

К-14038

П 327043

ВІСНИК

**ХАРКІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ № 439**

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ, ПОЛІТОЛОГІЯ

**ОСОБИСТІСТЬ І ТРАНСФОРМАЦІЙНІ
ПРОЦЕСИ У СУСПІЛЬСТВІ.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ
ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

3 (3)

**ХАРКІВ
1999**

ВІСНИК ХАРКІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

№ 439'99

*СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ,
ПОЛІТОЛОГІЯ*

ОСОБИСТІСТЬ І ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СУСПІЛЬСТВІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Матеріали III Харківських Міжнародних психологічних Читань

Частина

3

ХАРКІВ

1999

Видання містить матеріали III Харківських Міжнародних психологічних читань "Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти", що відбулись у Харкові 6-7 травня 1999 року.

Друкується за рішенням Ради біологічного факультету Харківського Державного університету (протокол № 8 від 16 квітня 1999 р.)

У 3 частині Матеріалів представлені результати теоретичних та експериментальних досліджень з проблем педагогічної психології та психології виховання. Широко розглянуті методологічні та теоретичні аспекти проблеми розвивального навчання, зокрема, становлення особистості в умовах розвивальної освіти.

Розглядаються також загальні питання кризового стану освіти на тлі сучасної соціальної ситуації у суспільстві. Відображено психолого-педагогічний досвід шкільних установ різного типу, місце шкільного психолога в них.

Редакційна колегія

Головний редактор – д-р психол. наук, проф. Дусавицький О.К.

Члени редакційної колегії: д-р соціол. наук, проф. Бакіров В.С., д-р психол. наук, проф. Балл Г.О., д-р політ. наук, проф. Бебик В.М., д-р психол. наук, проф. Белявський І.Г., д-р психол. наук, проф. Бурлачук Л.Ф., д-р психол. наук, проф. Донченко О.О., д-р психол. наук, проф. Зінченко В.П., д-р психол. наук, проф. Іванова О.Ф., д-р психол. наук, проф. Кочарян О.С., д-р філос. наук, проф. Куц О.М., д-р психол. наук, проф. Максименко С.Д., д-р політ. наук, проф. Півнева Л.М., д-р філос. наук, проф. Сазонов М.І., д-р соціол. наук, проф. Соболев В.О., д-р психол. наук, проф. Трофімов Ю.Л., д-р психол. наук, проф. Цуканов Б.Й., д-р соціол. наук, проф. Чернецький Ю.М., д-р психол. наук, проф. Шестопалова Л.Ф., д-р філос. наук, проф. Шкода В.В., д-р філос. наук, проф. Якуба О.О.

Відповідальний за випуск – Яновська С.Г.

Адреса редакційної колегії: 310077, Харків, пл. Свободи, 4, університет.
Кафедра психології, тел. 45-71-53, кафедра політології, тел. 45-71-63.

© Харківський державний
університет, 1999 р.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З ВРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ УВАГИ УЧНІВ ЯК ФАКТОР РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Національна програма "Освіта" передбачає пошук і впровадження сучасних педагогічних технологій. Психолого-педагогічна література містить ряд проблем, що стосуються цього питання. Серед такого ряду визначне місце займає диференціація та індивідуалізація навчання.

Питання диференційованого підходу до учнів у процесі навчання не є новим. Ще Я.А. Коменський, спираючись на власні спостереження, виділяв шість груп учнів з різними здібностями до навчання і рекомендував враховувати таку класифікацію для поліпшення процесу навчання. К.Д. Ушинський пропонував враховувати рівні розумових здібностей учнів при розробці прийомів навчання. Пізніше деякі дослідники намагалися дати визначення поняття "диференційоване навчання", вкладаючи в його зміст різні ознаки. Так, І.М. Чередов, дотримуючись положень Я.А. Коменського і К.Д. Ушинського, виділяв ознаки "класифікації учнів", їх "індивідуальних особливостей". І.С. Унт звертала увагу на методичні і соціально-педагогічні чинники (адаптування навчальних планів і програм, соціальний статус батьків тощо).

