядати психіку як самодостатню сутність, таку, що породжує і зумовлює діяльність, а з іншого — бачити в ній продукт цієї діяльності, процес, що виникає і функціонує в її межах. Отже, перший шлях пролягає від психіки до діяльності, другий — від діяльності до психіки.

► *Який з цих шляхів має перевагу над іншим? Що змінюється від вибору того чи іншого шляху?*

[1, 3-52; 2, 149-156; 4, 88-99; 9, 21-37; 11, 34-49; 12, т. 2, 136-148; 13, 190-202; 15, 91-92, 360; 16, 91-93; 18, 101-102, 299-300; 20, 93-100]

**7.2.** Необхідною передумовою виникнення *чуттєвого образу* є наявність фізичного подразника, що діє на певний *рецептор* (око, вухо, рот, ніс, шкіру) чи їх сукупність. На цьому факті ґрунтується поширене уявлення, за яким такий образ породжується безпосереднім впливом подразника на рецептор.

► *Чи відповідає це уявлення даним психології сприймання? Чи є така умова достатньою?*

[7, 133-145; 8, 128-149; 10, 113-126; 12, т. 2, 112-135; 16, 91-93; 18, 101-102; 20, 93-100]

**7.3.** *Спостереження* за людьми, які внаслідок тяжкого поранення осліпли на обидва ока і втратили кисті обох рук, показали, що, незважаючи на збережене *спілкування* з людьми, що їх оточують, через кілька місяців після поранення вони починали висловлювати незвичні скарги. Довкілля здавалося їм "таким, що зникає": руйнувалося *відчуття* реальності, *значення* вживаних слів втрачали свою предметну віднесеність. "Я про все ніби читав, а не бачив... Речі від мене все далі", — так описував свій стан один з них.

► *Чому так трапилось? Як можна пояснити це явище?*

[5, 92-107; 7, 133-145; 8, 128-149; 9, 27-37; 10, 113-126; 12, т. 2, 31-42, 171-175; 15, 244-253; 16, 347-348; 19, 20-2]

**7.4.** Людина, яка потрапила в скрутну ситуацію, часто характеризує її таким чином: "Я заплутався...". Заплуталися, наприклад, Кареніна і Вронський — герої *Л. М. Толстого*, заплутуються герої *Ф. М. Достоевського*, інших письменників, які зосереджували свою увагу на трагізмі людського *життя*. Плутаються, очевидно, стосунки людини зі *світом*, і це породжує складні *переживання*, спонукає до *вчинків* чи до *проступків*.

► *Як психологічно пояснити це явище? Що і чому тут "плутається"?*

[4, 314-323; 9, т. 2, 200-229; 18, 270-271; 20, 93-100]

**7.5.** Персонаж повісті *М. В. Гоголя* "Шинель" Акакій Акакійович Башмачкін вражає читача одноманітністю і примітивністю свого життя. Він служив в одному департаменті чиновником для переписування документів і нічого, крім переписування, його більше не цікавило. Навіть удома, похапцем поївши, Акакій Акакійович виймав баночку з чорнилом і брався переписувати документ, копію якого не встиг зняти на службі. Якщо ж такої потреби не було, то він переписував для себе, для власного задоволення. Вкладаючись спати, він посміхався при згадці про завтрашній день, що обіцяв знову подарувати очікувану насолоду. Та сталося несподіване: нову шинель, на яку спромігся Башмачкін, заощаджуючи на найнеобхіднішому, відбирає злодій. Життя втрачає попередню спрямованість. Герой шукає шинель, проте не знаходить її й помирає. Наприкінці повісті він з'являється знову, але вже як нечиста сила.

► *Яка логіка життя ховається за цим сюжетом? Як її можна пояснити?*

[6, 45-58; 12, т. 2, 200-204; 14, 58-83]

**7.6.** Бігун, натрапивши під час змагання на перешкоду, при спробі зупинитися різко нахилиється вперед, а то й падає. Людина, яка читає набраний латинським шрифтом текст, прочитує російське слово *чепуха* як *ренікса*. Легендарний лідійський цар Крез сприймає

двозначне висловлювання дельфійського оракула "Якщо буде перейдено ріку Галіс, то впаде могутнє царство" відповідно до своїх сподівань і нападає на персів. Чеховський герой начебто відштовхує від себе уявлення про існування плям на сонці, заявляючи: "Цього не може бути, тому що цього не може бути ніколи".

► *Який механізм функціонування діяльності виявляється таким чином? Про які рівні такого функціонування йдеться?*

[3, 56-95; 4, 338-342; 10, 189-227; 12, т. 2, 40-42; 16, 381-382; 17, 199; 18, 419-420; 20, 101-108]

**7.7.** Джерелом злочину Родіона Раскольника, героя роману Ф. М. Достоевського "Злочин і кара", стало "почуття ... роз'єднаності з людством". Конфлікт між тенденціями "бути поза людьми" та "бути з ними" виливається в компромісну теорію "бути над людьми". Ця "проклята мрія" спричинила муки сумління, що не дозволили героєві довільно прийняти рішення (досить згадати, в якому стані він перебував напередодні злочину). Теорія, що мала надати злочині сенсу, виявила свою неспроможність: проступок став її непідвладним продуктом. З цього моменту починаються переживання героя. Спочатку актуалізуються захисні механізми: для Раскольника стає нестерпним спілкування з рідними. Проте це породжує прагнення якось проявити свій стан (показовою щодо цього є розмова із Заметовим у трактирі). Він також здійснює дії, які начебто повертають йому сенс життя (найзнаменнішою з них була допомога сім'ї Мармеладова). В любові Соні Мармеладової герой знаходить точку опори, і його свідомість переходить від відчуття смерті до переживання цінності життя. Відбувається переоцінка злочину з позицій християнської моралі: його причина вбачається в гордині — одвічному джерелі гріха. А це вже шлях "поступового переходу з одного світу в інший".

► *Які закономірності притаманні цьому переживанню? Динаміка якого типу переживання має тут місце?*

[4, 314-323; 6, 116-136, 150-176; 18, 270-271]

**7.8.** Формувалося поняття величини у першокласників. Спочатку вони порівнювали відрізки  $A$  і  $B$  за допомогою "міри" — величини  $c$ . Пошук того, скільки разів величина  $c$  "вкладається" у величини  $A$  і  $B$ , дав змогу визначити їх кратне відношення, яке записувалося так:  $A/c$  і  $B/c$ . Потім це відношення виражалось за допомогою графічних позначок, які вказували результати накладання величини  $c$ , а також у словесній формі ("один, два, три ... рази"). Отже, учні отримували формули:  $A/c = 4$ ;  $B/c = 5$ ;  $4 < 5$ ;  $A < B$ . Таким чином, літерна модель процесу і результату виділення кратного відношення виглядали так:  $A/c = N$ . Далі при знаходженні величин  $A$  і  $B$  діти користувалися різними мірами. Наслідком цього стала зміна конкретного числа, що зображувало кратне відношення. Тому якщо  $A/c = K$  і  $B < c$ , то  $A/B > K$  і т. д. У подальшому учні знаходили змінні числові характеристики величин при даній позначці. Нарешті, вони повторювали попередні дії, змінюючи їх операційний склад.

► *Чим викликаний саме такий шлях формування поняття величини? Які навчальні дії здійснювали учні?*

[9, 145-162, 163-170; 18, 385-386; 22, 212-253]

**7.9.** Один із способів навчання першокласників додавання і віднімання полягає у початковому ознайомленні їх зі спробами визначення якоїсь однієї арифметичної дії і формулювання відповідного правила (наприклад, "Щоб знайти перший доданок, треба від суми відняти відомий другий доданок"). Повного засвоєння цього правила можна домогтися в процесі розв'язування низки задач. Така сама робота виконується й щодо іншої арифметичної дії. Другий спосіб полягає в організації вчителем операцій дітей над величинами, які фіксуються за допомогою відрізків і буквених формул. При побудові відрізків вони з'ясовують таку властивість операції, як однозначність її структури ("якщо відомі значення двох елементів операції, то за ними завжди й однозначно можна встановити значення третього елемента"). Це дає змогу на підставі заданої рівності побудувати кілька видів рівнянь, причому учні встановлюють, що кількість таких рівнянь буде рівною кількості елементів, включених у рівності:  $x + a = c$ ,  $c - x = a$ ,  $c - a = x$ . Оволодівши цими рівняннями, вони вже можуть виконувати дії на додавання і віднімання.

► У чому полягають відмінності між описаними способами? Який з них буде ефективнішим?

[9, 163-170, 178-187; 16, 385-386; 22, 212-258]

**7.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Я сумніваюся, що вчителі можуть об'єктивно схарактеризувати кого-небудь з нас. Вони завжди виходять з поведінки учня, та й то у межах школи. Я ж вважаю такий підхід в принципі неправильним, адже зовнішньо однакові дії можуть спонукатися різними причинами. І навпаки, зовні абсолютно різні дії нерідко виникають на спільному ґрунті. Візьмемо підказку на уроці. Один підказує, щоб допомогти товаришеві, другий — щоб привернути до себе увагу вчителя, третій — щоб підняти свій авторитет у класі. Хіба не так?"

► Що Ви відповісте цьому учневі?

[11, 34-49; 12, т. 2, 89-93; 16, 91-92; 19, 40-49; 21, 32-42]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова, Славская К. А. Деятельность и психология личности. — М.: Наука, 1980. — С. 3—113.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. - С. 149-186.
3. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. - 150 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 367 с.
5. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М.: Медицина, 1966. — С. 79—101, 160—170, 274—322.
6. Василюк Ф. Е. Психология переживаний. Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 199 с.
7. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - С. 95-161.
8. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 5—41, 170—196.
9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — С. 5—37, 132-162.
10. Запорожец А. В. Избр. психол. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 2. Развитие произвольных движений. — 296 с.
11. Казан М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.
12. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. - Т. 1. - С. 348-380; Т. 2. - С. 31-42, 93-261.
13. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - С. 190-241.
14. Лотто де Ч. Лестница "Шинели" // Вопр. философии. — 1993. — № 8. — С. 58-83.
15. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. - С. 7-227.
16. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
17. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1982. — 215 с.
18. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - С. 6-93, 107-111.
20. Хрестоматия по психологии / Сост. В. В. Мироненко; Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1987. — С. 93-108, 395-408.
21. Шукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1986. — 143 с.
22. Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. — М.: Педагогика, 1989. — С. 123— 141, 212—220, 307—361.

## ТЕМА 8. СПІЛКУВАННЯ

**8.1.** За гіпотезою, *психічний розвиток у дитячому віці* відбувається шляхом закономірної зміни — *спілкування і предметної діяльності*. Це дві системи стосунків ("дитина — дорослий" і "дитина — продукт культури"), що їх дитина опановує шляхом сукупності видів діяльності, серед яких один у певний проміжок життя є провідним. У першому випадку такими видами послідовно виступають: *безпосередньо емоційне спілкування, рольова гра, інтимно-особистісне спілкування*, у другому — *предметно-маніпуляційна діяльність, навчальна діяльність, навчально-професійна діяльність*. Психічний розвиток відповідно йде двома лініями, що перехрещуються: лінією опанування *суспільних норм* і лінією опанування *операцій з речами*. Перша веде до формування сфери *потреб* та *мотивів* дитини, друга — до *пізнавальної сфери*. У кожному разі те нове, що з'являється в онтогенезі, є *психічним новоутворенням*. Поява і функціонування провідної діяльності є *психологічним критерієм*

виділення *фази* психічного розвитку; поглиблення суперечностей між видами діяльності, що належать до різних ліній розвитку, — *періоду*; криза між періодами породжує нову *epochu* дитинства.

► Чому ця гіпотеза побудована на протиставленні спілкування і предметної діяльності? Чи справді таким чином вони співвідносяться між собою протягом онтогенезу?

[10, 191-198; 17, 100-103; 23, 18-21; 27, 38-76; 28, 26-31; 31, 60-77]

**8.2.** У першій серії експериментів діти віком від 1 до 1,5 року, від 1,5 до 2 років та від 2 до 3 років мали можливість бачити іграшку, однолітка і дорослого на слайдах; у другій серії дітям показували реальні об'єкти, але на відстані; у третій серії вони могли контактувати з ними. З'ясувалося, що у всіх трьох серіях діти кожної вікової групи надавали перевагу контактам з дорослими і однолітками. Однак при цьому мало місце різне співвідношення специфічних (які відповідають об'єктові) і неспецифічних (які не відповідають об'єктові) дій. Так, контактуючи з однолітками, діти першої групи діяли лише неспецифічним чином. Це були дії, специфічні для іграшок (б'є рукою, наступає ногою, тягне за волосся) або ж для дорослого (заглядає у вічі, посміхається, торкається руки). У другій групі збереглися неспецифічні дії, загальні для всіх трьох об'єктів, зросла кількість дій, спільних для дорослого і однолітка, та зменшилася кількість дій, спільних для іграшки й однолітка (діти інколи припиняли їх у відповідь на протест однолітка). У третій групі збереглися неспецифічні дії найзагальнішого характеру, зросла кількість дій, спільних для дорослого й однолітка. До того ж під час контактів із однолітками спостерігалися дії нового типу (діти навмисне падали, прибирали вигадливі пози, вигукували, кидали іграшки).

► Як пояснити результати цього експерименту? Динаміку якого явища він демонструє?

[3, 207-246; 4, 32—36; 1, 90-138; 6, т. 4, 376-385; 9, 8-13; 10, 191-198; 16, т. 1, 281-323; 17, 30-103; 18, 263-265; 18, 243-267; 25, 228; 28, 107-113; 31, 60-77, 138-316]

**8.3.** Індуїстський місіонер А. Сінх в с. Годамурі почув про якийсь "людський дух", що пересувається разом із групою вовків. Він організував експедицію, яка знайшла двох дівчаток. Менша, Ама-ла, була віком приблизно 18 місяців, старша, Камала, — 8 років. У листопаді 1920 р. Сінх перевіз дітей до притулку до Мінднапура, де розпочав систематичне перевиховання їх, процес якого ретельно описував. Спочатку тільки голод змушував дітей вживати їжу. Люди наводили на них жах; дитину, що наблизилася, Камала покусала. Вдень вони спали, вночі пересувалися по кімнаті і тричі протягом ночі вили. Амала швидше почала виявляти ознаки "олюднення", але через рік вона померла. Камала лише після двох років перебування в притулку вимовила перше слово і лише через 8 років почала говорити, але простими фразами. Перші кроки без допомоги вона зробила після 6 років перевиховання. В цей час почала спілкуватися з дітьми, виконувала нескладні доручення, пов'язані з обслуговуванням, її емоційне життя було багатим, але адекватно висловити його вона не могла. Після дев'ятирічного перебування у притулку вона померла від хвороби нирок.

► Які закономірності психічного розвитку висвітлює цей випадок? Чому Камала так повільно набувала психічних новоутворень?

[1, 78-90; 9, 26; 10, 176-198; 14, 26-38; 17, 77-29; 21, 205-219; 24, 133—140; 25, 74-75, 228; 26, 244-246]

**8.4.** Старшокласникам пропонували перекладати тексти-діалоги з іноземної мови рідною та зачувати свої ролі. При індивідуальному відтворенні вони показали менш високу продуктивність, ніж при спілкуванні. Проте детальніший аналіз показав, що це стосувалося лише середніх за здібностями учнів, які у цьому випадку піднімалися до рівня сильних. Успішність останніх порівняно з їх індивідуальними досягненнями навіть знижувалася.

► Про що свідчать результати цього експерименту? Як їх можна пояснити?

[1, 91-95; 2, 77-94; 15, 10-14; 18, 275-288; 20, 6-20; 21, 223-228; 26, 244-246; 29, 108-112]

**8.5.** Четверо досліджуваних брали участь у гри, за умовами якої кожен учасник міг зробити у кінцевий результат внесок, тотожний внеску інших. Після завершення гри один випадково обраний гравець нагороджувався як такий, що досягнув найкращих успіхів. Коли досліджуваних спитали, хто, на їх думку, зробив найбільше для досягнення мети гри, то переважна більшість вважала таким саме того, хто отримав нагороду.



► Як пояснити результати цього експерименту? На яку закономірність спілкування вони вказують?

[1, 137-148; 2, 60-64; 7, 44-57; 12, 175-183]

**8.6.** Людей з масивним підборіддям прийнято вважати вольовими, з великим лобом — розумними, вузькими губами — хитрими, огрядних — добродушними, низьких — владними. Є також тенденція сприймати людей, що носять окуляри, розумними, які заслуговують на довіру, старанними; у літніх і огрядних чоловіках вбачати надійних, упевнених у собі людей; у красивих — щирих, щасливих, урівноважених, енергійних, люб'язних, витончених, духовно багатих.

► Чи відповідає це дійсності? Про яку закономірність спілкування воно свідчить?

[1, 142-152; 2, 173-209, 242-260; 20, 177-188; 21, 199-205; 25, 59-60; 26, 68-69; 29, 117-123]

**8.7.** Порівнювався один день з життя японського, індійського, французького і північноамериканського немовлят. Трьох з них вкладали спати матері: вони стояли біля колиски і наспівували їм пісеньку, доки діти не поснули. Північноамериканську дитину батьки залишали одну в кімнаті без колискової пісеньки, з вимкненим світлом. Опитування показало, що "гарною" вони вважають дитину, яка охоче залишається сама, щось лепече сама собі або ж, у крайньому разі, гримить брязкальцем, а коли підросне, то спокійно сидить в автомобілі, очікуючи на батьків. Така дитина не вимагає, щоб батьки вставали вночі і дивилися, що з нею відбувається, щоб її розважали, не проситься весь час на руки, не вередує. Більшість американських матерів вважають, що дитина сама повинна навчитися незалежності і самостійності; самій засинати — перший крок до цього. Цікаво, що після невдалої війни у В'єтнамі відомий американський лікар-гуманіст *Б. Спок*, автор бестселера "Дитина і догляд за нею", зазнав критики за те, що "зіпсував характер" цілого покоління американців.

► Наскільки виправдана така тактика спілкування батьків з дітьми раннього віку? Чи справді вона формує характер дитини?

[5, 23-46; 13, 98-113; 17, 104-133; 28, 107—113]

**8.8.** Опитування 75 американців юнацького віку, які припинили навчання, залишили рідних, вели самостійне життя й нерідко вживали наркотики, показало, що свій стан вони характеризували поняттями "відчуженість", "спустошеність", "самотність". Деякі відзначались неприйняттям себе, *екстернальним контролем*: відчували, що їхнє життя зумовлене волею Бога, диявола, долею. Іншу групу становили особи, що позитивно ставились до себе, віддавали перевагу діям під *самоконтролем*. Ці юнаки вважали, що все значною мірою залежить від них самих.