Н.М. Шахмаєв у диференціації навчання визначав зовнішні і внутрішні ознаки. До "зовнішньої диференціації" він відносив поділ учнів на класи залежно від віку, статі, навчальної успішності та обдарованості. До змісту "внутрішньої диференціації" він вкладав урахування індивідуальних особливостей учнів в умовах роботи вчителів у звичайних класах.

С.Я. Галант розглядав диференційований підхід у формі внутрішньої диференціації та індивідуального підходу до конкретної особистості.

Деякі психологи, педагоги і методисти визначали поняття "диференційований підхід" та "індивідуальний підхід" як однакові. Проте, деякі з них думали інакше. Так, у зміст поняття "індивідуальний підхід" Є.С. Рабунський включав цілеспрямоване й активне керівництво навчанням і вихованням окремої особистості. Розглядаючи проблему індивідуалізації, він класифікував учнів за особливостями їх навчальної діяльності. І.Унт вказувала на недоречність використання понять "диференціація" та "індивідуалізація" як синонімічних. "Диференціацію" вона розуміла як поєднання учнів за певними особливостями з метою конкретного навчання, а "індивідуалізацію" як врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання.

О.І. Киричук, Г.І. Кoberник давали описове визначення "диференційованого підходу", включаючи до нього цілісне вивчення індивідуальних властивостей учнів, "визначення системи знань і засобів стимулювання активності учнів" тощо.

О.О. Худяков, визначаючи деякі труднощі в процесі формування особистості школяра, вказував, що правильно організоване диференційоване навчання має позитивний вплив на формування особистості учня.

Ряд дослідників довели, що диференціація навчання в певній мірі підвищує успішність учнів.

Вказані дослідження і ряд інших, які не висвітлені нами, розглядають проблему диференціації з погляду психології, а також з погляду педагогіки. В своїй роботі, спираючись на основні положення цього питання, ми зробили спробу розкрити вплив диференційованого навчання не з методичної точки зору, а з психологічної.

Традиційно диференціація навчання здійснювалась через умовний поділ учнів на групи в залежності від їх успішності і розумового розвитку. Ми використовували цей метод, поділяючи учнів 4-5 класів на групи не лише за вказаними особливостями, а й враховуючи рівні розвитку властивостей їх уваги (на матеріалі вивчення української мови).

Для здійснення диференціації ми умовно поділили учнів на встигаючих і невстигаючих у навчанні і визначили підгрупи до кожної з цих груп.

Встигаючих у навчанні учнів ми віднесли до I групи, невстигаючих – до II групи.

Першій підгрупі I-1 встигаючих у навчанні учнів притаманні такі ознаки:

відносна легкість і швидкість у засвоєнні навчального матеріалу в цілому; наявність певних мовних здібностей; яскраво виражений пізнавальний інтерес; навчальний матеріал сприймається швидко і досить точно; високий рівень розвитку всіх властивостей уваги відповідно до віку; також відзначається однакова уважність на різних уроках; помітні навчальні успіхи з української мови; легкість і точність відтворення вивченого матеріалу; високий рівень начитаності; великий словниковий запас; мовлення чисте, правильне, надається значення власній грамотності; спостерігається зневажливе ставлення до учнів з нижчими мовними знаннями; досить висока і неадекватна самооцінка, яка не пов'язана із засвоєнням мовного матеріалу; в таких учнів виникають окремі моральні конфлікти на основі навчання, які не впливають загалом на їх становище в класному колективі; систематичну роботу з мовним матеріалом учні поєднують з іншою приємною для них роботою, що викликає безпосередній інтерес.