► Як ці дані характеризують природу самотності? Чи можна у цьому зв'язку говорити про психологічні типи самотніх?

[8, 130-148; 9, 13-19; 12, 113-136; 13, 21-51, 169-191; 17, 14-29; 19, 65-67; 21, 205-219, 22, 9-12; 24, 169-186; 26, 248-249; 30, 133-220]

**8.9.** Піддослідних мишей позначали, що давало змогу спостерігати за їхньою поведінкою та оцінювати міру їхньої "готовності" рушити до місця, де залишено їжу і де вони могли зустрітися з іншими членами зграї. Найвищу оцінку дістав ватажок зграї (миша "альфа"). Виокремилася також миша "омега", готовність якої була дуже низькою: вона очікувала, доки позасинають усі інші особини і лише тоді вирушала за їжею. Оцінки інших членів зграї засвідчили існування досить чіткої ієрархії у взаєминах між ними. Якщо ці оцінки позначити на графіку, то точки від миші "альфа", яка посідає місце у верхньому лівому куті, до миші "омега", що знаходиться у нижньому правому куті, відповідають спаду майже по прямій лінії. Встановлено, що оцінка миші "омега" не змінюється залежно від розміру групи — її місце на графіку зміщуватиметься праворуч. Однак оцінка миші "альфа" у цьому випадку знизиться. Якщо ж процес скупчування мишей на одній території триватиме, "альфа" може досягти рівня "омеги". Зграя в цьому випадку приречена на вимирання: немає ні взаємодії, ні розмноження. Коли "омегам" поліпшили умови життя (ізолювали від зграї і покращили харчування), їхня активність ще більше зменшилась і вони померли від голоду при наявності достатньої кількості їжі.

► *Про що свідчать ці дані? Що вони дають для розуміння природи і закономірностей людського спілкування?*

[13, 129—151; 17, 8-30; 18, 242-275; 25, 228; 26, 244-246]

**8.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Я читав, що процес *сприймання* людини людиною залежить від багатьох чинників. Наприклад, той, хто сприймає, часто приписує об'єктові свого сприймання неістотні, а то й неприйнятні йому риси. Так, сприятливе враження від зовнішності людини призводить до позитивних оцінок її особистості, несприятливе — до негативних. Думаю, все це має пряме відношення і до сприймання вчителями учнів. Я впевнений, що вчителі не можуть правильно оцінити учнів і тому часто не розуміють їх. Чи правильно я думаю?"

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[137-152; 2, 173-209, 242-260; 9, 164—198; 11, 139-154; 15, 32-38; 20, 177-188; 26, 244-246]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 432 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение: Избр. тр. — М.: Педагогика, 1983. -С. 250-325.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
4. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.
5. Войскунский А. Я говорю, мы говорим... Очерки о человеческом общении. — 2-е изд., дораб. и доп. — М.: Знание, 1990. — 238 с.
6. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — 504 с.; 1984. - Т. 4. - 432 с. .
7. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 175 с.
8. Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческих взаимоотношений. — К.: Политиздат Украины, 1989. — 189 с.
9. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. — М.: Просвещение, 1987. — 205 с.
10. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.
11. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя- — М.: Просвещение, 1987. — 189 с.
12. Кон И. С. Дружба: Этико-психологический очерк. — 2-е изд., перераб. И Доп. - м.: Политиздат, 1987. - 350 с.
13. Лабиринты одиночества: Пер. с англ. / Под общ. ред. Н. Е. Покровского. - М.: Прогресс, 1989. - 623 с.
14. Лангмейер И., МатейчекЗ. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага: Авиценум. — 334 с.
15. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
16. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. - т. 1. - с. 280-385; Т. 2. - С. 186-231.
17. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
18. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - С: 242-288.
19. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. — Л.: Изд-во Ленингр ун-та, 1979. - 150 с.
20. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 303 с.
21. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. — М • Мысль, 1971. - С. 174—345.
22. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 216 с.
23. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопр. психологии. — 1987. — № 1. — С. 15—26.
24. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. — 2-е изд., перераб и доп. — М.: Наука, 1979. — С. 73-186.
25. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
26. Психология. Словарь. — 2-е изд., испр. и доп. / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
27. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. - С. 38—76.
28. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских психологов периода 1946—1989 гг. / Под ред. И. И. Ильесова, В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 26—31, 107—113.
29. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 108—133, 357—363.
30. Швалб Ю. М., ДанчеваО. В. Одиночество. Социально-психологические проблемы. — К.: Україна, 1991. — 270 с.
31. Эльконин Б. Д. Избр. психол. тр. — М.: Педагогика, 1989. — С. 60-77,146-155.

## ТЕМА 9. ГРУПИ: ДІЯЛЬНІСТЬ І СПІЛКУВАННЯ

**9.1.** У пошуках оптимального середовища життя людина нерідко звертається до *ідеалів* індивідуалізму і колективізму. В *індивідуалізмі*, напевно, вона втілює прагнення звільнитися від тягаря *соціальних норм*; ізольованість від довколишніх, *самотність* видаються їй ідеалом людського існування. *Колективізм* — протилежна тенденція: в *групі* людина знаходить захист від самотності, поєднуючи своє життя з життям певної організації, адже немає причин для страху перед самотністю там, де *відповідальність* заберуть на себе інші. І чим масштабніша, *згуртованіша* і результативніша за своїми досягненнями така організація, тим краще почувається в ній людина. Проте життя в організації не однозначне *спілкуванню* людини з людиною й особливо її *діалогу* з самою собою. Вона не звільняється від самої себе, і це знову штовхає її до ідеалів індивідуалізму. Проблема "індивідуалізм — колективізм" не знаходить розв'язання.

► Чому? Чи здатна людина вийти за межі цієї проблеми?

[1, 199-210; 2, 9-19; 3, 125-136; 4, 64-85; 5, 5-21; 9, 88-97; 13, 5-20]

**9.2.** У романі Д. Дефо "Робінзон Крузо" описано пригоди людини, яка потрапила на безлюдний острів. Згодом їй вдається налагодити своє *життя*: вона *спілкується* з аборигеном П'ятницею, *навчає* та *виховує* його, разом з ним полює, вирощує хліб, шиє одяг, оберігає свою територію від ворога, встановлює зв'язки зі світом. Цей сюжет наводить на думку, що життя двох людей відтворює життя людини в суспільстві. Можливо, вивчати суспільство можна також, аналізуючи закономірності формування та функціонування *міжособистісних стосунків*. Так *психологія* стає ключем до розуміння суспільства.

► Наскільки обґрунтований такий висновок? Чи пояснюють між-особистісні стосунки закони розвитку суспільства?

[1, 189-198, 222-227; 2, 9-19, 30-46; 4, 19-39; 6, 16-17; 17, 75-76; 9, 52-87; 19, 84-85, 373-374]

**9.3.** У присутності інших досліджуваний більше *запам'ятовує*, краще концентрує *увагу*, інтенсивніше *мислить*. Він також схильний некритично засвоювати *ідеї*, підтримувані більшістю, проникатися настроєм *групи*, перекладати *відповідальність* за свої вчинки на інших, *приймати* ризиковані *рішення*. Суворо дотримуючись позицій *матеріалістичної психології*, для пояснення цих фактів слід визнати існування "групового мозку", що суперечить здоровому глузду.

► Як бути у цьому випадку? Чи можна пояснювати такі явища з матеріалістичних позицій?

[1, 170-177; 3, 12-23; 4, 3-18; 7, 4-42; 14, 140-151; 16, 8-20; 16, 294-295; 19, 5-23; 21, 16-31; 22, 5-23]

**9.4.** Е. Т. А. Гофман у новелі "Крихітка Цахес" описав пригоди "маленького виродка", який завдяки чарам феї набув неабиякої популярності і став міністром. Таємним впливом своїх рук фея нагородила Цахеса надзвичайним даром: у товаристві красивих, розсудливих і розумних людей він сам визнається красивим, розсудливим і розумним, до того ж все, що хто-небудь з них думає, говорить або ж робить в його присутності, приписується йому. Довколишні начебто засліплені і з захоптом нагороджують Цахеса "винятковими здібностями" за досягнення інших. І лише коли студент Балтазар довідався, що чари криються у трьох червоних волосинках на голові Цахеса і знищив їх, усі раптом побачили нещасне, обділене природою створіння.

► Яке психологічне явище у гротескній формі описано в цій новелі? Як його пояснити?

[19, 271-272, 291; 20, 8-76]

**9.5.** Визначався ступінь сприятливості *міжособистісних стосунків* у трьох бригадах, що працювали з різною ефективністю. Одна з них, як було попередньо встановлено, досягла високого рівня *групового розвитку*, друга — середнього, третя — низького. З'ясувалося, що в першій бригаді зв'язок між ефективністю *спільної діяльності* і міжособистісними стосунками був позитивний, у другій — негативний, у третій його взагалі не було.

► Як пояснити отримані результати? Яку закономірність вони засвідчують?

[1, 280-284; 11, 112-140; 12, 54-59; 14, 220-221; 16, 129-159]

**9.6.** Дві групи досліджуваних виконували завдання, метою якого була узгоджена регуляція напруги кількох електричних лампочок. Першу групу становили студенти, які мали

достатній досвід *спілкування* і *спільної діяльності*, другу — студенти, що раніше не знали один одного. Після завершення роботи досліджуваним пропонувалось оцінити внесок кожного, включаючи й себе, у спільний результат. Виявилось, що при успішному виконанні завдання оцінки в обох групах збігалися і загалом об'єктивно відображали внесок кожного. Проте при невдачі ступінь збігу і об'єктивності оцінок був вищий у першій групі і значно нижчий у другій.

► *Чому так сталося? Яке явище у сфері міжособистісних стосунків виявляє себе таким чином?*

[10, 119-156; 14, 178-179; 15, 209-212; 16, 94—104; 19, 257]

**9.7.** Під час опитування солдатів з'ясовувалось їхнє бажання брати участь у бойових діях. Першу групу становили новачки, які служили в підрозділах, що цілком склалися з новобранців. Другу групу склали також новачки, але з підрозділів, що вже брали участь у бойових діях. Членами третьої групи були фронтовики з досвідом ведення бойових дій. Виявилось, що в першій групі "готових вступити в зону безпосередніх бойових дій" було 46 %, у другій — 28, у третій — 15 %.

► *Чому так сталося? Про що свідчать ці дані?*

[17, 77-78; 18, 156; 19, 86-87; 21, 197-203]

**9.8.** У процесі застосування *соціометрії* учнів запитували: "До кого з товаришів ти звернешся по допомогу, коли зіткнешся з труднощами при виконанні домашнього завдання?" Потім фіксувалося, до кого ж насправді звертались учні. Було отримано два ряди даних: якщо у першому випадку були такі, кого ніхто не обирав, то у другому не було. Крім того, реальні вибори здебільшого ґрунтувалися на позитивних, а соціометричні — на негативних емоційних зв'язках.

► *Яке явище у сфері міжособистісних стосунків ілюструють ці результати? Як вони характеризують соціометрію?*

[1, 238-240; 3, 96-102; 7, 48—59, 211-219; 8, 367; 14, 139-228; 15, 90-144; 16, 104-124, 17, 351-352; 18, 178; 19, 218-219, 378]

**9.9.** На першому етапі дослідження з'ясовували соціометричну картину зв'язків між членами *групи*. На другому досліджувані дали схарактеризувати один одного, послуговуючись певною шкалою оцінок. На третьому етапі кожному з них надавалася можливість довідатися думку про нього, але від суворо обмеженої кількості осіб. Нарешті, у ході четвертого етапу визначався ступінь упевненості кожного в цій думці. Було виявлено, що між результатами першого і другого етапів дослідження зв'язку практично немає. Проте між результатами другого і третього етапів він є, причому кількість виборів, які отримав кожен досліджуваний, корелює з характеристикою, яку він отримав з боку групи. Засвідчено також високий ступінь упевненості досліджуваного в оцінках товаришів.

► *Яке явище у сфері міжособистісних стосунків досліджували у такий спосіб? Про що свідчать отримані результати?*

[14, 180-187; 15, 102-114; 16, 111-127; 17, 317-318; 19, 339-340; 23, 197-203]

**9.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "По телебаченню демонстрували цікавий психологічний експеримент. Група з 7 чоловік отримала інструкцію: "Перед Вами на аркуші *n* накреслено контрольну лінію, а праворуч — три лінії різної довжини. Одна з цих ліній такої самої довжини, як і контрольна, Ви повинні вказати її". Різниця в довжині ліній була очевидною, що помилитися було неможливо. Проте секрет цього експерименту полягав у тому, що всі члени групи, за винятком одного (який, власне, і був досліджуваним), були підставними особами: вони давали заздалегідь узгоджені неправильні оцінки. Виявилось, що близько 30 % досліджуваних погодилися з оцінкою підставних осіб. Отже, в умовах групового тиску люди свідомо йдуть на обман. Чому серед людей так багато обманщиків? Як же можна вірити людям?"

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[1, 250-256; 4, 151-152; 6, 37, 19, 166-169; 15, 22-41; 16, 26-35, 65-73; 17, 162-163, 331-332, 24, 81; 19, 167, 175-177]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 30-55, 170-316.
2. Головаха Е. И. Структуры групповой деятельности: Социально-психологический анализ. — К.: Наук, думка, 1979. — 139 с.
3. Десеев Л. Психология малых групп. Социальные иллюзии и проблемы: Пер. с болг. — М.: Прогресс, 1979. — 208 с.
4. Донцов А. И. Психология коллектива. Методологические проблемы исследования. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 207 с.
5. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1978. — 277 с.
6. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л.: Лениздат, 1987. — 143 с.
7. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск: Нар. асвета, 1984. — 239 с.
8. Кроник А. А. Межличностное оценивание в малых группах. — К-Наук, думка, 1982. — 159 с.
9. Лабиринты одиночества: Пер. с англ. / Под общ. ред. Н. Е. Покровского. — М.: Прогресс, 1989. — 623 с.
10. Муздыбаев К. Психология ответственности. — Л.: Наука, 1983. — С. 183-216.
11. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. — М.: Педагогика, 1984. — 200 с.
12. Немов Р. С., Кирпичник А. Г. Путь к коллективу: Кн. для учителя" о психологии ученического коллектива. — М.: Педагогика, 1988. — 145 с.
13. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории. — М.: Педагогика, 1978. — 143 с.
14. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избр. w-Яр \_ м.: Педагогика, 1984. — С. 139-228.
15. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: / Политиздат, 1982. - 256 с.
16. Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровско-1 'го. — М.: Педагогика, 1979. — 240 с.
17. Психологический словарь / Под ред В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
18. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1982. — 215 с.
19. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
20. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1987. — 240 с.
21. Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 254 с.
22. Социальная психология / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.
23. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с.

## МОДУЛЬ III

### Пізнавальні та емоційно-вольові психічні процеси

#### Пізнавальна функція психіки

#### ТЕМА 10. ВІДЧУТТЯ

**10.1.** Якщо підходити до людини як до продукту тривалої еволюції, то слід очікувати, що її органи її тіла будуть досконалішими, ніж у живих істот, які перебувають на нижчих щаблях еволюції. Принаймні органи чуття людини повинні мати вищу чутливість, ніж ті самі органи у вищих тварин. Проте це суперечить відомому факту: чутливість тварин значно вища, ніж людини.

► Як пояснити цей факт? Чим відрізняються органи чуття людини і тварин? [3, 112-121; 6, 72-74; 7, 32-49; 9, 242-244; 11, 261-262]

**10.2.** Побутує уявлення, що для наукового пояснення природи відчуттів потрібно вивчити, з одного боку, роботу певного органу чуття, починаючи від моменту дії подразника на рецептор і закінчуючи переробкою нервових імпульсів у відповідних центрах мозку, та фізичні властивості самого подразника, з іншого. Зіставлення цих двох рядів даних начебто дасть бажаний результат: допоможе зрозуміти, як виникає відчуття.

► Наскільки обґрунтоване таке уявлення? Яка концепція відчуттів за ним криється? [1, 46-47; 3, 5-25, 126-135; 4, 9-11; 7, 32-36, 51-57; 9, 242—244; 11, 261—262; 15, 205—215]

**10.3.** Військовий хірург, обстежуючи рану бійця, нерідко використовує зонд — медичний інструмент, який має вигляд металічного стержня. Він вводить його в рану і визначає місцеположення кулі, при цьому досить чітко відчуваючи її саме там, де вона знаходиться. Проте цікаво: по ідеї куля повинна відчуватись у точці її контакту з нервовими закінченнями на шкірі руки. В даному ж випадку місцеположення подразника (кулі) рецептора (руки) не збігаються. Сенсорний образ кулі нібито накладається на предмет, що знаходиться в тілі пораненого.

► Чому так відбувається? Який механізм формування сенсорного образу виявляється таким чином?

[1, 142-159; 3, 126-135; 6, 72—83; 7, 32-49, 50-57; 9, 242-244; 11, 261-262]

**10.4.** У першій серії експерименту на шкіру руки досліджуваного подавали подразник у вигляді інтенсивного кольору, попередньо відфільтрованого від променів інфрачервоної частини спектра, після чого на неї діяв шкірний електроподразник. Багаторазове поєднання цих подразників не викликало умовно-рефлекторної реакції — зняття руки з приладу. У другій серії досліджувані повідомляли, що вони мають зняти руку до дії шкірного електроподразника, орієнтуючись на "попереджувальний" вплив. Це було світло, про що ні у першій, ні в другій серії вони не знали. Проте у другій серії досліджувані навчилися знімати руку через кілька секунд після початку дії світла. При цьому вони відзначали появу на шкірі невиразних відчуттів, що передували шкірному електроподразнику.

► Чому відрізнялися результати першої і другої серій експерименту? На яку закономірність виникнення відчуттів вони вказують?

[3, 6-30; 4, 17-18; 7, 76-77; 9, 242-244; 15, 205-215]

**10.5.** Під час вивчення порогів звуковисотного слуху досліджувані мали проспівувати задані звуки і порівнювати їх за висотою. З'ясувалося, що при підлаштовуванні (спочатку грубому, а потім усе точнішому) рухів голосових зв'язок досліджуваних До фізичних параметрів звуку порогові різко падають — інколи у 6—8 разів. Якщо ж можливості такого підлаштовування не було, здатність розрізняти звуки за висотою втрачалася. Було встановлено, що у випадку мовно-тембрального слуху місце вокальної Моторики заступають рухи органів артикуляції.

► Про що свідчать ці дані? Як вони характеризують природу відчуттів?

[3, 6-42; 4, 9-11; 7, 32-49; 9, 242-244; 15, 205-215]

**10.6.** Чотири групи вантажників протягом зміни переносили ящики однієї ваги, але різного кольору: чорного, коричневого, жовтого і білого. Опитування показало, що робітники, які носили чорні і коричневі ящики, в кінці зміни скаржилися на втому, інших групах такого не було.