Характерним для учнів I-2 підгрупи є:

відносно високий рівень розвитку уваги; особливо виділяються такі властивості як обсяг, переключення, стійкість; відносно висока здатність до навчання поєднується з позитивним ставленням до навчання взагалі; навчальний матеріал сприймається з особливим інтересом, засвоюється осмислено; учням цієї підгрупи притаманні принциповість, вимогливість до себе, цілеспрямованість; помітна спрямованість на певний вид діяльності у майбутньому; намагання подолати, а не уникати труднощів, які інколи виникають при засвоєнні мовного матеріалу та під час виконання письмових робіт з мови; наявність широких стійких мотивів, що спонукають до активної розумової діяльності; окремі неуспіхи в оволодінні мовою спонукають до більш детального і систематичного її вивчення, визначається граматична правильність мовлення, значний словниковий запас, здатність до вивчення української мови, наявність відчуття мови.

Учням, що відносяться до I-3 підгрупи, мають такі якості:

значний розвиток властивостей уваги; позитивне ставлення до вивчення української мови; окремі неуспіхи у засвоєнні мови є джерелом морального конфлікту і навдачі у навчанні є випадковими; наявна тенденція до подолання труднощів; намагання співставити новий навчальний матеріал з конкретними уявленнями, набутими раніше; успіхи в оволодінні мовним матеріалом поєднуються з відносно невеликою базою знань про довкілля; виникають певні труднощі при встановленні причинно-наслідкового зв'язку; граматичні правила запам'ятовуються після багаторазового їх повторення; вміння використовувати теоретичні знання на письмі; неадекватна самооцінка; знання на практиці; неадекватна самооцінка; успішність з української мови поєднується з відносно високим рівнем позитивного ставлення до вивчення інших навчальних предметів; добрі результати з української мови в початковій школі; улюблені й не дуже улюблені види робіт з мовним матеріалом;

вимогливість до себе; свої успіхи з мови діти поєднують з пошуком мікрогруп, де вони додатково задовольняють свої інтереси і нахили.

Характерними особливостями І-4 групи є:

відносно високий рівень розвитку всіх властивостей уваги; значний словниковий запас; наявність пізнавальних інтересів, які знадобляться у майбутньому; відсутність яскраво виражених мовних здібностей; в цілому зневажливе ставлення до учіння; помітний навчальний успіх з мови не викликає недружного ставлення до учнів з нижчим рівнем знань з мови; відносно високі успіхи у навчанні поєднуються з намаганням включитись в практичну діяльність; свої успіхи з мови учні поєднують з інтелектуальною діяльністю, не пов'язаною з учінням в школі; намагаючись зміцнити власний авторитет у класі, рекламують свої успіхи.

Першій підгрупі II-1 притаманні такі ознаки:

відносно низький рівень розвитку всіх властивостей уваги, а також мислення, що призводить до труднощів у засвоєнні навчального матеріалу; засвоєння нового матеріалу не характеризується певною тривалістю та міцністю; незначний розвиток усного та писемного мовлення; немає яскраво виражених спеціальних здібностей; поверхове та часткове сприйняття; послаблений інтерес до вивчення української мови; намагання компенсувати неуспіхи у навчанні практичною діяльністю; у цих учнів проявляються крайнощі в самооцінці; невпевненість у власних силах; неуспіхи в оволодінні мовним матеріалом не спонукають учнів до покращення знань з мови.

Для учнів II-2 підгрупи характерні такі властивості:

відсутність пізнавального інтересу взагалі до навчання і до вивчення української мови; наявність прагнення уникнути труднощів у навчальній роботі; при зустрічі з труднощами залишають роботу і переходять до іншого виду діяльності; безвідповідальність; незадовільний стан здоров'я; розвинене вміння механічно відтворювати знання без опори на практичний досвід; "зазубрювання", незначний словниковий запас; адекватна самооцінка; неуспіхи у навчанні та несприятливе становище у класі компенсуються пошуком зв'язків з іншими мікрогрупами дітей, де вони можуть задовольнити свої інтереси і нахили.