*А. Поясніть це явище. Яка особливість відчуттів виявилася таким чином?*

[3, 6—42; 4, 9-11; 7, 32—49; 9, 242-244; 15, 205-215]

**10.7.** При вивченні умов видимості берегових маяків було встановлено, що джерело світла тривалістю 75 мс здається яскравішим, ніж тривалістю 400 мс. Перевірка показала, що при збільшенні тривалості до 150 мс спостерігається спочатку нелінійне зростання, а потім таке саме нелінійне зниження яскравості.

► *Що це за ефект? Як його можна пояснити?*

[5, 3-9, 98-115; 9, 39, 16, 52-63]

**10.8.** Досліджуваним пропонували різні запахи співвіднести з довільно вибраними звуковими тонами чи відтінками світла. З'ясувалося, що вони співвідносили конкретні запахи з суворо визначеними тонами і відтінками, причому запахи речовин, молекули яких містять більше число атомів вуглецю, співвідносили з темнішими, а менше — зі світлішими відтінками. Наприклад, один відчував їх то як "дзвінки", то як "солоні" або "хрусткі".

► *Що це за явище? Як можна пояснити отримані результати?*

[4, 18-21; 7, 7-16; 9, 44, 399, 12, 170; 11, 52, 363; 12, 236-237]

**10.9.** Віктор К., сліпоглухонімих від народження, був прийнятий в дитбудинок для сліпоглухонімих дітей у віці 10 років. До того батьки навчили його самостійно їсти, вдягатись, умиватись, користуватися туалетом. На сьомому році перебування в дитбудинку він уже міг спілкуватися з іншими людьми за допомогою дактильного ("ручного") мовлення, відповідати у такий спосіб на запитання і самостійно запитувати, міг описати (за допомогою шрифту Брайля) подію, свідком якої був. Навчився також говорити, але зрозуміти його було важко через нерозбірливість мовлення. Подібні факти (четверо сліпоглухонімих, наприклад, закінчили у 80-х роках Московський університет, *О. Келлер* та *О. І. Скороходова* стали всесвітньо відомими вченими) заклали підвалини теорії, яка стверджує принципову можливість цілеспрямованого формування людської психіки, незважаючи на несприятливі обставини життя.

► *На яких закономірностях відчуттів ґрунтується принцип, покладений в основу такого навчання? Чи можна прийняти цю теорію?*

[6, 72-125, 213-250; 8, 20-22; 9, 153, 342; 10, 172; 11, 169-170, 401; 13, 16, 180-182]

**10.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "у шкільному курсі оптики пояснюється, що колір — це коливання електромагнітних хвиль певної частоти. Отже, відчуття певного кольору виникають у результаті суб'єктивного відображення людиною цих хвиль. Проте чи можна стверджувати, що колір — це об'єктивна характеристика навколишнього середовища? Я думаю, що колір — це лише відчуття і не більше. Насправді речі кольору не мають, вони безколірні, а світ зовсім не такий, який він даний в органах чуття".

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[1, 154-156, 159-175; 2, 8-10; 3, 6-25; 4, 11-18; 6, 176-186; 7, 32-57, 160-162; 9, 108, 242-244; 11, 261-262, 379; 15, 19-28; 16, 180-181]

#### СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Веккер Л. М. Психические процессы: В 3 т. — Л.: Изд-во Ленингр ун-та, 1974. — Т. 1. - С. 9-27, 46—175.
2. Измайлов И. А., Соколов Е. Н., Черноризов А. М. Психофизиология цветового зрения. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. -206 с.
3. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. - Т. 2. - С. 6-42, 112-145, 171-175.
4. Лурия А. Р. Ощущение и восприятие. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. - С. 4-42.
5. Мещерский Р. М. Эффект Брока — Зульцера. — М.: Наука, 1985. — 144с.
6. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. — М.: Педагогика, 1974. — 328 с.
7. Познавательные процессы: ощущения, восприятие / Под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1982. — С. 5-218.

8. Перестройка психологии: проблемы, пути решения // *Вопр. психологии.* — 1988. — № 5. — С. 20—22.
9. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М: Педагогика, 1983. — 448 с.
10. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1982. — 215 с.
11. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - С. 208-265.
13. Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. — М.: Педагогика, 1972. — 447 с.
14. Справочник по инженерной психологии / Под ред. Б. Ф. Ломова- М.: Машиностроение, 1982. — С. 49—83, 109—116.
15. Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. - С. 9-47, 61-87, 205-271.
16. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 175—183.

## ТЕМА 11. СПРИЙМАННЯ

**11.1.** Вищі тварини переважають людину за швидкістю побудови *чуттєвих образів*, оцінкою їх *емоційного тону* та відповідною орієнтацією в навколишньому середовищі. Проте чуттєві образи людини незрівнянно багатші: очевидно, що тварина не відображає й сотої долі того, що *сприймає* в об'єктах людина.

► *Чим відрізняється сприймання людини від сприймання тварини? Чому сприймання людини незрівнянно багатше?*

[5, 363-381; 6, 112-153; 7, 251-261; 9, 43-51; 12, 36-50; 13, 55-57; 16, 265-280; 17, 128-134]

**11.2.** Одні вчені вважають, що в дитини спочатку виникають елементарні *відчуття*, наприклад дотику (приємне чи неприємне), смаку (гірке чи кисле), температури (тепле чи холодне), і лише пізніше вона переходить до *сприймання* цілісних предметів в сукупності їх властивостей. Інші переконані, що дитина вже після народження бачить навколишній світ у вигляді окремих предметів, причому від особливостей організації останніх залежить відображення їх властивостей. Доводять, що уже *немовля* розрізняє в *чуттєвому образі* фігуру й фон.

► *Який з цих поглядів відповідає даним про онтогенез сприймання? Які теорії вони характеризують?*

[8, 3-73; 5, 363-381; 6, 52-65; 8, 11-16; 13, 69-70; 14, 78-79; 16, 208-210; 19, 114-127; 21, 226-250; 22, 80-85]

**11.3.** Між зображенням предмета на сітківці ока і його зоровим *образом* немає прямої відповідності. По-перше, таке зображення двовимірне, а образ — тривимірний. По-друге, стимуляція сітківки змінюється залежно від віддаленості, розміщення, освітленості предмета, тоді як його образ відносно стабільний. По - третє, одне й те саме зображення може породжуватись малим предметом з невеликої відстані і великим, що розташований, хоча як в образі вони мають адекватне відображення.

► *Чому так відбувається? Як виникає зоровий образ?*

[2, 7-62; 5, 364-381; 6, 119-153; 7, 251-261; 9, 43-51; 10, 141-173; 11, 55-57; 12, 32-49, 57-79, 273-274; 15, кн. 2 255-265; 17, 128-134; 20, 184-194; 22, 227]

**11.4.** У віці 16 тижнів *немовлята* починають здійснювати *рухи* у напрямку до об'єкта, але майже ніколи не торкаються його. 20-тижневі діти вже торкаються предметів, і їхні рухи кваліфікують як кутове, кругле наближення. До 28-го тижня життя рухи набувають вигляду кругового петлеподібного наближення і часто досягають мети. Вік 36 тижнів — це кругове планове, а 52 — пряме планове наближення. В останньому випадку можна говорити про сформованість акту хапання.

► *Яку функцію виконують ці рухи? Чому саме такою є динаміка їх формування?*

[4, 74-130; 6, 112-153; 7, 126-135; 9, 46; 12, 57-68; 13, 256-257; 14, 272-273; 18, 88-100, 20, 88-100]

**11.5.** Людина, що проживала в квартирі багатоповерхового будинку, часто бачила на балконі сусіднього будинку чоловіка, який робив ранкову гімнастику. Під час випадкової зустрічі на вулиці вона відразу ж упізнала його, але їй здалося, що цей чоловік став менший на зріст.



► Чому так трапилось ? Якою властивістю сприймання можна пояснити цей випадок?

[1, 322; 4, 249—266; 5, 368-372; 9, 48; 12, 80-84, 277-298; 13, 158-159; 14, 171-172; 16, 274-280; 19, 333-334; 22, 57-62]

**11.6.** Розглядаючи чорнильні плями, досліджувані майже завжди бачать якісь об'єкти: хмари, озера, тварин, людські обличчя тощо. При цьому одні акцентують увагу на окремих деталях плями, інші — на її загальній конфігурації. Встановлено, що і зміст *образів сприймання*, і особливості їх побудови досить стійко характеризують суб'єкт сприймання. На підставі цих даних було розроблено *проективний тест* — зняття *психодіагностики*.

► Як ці дані характеризують сприймання людини? З якою властивістю сприймання вони пов'язані?

[5, 372-374; 9, 77—88; 12, 80-84; 13, 21; 14, 24-25; 16, 287-282; 19, 55-56; 22, 291-296]

**11.7.** На екрані показували слова, серед яких були нецензурні. З'ясувалося, що на сприймання нецензурних слів досліджувані витрачали майже вдвічі більше часу, ніж на сприймання слів нормативної лексики. При повторенні цього експерименту різниця в часі зменшувалась, а коли досліджуваних заздалегідь попереджали про характер слів, то нецензурні викликали навіть швидшу реакцію, ніж нейтральні.

► Про що свідчать ці дані? З якою властивістю сприймання вони пов'язані?

[3, 13-60; 4, 95-96; 11, 64-67, 90-96; 14, 159-160; 19, 134-150; 22, 40]

**11.8.** Якщо повз потяг, що стоїть, їде інший потяг, то пасажирові першого здається, начебто рухається його потяг, а не той, що проходить повз нього.

► Що це за явище? Який вид сприймання тут має місце?

[11, 57-60; 15, кн. 1, 202-243; 16, 291-293; 19, 371-382, 388-390]

**11.9.** Одній групі кошенят спеціальний комірець не дозволяв бачити більшу частину оточення і власне тіло, але залишав відкритою центральну частину огляду. Кошенятам другої групи, навпаки, перекривали центральну частину, проте зберігали можливість бокового бачення. Після закінчення експерименту, який тривав два місяці, кошенята першої групи не змогли навчитись орієнтуватися в навколишньому середовищі, тоді як у кошенят другої групи сформувалася здатність розрізняти форму предметів.

► З якою метою проводився такий експеримент ? Про що свідчать його результати ?

[9, 93-97; 11, 226-227; 12, 240-241; 13, 57-58; 15, кн. 1, 144-168]

**11.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "У шкільному курсі оптики пояснюється, чому свічка, яка знаходиться перед оком людини, відображається на сітківці ока у зменшеному і перевернутому вигляді. Це зрозуміло, адже око — своєрідна лінза. Проте я не зрозумів, чому людина бачить свічку не на сітківці, а там, де вона є насправді — перед своїми очима, і до того ж, не зменшеною і не перевернутою".

► Що Ви відповісте цьому учневі?

[2, 5-10; 6, 127-130; 7, 126-135; 12, 32-49, 57-59; 13, 20-23, 66-67; 15, кн. 1, 144-174; 22, 221-223]

#### СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьев Б.Г., Дворяшина М. Д., Кудрявцева Н. А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. — М.: Просвещение, 1968. — 334 с.
2. Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. — М.: Просвещение, 1964. — С. 7—62.
3. Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — С. 13—130.
4. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). — М.: Просвещение, 1969. — 363 с.
5. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 363-381.
6. Запорожец А. В. Избр. психол. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. Психическое развитие ребенка. — С. 36—153.
7. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. - Т. 2. - С. 43-49; 112-136; 251-261.
8. Логвиненко А. Д. Психология восприятия. — М.: Изд-во Моск. унта, 1987. - С. 11—16.
9. Лурия А. Р. Ощущение и восприятие. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. -С. 43-112.
10. Миткин А. А. Системная организация зрительных функций. — М.: Наука, 1988. -200 с.

11. Найссер У. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1981. — 230 с.
12. Познавательные процессы: ощущения, восприятие / Под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. — М.: Педагогика, 1982. — С. 7-88, 219-327.
13. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
14. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевско-Ц>. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 495 с.
15. Р о к И. Введение в зрительное восприятие: В 2 кн.: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1980. — Кн. 1. - 311 с.; Кн. 2. - 279 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - С. 265-299.
17. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — С. 128—211.
18. Фейгенберг И. М. Видеть — предвидеть — действовать. — М/ Знание, 1986. — 160 с.
19. Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — С. 47—216, 273-392.
20. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — М, Просвещение, 1987. — С. 184—194, 316—320.
21. Шехтер М. С. Зрительное опознание: Закономерности и механизмы. — М.: Педагогика, 1981. — 264 с.
22. Экспериментальная психология.:Пер.с фр./Под ред. П.Фресс Ж. Пиаже. М.:Прогресс,1978.Вып. 6.—301 с.

## ТЕМА 12. ПАМ'ЯТЬ

**12.1.** Крізь усю історію психології проходить психофізіологічна проблема — взаємовідношення психічних і фізіологічних явищ. На прикладі пам'яті — це проблема зв'язку процесів, що відбуваються у мозку людини, з одного боку, та процесів пам'яті, з іншого. За одними теоріями цей зв'язок є причиново-наслідковим, інші взагалі заперечують його існування.

► Як ця проблема розв'язується у сучасній психології пам'яті? Як співвідносяться між собою згадані процеси?

[3, 301-316; 7, т. 2, 383-384; т. 3, 253-254; 10, 106-108; 16, 7—20, 351-356; 20, 247-249, 21, 264-265; 22, 135-152; 24, 8, 186-188; 26, 61-80]

**12.2.** За віруванням одного з мексиканських племен, успішному збиранню кактуса, що має наркотичний ефект, перешкоджає "гріх" дружин збирачів. Тому через чотири дні після того, як чоловіки вирушили в похід, жінки збираються і сповідуються перед "великим батьком" — вогнем. Для цього кожна кидає в багаття мотузку, на якому вузлами позначає своїх коханців,

► Яку роль відіграють ці вузли? Як вони відбивають природу людської пам'яті?

[1, 76-95; 7, т. 2, 391-392; т. 3, 239-254; 15, 31-64; 20, 247-249; 22, 113-119; 24, 30-33; 26, 159-176]

**12.3.** Електростимуляція скроневої ділянки недомінантної півкулі мозку викликала у хворої образ події, яка перелякала її ще в дитинстві. Стимуляція цієї самої ділянки перенесла другу хвору на двадцять років назад, і вона побачила себе з новонародженою дочкою на руках. Третя хвора почула голос свого сина, що лунав з двору разом з криками дітей, гавканням собак, шумом автотранспорту. Пацієнтки начебто переносились у світ назавжди забутих подій минулого і заново переживали їх.

► Про що свідчать ці випадки? Можливо, людина взагалі нічого не забуває?

[5, 128-190; 10, 146-156; 11, 89-96; 12, 22-23; 16, 356-369; 22, 57-54]

**12.4.** Французький філософ А. Бергсон (1859—1941) у праці "Матерія і пам'ять" писав: "Є два глибоко різні види пам'яті. Один з них, фіксований в організмі, являє собою не що інше, як сукупність раціонально побудованих механізмів, які забезпечують відповідний руховий відгук на різні можливі запити... Це, швидше, звичка, ніж пам'ять, вона залучає до справи наш минулий досвід, проте не викликає його образу. Інший вид — це справжня пам'ять. Збігаючись за тривалістю зі свідомістю, вона утримує і послідовно вибудовує один за одним... усі наші стани в міру того, як вони настають..., дійсно рухаючись в ... минулому, на відміну від першої пам'яті, яка діє в ... теперішньому" [3, 255].

► Чи має рацію цей учений? Чи узгоджується його погляд із сучасними даними про природу пам'яті?

[3, 160-316; 7, т. 2, 383-384; т. 3, 253-254; 10, 106-108; 20, 247-249; 21, 264-265; 22, 135-152; 24, 8, 186-188; 26, 61-80]

**12.5.** Ілюструючи роботу людської *пам'яті*, дослідник навів Для прикладу майстерню, в якій столяр виготовляє шафи. Всі необхідні матеріали зберігаються на полицях, розташованих уздовж стін. Потрібне на певному етапі (інструменти, обстругані Дошки тощо) столяр бере з полиць і кладе на верстак, залишаючи вільне місце для роботи. Коли на верстаку виникає безладдя столяр може розкласти всі предмети окремими купками, що Дає змогу розмістити більше матеріалу. Якщо ж купок стає занадто багато, децю починає падати на підлогу, тому майстер може покласти деякі предмети знову на полицьку.

► *До якого напрямку психології пам'яті належить цей дослідник? Про які види пам'яті йдеться?*

[1, 31-54; 2, 53-78; 6, 66-113; 9, 25-32; 13, 21-36, 83-91; 18, 51-61; 20, 249; 21, 265-266; 25, 245-252; 26, 226-243]

**12.6.** Опитування дорослих про перші *спогади* дитинства показали, що найчастіше вони *пригадують* сильні переляки і страхи, смерть близьких, покарання й образи, нещасні випадки, розлуку тощо. Коли ж згадують події недавнього минулого, то серед них значно більше приємних. Цікаво, що коли досліджуваних просять *відтворити* слова, які викликають у них *позитивні* і *негативні* емоції, то перші *запам'ятовуються* краще.

► *Як можна це пояснити? Що ж запам'ятовується краще: приємне чи неприємне?*

[1, 91-92; 4, 147-154; 5, 127-128; 10, 27-52; 23, 318-319; 24, 59; 27, 280-284]

**12.7.** У телесеріалі "Сімнадцять миттєвостей весни" за сценарієм Ю. Семенова є епізод розмови Штірліца (радянського розвідника Ісаєва) з гестапівцем, яку він завів, щоб дізнатися про долю своєї радистки Каті. Після завершення розмови він раптом допросив у гестапівця пігулки від головного болю. Авторський текст пояснює, що розвідник зробив це навмисне, бо знав: кінець розмови запам'ятовується краще, ніж його середина. Якби шеф гестапо Мюллер поцікавився причиною появи Штірліца в кабінеті свого співробітника, той напевно згадав би саме про ліки.

► *Яку психологічну закономірність урахував розвідник? Який механізм її дії?*

[21, 469- 470; 26, 252-255; 27, 225-228]

**12.8.** Досвідчені викладачі знають: якщо школяр чи студент вивчає матеріал лише для того, щоб добре відповісти на занятті або щоб скласти екзамен, він його швидко *забуває*.

► *Які психологічні механізми зумовлюють таке забування? Як боротися з цим явищем?*

[5, 193-194; 11, 29-30; 14, 73-114; 17, 84-112, 133-140; 19, 149-160; 20, 109-111; 21, 120-121; 24, 34-61; 26, 217-219]

**12.9.** Гусенята, виведеш гускою, скрізь ходять слідом за нею. Інкубаторні гусенята йдуть за будь-яким предметом, який рухається, але за умови, що вперше побачили його між 13-ою і 17-ою годинами після появи на світ. Якщо посадити і тих, і інших разом і дати їм можливість побачити гуску і цей предмет, перші побіжать до гуски, а другі — до предмета.