Ознаками, що відносять до II-3 підгрупи невідстаючих у навчанні учнів є:

відносно низький рівень розвитку властивостей уваги, спостереження, пам'яті та розумових здібностей; репродуктивний підхід до написання письмових робіт; відсутність пізнавальних інтересів, що виявляються у байдужості до наданих знань вчителем; безініціативність; неуспіхи у засвоєнні мови пояснюються ніби-то випадковими невдачами; поверховість засвоєння навчального матеріалу; слаборозвиненість усного і писемного мовлення; малий словниковий запас; незначний обсяг уявлень про довкілля; деякі діти уникають робіт, що вимагають напруження мислення; систематичні заняття з української мови учні даної підгрупи з легкістю замінюють іншими приємними видами робіт, які викликають безпосередній інтерес; легковажність.

Характерними особливостями для II-4 підгрупи є:

достатній для засвоєння української мови рівень розвитку пам'яті; поквалітивні категоричні судження; часте регулювання зовнішнього виразу уваги; поверховість засвоєння навчального матеріалу; притаманне негативне ставлення до навчання взагалі; не надається особливого значення грамотності; література не викликає особливого інтересу; висока, але неадекватна самооцінка своїх дій, вчинків; учні мали відносно хороші успіхи з мови у початкових класах, але з переходом у четвертий клас їх успішність помітно знизилась; свої навчальні успіхи і несприятливе становище у класі компенсують інтелектуальною діяльністю, не пов'язаною з учінням в школі.

На основі здійсненого поділу ми визначили три рівні (високий, середній, низький). До низького рівня відносяться учні II групи, до середнього – учні I групи (I-3; I-4 підгрупи) і до високого – учні I групи

(I-1; I-2 підгрупи). В кожному класі учні умовно відносились до одного з таких рівнів і з часом могли здійснювати перехід до інших рівнів, що було пов'язано з результатами їх успішності. В ході експерименту школярам пропонувались завдання з української мови різної складності, що відповідали зазначеним трьом рівням. Учні мали можливість обрати для виконання ті завдання, які вони могли виконати.

Проводячи дослідження з школярами молодшого підліткового віку, інколи ми спостерігали деякі труднощі у п'ятикласників і, особливо, у четвертокласників, при самостійному виборі рівня складності завдань з мови. Тому, ми вважали доцільним, поряд із самостійним вибором учнями завдань з української мови використовувати допомогу вчителя, що не була систематичною і полягала у виконанні індивідуальних завдань різних рівнів складності, наданих вчителем на картках. Таким чином, вчитель, періодично використовуючи вказаний метод, допомагав школярам у визначенні рівня складності і стимулював їх до переходу на наступний вищий рівень.

Здійснюючи диференціацію на уроках української мови ми використовували індивідуальні, групові та колективні форми роботи з учнями. Цей метод мав особливий ефект при використанні його на різних всіх етапах уроку.

Учням під час проведення експерименту, пропонувались різноманітні завдання, які спонукали їх інтерес, стимулювали увагу, пам'ять тощо.

Після впровадження елементів диференціації, нами був здійснений порівняльний аналіз успішності учнів 4-5 класів з української мови до проведення експерименту і після його проведення.

Успішність учнів з мови ми розглядали як комплекс, в який входили усні відповіді школярів, їх письмові роботи у формі написання диктантів, переказів, творів на вільну тему, словникових диктантів, виконання інших завдань.

Проведений аналіз дав можливість прослідкувати деякий підйом успішності учнів 4-5 класів з української мови. Після впровадження елементів диференційованого навчання в учнів четвертих класів ми спостерігали, що на 3 % збільшилася кількість учнів високого рівня, на 2 % зменшилось учнів, які відносились до низького рівня і на 1 % зменшилась кількість учнів середнього рівня. Можна вважати, що такі зміни у засвоєнні української мови відбулися внаслідок застосування диференціації та індивідуалізації.

Дані, отримані після введення індивідуальних завдань і диференціації, дають можливість зазначити деяке покращення знань з української мови учнів п'ятих класів. Кількість учнів високого рівня збільшилась на 3 %. Низький рівень, до якого умовно відносились слабовідаючі учні, зменшився на 3 %; середній рівень не змінився.

Порівнюючи підйом рівня знань з української мови в учнів четвертих-п'ятих класів, можна зазначити, що пересічний показник такого підвищення майже однаковий.

На основі проведеного дослідження і визначених показників можна зробити деякі висновки, які, головним чином, служили б методичними рекомендаціями вчителям-мовникам. Доведена нами ефективність впровадження внутрішньої диференціації служить методом підвищення знань учнів з української мови. Здійснюючи такий метод слід звертатися і активізувати увагу учнів і її властивостей, що є одним із шляхів підвищення рівня знань школярів. Поряд з вказаними факторами слід враховувати і психологічний фактор при індивідуальному підході до учнів в

процесі навчання, що також впливає на навчальну успішність і, деяким чином, на формування особистості школярів молодшого підліткового віку.

Література:

1. Галант Е.Я. Дидактические основы дифференцированного обучения в советской школе // Актуальные проблемы индивидуализации обучения: Материалы научного симпозиума в Тарту 13-14 октября 1969 г. Тарту, 1970.
2. Киричук О.В. Концепція організації навчально-виховного процесу у школі розвитку/Рідна шк.-1994.- № 6 - с.15-18.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика. М., Учпедгиз, 1953, - 651 с.
4. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности). -М.: Педагогика, 1975. - 182 с.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / АПН СССР. - М.: Педагогика, 1988.
6. Худяков А.А., Гречишкина Ю.Е. Дифференцированное обучение и вопросы формирования личности школьника // Психология педагогического общения: Сб. науч. тр. - Кировоград: КТПИ, 1992. - Т. 4. - с. 31 - 37.
7. Шахмаев Н.М. Дифференцированное обучение в средней общеобразовательной школе: Дидактика средней школы. - М.: Просвещение, 1975. - 362 с.

Д.М. Арановская-Дубовис, Е.В. Заика, Е.А. Цопа, Харьков

О СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ СКАЗКИ

Факт существенного влияния сказки на развитие личности ребенка замечен давно. Но одно дело отметить сам факт такового влияния, а другое – раскрыть его конкретные психологические механизмы: как именно, по каким конкретно каналам, через формирование каких реальных психических явлений у ребенка оно оказывается. В анализе этой проблемы мы основываемся на работах известного отечественного психолога А.В. Запорожца (1905 – 1981гг), который разрабатывал эту проблему в русле социо-культурного и деятельностного подхода, опираясь на идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева и используя результаты экспериментального исследования своих сотрудников, в особенности данные Д.М. Арановской-Дубовис, которая в 1934-1936 годах, будучи его аспиранткой, провела исследования с более, чем 400 дошкольниками [1]. В результате им была сформулирована теория “содействия”. Фрагменты этой теории представлены в широком ряде статей и тезисов А.В. Запорожца [5], а отдельные попытки ее систематизации и интерпретации представлены в работах [2, 4].

Известно, что при слушании сказки самые младшие дошкольники часто совершают различного рода выразительные движения (раскачиваются, подпрыгивают, хмурят брови, хлопают в ладоши), связанные с ходом повествования, а нередко подражают своими действиями действиям героя и пытаются активно вмешиваться в ход сказочных событий. Эти движения и действия по своей сути моделируют в плане внешней, практической деятельности ребенка различные поступки и переживания героя, с их помощью ребенок уподобляет свои психические состояния состояниям героя и тем самым с достаточной полнотой их отражает. Эти особые действия моделирования – уподобления при восприятии сказки Запорожец и назвал содействием. Таким образом, содействие – это процесс, с помощью которого ребенок осуществляет реальное вхождение в состояние героя посредством моделирования его действий. Текст сказки при этом – не столько объект простого восприятия, сколько сценарий, который

ребенку надлежит с помощью взрослого разыграть. Однако по мере формирования у ребенка внутреннего плана действий внешние его действия постепенно сокращаются, содействие интериоризируется и превращается во внутреннее сопереживание.

Таким образом, содействие герою и возникающее на его основе сопереживание и есть тот канал, через который сказка оказывает влияние на развитие личности ребенка.