► *Як це явище характеризує природу пам'яті? Чи притаманне щось подібне людині?*

[5, 61-72; 20, 109; 21, 135; 23, 310-316]

**12.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Я читав про цікаві дослідження з маленькими черв'ячками — планаріями. Одну групу планарій навчали проходити певний шлях лабіринтом. Після того як вони запам'ятовували його (внаслідок багаторазових повторень; неправильні спроби карались електричним подразненням), їх віддавали на поїдання іншій групі. Виявилось, що ця група вже в кілька разів швидше, ніж перша, навчалася проходити той самий лабіринт. Якщо це насправді так, то, напевно, вже недалеко той час, коли люди отримуватимуть знання за допомогою таблеток".

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[5, 46-60; 8, 37-41; 10, 200-205; 11, 10-12; 20, 246-247]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Асмолов А. Г. Принципы организации памяти человека: Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 104 с.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1980. — 527 с.
3. Бергсон А. Собр. соч.: В 4 т.: Пер. с фр. — М.: Моск. клуб, 1992. — Т. 1. — С. 160—316.

4. Блонский П. П. Избр. пед. и психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 2. — С. 118-366.
5. Вейн А. М., Каменецкая Б. И. Память человека. — М.: Наука, 1973. — 203 с.
6. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 66—150.
7. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. -С. 381-392; Т. 3. - С. 239-254.
8. Громова Е. А. Память и ее резервы. — М.: Знание, 1983. — 64 с.
9. Зинченко В. П., Величковский Б. М., В у ч е т и ч Г. Г. Функциональная структура зрительной памяти. — М.: Изд-во Моск. унта, 1980. - 271 с.
10. Иванов С. Отпечаток перстня. — М.: Знание, 1974. — 223 с.
11. Иванов-Муромский К. А. Мозг и память. — К.: Наук, думка, 1987. - 135 с.
12. Ипполитов Ф. В. Память школьника. — М.: Знание, 1978. — 48 с.
13. Клацки Р. Память человека: Структуры и процессы: Пер. с англ. ~ М.: Мир, 1978. - 319с.
14. Лезер Ф. Тренировка памяти: Пер. с нем. — М.: Мир, 1979. — 166 с.
15. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 31—64.
16. Механизмы памяти. Руководство по физиологии, -г Л.: Наука, 1987. - С. 7-20, 325-369, 374-388.
17. Николов Н., Н е ш е в Г. Загадка тысячелетий. Что мы знаем о памяти. - М., 1988. - С. 22-36; 84-112; 133—140.
18. Норман Д. Память и научение: Пер. с англ. — М.: Мир, 1985. — 160 с.
19. Познавательная активность в системе процессов памяти / Под ред. Н. И. Чуприковой. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
20. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
21. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошев-ского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1980. — 494 с.
22. Роговин М. С. Проблемы теории памяти. — М.: Высш. шк., 1977. — 180с.
23. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 300—344.
24. Смирное А. А. Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1987. — Т. 2. - 342 с.
25. Хофман И. Активная память: Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1986. — 309 с.
26. Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 272 с.
27. Экспериментальная психология: Пер. с англ. / Под ред. С. Стивенса. — М.: Изд-во иностр. лит., 1963. — Т. 2. — С. 124—223.

### Т Е М А 13. М И С Л Е Н Н Я

**13.1.** В історії філософії існує *проблема чуттєвого і раціонального* — проблема співвідношення опосередкованого *мислення* і безпосереднього, такого, що ґрунтується на даних *органів чуття*, пізнання дійсності. Одні філософи (*Декарт, Спіноза, Гегель*) стверджували, що джерелом і критерієм пізнання є *теоретичне мислення*, яке дає змогу вийти за межі емпіричних узагальнень, інші (*Бекон, Гоббс, Локк*) вважали таким джерелом чуттєвий досвід, мислення для них було суб'єктивним засобом систематизації *уявлень*.

► *Як ця проблема розв'язується у сучасній психології? Як пов'язані між собою чуттєве й раціональне?*

[2,105-107,321;5,6-34;11,13-21,97-99;20,5-11;23,101-121;27,360-363;28,223-227;30,145-148]

**13.2.** Тривалий час, вивчаючи закони *мислення*, дослідник сам розв'язував якусь *задачу* і займався *самопостереженням*. Спочатку цей шлях здавався плідним (зокрема, було виявлено, що мислення може здійснюватись і без участі *наочних образів*), але в подальшому *психологія* перейшла до *експериментальних методів* дослідження мислення.

► *Чому довелося відмовитись від самопостереження? Що тут може дати експеримент?*

[7, 192-275; 16, 59-60; 17, 79-92;25, 66-67;26, 223-226;27, 364-369; 28, 233-235;29, 197-221;30, 60-70;31, 208-217]

**13.3.** У малайській мові слово "тама" означає "брати батька", "подібний", "схожий". Дитина, оволодіваючи *мовленням*, нерідко однаково називає предмети, що рухаються, тварин з довгою шиєю тощо. Цікаво, що людина також прагне охопити *поняттям* певне коло пов'язаних між собою об'єктів.

► *Про що свідчить це явище? Як воно характеризує мислення?*

[9, 154-184;11, 105-110;14, 157-166;15, 124-152;18, 509;25, 265;27, 395-406;28, 219-231;30, 194-203]

**13.4.** Австралійські аборигени описують дятла як птаха, що бігає по деревах і видовбує отвори. Індіанці північноамериканських прерій характеризують його як "червону тварину" і дивуються, що ніколи не знаходять його пір'я. Пауни, які живуть у верхів'ях Міссурі, знаходять зв'язок між дятлом і бурею чи грозою.

► *Як ці дані характеризують первісне мислення? Про яку закономірність йдеться?*

[2, 299-305; 6, 99-124, 168-176; 9, 158-162; 14, 150-166; 15, 124-152; 17, 82-83; 27, 395-400, 28, 113-122, 130-140; 30, 130-140]

**13.5.** На початку 30-х років жителям віддалених районів Узбекистану, переважно неграмотним, пропонували зображення чотирьох предметів: молотка, сокири, пилки і поліна з проханням виділити серед них "зайвий". Найчастіше вони відповідали "все потрібно". Навіть розповідь експериментатора про те, що один досліджуваний вважав зайвим поліно, коментувалася так: "Напевно, у нього багато дров". Лише люди грамотні могли впоратись із цим завданням.

► *Поясніть результати цього дослідження. Як вони характеризують мислення?*

[9, 184-207; 11, 102-110; 14, 278-281; 15, 44-47; 25, 265; 26, 240; 27, 395-400; 28, 224-231]

**13.6.** Два учні четвертого класу розв'язували задачу. "Зараз 3 год 40 хв, котра година буде через півгодини?". Перший міркував так: півгодини — це 30 хв, тому потрібно 30 додати до 40. Оскільки в годині лише 60 хв, то решта 10 хв перейде в наступну годину. Отже, відповідь: 4 год 10 хв. Для другого учня година — це круглий циферблат, а півгодини — половина цього кола. В 3 год 40 хв стрілка стоїть під гострим кутом зліва на відстані двох п'ятихвилинних поділок від вертикалі. Взявши цю стрілку за основу, учень уявно розрізає диск навпіл і попадає в точку, розташовану в двох діленнях справа від вертикалі, з протилежного боку. Так він отримує відповідь і переводить її в числову форму: 4 год 10 хв.

► *Про що свідчать відмінності у способах розв'язування цієї задачі? Як вони характеризують мислення?*

[1, 73-182; 8, 5-13; 10, 64-68; 25, 200-203; 26, 225-226; 27, 388-395; 28, 7-10; 30, 87-107; 32, 76-89]

**13.7.** Дітям дошкільного віку дали завдання впорядкувати палички за довжиною. Найменші не бачили відмінностей між паличками і стверджували, що вони однакові. Трохи старіші вже ділили палички на дві групи: великі й маленькі, але не впорядковували їх. Діти наступної вікової групи виконували це завдання, але припускалися помилок. Найстарші спочатку виділяли найбільшу паличку і відносно неї, в порядку зменшення, розкладали інші. Потім з тими самими дітьми провели інший експеримент. При них порівнювали велику і маленьку палички і першу ховали під стіл. Потім порівнювали ту, що залишилася, з третьою — більшою і пропонували відповісти на питання, якою буде перша паличка, якщо її порівняти з третьою. Правильну відповідь давали лише найстарші.

► *Про які стадії розвитку мислення свідчать результати цього дослідження? Чим зумовлений перехід від однієї стадії до іншої?*

[2, 5-116; 3, 17, 359-370; 6, 125-168, 177-223; 12, 90-102; 19, 29-47; 21, 91-108; 22, 78-87; 25, 136-137; 27, 400-404; 28, 249-252; 30, 48-59]

**13.8.** Дівчинка двох з половиною років запитала в матері: "Мамо, а де тато?" "Пішов на роботу", — відповіла та. "Ні, -заперечила дівчинка, — він удома, ось висить його сорочка".

► *Чому дівчинка помилилась? Як ця помилка характеризує дитяче мислення?*

[13, 103-112; 22, 133-147; 24, 40-108; 25, 18-19, 341-342; 26, 19, 363; 27, 404-406; 30, 71-78]

**13.9.** До стелі клітки, в якій сидить шимпанзе Султан, підвішено принаду. На підлозі лежить порожній ящик. Султан, підстрибуючи, марно намагається дістати принаду. Незабаром припиняє це заняття, неспокійно рухається по клітці, потім раптом зупиняється перед ящиком, підтягує його ближче до принади, вилазить на нього і, стрибнувши, зриває її. Наступного разу в клітці Султана вже два ящики і експериментатор, а принада підвішена ще вище. Султан тягне один ящик ближче до мети, вилазить на нього, дивиться вгору, але не стрибає. Потім він спускається вниз, ходить по клітці, бере і тягне другий ящик, ставить його на перший. Після цього залізає на "будову", багато разів готується, але не стрибає: принада все ще високо. Потім бере експериментатора за руку, підводить його до потрібного місця і залізає йому на плечі. Коли ж експериментатор стає на коліна, Султан намагається випрямити.

► Як цей експеримент характеризує мислення тварин? Чим воно відрізняється від мислення людини?

[4,282-287;9,89-102;14,91-98;17,82-83;26,143;27,395-400;28,211-219;30,228-249;31,62-68]

**13.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Я багато розмірковував над процесом пошуку людиною істини і раптом виявив парадокс. Якщо я знаю, що шукаю, то що ж мені шукати? А якщо не знаю, що шукаю, то як я можу шукати? В склалося враження, що мислення — це не пошук нового знання, а швидше пригадування відомого, даного спочатку в нечіткій і неявній формі".

► Що Ви відповісте цьому учневі?

[4, 205-216;10, 304-314;25, 200-202;26, 223-225;28, 107]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Беспалов Б.И. Действие. Психологические механизмы визуального мышления. — М.: Изд-во Моск. ун та, 1984. — 189 с.
2. Блонский П.П. Избр. пед. и психол. произведения: В 2 т. — М Педагогика, 1979. - Т. 2, - С. 5-340.
3. Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — С. 131—241.
4. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ).—М.: Мысль, 1979. — 230 с.
5. Брушлинский А.В. Продуктивное мышление и проблемное обучение. — М.: Мысль, 1983. — С. 6—70.
6. Валлон А. От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии: Пер. с фр. — М.: Изд-во иностр. лит., 1956. — 237 с.
7. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т.—Л.: Изд-во Ленингр.ун та,1976—Т.2.Мышление и интеллект. — 341 с.
8. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И. С. Якиманской. — М.: Педагогика, 1989. — 224 с.
9. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. -С. 6—361, 395—415.
10. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. — Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1976. — 327 с.
11. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М.: Педагогика, 1986. — С. 83—132.
12. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1985. — 192 с.
13. Запорожец А.В. Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986. - Т. 1. Психическое развитие ребенка. — С. 155—221.
14. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человеческого интеллекта: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1983. — 302 с.
15. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — 261 с.
16. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. — М.: Педагогика, 1975. — 304 с.
17. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 72-92, 136-165.
18. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. - С. 307-357.
19. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействии в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. — М.: Педагогика, 1991- 248с.
20. Петухов В.В. Психология мышления: Учеб.-метод. пособие. — Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 100 с.
21. Пиаже Ж. Избр. психол. тр.: Пер. с фр. — М.: Просвещение, 1969. С. 5—231.
22. Подьяков Н. Н. Мышление дошкольника. — М.: Педагогика, \* ' 1977. - 190 с.
23. Познавательные процессы и способности в обучении. — М.: 'Просвещение, 1990. — С. 61—79.
24. Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшекласников. — М.: Педагогика, 1989. — 152 с.
25. Психологический словарь/ Под ред В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
26. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевско-го. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1980. — 294 с.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - С. 360-441.
28. Тихомиров О.К. Психология мышления. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 272 с.
29. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека / (опыт теоретического и экспериментального исследования). — М.: Изд-во / Моск. ун-та, 1969. — 304 с.
30. Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - 400 с.
31. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — М.: ' Просвещение, 1987. - С. 62-68, 201-217, 325-331, 377—388, 395-408.
32. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980. — 239 с.

## ТЕМА 14. УЯВА

**14.1.** Пізнавальна діяльність вищих тварин за будовою майже не відрізняється від пізнавальної діяльності людини. Вона також включає відчуття, сприймання, пам'ять, мислення. Можна дійти висновку, що пізнавальна діяльність людини має еволюційні передумови, але "заважає" уява, джерел якої у тваринному світі немає.

► Чому уява виділяється серед інших складових пізнавальної діяльності людини? Чи має вона еволюційні передумови?

[3, 6-23; 10, 8-23; 13, 5-7; 14, 41-67; 15, 54-55; 18, 110-119; 21, 217-219]

**14.2.** На стіні печери Ле-Труа-Фрер у Франції було виявлено "Різану і зафарбовану в чорний колір загадкову фігуру, що складається з ніг і тіла людини, хвоста коня, лап ведмедя, борода сарни, дзьоба сови, очей вовка, рогів і вух оленя. Поруч із цим зразком первісного мистецтва були також реалістичні зображення різних тварин.

► Яку функцію в житті первісного суспільства міг виконувати цей малюнок? Як він характеризує природу уяви?

[2, 131-134; 3, 12-23; 1, 195-207; 8, 139-149; 11, 154-158; 18, 119-130]

**14.3.** Якщо "образити" сповитий дерев'яний брусок, який ніжно колише дівчинка, то це викличе в неї сльози і бурхливий протест. Дитина повністю поглинена грою, хоча чудово знає, що має справу зі стільцем, а не з літаком, з палицею, а не із скаковим конем.

► Про що свідчить така поведінка дитини? Як вона характеризує її уяву?

[5; 6, 449-454; 11, 83-97; 12, 307-312; 13, 5-18, 20; 18, 27-44; 21, 217-219; 22, 326-351; 23, 169-270]

**14.4.** Досліджуваним давали завдання зробити креслення прямокутного паралелепіпеда за заданою довжиною, шириною та висотою. В центрі верхньої і нижньої основ корпусу цієї фігури були наскрізні отвори різної форми й діаметра. З'ясувалося, що далеко не всі успішно впорались із цим завданням.

► На який пізнавальний процес (наочно-образне мислення чи репродуктивну уяву) спрямоване це завдання? Про що свідчать результати дослідження?

[3, 51-59; 9, 55-57; 15, 54; 17, 236-248; 24, 6-14, 30-40]

**14.5.** М. В. Гоголь в "Авторській сповіді" зізнався: "Я ніколи нічого не створював в уяві і не мав такої здатності. У мене тільки те й виходило добре, що взято було мною з дійсності, з даних, мені відомих. Угадувати людину я міг тільки тоді, коли мені уявлялися найменші подробиці її зовнішності. Я ніколи не писав портрет як просту копію. Я створював портрет, але створював його внаслідок розуміння, а не уяви. Чим більше речей я брав при цьому до уваги, тим вірніше виходив у мене витвір" [10, 18]

► Про який спосіб створення нових образів йдеться? Наскільки повно письменник відображає процес своєї творчості?

[3, 37-40; 10, 19-23; 12, 14-29; 16, 64-65; 18, 110-113; 19, 355-359]

**14.6.** За законом (ефектом) Рібо, перша стадія розвитку уяви починається у віці трьох років і охоплює дошкільний, підлітковий вік і юність. У цей час уява не залежить від мислення, але у зв'язку з розвитком останнього між ними складаються антагоністичні відносини. Наступна стадія відзначається послабленням ролі уяви і посиленням здатності міркувати. На третій стадії уява підкоряється мисленню, тому в більшості людей вона занепадає і лише у деяких підіймається над мисленням, стаючи справді творчою силою.

► Чи витримав цей закон перевірку в часі? Чи відповідає він даним сучасної психології уяви?

[3, 121-127; 6, 436-454; 7, 50-51; 10, 23-30; 11, 122-138; 16, 344; 18, 60-62; 20, 35]

**14.7.** Тестування показало, що люди з розвинутою уявою характеризуються невдоволеністю власним і суспільним життям, високою самооцінкою та самовпевненістю, нехтують думкою авторитетних осіб. Найчастіше їх приваблюють незвичні професії, що потребують ризику, прийняття нестандартних рішень. Зв'язку між успішністю діяльності таких людей і рівнем їхнього інтелекту не виявлено.

► Що дають ці дані для розуміння сутності уяви? Як їх можна пояснити?

[1, 43-64; 3, 119-127; 9, 53-87; 13, 129-152; 17, 229-270; 19, 359; 24, 209-230]

**14.8.** Встановлено, що за здатністю оперувати *образами* люди поділяються на три групи. Представники першої стикаються з великими труднощами при переході від наочних об'ємних зображень до їх креслень у трьох проекціях. Друга група відчуває аналогічні труднощі при переході від креслення у трьох проекціях до умовно-схематичного зображення об'єкта. Представники третьої групи здійснюють такі переходи досить легко.

► *Про що свідчать ці дані? Що вони дають для розуміння природи уяви ?*  
[9, 53-57; 17, 236-248; 24, 209-230]

**14.9.** Батьки *дошкільника* помітили, що читання сину народних казок призводить до небажаних наслідків — проявів *агресивності*, *задержаності*, *жорстокості*. Порадившись, вони припинили читати йому казки. Проте незабаром син став уявляти, як до нього приходять червоний кінь, як він грається з прирученою ведмедицею. Батьки не знали, як їм діяти в цій ситуації.