При этом исключительно важное значение имеет само содержание тех действий, которым ребенок сопереживает: что именно, какое содержание проникает в ребенка по этому каналу?

Анализируя литературные произведения, М.М. Бахтин показал, что основными элементами его содержания являются поступки персонажей: "Живущий человек изнутри себя устанавливается в мире активно, его осознаваемая жизнь в каждый ее момент есть поступление: я поступаю делом, словом, мыслью, чувством" [3, с. 121].

Поступок – это не просто действие, а особый акт в жизни персонажа, когда он, оказавшись в трудной ситуации, совершает выбор (иногда мучительный, связанный с длительными колебаниями) одной из возможных альтернатив поведения. Важно подчеркнуть, что этот выбор совершается с обязательным учетом интересов других людей и ориентацией на общественные нормы. Поступок в литературном произведении специально акцентируется, выделяется, подчеркивается.

Приведенная М.М. Бахтиным характеристика поступков и предложенная им их классификация чрезвычайно полезны для понимания психологических механизмов влияния сказки на развитие личности ребенка.

Поступки дела всегда совершаются вовне и оставляют непосредственные физические изменения во внешнем мире.

Такие поступки могут быть как нравственными, так и безнравственными, и протекать как в форме действия, так и воздержания от действия. Как правило, они герою даются трудно, в результате сложного выбора из нескольких альтернатив и являются результатом соотнесения общественного смысла его действия с его собственными сиюминутными импульсами.

Так, сказочный герой совершает поступок дела, когда начинает оказывать помощь другому, напрягает свои силы в борьбе, следует данным ему указаниям, нарушает запрет и т.п.

Поступок дела обычно включает в себя также и слова, мысли, чувства, но при этом именно физическое действие является его психическим и смысловым центром. Поступки дела в самом тексте сказки выделяются для ребенка, во-первых, многократным (чаще трехкратным) повторением одного и того же действия в разных ситуациях и, во-вторых, противопоставлением разных персонажей, которые ведут себя по-разному в аналогичных ситуациях (если родная дочка поступила так, то падчерица – иначе; если старший брат сделал так, то младший – совершенно по-другому).

Именно поступки дела сказочного героя и являются тем содержанием, которому ребенок содействует и на котором впоследствии это содействие интериоризируется.

Самому младшему дошкольнику следует читать сказки, в которых преобладают поступки дела, поскольку именно они в этом возрасте наиболее доступны для его понимания и оказывают наибольшее влияние на развитие его личности.

В поступках слова, в отличие от поступков дела, сказочный персонаж совершает воздействие на внешний мир, других героев и на себя не какими-либо физическими действиями, а собственными высказываниями. Тем самым перед ребенком показывается особая реальность – слово. Слово, не являясь делом, тем не менее, оказывается мощной силой в том смысле, что словом, например, можно спастись, помогать,

лечить, ранить, уничтожать, то есть оказывать воздействие, не уступающее по силе делу. Такую роль играют в сказках так называемые волшебные слова, заклинания, клятвы, а также случаи, когда герой своим красноречием кого-либо убеждает или максимально точно передает сведения, либо напротив, говорит витиевато, чтобы запугать собеседника, а также когда в трудных ситуациях подбадривает себя и других.

В этой функции слово обычно предшествует действию и является основным компонентом описываемой ситуации.

Специальное акцентирование для ребенка поступков слова обеспечивается, во-первых, самой композицией сказки (многократные повторы ключевых фраз при встрече героя с различными персонажами); во-вторых, специальным выделением при чтении (смена интонации, пауза, замедление и т.д.); в-третьих, что с точки зрения теории содействия является ключевым моментом, специальной активностью ребенка, направленной на проговаривание, декламирование, напевание этих фраз, благодаря чему ребенок максимально точно осмысливает как их содержание, так и их функции.

Поступки мысли и поступки чувства, в отличие от поступков дела и слова, совершаются исключительно во внутреннем мире персонажа и не предполагают каких-либо внешних воздействий на мир.