► *Як можна пояснити поведінку дитини? Що можна порадити батькам ?*  
[3, 119-127; 9, 10-36; 19, 271-280]

**14.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Напередодні екзамену з фізики мені приснився сон, начебто я витягнув білет під номером 10. Яким же було моє здивування, коли наступного дня мені насправді попався саме цей білет. Чому так сталося? Тільки не кажіть, що це випадковість. Друзі розповідали, що вони також стикалися з подібними випадками".

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*  
[3, 93-98; 4, 41-59; 9, 12-36; 16, 366, 371; 20, 37-42]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонов А.В. Психология изобретательского творчества. — К/ Вища шк., 1978. - 175 с.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие: Пер. с англ. — М • Прогресс, 1974. — С. 93—152.
3. Беркинблит М., Петровский А. Фантазия и реальность. — М.: Политиздат, 1968. — 128 с.
4. Борбелли А. Тайны сна: Пер. с нем. — М.: Знание, 1989. — 191 с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 91 с.
6. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 436—454.
7. Дудецкий А.Я. Теоретические проблемы воображения и творчества. — Смоленск, 1974. — 153 с.
8. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1983. — 302 с.
9. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Чудо воображения (Воображение в норме и патологии). — Новосибирск: Наука, 1975. — 207 с.
10. Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 144 с.
11. Коршунова Л.С., Пружинин Б. И. Воображение и рациональность. Опыт методологического анализа познавательных функций воображения. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 182 с.
12. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика 1983. - Т. 1. — С. 303-329.
13. Натадзе Р. Г. Воображение как фактор поведения (экспериментальное исследование). — Тбилиси: Мецниереба, 1972. — 184 с.
14. Пармон Э. А. Роль фантазии в научном познании. — Минск: Университетское, 1984. — 175 с.
15. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
16. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1980. — 494 с.
17. Розет И.М. Психология фантазии. Экспериментально-теоретическое исследование закономерностей продуктивной умственной деятельности. — Минск: Изд-во Белорус. ун-та, 1977. — 312 с.
18. Роменец В.А. Психология творчості. — К.: Вища шк., 1971. — 247 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 1. - С. 344-359.
20. Страхов И.В. Психология воображения. — Саратов, 1971. — 77 с.
21. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 217—222, 320—324.
22. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. — М.: Педагогика, 1989- — С. 306—361.
23. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
24. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980. — 239 с.



## ТЕМА 15. УВАГА

**15.1.** Згідно з визначенням, *увага* — це зосередженість суб'єкта в певний момент часу на якомусь реальному або ідеальному об'єкті. Проте *свідомість* — це також виділення якогось об'єкта серед інших і зосередженість на ньому.

► Чи не описують ці поняття одну й ту саму реальність? Як співвідносяться між собою увага і свідомість?

[2, 170-183; 4, 5-16; 16, 48; 18, 54-55; 19; 22, 66-115, 220-228; 23, 169-174]

**15.2.** Одна теорія розглядає *увагу* як результат рухового пристосування організму до об'єкта *сприймання* або *мислення*. Друга вбачає в увазі наслідок закономірного обмеження обсягу *свідомості*. Третя зводить увагу до *емоцій*, які надають об'єктові сприймання або уявлення додаткової інтенсивності. Четверта вважає увагу особливою психічною *активністю*, що не зводиться до жодних інших психічних явищ. П'ята пояснює увагу взаємодією нервових процесів: найінтенсивніші з них забезпечують стійкість поля свідомості.

► Чому це психічне явище породило таке розмаїття теорій? Яка з них узгоджується з даними сучасної психології?

[1, 165-177; 2, 151-184; 3, 205-238; 4, 5-16; 6, 121-128; 16, 48; 18, 54-55; 22, 107-115; 23, 169-174]

**15.3.** Людина звертає *увагу* на якийсь предмет після того, як він став об'єктом її *свідомості*. Вона не може спрямувати свою увагу на те, про що не знає наперед. Проте, щоб цей предмет був Усвідомлений, він повинен спочатку стати об'єктом уваги, адже людина завжди усвідомлює те, що перебуває в полі її уваги.

► Як у цьому зв'язку виглядає співвідношення уваги і свідомості? Яке з цих явищ є первинним, а яке вторинним?

[1, 165-177; 11, 22-25; 16, 48; 17, 196; 18, 54-55; 22, 125-127, 260-271; 23, 169-174]

**15.4.** З дошкільниками, школярами та дорослими проводили гру в запитання і відповіді ("Так — ні не говоріть, білого-чорного не купуйте"), яка ускладнювалась заборонами називати якісь два кольори та двічі називати той самий колір. Це завдання виявилось фактично непосильним для дошкільників. Проте воно спрощувалося, коли дитина отримувала допоміжні засоби — кольорові картки. Запитання експериментатора співвідносилися тепер з картками певного кольору, що певною мірою застерігало від помилок. Проте дошкільник ще часто помиляється, бо не відкладає вбік картку вже названого кольору. Найефективніша така допомога для дітей середнього шкільного віку: вони поділяють кольори на "потрібні" та "заборонені" й додають до заборонених уже використані. Дорослі не приймають допомоги, тому успішність їхньої діяльності залишається сталою.

► Про що свідчать ці результати? На яку закономірність розвитку уваги вони вказують?

[3, 205-238; 11, 32-38; 12, 254-261; 22, 184-219]

**15.5.** Уже немовля, чуючи голос або незвичний звук, повертає голову, насторожується, прислуховується; серед предметів, що її оточують, виділяє найяскравіший, на якийсь час зосереджується на ньому. Пізніше дитина вже активно обстежує ці предмети за допомогою рук: маніпулює, прагне засунути в рот тощо. Багаторазова поява одного й того самого предмета приводить до гальмування цієї реакції. Подібна реакція спостерігається також у вищих тварин.

► Що це за реакція? Чи є вона проявом уваги?

[5, 204-205; 5, 11-16; 7; 11, 19-22; 13, 440-450; 14, 186-212; 16, 239-240; 18, 254-255; 21; 23, 169-174]

**15.6.** *Архімед*, начебто, захопившись побудовою на піску геометричних фігур, не почув, як до міста, а потім і до його двору увірвалися римляни. Перед смертю він вигукнув: "Не чіпайте моїх фігур!" *Наполеон*, за свідченнями очевидців, одночасно обмірковував теми різних послань і впереміжку диктував їх щонайменше дванадцяти секретарям.

► Як можна пояснити ці випадки? Як вони характеризують природу уваги?

[1, 168-170; 16, 48; 17, 196; 18, 54-55; 22, 229-242]

**15.7.** Школяр, підкоряючись вимозі батьків, відірвався від телевізора, по якому демонструвався цікавий фільм, і сів виконувати домашнє завдання. Примушуючи себе, він розв'язав спочатку одну, а потім і другу задачу. Проаналізувавши хід розв'язування, він виявив алгоритм побудови задач цього типу і взявся застосовувати його щодо інших. Школяр так захопився цим заняттям, що не почув, як мати покликала його вечеряти.

► Як цей приклад характеризує увагу? Динаміку яких видів уваги можна простежити у цьому випадку?

[5, 16-27; 8, 30-37, 69-80; 11, 25-29; 15, 5-30; 16, 48; 18, 54-55; 22, 69—101, 253-258]

**15.8.** Учитель математики пов'язав пояснення розділу ірраціональних чисел з розширенням поняття про число. Він нагадав учням усе, що вони мали знати про числа: цілі, дробові, відносні. Спочатку всі уважно слухали вчителя, але потім декому здалося, що це занадто елементарно й очевидно, і вони перестали слухати. Потім учитель перейшов до пояснення ірраціональних чисел. Ті, хто перестав слухати, втратили нитку пояснення і вже не розуміли, про що йдеться.

► Якої помилки припустився вчитель? Як слід було побудувати цей урок?

[4, 17-26; 5, 108-127; 9, 66-75; 15, 5-30; 19, вил. 4; 24, 239-242]

**15.9.** Цікаве спостереження належить Ч. Дарвіну. дресирувальник пропонував продавцям мавп подвійну ціну за право утримувати тварин протягом кількох днів у себе, щоб зробити правильний вибір. Коли його запитали, як він дізнається, чи піддається мавпа дресируванню, він відповів, що це залежить від її уважності: якщо під час розмови з нею тварина відволікається на сторонні подразники, дресирування буде марною справою [22, 83].

► Що можна сказати про це спостереження? Як воно характеризує природу уваги?

[3, 205-238; 11, 5-9, 12-19; 18, 54-55; 22, 69-72, 119-127, 184-219]

**15.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Я читав, що десь збудували таку школу, в класах якої зовсім не було подразників, які відволікають увагу. Стіни і стеля були пофарбовані в один колір, вікна щільно завішені, сторонній шум не проникав. На стінах не було ні закликів, ні унаочнень. Думаю, що у такий спосіб було створено оптимальні умови для організації уваги учнів на уроці, тому незрозуміле, чому таких класів немає у наших школах".

► Що Ви відповісте цьому учневі?

[3, 17-26; 5, 78-108; 10, 353-356; 11, 12-22; 15, 5-30; 20, 249-261; 22, 239-242; 24, 102-108]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. А. Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А. В. Запорожца, О. В. Овчинниковой, О. К. Тихомирова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. - С. 165-177.
2. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - С. 151-183.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 3. Проблемы развития психики. — С. 205—238.
4. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. — 100 с.
5. Гонаболин Ф.Н. Внимание и его воспитание. — М.: Педагогика, 1972. - 159 с.
6. Добрынин Н.Ф. О новых исследованиях внимания // Вопр. психологии. - 1973. - № 3. - С. 121-128.
7. Дубровинская Н.В. Нейрофизиологические механизмы внимания. — Л.: Наука, 1985. — 144 с.
8. Ермолаев О.Ю., Марютина Т. М., Мешкова Т. А. Внимание школьника. — М.: Знание, 1987. — 80 с.
9. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника? — М.: Знание, 1980. — 96 с.
10. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. - Т. 1. - С. 280-380.
11. Лурия А.Р. Внимание и память. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. — С. 4—41.
12. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. - С. 254-273.
13. Механизмы деятельности мозга человека. Ч. 1. Нейрофизиология человека / Под ред. Н. П. Бехтеревой. — Л.: Наука, 1988. — С. 440—450.
14. Нейрофизиологические механизмы внимания / Под ред. Е. Д. Хомской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 301с.
15. Познавательные процессы и способности в обучении. — М.: Просвещение, 1990. — С. 5—30.
16. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
17. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1982. — 215 с.
18. Психологи я: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1980. — 494 с.
19. Страхов В.И. Психология внимания. — Саратов, 1992. — Вып. 1 — 4. - 512 с.
20. Суворов Н.Ф., Таиров О. П. Психофизиологические механизмы избирательного внимания. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. — С. 249—261.
21. Фонарев А.М. Развитие ориентировочных реакций у детей. — М.: Педагогика, 1977. — 87 с.

22. Хрестоматія по вниманию / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузыря, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 295 с.
23. Хрестоматія по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 169—174.
24. Экспериментальная психология: Пер. с фр. / Под ред. П. Фресс Ж. Пиаже. — М.: Прогресс, 1970. — Вып. 3. — С. 97—146.

## ТЕМА 16. ЕМОЦІЇ ТА ПОЧУТТЯ

**16.1.** Б. Спіноза в роботі "Про походження і природу афектів" (1667) сформулював низку теорем, в яких встановлював причиново-наслідкові відношення між *емоційними явищами*. Це була чи не перша спроба формалізації знань про *психіку*. За час, що минув відтоді, вдалося формалізувати (описати мовою математики) деякі *психічні явища* й створити технічні моделі *сприймання, пам'яті, мислення*. Проте змоделювати *емоції та почуття* досі ще не вдалося.

► Чому? Чи можна буде змоделювати людські емоції в майбутньому?

[2, 39-52; 3, 57-755; 5, т. 6, 160-171; 6, 427-436; 8, 37-41; 18, 461-462; 19, 29-46; 22, 140-143]

**16.2.** Люди здавна протиставляють *інтелект* і *емоції*. Перший вважають джерелом доцільної і розумної *поведінки*, другі — імпульсивної, відповідної до актуальних потреб. Як висловився у своїх "Максимах" (1665) Ф. Ларошфуко, "розум завжди залишається в дурнях у серця". Справді, там, де беруть гору емоції, людина здійснює необдумані, а часто й важкопояснювані *вчинки* чи *проступки*. Напевно, не випадково, що конфлікт розуму і почуттів — улюблена тема в мистецтві.

► Чи має таке протиставлення наукове підтвердження? Як психологія розглядає співвідношення інтелекту й емоцій?

[2, 39-52, 1, т. 2, 427-436; 9, 25-38; 19, 8-10, 156-157; 21, 21-24, 179-232; 22, 140-143]

**16.3.** Якщо порівняти тварину і людину, дитину і дорослого, маловиховану і виховану людину, то можна помітити, що разом із розвитком психіки *емоції все* більше відступають на задній план. Складається враження, що вони взагалі небажане явище в *житті* людини. Батьки, наприклад, усіяко засуджують безпосередні, емоційні реакції дитини і, навпаки, заохочують емоційну витримку. В деяких культурах у цьому плані досягли успіхів.

► Чи не втратить людина майбутнього тих реакцій, що мали сенс у давнину? Чи є в емоцій майбутнє?

[5, т. 2, 416-418, 427; 8, 37-41; 12, 163-198; 21, 143-151, 156-159; 22, 143-149; 24, 143-160, 26, 127-128, 162-165]

**16.4.** У першій серії експерименту досліджувані мали утримувати голку на певній точці диска, що обертався. Точність *рухів* була вищою тоді, коли досліджувані перебували у стані навмисне викликаного *емоційного збудження*. У другій серії те саме дослідження проводилося напередодні серйозного екзамену. В цьому випадку емоційне збудження негативно впливало на точність рухів досліджуваних.

► Чому так сталося? Яким чином емоції впливають на ефективність діяльності?

[1, 8-28, 46-52; 12, 83-90; 15, 62-78; 19, 155-158; 21, 235-261; 26, 119-127]

**16.5.** Досліджувані аналізували слова, які позначали різні *емоції*, та виділяли серед них ті, що характеризували їхню власну емоційну сферу. Так було виділено три типи людей: у представників першого переважали *позитивні емоції* (*радість, веселий настрій*), другого — негативні (*страх, гнів, смуток*), для третього типу співвідношення таких емоцій було приблизно однаковим. Було виявлено і міжстатеві відмінності: у чоловіків домінувала радість, а гнів переважав страх, у жінок — радість і страх з тенденцією до переважання страху.

► Що це за явище? Які висновки випливають з цього дослідження?

[1, 68-77; 8, 79-91; 16, 45-53; 18, 463; 21, 261-300; 22, 178-181; 26, 181-188; 27, 237-248, 281-289]

**16.6.** Троє дітей *дошкільного віку* гралися на залізничній колії. Коли з-за повороту з'явився потяг, двоє старших кинулись утікати, а третій, найменший, сів на рейки і привітно замахав тепловозу рукою. Тільки завдяки рішучим діям машиніста вдалося Уникнути нещасного випадку.

► *Про яку закономірність виникнення емоцій свідчить цей приклад? Яку функцію виконують емоції у подібних випадках?*

[10, 47-51; 12, 24-25; 18, 462-463; 19, 178-185; 24, 10-55; 25, 232—238]

**16.7.** Дитину дошкільного віку заводили до кімнати, показували безладно розкидані іграшки і просили прибрати, щоб діти потім могли гратися (бо "вони будуть засмучені"). Через 20 хвилин дитину запитували, чи хоче вона збирати іграшки далі, чи піде гуляти. В цій ситуації тільки четверо з 20 дітей 4—5-річного віку і шестеро з 12 5—6-літніх вважали за краще залишитися. В іншій ситуації дітям давали те саме завдання, але додатково їм показували фотографії хворих дітей, які не могли гратися через безладдя в кімнаті. Цього разу більшість дітей відмовлялися від прогулянки і завершували розпочату роботу.

► *Про що свідчать результати цього дослідження? Яке явище в емоційній сфері вони демонструють?*

[7, 10-29; 10, 261-264; 17, 413; 18, 463—464; 19, 235—237; 20, 51-75]

**16.8.** Під час хірургічного експерименту собакам і кішкам перерізували нервові зв'язки між внутрішніми органами і корою головного мозку. З'ясувалося, що навіть у такому стані тварини виявляють адекватні емоції (страх, огиду, гнів тощо) у відповідь на емоціогенні стимули (різкий звук, неприємний запах, біологічно неприйнятну особину іншого виду тощо). Вони зберігалися навіть тоді, коли голова повністю відділялася від тулуба і процеси життєдіяльності підтримувалися лише за рахунок перехресного кровообігу з тваринами їхнього виду.

► *Про що свідчать ці дані? Якій теорії емоцій вони суперечать?*

[5, т. 2, 418-428, т. 6, 92-318; 8, 11—18; 10, 45-47; 13, 47; 17, 411-413; 18, 103-104; 19, 83-92, 95-97, 123—127, 176-177; 20, 7-32; 21, 28-29; 22, 143-149; 23, 8-32; 24, 69-80; 27, 35-43]

**16.9.** Ч. Дарвін вважав, що вискалювання зубів твариною у стані гніву є біологічно доцільним засобом боротьби з ворогами; у тремтінні він вбачав результат напруження м'язів при їх мобілізації для нападу. Біологічно доцільними для нього були також емоції людини, наприклад зволоження людської руки у стані страху начебто полегшувало мавпоподібним предкам хапання за гілки дерев під час втечі.

► *Чи можна прийняти таке пояснення? Чим відрізняються емоції людини і емоції тварин?*

[4, 78-85; 5, т. 2, 416-417, 422-423, т. 6, 309-318; 8, 37-41; 10, 18-21, 72-79; 17, 411-413; 20, 7-32; 21, 134—136; 25, 223-231; 26, 116-118]

**16.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Я читав, що в результаті дослідження мозку тварин вдалося виявити "центри задоволення" і "центри страждання". При подразненні перших тварина, судячи з її поведінки, переживає позитивні емоції, при подразненні других — негативні. Мені здається, що незабаром настане час, коли за допомогою технічних засобів можна буде керувати емоціями людини, наприклад створювати потрібний настрій. Чи не так?"