Ребенку как бы показывается: существует особый мир – мир мыслей и чувств, и то, что в нем совершается, характеризуется не меньшей сложностью и ответственностью по сравнению с физическими действиями и словами.

Поступки мысли имеют место тогда, когда герой принимает важное решение, рассматривая и взвешивая несколько альтернатив, додумывается, как найти выход из, казалось бы, безвыходной ситуации, хитрит, чтобы добиться своего, и разгадывает чужую хитрость, на основе сопоставления отдельных факторов находит нестандартное решение проблемы и т.п.

Примеры поступков мысли: волк додумывается изменить голос, чтобы обмануть козла и выдать себя за их мать; курица обманула лису, показав ей отражение луны в колодце и сказав, что это вкусный сыр; еж перехитрил зайца при состязаниях в беге, заранее выставив на финише свою жену ежиху; Иванушка находит удачный способ исполнения приказа "пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что".

Поступки чувства имеют место тогда, когда до этого безучастный герой вдруг проникается сочувствием к обездоленному, наполняется чувством солидарности с борцом за правое дело, начинает испытывать в себе чувство любви или ненависти, а также, когда, наоборот, воздерживается от чувств, когда они неуместны.

Примеры поступков чувств: Иван-царевич, выслушав рассказ лягушки, проникается к ней чувством жалости, Дюймовочка наполняется сочувствием к замерзшей ласточке и спасает ее, разбойница преисполняется чувством вины за содеянное и начинает исправлять ошибки и совершать добрые дела.

Благодаря поступкам мысли и чувства показывается, что события, происходящие во внутреннем мире человека, это отнюдь не нечто второстепенное и являющееся частным делом человека, а нечто такое, что имеет огромные последствия в мире и в значительной степени определяет его собственные действия и слова.

Специальное акцентирование для ребенка поступков мысли и чувства обеспечивается построением особой активности ребенка в процессе игры-драматизации, когда ребенок разыгрывает возможные варианты решений и их последствия и, сопоставляя их, выбирает наиболее оптимальный, изображает эмоционально-экспрессивные движения, соответствующие описываемым чувствам, припоминает собственные эмоциональные переживания, испытанные им в аналогичных жизненных ситуациях.

Таким образом, специально организованная для ребенка игра-драматизация обеспечивает полноценное восприятие и осмысление им не только поступков дела, на что обращалось внимание и ранее, но также поступков слова, мысли и чувства.

На основе проведенного нами анализа народных сказок все сказки можно разделить на две группы. В первую, наиболее многочисленную, входят сказки, в которых достаточно широко представлены все 4 вида поступков: дела, слова, мысли и чувства, как правило чередующиеся друг с другом, причем обычно поступки мысли и чувства предшествуют поступкам дела. Такие сказки могут пониматься ребенком на разных уровнях. На поверхностном уровне ребенок выделяет преимущественно поступки дела и слова, и описываемые персонажи и сказочные события ему открываются лишь в этом аспекте, однако при многократных прослушиваниях одной и той же сказки, а также при обращении к ней, спустя некоторое время, перед ним могут раскрыться и более глубокие уровни сказки: описываемые в ней поступки мысли и чувства. При этом уже хорошо знакомые ранее ребенку события, связанные с действиями и словами, являются той сюжетной канвой, теми опорными вехами, которые помогают ему выделить мир мыслей и чувств во всей их полноте и зафиксировать их функцию в регуляции действий персонажей.

Ко второй группе сказок (немногочисленной) относятся такие, в которых представлены преимущественно поступки одного из четырех видов. Сказки, в которых преобладают поступки дела, можно рекомендовать для детей самого младшего дошкольного возраста, а в которых преобладают поступки мысли и чувства, - для детей более старшего возраста.

Таким образом, разрабатываемая нами система воспитания личности ребенка-дошкольника посредством сказки, основанная на описанных выше положениях, включает в себя:

- 1) подбор сказок для детей разного возраста с учетом вида преобладающих в них поступков героев;
- 2) организацию многократного прослушивания одной и той же сказки, содержащей разные виды поступков с периодическим возвратом к ней в разные возрастные периоды;
- 3) специальное и целенаправленное построение у ребенка различных вариантов игры-драматизации при восприятии им сказки, каждый из которых способствует выделению ребенком и осмыслению им именно того специфического содержания, которое составляет суть описываемого поступка дела, слова, мысли или чувства.