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[8, 37-41; 10, 18-27, 72-79; 11, 18-29; 12, 17-20; 14, 267-289; 17, 45-51; 19, 165—166; 21, 134-136; 26, 127-133]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. — Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1987. — 262 с.
2. Васильев И.А., Поплужный В. Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. — М.: Педагогика, 1984. — 192 с.
3. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. — Л.: Изд-во Ленингр. ун та, 1981. — Т. 3. - С. 57—155.
4. Вилонас В. К. Психология эмоциональных явлений. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 142 с'.
5. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982—1984. -Т. 2. — С. 416—436; Т. 6. - С. 92-318.
6. Выготский Л. С. Психология искусства. — 3-е изд. — М.: Искусство, 1986. - С. 245-491.
7. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. — М.: Знание, 1984. — 80 с.
8. Додонов Б. И. В мире эмоций. — К.: Политиздат, 1987. — 139 с.
9. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. — М.: Политиздат, 1978. - 272с.
10. Изард К. Эмоции человека: Пер. с англ. — М.: Изд-во Моск. ун-т 1980. — 440 с.
11. Ковалёв А.Г. Воспитание чувств. — Л.: Педагогика, 1971. — 74 с.

12. Короленко Ц.П., Фролова Т. П. Вселенная внутри тебя. Эмоции. Поведение. Адаптация). — Новосибирск: Наука, 1979. — 204 с
13. Лук А.Н. Эмоции и личность. — М.: Знание, 1982. — 176 с.
14. Механизмы деятельности мозга человека. — Ч. 1. Нейрофизиологи человека / Под ред. Н. П. Бехтеревой. — Л.: Наука, 1988. — С. 267—289-
15. Наенко Н.И. Психическая напряженность. — М.: Педагогика, 1976. — С. 62-78.
16. Ольпанникова А. Е. Эмоции и воспитание. — М.: Знание, 1983. — 80 с.
17. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
18. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1980. — 494 с.
19. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с.
20. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. — М.: Педагогика, 1986. — 176 с.
21. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций: Пер. с пол. — М.: Прогресс, 1979. — 391 с.
22. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - С. 140-181.
23. Русалова М. Н. Экспериментальное исследование эмоциональных реакций человека. — М.: Наука, 1979. — 170 с.
24. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций. — М.: Наука, 1981. — 213 с.
25. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 223—260, 346—363.
26. Экспериментальная психология: Пер. с фр. / Под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. — М.: Прогресс, 1975. — Вып. 5. — С. 111—195.
27. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника (Психологический очерк)— М.:Просвещение,1966.—291 с.

## ТЕМА 17. ВОЛЯ

**17.1.** Протягом усієї історії філософії дискутується проблема *свободи волі*. Одні вважають, що свобода волі є відмінною ознакою *людини*, а *воля* — незалежною від реальності внутрішньою *активністю*. Інші відносять волю до зовнішньо детермінованих явищ. Є також думки, що людина приречена на свободу і, не в змозі впоратись із цим благом, прагне його позбутись.

► *Як ця проблема разв'язується в психології? Детермінованим чи недетермінованим процесом є воля?*

[2, 107-116; 3, т. 2, 454-465, т. 3, 273-291; 4, 19-23; 5, 496; 6, 11-51; 9, 8-66, 86-92; 11, 53-54; 13, 61—63; 15, 8-74; 16, 9-80; 17, 182-200; 22, 11-78; 23, 93-129; 26, 41-62]

**17.2.** Чеський священик *Д.Крман*, який брав участь у поході Карла XII на Росію, залишив спогади про Полтавську битву (1709). Аналізуючи розстановку сил, він відзначає кількісну перевагу російських військ, несприятливі позиції шведів, опір місцевого населення, ненадійність союзників, відсутність продовольства, поранення короля. Проте причиною поразки шведських військ вважає волю Бога: "Бог дав Карлові можливість пройти через випробування поразкою, щоб навчити його цінувати життя". Подібну оцінку, але дещо по-іншому, висловив у наказі по війську і *Петро Г.* "Перемогу дав Бог завдяки героїзму наших воїнів".

► *Про що свідчить подібне пояснення подій? Яке уявлення про волю за ним приховане?*

[4, 19-23; 5, 496; 9, 8-66, 86-92; 11, 53-54; 13, 62-63; 17, 182-200]

**17.3.** Герой роману *Ф. М. Достоевського* "Злочин і кара" Родіон Раскольников у статті, написаній напередодні вбивства лихварки, обґрунтував право сильної особистості на злочин, залишаючи іншим людям необхідність діяти у встановлених суспільством межах. Проте скоївши злочин, став вважати себе жертвою якоїсь злої сили ("Разве я старушонку убил? Я себя убил, а не старушонку... А старушонку эту черт убил, а не я").

► *Чому Раскольников дотримувався такого пояснення? Яку закономірність вольової поведінки характеризує цей приклад?*

[2, 116-154; 4, 79—92; 9, 93-127; 10, 181-214; 17, 190-200; 19, 22-30]

**17.4.** Фізик *В. Гейзенберг* так описував свій стан після приходу до влади нацистів: "Мене мучила дилема: виїхати чи залишитись. Я буквально заздрив друзям, у яких силою відібрали можливість перебування у Німеччині і які знали, що повинні її покинути. Щодо них допущена несправедливість..., але принаймні вони позбавлені вибору. Я намагався

увияти цю дилему у різних варіантах, прагнучи знайти відповідний вихід. Коли хтось у домі вражений заразною хворобою, чи правильно вчиняємо, якщо, побоюючись інфекції, залишаємо дім, чи краще доглядати хворого, навіть коли його стан безнадійний" (цит. за [8, 227]).

► *Яке явище ілюструють ці слова? Як вони характеризують волю?*

[3, т. 3, 273-291; 4, 106-121; 5, 220-222, 496-497; 7, 43-89; 8, 65-78; 11, 53-54, 275; 13, 62-63, 196-197, 292; 17, 190-211; 19, 22-30]

**17.5.** Досліджуваним математикам пропонували задачу, що не мала розв'язку, причому, як було попередньо встановлено, в одних переважала *мотивація досягнення успіху* над *мотивацією уникнення невдачі*, другі ж, навпаки, насамперед прагнули уникнути невдачі. Одній половині учасників кожної групи повідомляли, що ймовірність успішного розв'язання дорівнює 75 %, іншій — усього 5 %. У першій групі більшу *наполегливість* (її показником була кількість спроб) при розв'язуванні задачі виявили досліджувані, яким повідомляли про високу ймовірність успіху, а в другій — несподівано ті, хто знав, що успіх рівний майже нулю.

► *Як пояснити результати цього дослідження? Як вони характеризують волю досліджуваних?*

[3, т. 2, 454-465, т. 3, 273-291; 4, 33-40, 106-125; 8, 65-78; 10, 96-100; 11, 53-54, 208; 12, 30-31, 100; 13, 62-63, 230; 17, 182-190]

**17.6.** Встановлено, що успіх, досягнутий у минулому, значно перевершує *рівень домагань* людини при прийнятті наступних рішень. *Прийняття рішення* в умовах групового обговорення відзначається зсувом у бік вибору ризикованих дій, тоді як індивідуальне рішення є наслідком боротьби протилежних тенденцій — сподівання на успіх і страху перед невдачею. Людина, в якій переважає прагнення досягти успіху, уникає ситуацій, у яких результат залежить від випадкових обставин. Якщо ж це неможливо, вона обирає варіанти, не пов'язані з ризиком. Людина, яка боїться невдачі, надає перевагу ризикованим діям.

► *Що зумовлює таку поведінку людини? Як ці закономірності характеризують вольову дію?*

[7, 43-89; 8, 65-78; 11, 378-379; 12, 158, 417; 24]

**17.7.** В оповіданні *Л. Пантелеева* "Чесне слово" йдеться про хлопчика, якого старші діти поставили "вартовим", узявши слово, що він не залишить свій "пост". Минуло багато часу, стало сутеніти, хлопчикові було страшно, на нього чекали батьки. Проте вірний слову він не міг залишити пост і пішов додому лише тоді, коли передав свої "обов'язки" перехожому-військовому.

► *Чи є така регуляція поведінки вольовою? Як психологічно пояснити поведінку хлопчика?*

[4, 71-125; 11, 53—54; 13, 62-63; 14, 38-42; 18, 80-84; 20, 25-27; 25, 260-268]

**17.8.** Досліджуваним пропонували на вибір завдання, одні з яких вимагали *наполегливості*, а інші — механічного перебирання способів *дій*. З'ясувалося, що впевнені, організовані і цілеспрямовані з них обирали тільки перші завдання, а безініціативні, безвідповідальні, схильні покладатися на волю обставин — тільки другі.

► *Про що свідчать ці дані? Який аспект волі вони характеризують?*

[7, 43-89; 8, 65-78; 13, 196-197; 17, 204-211; 19, 22-30; 20, 5-27]

**17.9.** Кішку Мурку, яка виросла в одній московській сім'ї, у жовтні 1988 р. відвезли до бабусі у Воронезьку область. Через деякий час бабуся написала у листі, що Мурка прожила у неї лише два дні, а потім зникла. Як же здивувалися господарі, коли у жовтні 1989 р. кішка з'явилася біля дверей їхньої квартири — на четвертому поверсі висотного будинку. Незрозуміле, яким чином подолала вона близько семисот кілометрів: села і міста, річки і болота, поля і залізничні колії.

► *Як могла ця тварина подолати стільки перешкод? Чи не свідчить цей випадок про наявність у кішки волі?*

[2, 107-116; 3, т. 3, 273-291; 9, 86-92; 11, 53-54; 23, 62-63; 14, 182-190]

**17.10.** Уявіть, що до Вас звертається учениця: "Вчителі говорять про необхідність виховувати у себе самостійність. Але ж як я можу це робити, якщо мені скоро 16 років, а мама все ще не дозволяє мені зустрічатися з хлопцем, пізно повертатися додому? Джульєтті було 14, а вона так покохала, що й досі про це говорять. Хіба не так?"

► *Що Ви відповісте цій учениці?*

[1, 74-102; 4, 40-48; 11, 330-331; 13, 350; 14, 69-74; 17, 204-211; 18, 95-102; 19, 59-117, 118-123; 20, 61-92; 21, 28-61]

## **СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 2. - С. 82-102.
2. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. — 2-е изд., доп. — М.: Мысль, 1985. - 155 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982—1983. — Т. 2. - С. 454-465; Т. 3. - С. 273-291.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 141 с.
5. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений: Пер. с пол. — М.: Прогресс, 1979. — 503 с.
6. Котырло В.К. Развитие волевого поведения дошкольников. — К.: Рад шк., 1971. - 199 с.
7. Муздыбаев К. Психология ответственности. — Л.: Наука, 1983. — 239 с.
8. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. — 192 с.
9. Новиков К.А. Свобода воли и марксистский детерминизм. — М.: Политиздат, 1981. — 128 с.
10. Обуховский К. Психология влечений человека: Пер. с пол. — М.: Прогресс, 1972. -247 с.
11. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
12. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1982. — 215 с.
13. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп.— М.: Политиздат, 1980. — 494 с.
14. Ривес С.М. Воспитание воли учащихся в процессе обучения. — М.:Изд-воАПН РСФСР,1958. - 221 с.
15. Роменец В.А. Історія психолога епохи Відродження. — К.: Вища шк. Головне вид-во,1988. — 408 с.
16. Роменец В.А. Історія психолога XVII століття. — К.: Вища шк., 1990. - 365 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 2. — С. 182—211.
18. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. — М.: Мысль, 1984. — С. 89—102.
19. Рувинский Л.И., Хохлов С. И. Как воспитывать волю и характер. — М.: Просвещение,1986. — 142 с.
20. Селиванов В.И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производительным трудом. — М.: Высш. шк., 1980. — 193 с.
21. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание. — М.: Знание, 1976. — 64 с.
22. Селиванов В.И. Психология волевой активности. — Рязань, 1974. — 150 с.
23. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. - С. 93-156.
24. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т.: Пер. с нем. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. - 408 с.
25. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 260—268.
- 26.Шопенгауэр А. Избр. произведения: Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1992. — С. 41—62.

## МОДУЛЬ IV

### Індивідуально-психологічні властивості особистості

#### Інструментальна функція психіки

#### ТЕМА 18. ТЕМПЕРАМЕНТ

**18.1.** Людська психіка має не лише змістові, а й формальні характеристики. Один стриманий, урівноважений, емоційно невиразний, його рухи скупі, мовлення уповільнене. Другий, навпаки, рухливий, жвавий, активний, енергійний. У третього такі прояви начебто маскуються вміннями та навичками і виявляються лише у певних ситуаціях. Відповідні відмінності має й пізнавальна діяльність, динаміка якої варіює у досить широких межах: від уповільненої і рівномірної в одних людей до прискореної і нерівномірної в інших.

► Як у цьому випадку форма пов'язана зі змістом? Чи впливає темперамент на характер чи здібності?

[2, 20-25; 4, 234-256; 9, 86-110; 10, 137-139, 154, 257-267; 11, 44—45, 70-74, 103-107; 13, 180-183, 230-231; 16, 394-395; 17, 155-157, 167-168, 210-261; 19, 52-53, 250-269]

**18.2.** Понад 2000 років тому Гіппократ пояснював індивідуальні відмінності між людьми співвідношенням рідин, що входять до їхнього організму. У першій половині нинішнього століття було відкрито залежність таких відмінностей від властивостей нервової системи людини і тварин. У світлі цих даних пояснення Гіппократа здавалося помилковим. Проте з'являються повідомлення про зв'язок індивідуальних відмінностей зі станом гормональної системи та обмінних процесів організму.

► Чи мав рацію Гіппократ? Що ж лежить в основі індивідуальних відмінностей між людьми?

[10, 39, 78-82; 11, 44-45; 13, 180-183, 236-238; 14, 365-366; 15, 190; 16, 394-395; 17, 21-23, 219-261; 20, 26-43; 22, 19-24, 49-66, 84-85; 24, 269-280]

**18.3.** І. П. Павлов відкрив властивості нервової системи (силу, врівноваженість і рухливість) — підґрунтя індивідуальних відмінностей між тваринами і людьми. Шляхом певного поєднання цих властивостей він виділив чотири типи нервової системи, що дало змогу підвести фундамент під відомі ще давнім грекам чотири типи темпераменту, холеричний, флегматичний, меланхолійний і сангвінічний. Проте Павлов не міг не знати, що з трьох властивостей можна отримати не чотири, а 24 поєднання і, отже, 24 типи нервової системи (темпераменту).

► Чому Павлов обмежив число таких поєднань? Чи не було це його помилкою?

[11, 257-258; 12, 33-48; 13, 135-137, 182-183, 274-276; 14, 365-366; 16, 394-395; 18, 21-23, 26-27, 40-42; 20, 70—74; 23, 110-116, 142-147; 24, 269-280]

**18.4.** Російські космонавти Валентин Лебедев і Анатолій Березовий провели разом на орбіті 211 діб. Ось їхні характеристики: "Валентин — людина дуже організована, вольова, цільна, методично впорядкована. Дуже емоційний, але твердо володіє собою... Анатолій — більш імпульсивний, відкритий, захоплюється ідеями, фонтан пропозицій і ініціатив... Небагатослівна стриманість Валентина слугує стрижнем і опорою запальності Анатолія. Один мудро скаже два коротких слова, інший — десять гарячих, потім обмінюються поглядом — задоволені один одним". Вони успішно виконали програму польоту, причому, як вважають фахівці, також завдяки сумісності темпераментів.

► Про які властивості темпераменту цих космонавтів йдеться? На чому ґрунтується сумісність їхніх темпераментів?

[1, 60-69; 2, 102-112; 6, 141-159; 14, 365-366; 21, 50-69]

**18.5.** Олена К., шестикласниця, тиха, зовнішньо невиразна дівчинка. В оточенні однокласників прагне бути непомітною, під час перерви тримається біля стінки, уникає галасливих ігор. Вільний час проводить здебільшого одна. На уроках не піднімає руки, на запитання вчителя відповідає дуже тихо. Коли дорослі намагаються посилити її активність, то ображається, може заплакати.



- *Що можна сказати про темперамент цієї дівчинки? Як він міг сформуватись?*  
[3, 11-13; 5, 41-72; 9, 65-86; 10, 169-183, 224-253; 11, 75-94, 168-169; 14, 365-366; 22, 94-108, 141-152, 176-186]

**18.6.** У характеристиці випускника школи Віктора М. написано: "Надає перевагу завданням високої складності. Зосереджений, витривалий у роботі, яка потребує терпіння. Легко переходить від одних дій до інших, виконує їх рівномірно, від початку до кінця. Йому притаманна висока розумова активність, він допитливий і любить показувати свої знання перед товаришами і вчителями".

- *Схарактеризуйте темперамент цього юнака. Яка його властивість виступає на перший план?*

[3, 11-13; 5, 41-72; 9, 65-86; 11, 75-94; 14, 365-366; 22, 141-152]

**18.7.** П'ятикласницю Тетяну М. учителі характеризують як мляву, апатичну, боязку дівчинку. На уроках і перервах вона мовчазна, пасивна, емоційно невиразна, без особливого інтересу ставиться до навчання, погано встигає з математики. Тетяна не користується авторитетом в однокласників, які вважають, що вона заважає їм змагатися з паралельним класом. Натомість удома і серед подруг у дворі вона балакуча, активна, емоційно виразна дитина. Тому батьки з недовірою ставляться до інформації вчителів про поведінку доньки у школі.

- *Які властивості темпераменту притаманні цій учениці? У чому особливості їх?*  
[2, 20-25; 3, 11-13; 5, 41-72; 9, 65-86; 10, 195-223; 11, 75-94; 14, 365-366; 22, 141-152]

**18.8.** Валерію Р. 16 років, він виріс у дружній сім'ї, прив'язаний до батьків і старшого брата, який служить в армії. В дитинстві був жвавим, ласкавим, комунікабельним і слухняним хлопчиком. У школі вчиться добре, віддає перевагу гуманітарним дисциплінам. В останні два-три роки, за спостереженнями довоколишніх і за визнанням самого Валерія, в нього час від часу бувають періоди коливання *настрою*: дні, коли відчуває приплив сил, чергуються з днями "хандри". В такому стані він легко *конфліктує*, погано переносить зауваження, "керівний тон" вчителів, шукає усамітнення, неохоче йде до школи. Дружить з однокласницею, глибоко переживає сварки з нею, потайки плаче, відчуває "повну безвихідь".

- *Схарактеризуйте темперамент цього хлопця. До якого типу його можна віднести?*

[6, 41-72; 7, 124-126, 336-338; 8, 102-107; 16, 15-16; 17, 294-296]

**18.9.** Вісім цуценят двох поносів у довільному порядку було поділено на дві групи. Цуценят однієї групи виховували на волі, а другої — в клітці, звідки їх не випускали навіть під час прибирання. Через два роки дослідили особливості формування у цих собак *умовних рефлексів*. З'ясувалося, що практично всі собаки, виховані у неволі, виявляли пасивно-оборонний рефлекс (боягузливу поведінку), характерний для *слабкої нервової системи*. Лише одна тварина виявила властивості *сильної нервової системи*. У другій групі кількість і "сильних", і "слабких" собак була приблизно однаковою.

- *Який висновок впливає з цього дослідження? Що воно дає для розуміння природи темпераменту людини?*

[10, 84-88, 160-166; 17, 21-23; 22, 86-108; 23, 30-37, 116; 24, 269-274]

**18.10.** Уявіть, щодо Вас звертається допитливий учень: "Люди, які мешкають у районах Землі, близьких до екватора, темпераментніші, ніж люди, що живуть у північних широтах. Письменники, описуючи, наприклад, скандинавів, з одного боку, й італійців, французів, з іншого, наділяють їх протилежними властивостями темпераменту. Чи означає це, що темперамент людини залежить від її проживання у певному географічному поясі?"

- *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[10, 137-139, 154, 257-267; 13, 132-133, 180-183, 230-231; 14, 365-366; 16, 180, 394-395; 17, 33-35, 155-157, 167-168, 210-261; 19, 212-220; 20, 14-22, 52-53, 67-70, 250-259; 24, 269-280]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Белоус В.В. Возрастные и половые различия приспособительной значимости некоторых свойств темперамента // *Вопр. психологии*. — 1978. - № 2. - С. 60-69.
2. Белоус В.В. Темперамент и деятельность. — *Пятигорск*, 1990. — 120 с.

3. Вяткин Б.А. Роль темперамента в спортивной деятельности. — М.: Физкультура и спорт, 1986. — 134с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - С. 234-256.
5. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. — М.: Наука, 1970. — 272 с.
6. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1969. - 278 с.
7. Леонгард К. Акцентуированные личности: Пер. с нем. — 2-е изд. — К.: Вища шк., 1989. — 375 с.
8. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Л.: Медицина, 1983. — С. 78—202.
9. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — С. 66—110.
10. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. — М.: Просвещение, 1964. — 302 с.
11. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. — 2-е изд. — Пермь: Перм, кн. изд-во, 1973. — 302 с.
12. Небылицын В. Д. Избр. психол. труды. — М.: Педагогика, 1990. — 408 с.
13. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальности различий. — М.: Наука, 1976. — 335 с.
14. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
15. Психологичний словник / За ред. В. І. Войтка. — К.: Вища шк. Головне вид-во, 1982. — 215 с.
16. Психологи я. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевско го. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1980. — 494 с.
17. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 21-58; 74-77; 84—121; 148-171; 199-261.
18. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1988. — С. 236-291.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - С. 211-220.
20. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. — М.: Наука, 1979. — 352 с.
21. Русалов В. М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности // Психол. журн. — 1982. - Т. 3. - № 6. - С. 50-69.
22. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии: Пер. с пол. — М.: Прогресс, 1982. — 230 с.
23. Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1985. — Т. 2. — С. 5—189.
24. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 269—280, 286—292.

## ТЕМА 19. ЗДІБНОСТІ

**19.1.** Від здібностей, як відомо, залежить успішність оволодіння людиною знаннями, вміннями, навичками в школі і вузі, рівень професійної майстерності. Слід було б очікувати, що і життєві успіхи будуть прямо залежати від здібностей. Проте досвідчені педагоги знають: далеко не всі здібні учні можуть похвалитися життєвими досягненнями, і навпаки, учні, які не відзначались великими здібностями, досягали неабияких життєвих висот.

► Чому так буває? Чому життєві успіхи людини не залежать безпосередньо від її здібностей?

[2, 3-7; 1, 10-22; 13, 77-82; 21, 16-21; 24, 26-31; 26, 381-382; 27, 129-139; 34, 15-16, 34-35]

**19.2.** Історія психології засвідчує: якщо вчений акцентує увагу на біологічному в психічному розвитку, то його теорія також полягає в обґрунтуванні ролі природних передумов здібностей, якщо ж віддає перевагу соціальному, то й здібності тлумачить як результат прижиттєвого формування індивіда.

► Чому так буває? Яка теорія має перевагу над іншою?

[4; 12, 334-347; 20, 361-384; 32, 76-95]

**19.3.** Леонардо да Вінчі був не лише великим живописцем, а й видатним математиком, механіком, інженером. Н. Макиавеллі був державним діячем, істориком, поетом, письменником. А. Дюрер досяг великих успіхів у гравюрі, живопису, скульптурі, архітектурі, теорії мистецтва, фортифікації. Різномічні здібності мали також представники пізнішої епохи — Г. В. Лейбніц, М. В. Ломоносов, І. В. Гете. Проте навіть найвидатніші наші сучасники — люди досить вузької спеціалізації.

► Як можна пояснити це явище? Чи не свідчить воно про звуження кола здібностей у процесі історії?

[3, 8-29; 13, 380-390; 21, 107-110; 23, 25-28; 24, 57-57; 26, 77, 392; 34, 34-41; 36, 295-297]

**19.4.** Дослідник математичних здібностей В. А. Крутецький визнав, що "мозок деяких людей своєрідно орієнтований (настроєний) на виділення з довколишнього світу подразників типу просторових і числових відношень і символів і на оптимальну роботу саме з такими подразниками". Тому "звичайним математиком можна стати, видатним, талановитим математиком потрібно народитись" [54, 298].

► *Чи стосується цей висновок інших здібностей? Як він узгоджується з розумінням природи здібностей?*

[1, 111—131; 3, 120-151; 6, 237-242, 7, 18-30; 11, 105-129; 12, 307-317; 17, 237-260; 21, 123-138; 22, 86-110, 153-181, 196-208; 24, 42-57, 122-158; 25, 106, 229-230; 26, 119, 381—382; 27, 129-139; 29, 127-139; 30, 125-134; 34, 75-25; 35, 31-55]

**19.5.** Тестуванням було виявлено, що за наявності в сім'ї, наприклад, семи дітей їхнє IQ від старшої до меншої дитини знижується, при цьому різниця між першою і сьомою дитиною досягає 10 балів. Якщо перша дитина, середній вік якої 12,7 року, набирає 44 бали, то друга — 41 бал, третя — 40, а молодші діти — не більше 36 балів. Коли єдина дитина набирає 50 балів, то друга в родині, де є три дитини, — лише 34.

► *Як можна пояснити ці результати? Чи пов'язане це явище зі спадковістю ?*

[6, 237-242; 19, 176-208; 21, 132-135; 26, 381-382; 27, 110-116; 28, 193-228]

**19.6.** Однокласники Дмитро К. і Валерій Д. негласно змагаються один з одним. Проте Дмитро майже не готується до уроків, задовольняючись тим, що зрозумів з пояснень учителя. У вільний час він багато читає, надаючи перевагу науково-популярній літературі. Валерій ретельно готується до занять, нерідко звертається по допомогу до батьків. Дмитро випереджає Валерія при розв'язуванні *задач*, які потребують творчого, нешаблонного підходу. Валерію краще даються ті, де потрібно виявити глибокі, ґрунтовні знання.

► *Хто з хлопців краще закінчить школу? Що можна сказати про здібності цих учнів?*

[3, 120-151; 6, 242-245; 21, 39-42; 23, 52-76; 24, 107-111, 271-276; 25, 353-354; 26, 381-382; 29, 137-139; 37, 4-32]

**19.7.** Молодий учитель фізики С. прагнув будувати уроки таким чином, щоб учні весь час активно працювали. Невдовзі це дало позитивні результати: збільшилась кількість дітей, які встигали "добре" і "відмінно". Проте колеги знають і недоліки С.: як класний керівник він мало уваги приділяє вихованню учнів, рідко проводить з ними індивідуальні *бесіди*, не займається організацією їхнього дозвілля.

► *Що можна сказати про педагогічні здібності цього вчителя? Яка їх імовірна будова?*

[7, 27; 14, 133-182; 15, 20-26; 16, 37-45; 24, 181-187]

**19.8.** Дев'ятикласник Володимир Д. легко сприймає навчальний матеріал, вчиться на "відмінно". Довколишні з дитинства захоплювалися ним, називаючи його "Архімедом". У школі, особливо у старших класах, у нього з'явилося прагнення "здивувати" однокласників і вчителів своєю ерудицією — багато читаючи, він завжди намагався відшукати щось сенсаційне, нікому не відоме. Володимир справді має широкі, але неглибокі і погано систематизовані знання.

► *У якому напрямку розвиваються здібності цього учня? Що йому можна порадити ?*

[6, 237-242; 8, 16-44, 124-163; 9, 3-19; 10, 115-188; 12, 347-373; 17, 211-260; 21, 33-37; 23, 77-98; 24, 35-41, 153-158, 271-292; 31, 220-235; 33, 197-274; 35, 55; 37, 4-32]

**19.9.** Пацюків навчали проходити лабіринт. Потім серед тварин відібрали "успішних" і "неуспішних" і всередині кожної групи проводили схрещування. В наступному поколінні процедуру повторювали. Виявилось, що вже у шостому поколінні "успішні" пацюки набагато переважали "неуспішних" за ефективністю проходження лабіринту.

► *Про що свідчать ці результати ? Чи мають вони відношення до проблеми людських здібностей?*

[5, 153-169; 6, 237-242; 19, 96-99; 24, 132-136; 25, 209]

**19.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Я читав, як учені методом тестування виміряли математичні здібності учнів одного класу і досить точно оцінили кожного. Проте І вчителів математики вони дали заздалегідь неправдиву інформацію: двох посередніх учнів схарактеризували як "здібних до математики". Коли через рік у тому самому

класі провели повторне тестування, виявилось, що ті два учні справді виявили неабиякі математичні здібності. Як могло так статися?

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[189, 76-79, 92-95, 108-119; 19, 97-117; 21, 60-71; 23, 77-96; 24, 35-41, 153-158]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопр. психологии. — 1995. — № 1. - С. 111-131.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн.: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1982. - Кн. 1. - 320 с.; Кн. 2. - 295 с.
3. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. - М.: Наука, 1977. - 183 с.
4. Брушлинский А.В. О природных предпосылках психического развития человека. — М., 1977. — 64 с.
5. Видинеев Н.В. Природа интеллектуальных способностей человека. — М.: Мысль, 1989. — 175 с.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 234—245.
7. Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей // Вопр. психологии. — 1986. — № 5. — С. 18—30.
8. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. — М.: Наука, 1970. — 272 с.
9. Как развивать и воспитывать способности у детей. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. - С. 3-19.
10. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
11. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека: В 2т. — Л.: Изд-во Л ени игр. ун-та, 1960. — Т. 2. Способности. — 253 с.
12. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. шк., 1989. — С. 98-193; 307-373.
13. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. — М.: Просвещение, 1968. — 431 с.
14. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. — С. 133—182.
15. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психологии. — 1984. — № 1. — С. 20—26.
16. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. — 98 с.
17. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. — М.: Педагогика, 1971. - 277 с.
18. Леонтьев А.Н. Избр. психол. произведения: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. — С. 76—141.
19. Лолер Д. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1982. — 253 с.
20. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. - С. 361-384.
21. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются. Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1989. - 159 с.
22. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. — С. 86-110; 153—181; 196—208.
23. Петровский А. В. Популярные беседы по психологии. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Педагогика, 1983. — 225 с.
24. Платонов К. К. Проблемы способностей. — М.: Наука, 1972. — 312 с.
25. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
26. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1980. — 494 с.
27. Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 8-14; 53-68; 101-147.
28. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1988. — С. 181-236.
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - С. 122—139.
30. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М.: Изд-во АН СССР, 1959. - С. 125-134.
31. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. - С. 220-235.
32. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. — М.: Наука, 1979. — 352 с.
33. Способности и интересы / Под ред. Н. Д. Левитова, В. А. Крутецкого. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — С. 197—306.
34. Теплов Б.М. Избр. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1985. —Т. 1. — С. 14-305.

35. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946—1980 гг. / Под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 26—55; 168—173; 189—193.

36. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 281—286; 293—299; 331—339.

37. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. — М.: Знание, 1986. — С. 4—32, 41—55.

## ТЕМА 20. ХАРАКТЕР

**20.1.** Послідовно матеріалістичний, а отже, *детерміністичний* підхід до *характеру* змушує вважати його продуктом обставин *життя* конкретної *людини*. Проте педагогічна практика свідчить, що навіть за сприятливих обставин виростають люди з *ненормативними властивостями характеру*.

► *Як бути у цьому випадку? Чи правомірний матеріалістичний підхід до проблеми характеру?*

[2, 61-63; 3, 25-49; 8, 202-214; 10, 15-24, 57—75; 11, 7-9; 14, 396—397; 18, 436—437]

**20.2.** Давньогрецький філософ *Теофраст* (III ст. до н. е.) описав *характери* своїх сучасників. Ось що він пише про *безтактну людину*: "До зайнятого... приходять за порадою і вривається з натовпом бражників у дім своєї милої, коли та лежить у лихоманці. До вже потерпілого при поручительстві він звертається з проханням бути його поручителем... На весіллі він починає поносити жіночу стать. Людину, яка тільки-но прийшла додому стомлена, він запрошує на прогулянку. До того, хто продав що-небудь, він може привести покупця, який пропонує більш високу ціну. На зборах, коли всі вже знають і зрозуміли суть справи, він встає і починає розповідати все спочатку... Коли раба карають ударами батога, він стоїть поряд і розповідає, між іншим, як у нього якийсь раб повісився після шмагання" [32, 20].

► *Які висновки випливають з цього опису? Чи залежить характер людини від історичного часу?*

[2, 57-63; 3, 258-285; 10, 15-24; 16, 41-50; 22, 220-235]

**20.3.** *Етнопсихологія* як наука виникла завдяки проблемі *національного характеру*. Проте згодом ця проблема поступилася місцем дослідженням етнічної зумовленості *пізнавальних процесів, установок, національних форм суспільної свідомості*. Так і не вдалось, наприклад, отримати достатніх підстав для визначення національного характеру українців, росіян, німців та ін.

► *Чому так сталося? Чи не означає це, що національного характеру взагалі не існує?*

[5, 167-173; 15, 4-18; 18, 468-469; 25]

**20.4.** Народна мудрість говорить: "Посієш вчинок — пожнеш звичку, посієш звичку — пожнеш характер, посієш характер — пожнеш долю".

► *Про яку закономірність становлення характеру тут ідеться? Чи має вона наукове обґрунтування?*

[2, 77; 8, 231-233; 11, 188-190, 352-355; 16, 47-50; 24, 13-14]

**20.5.** *Е. Фромм* ознакою характеру *А. Гітлера* вважає "пристрасне прагнення до всього мертвого, такого, що розкладається, гниє, нездорового. Це пристрасть робити живе неживим, руйнувати в ім'я одного лише руйнування. Це підвищений інтерес до всього суто механічного. Це прагнення розчленувати живі структури". Воно виявилось навіть у виразі обличчя Гітлера (міміка людини, що приймається), але головне — у руйнуванні *життя*. "Навіть якби Гітлер помер у 1933 р., [...] його, судячи з усього, вже можна було б діагностувати як некрофіла — на підставі детального вивчення його особистості і характеру. Крещендо його деструктивних дій, починаючи з нападу на Польщу і аж до наказу про руйнування більшої частини Німеччини і знищення її населення, — все це послужило б тоді лише підтвердженням характерологічного діагнозу, поставленого до цих подій" [33, 10, 74].

► *Чи можна вважати такий характер нормальним? Як він міг сформуватись?*

[6, 278-280; 7, 19-20; 17, 396-397; 18, 436-437; 19, 267-271; 26]

**20.6.** *Д. Волкогонов* у роботі "Ленін: політичний портрет" так характеризує *В. І. Леніна* часів громадянської війни: "Ленін був людиною зовні дуже м'якою, добродушною, часто

весело посміювався, любив тепло домашніх тварин, був здатний на сентиментальні спогади, проте коли йшлося про класові, політичні питання, весь перетворювався. Він одразу ставав жорстоким, безкомпромісним, нещадним, мстивим".

► *Як можна пояснити такий характер? Можливо, тут йдеться про два різні характери?*

[3, 336-342;8, 220-221, 231;11, 205-212;17, 396-397;18, 436-437;22, 220-235;23, 19-22]

**20.7.** Ось уривки з трьох творів за сюжетом картини, що демонструвалася досліджуваним протягом 40 с: "Я бачив будинок. П'ять вікон. Одне без шибки. Загорожа трохи поламана. Дівчинка з обручем. На небі літак. Щось темне за деревами видніється здалеку"; "Щойно збудований будиночок. Ще не всі шибки вставлені. Дівчинка весело, безтурботно грає з обручем. У небі несеться гордий літак. Батьки дівчинки — в клубі, що видніється за деревами"; "Бідна дівчинка одна грає з обручем. Холодно. Нікому вставити у вікна шибки. Грізно гуде літак. За деревами — цвинтар, куди, напевно, пішли батьки дівчинки відвідати померлих родичів".

► *Що можна сказати про характер авторів цих творів? Чому вони такі різні?*

[2, 63-74;8, 214-221;11, 88-99;16, 46-47]

**20.8.** Віталій О. виховувався у неповній сім'ї. Мати працювала позмінно і тому часто залишала його в дитсадку на добу, не завжди приділяла йому увагу. Вже навчаючись у першому класі, хлопець був потайний, недобррозичливий, *жорстокий* щодо фізично слабших дітей. У шостому класі Віталій зажив сумної слави одного з найнедисциплінованіших учнів школи. Невдовзі він зв'язався з *групою* підлітків, разом з якими скоїв злочин (побили і пограбували перехожого), після чого був направлений до спец-училища.

► *Що можна сказати про формування характеру цього учня? Чи можна було скоригувати цей процес у бажаному напрямку?*

[2, 74-81;8, 231-233;11, 205-212;27, 340-345]

**20.9.** Собаки з *нервовою системою сильного типу*, яких, починаючи з раннього віку, утримували в несприятливих умовах, виявляли в своїй поведінці ознаки *нервової системи слабого типу* (лякливість, нестійкість). При цьому, чим більше різнилися умови життя собак, тим більші відмінності мала їхня поведінка.

► *Про яке співвідношення генотипу і фенотипу можна говорити у цьому випадку? Що можуть дати результати цього експерименту для розуміння природи характеру людини?*

[8, 209-214;11, 26-36;18, 77-78, 426; 19, 23, 25, 34]

**20.10.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Я читав, що монозиготні близнюки, схожі за фізичним і розумовим розвитком, мають різний характер. Причому ці відмінності найпомітніші тоді, коли такі діти розлучені і живуть у різних сім'ях. Тому я вважаю, що характер визначається не спадковістю, а умовами життя людини. Проте не можу збагнути, чому ж відрізняються характери близнюків, які ростуть в одній сім'ї, а отже, перебувають в однакових умовах"

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[1, 4—15, 68—44; 2, 53—63;3, 25-49, 336-342; 4, 41-50;8, 202-214, 220—223;9, 83-118, 155-160;10, 15-24, 57-75;11, 7—87, 205-212;12, 6-18;13, 60-66;16, 36-50;17, 396-397;18, 436-437;20, 48-54;22, 220-235;23, 19-22;24, 3-14;27, 340-345]

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абраменко В.И. Психология характера школьника подросткового возраста. - К.: КГПИ, 1974. — С. 139-153.
2. Ананьев Б.Г. Избр. психол. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 2. - С. 53-102, 128-267.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — С. 307—366.
4. Бодалев А.А. Об изучении характера человека // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. —1986. — № 1. — С. 41—50.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал. — 3-тє вид. — Полтава: Ред. "Полтавського вісника", 1994. — 191 с.
6. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — С. 257—280.
7. Гиппенрейтер Ю. Б. Понятие личности в трудах А. Н. Леонтьева и проблема исследования характера // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 1983. - № 4. - С. 7—22.

8. Ковалев А. Г. Психология личности. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1970. — С. 65—90, 206—233.
9. Ковалев А. Г., Мясичев В. Н. Психологические особенности человека: В 2 т. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. — Т. 1. Характер. — 262 с.
10. Ковалев С.М. Воспитание и самовоспитание. — М.: Мысль, 1986. — 287с.
11. Левитов Н.Д. Психология характера. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1969. — 423 с.
12. Норакидзе В. Г. Методы исследования характера. — Тбилиси: Мецниереба, 1989. — С. 6—18.
13. Обсуждаем проблему личности и характера // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1985. — № 4. — С. 60—66.
14. Орлов Ю.М. Самосознание и самовоспитание характера. — М.:Просвещение, 1987. — 224 с.
15. Павленко В.Н., Таглин С. А. Введение в этническую психологию: Харьков: Изд-во при Харьк. ун-те, 1992. — 106 с.
16. Продолжаем обсуждение проблемы "личность и характер" // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1986. — № 1. — С. 36—50.
17. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. — 448 с.
18. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1980. — 494 с.
19. Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 69-73; 78-100; 110-116; 167-198; 262—318.
20. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 48—54, 60,
21. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1988. — С.,275-289.
22. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М.: Педагогика, 1989. - Т. 2. - С. 220-236.
23. Рувинский Л. И., Хохлов С. И. Как воспитывать волю и характер. — М.: Просвещение, 1986. — 142 с.
24. Страхов И.В. Психология характера. — Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1970. — 80 с.
25. Українська душа / Відп. ред. В. Храмова. — К.: Фенікс, 1992. — 128 с.
26. Фромм Э. Адольф Гитлер: Клинический случай некрофилии. — М.: Высш. шк., 1992. — 143 с.
27. Хрестоматия по психологии / Под ред. А. В. Петровского. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1987. — С. 146—152, 340—356.

## ДОДАТОК

### ПРИКЛАДИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

#### Задача проблемного характеру

**0.1.** Відомо, що павук може виявити і знешкодити комаху, яка потрапила в його тенета, лише тоді, коли та своїми рухами викликає вібрацію. Це підказало ідею простого експерименту: до павутиння доторкалися вібруючим камертоном і спостерігали, як реагуватиме павук. З'ясувалося, що так само, як і на комаху: заплітає павутинням і завдає ударів щелепами.

► *Як пояснити це явище? Чому павук поводить саме так?*  
[1, 363—367; 2, 184—199, 3, 162—261, 333-334, 428; 4, 176-207]

#### ▲ Розв'язування

Відповідаючи на поставлене запитання, необхідно розглянути закономірності розвитку психіки у філогенезі. Це дасть змогу співвіднести з ними описане в умовах задачі явище і у такий спосіб дійти розв'язку.

*Розвиток психіки* — стадіальний процес. За *О. М. Леонтьевым* [2], є *стадія елементарної сенсорної психіки, стадія перцептивної психіки і стадія інтелекту*. На першій *відображаються* лише окремі властивості навколишнього середовища, на другій — предмети в сукупності їх властивостей, на третій — не лише предмети, а й взаємозв'язки між ними. Очевидно, що описана в умовах задачі *поведінка* павука (реагування не на предмет — комаху, а на його властивість — вібрувати) відповідає стадії елементарної сенсорної психіки.

Це стадія відчуттів, адже "відчуття — відображення властивостей предметів об'єктивного світу, яке виникає при їх безпосередній дії на рецептори" [3, 261]. Таким чином, павук має лише відчуття. Він не в змозі *сприйняти* комаху як окремий предмет.

Але чому? Відповідь на це питання дає концепція *О. М. Леонтьєва*.

Автор характеризує елементарну сенсорну психіку як стадію, на якій *діяльність* тварин "відповідає тій чи тій окремо взятій властивості (чи сукупності окремих властивостей) унаслідок істотного зв'язку цієї властивості з тими впливами, від яких залежить здійснення основних біологічних функцій тварин" [2, 187—188]. Прикладом діяльності, в процесі якої виникає і функціонує *психіка*, Леонтьєву слугує саме поведінка павука\*. Вона полягає в реагуванні на вібрацію, яку здійснює комаху, і існує у вигляді руху по павутинню в напрямку до джерела вібрації (комахи чи камертона).

Сама по собі вібрація є біологічно нейтральним подразником, адже від неї не залежить <sup>1</sup> *життя* павука. Проте саме вібрація, а не поживні властивості комах, спонукає його діяльність. Річ у тім, зазначає вчений, що вібрація перебуває у зв'язку з такими властивостями і, що головне, сигналізує про їх наявність. Це означає, що павук відображає не просто вібрацію, а вібрацію в її зв'язку з властивостями, від яких залежить задоволення його *потреб*. *О. М. Леонтьєв* пояснює це так: "Діяльність павука спрямована на вібруюче тіло в силу того, що вібрація отримала для нього в ході видового розвитку смисл їжі" [2, 185].

Отже, елементарна сенсорна психіка орієнтує тварину в середовищі біологічно нейтральних, але таких, що сигналізують про можливість задоволення її потреб, властивостей. Поява цієї стадії зумовлена необхідністю *приспосуватись* до життя в середовищі предметів, що мають одразу багато властивостей. Проте лише деякі з них можуть задовольнити потреби тварини, а це й вимагає пошуку прихованих за біологічно нейтральними властивостями властивостей життєво важливих. Функцію такого пошуку виконує психіка, без якої життя в нових умовах було б неможливим.

Аналіз подальшого ускладнення діяльності тварин в ході еволюції дав змогу *О. М. Леонтьєву* пояснити наступні стадії розвитку психіки, включаючи й специфічно людську — *свідомість*.

Дослідження *зоопсихологів* не лише підтвердили концепцію *О. М. Леонтьєва*, а й уточнили її. Зокрема, *К. Е. Фабрі* [4] встановив два *рівні* елементарної сенсорної психіки — нижчий і вищий. На нижчому перебуває більшість одноклітинних організмів і деякі багатоклітинні. Тут мають місце найпримітивніші прояви психіки, яка забезпечує уникнення негативних чинників. Вищого рівня досягають безхребетні, в тому числі комах. Поведінка тут обмежена можливістю відобразити лише властивості середовища і шукати серед них, орієнтуючись на біологічно нейтральні, життєво важливі. Для комах не існує і не може існувати світу предметів.

Поведінка павука, описана в умовах задачі, знаходить вірогідне пояснення з позицій теорії, яка витримує перевірку часом.

\* Цікаво, що цим самим прикладом (а це дослід *Г. Фолькельта*) скористався *Л. С. Виготський*, але з іншою метою (див. [1, 363—367]).



## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. Проблемы общей психологии. — С. 363—367.
2. Леонтьев А.Н. Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. - С. 184-199.
3. Психология. Словарь. / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — С. 261—262, 333— 334,428.
4. Фабри К.Э. Основы зоопсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — С. 176—207.

### Задача діагностичного характеру

**0.2.** Учням було запропоновано завчити два оповідання, рівні за обсягом та ступенем складності. Перше зачитувалося після попередження, що перевірка відбудеться наступного дня, друге слід було запам'ятати надовго. Однак в обох випадках ефективність запам'ятовування перевірили через чотири тижні.

► *Яке оповідання учні запам'ятають краще? Чому?*

[1, 381-395; 2, 31-64; 3, 109-111, 247-249; 4; 5, 155-156, 217-225]

### ▲ Розв'язування

Очевидно, йдеться про такий *процес пам'яті*, як *запам'ятовування*, а судячи з- інструкцій, які отримали учні, в обох випадках мало місце *довільне запам'ятовування*, тобто таке, що підпорядковане свідомо поставленій меті [3, 109]. Проте зміст такої мети був різним, що, напевно, і зумовило рівень ефективності запам'ятовування.

Відомо, що довільне запам'ятовування залежить від багатьох чинників: раціональних прийомів запам'ятовування (виокремлення смислових одиниць, знаходження зв'язків між ними, їх систематизація на основі *асоціацій*); способів *повторення* (частковий, цілісний, комбінований); характеру *мнемічної спрямованості* на запам'ятовування. Така спрямованість справляє безпосередній вплив на характер запам'ятовування, його способи, результат [3].

Можна стверджувати, що в умовах задачі йдеться про залежність довільного запам'ятовування від змісту мнемічної спрямованості.

Дослідник психології пам'яті *О. О. Смирнов* [4] визначає різні типи мнемічної спрямованості: на ту чи іншу повноту запам'ятовування, певну чіткість запам'ятовування, послідовність подачі матеріалу, міцність запам'ятовування, час *відтворення*. Умовами задачі передбачено відмінності у мнемічній спрямованості на час *відтворення*: перше оповідання треба було відтворити на наступний після запам'ятовування день, друге—в невизначеному майбутньому. Такі відмінності не могли не спричинити різну продуктивність запам'ятовування.

Спрямованість "завчити оповідання надовго" забезпечила, напевно, тривале зберігання матеріалу в пам'яті, тоді як спрямованість "на наступний день" — нетривале. Тому можна дійти висновку, що перше оповідання учні завчать гірше, ніж друге.

Вплив мнемічної спрямованості на продуктивність запам'ятовування став можливим унаслідок соціогенетичного і онтогенетичного розвитку пам'яті. В ході цього людина оволодіває своєю пам'яттю, вчиться керувати нею, завдяки чому та стає, за термінологією *Л. С. Виготського*, *вищим психічним процесом*. Обговорюючи результати досліджень *О. М. Леонтьєва* [2], він писав: "Розвиток людської пам'яті в історичному процесі відбувався, головним чином, шляхом опосередкованого запам'ятовування, тобто людина виробляла нові прийоми, за допомогою яких могла підкорити пам'ять своїй меті, контролювати хід запам'ятовування, робити його дедалі більш вольовим, робити його відображенням дедалі специфічніших особливостей людської свідомості" [1, 391— 392; 5, 160].

Наслідком такого розвитку стала здатність людини спочатку усвідомлено, а потім ще й у вигляді *навички* здійснювати контроль за процесом запам'ятовування й зберігання матеріалу в пам'яті шляхом довільної зміни змісту мнемічної спрямованості.

Залежність довільного запам'ятовування від мнемічної спрямованості слід мати на увазі під час організації *навчальної діяльності* школярів чи студентів, тобто вчитель, викладач повинні формувати таку спрямованість, яка б відповідала цілям *навчання*. Неприпустимо мотивувати необхідність запам'ятати матеріал формою контролю його засвоєння (оцінкою, контрольною роботою, екзаменом тощо). У цьому разі матеріал зберігатиметься в пам'яті доти, доки він буде потрібним для пред'явлення, після чого почнуть діяти інтенсивні процеси *забування*.

## СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. Проблемы общей психологии. — С. 381—395.
2. Леонтьев А.Н. Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 1. - С. 31-64.
3. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М.: Педагогика, 1983. - С. 109-111, 247-249.
4. Смирнов А.А. Избр. психол. тр.: В 2 т. — М.: Педагогика, 1987. — Т. 2. - 342 с.
5. Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.:Изд-во Моск. ун-та, 1979. — С. 156-162, 217-225.

## Задача практичного характеру

**0.3.** Уявіть, що до Вас звертається допитливий учень: "Я читав, що індивідуальні відмінності між людьми зумовлені властивостями нервової системи, отриманими від народження, і що нервова система нібито не впливає на успіхи в школі. Проте де ж тоді, як не в школі, виявляють себе такі відмінності?"

► *Що Ви відповісте цьому учневі?*

[1, 101-108; 2, 132-140; 3, 137-142; 5; 6, 134-154; 8, 282—331; 9, 21—52, 74—77; 11, 137—168]

▲ *Розв'язування*

Відповідаючи на твоє запитання, слід докладніше зупинитися на природі індивідуальних відмінностей.

Справді, в їх основі лежать *властивості нервової системи*, дослідження яких започаткував видатний фізіолог *І. П. Павлов* (див. [9]). Він виявив такі властивості нервової системи, як *сила — слабкість, врівноваженість — нерівноваженість, рухливість — інертність*. Послідовники Павлова відкрили також інші властивості: *динамічність, лабільність, концентрованість, активованість*. Вони вивчали також питання, яке тебе цікавить, — про вплив таких властивостей на ефективність *діяльності*, в тому числі навчальної, хоч уже відомо про внесок в індивідуальні відмінності різних систем організму, а не лише нервової [10].

Відповідаючи на це питання, *Б. М. Теплов* запропонував підходити до властивостей нервової системи не як до показників рівня її досконалості, а як до способів урівноваження стосунків організму із середовищем. "Головне не в тому, — писав *Б. М. Теплов*, — що при сильній нервовій системі легко розв'язуються будь-які задачі, а в тому, що сильна нервова система краще розв'язує одні задачі, а слабка — інші, в тому, що до розв'язку однієї і тієї самої задачі *слабка* і сильна нервова системи повинні йти різними шляхами" [11, 150].

Експериментальне підтвердження такої підхід дістав у дослідженнях *В. Д. Небиліцина* [7], [8], який виявив, що така властивість нервової системи, як *слабкість* (а вона найчастіше розцінюється як "гірша"), щільно пов'язана з її *чутливістю*. Чим слабша нервова система, тим чутливіша вона до різних впливів. Тому в біологічному плані чутливість є цінною рисою — вона, наприклад, дозволяє завчасно виявити небезпеку і готуватися до зустрічі з нею. Хоча слабка нервова система менш витривала за сильну (не дає витримувати тривалі навантаження), але вона забезпечує *приспособлення* людини і тварин до вимог середовища, щоправда, за рахунок іншого способу.

*С. А. Климов* [5] назвав такий спосіб *індивідуальним стилем діяльності*. Він встановив, що ткалі-багатоверстатниці з високою *рухливістю* нервових процесів виконують незаплановані операції мірою їх виникнення, тоді як "*інертні*" ткалі запобігають неприємним несподіванкам в роботі підсиленою турботою про найскладніші ділянки виробничого процесу. Порівняння продуктивності праці засвідчило, що і в тих, і в інших вона була практично однаковою. Проте зверни увагу: за рахунок стилю діяльності — "індивідуально своєї рідної системи психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найкращого врівноваження своєї (типологічне зумовленої) індивідуальності із зовнішніми умовами діяльності" [9, 75]. Цього ж висновку дійшли дослідники ефективності діяльності "сильних" і "слабких" водіїв [3].

Отже, властивості нервової системи впливають на продуктивність діяльності, але не прямо, а опосередковано, через індивідуальний стиль діяльності. Проте йдеться про звичайні умови діяльності [4]. Скрізь, де людині доводиться реагувати швидко й точно на непередбачені зміни в навколишньому середовищі, приймати в стислі строки відповідальні рішення, — там природне підґрунтя індивідуальних відмінностей стає досить помітним. *М. К. Акімова* [1], наприклад, встановила, що успіх професії жонглера значною мірою залежить від *лабільності* нервової системи щодо *збудження*. Лабільні учні циркового училища опанували навичкою жонгливання вдвічі-утричі швидше, ніж інертні. Разючі відмінності! Проте чи так багато подібних видів діяльності? Ні. Що й дає можливість людям з різними природними даними успішно працювати, виявляючи свою індивідуальність.

Тепер повернімося до твого запитання. Звичайно, індивідуальні відмінності між людьми виявляють себе у всіх видах діяльності, включаючи навчальну. Але яким чином?

Ти, напевно, розумієш, що й медалісти можуть мати різні властивості нервової системи, адже учіння не потребує швидкого реагування на надмірні подразники. При цьому, за аналогією з трудовою діяльністю, можна очікувати, що індивідуальний стиль учіння у них буде різним. Це підтвердив *Н. С. Лейтес* [6], за даними якого представники і слабкої, і сильної нервової систем можуть закінчити школу із золотою медаллю, але вчать вони по-різному. Перші, готуючись до уроків, спочатку виконують домашнє завдання в чернетці, складають план відповіді, суворо дотримуються розпорядку дня. Другі менш організовані, ліенш ретельно, але також з глибоким розумінням виконують домашні завдання. Індивідуальний стиль відмінний, але це не є перешкодою у навчанні. Швидше навпаки, завдяки притаманному їм стилю учні добре закінчили школу.

Отже, учні з різними властивостями нервової системи можуть досягти успіхів у школі за рахунок оптимального індивідуального стилю навчальної діяльності. Але для цього потрібно, щоб вони хотіли вчитись і шукали відповідних способів оволодіння навчальним матеріалом. У цьому їм має допомогти й учитель, адже він не тільки передає знання, а й навчає вчитись.

Я відповів на твоє запитання. Проте зваж, що йшлося про природні основи індивідуальних відмінностей, а не про самі відмінності. Останні яскраво виявлять себе у вигляді *задатків* та *здібностей*, а

вже ті відбиваються не тільки на динаміці навчальної діяльності, а й на її результативності [2]. Але це вже інша тема.

### СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Акимов М.К. Динамические характеристики нервной системы и проблема природных задатков способностей // Вопр психологии — 1980. - № 3. - С. 101-108.
2. Голубева Э.А. и др. Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения // Вопр психологии. - 1991. - № 2. - С. 132-140.
3. Гордеева А.К., Клягин В.С. О некоторых проявлениях силы нервной системы в деятельности водителей автобуса // Вопр. психологии. — 1977. — № 1. — С. 137—142.
4. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. — М.: Наука, 1970. — 272 с.
5. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. — Казань: Изд-во Казан, ун-та, 1969. - 278 с.
6. Лейтес М. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр. тр. — М.; Воронеж, 1997. — 448 с.
7. Небылицын В. Д. Избр. психол. тр. — М.: Педагогика, 1990. — 408 с.
8. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. — М.: Наука, 1976. — С. 282—331.
9. Павлов И.П. Мозг и психика: Избр. психол. тр. — М.; Воронеж, 1996. - 320 с.
10. Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. — С. 21—52, 74—77.
11. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. — М.: Наука, 1979. — 352 с.
12. Теплов Б.М. Избр. тр.: В 2 т. - М.: Педагогика, 1985. - Т. 2. - С. 6-189.