Выделение, переживание и осмысление ребенком всех этих четырех видов поступков является необходимым условием как общего психического развития ребенка-дошкольника, так и воспитания его личности.

Литература:

1. Арановская Д.М. Зависимость понимания ребенком сказки от ее композиции: Дисс. ... канд. педагогич. наук. М., 1944.
2. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопр. психологии. 1995, № 5.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979.
4. Заика Е.В. Психологические механизмы развития личности ребенка-дошкольника при восприятии сказки // Висн. Харк. ун-ту. № 403, 1998.
5. Запорожец А.В. Избр. психол. труды: В 2-х т. Т.1. - М.: Педагогика, 1986.

ЛИЧНОСТНАЯ СВОБОДА И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Будем исходить:

- из того, что ведущая идея гуманизации образования состоит в ориентации его целей, содержания, форм и методов на личность обучаемого, гармонизацию ее развития [2];

- из понимания свободы как совокупности условий (или внешних, или — если идет речь о психологической, личностной свободе — внутренних), способствующих гармоничному разворачиванию и проявлению разносторонних возможностей личности [1].

При таком подходе становится очевидной сущностная связь гуманизации образования с предоставлением обучаемым необходимого объема внешней свободы и оказанием им действенной помощи в обретении внутренней, личностной свободы.

2. В статье [1] предпринята попытка очертить психологическое содержание личностной свободы. При этом, в частности, обращено внимание на принципиальные отличия свободы, трактуемой указанным выше образом, от субъективного чувства свободы и от воли, понимаемой как свобода делать что хочешь (или не делать вообще ничего). Сочувственно процитирован комментарий М.Харитонову к пушкинской строке, где упоминаются вместе “покой и воля”: “... Воля — отнюдь не свобода (в конечном счете мучительная), а скорее освобождение от необходимости выбирать, решать, бороться: тот же покой” [11, с. 52].

Я отнюдь не отказываюсь от проведенного в [1] анализа и сделанных на его основании выводов. Но в связи со всем сказанным выше возникает вопрос: не сопряжена ли гуманизация образования (как она трактуется здесь) с мучительными последствиями для обучаемых?

3. Психологическую подсказку для ответа на этот вопрос можно усмотреть в концепции иерархии потребностей Абрахама Маслоу. При всех сомнениях в универсальности этой концепции, можно согласиться с тем, что своевременное и достаточное удовлетворение базовых физиологических и психологических потребностей ребенка существенно облегчает формирование у него потребности в самоактуализации. Но когда эта потребность сформировалась, личность ради ее удовлетворения (иначе говоря, реализуя свою свободу) готова идти на ограничения в удовлетворении упомянутых базовых потребностей (на “мучения”) и находить в этом “трудное счастье”.

Вместе с тем свобода как “воля” обладает не только преходящей, инструментальной, но и самостоятельной ценностью. Преобладание свободы как “воли” характерно не только для детского возраста, но и для “Ребенка” как одного из необходимых состояний Эго в известной трехчленной схеме Э.Берна; это состояние выступает в любом возрасте источником радости, интуиции и творчества. Но плохо, если оно подавляет состояния “Взрослый” и “Родитель”, не менее необходимые для гармоничного функционирования личности. Свобода человека как личности никак не сводится к “воле” в упомянутом понимании. Согласно Гегелю, свобода “природного человека, определяемого лишь своими влечениями”, есть “лишь формальная свобода” [5, с. 124]. Пользуясь этой терминологией, можно сказать, что гуманизация образования, не

пренебрегая формальной свободой, призвана помочь обучаемым овладеть свободой *содержательной*.

4. Нет необходимости воспроизводить здесь приведенный в [2] перечень составляющих гуманизации образования. Но, учитывая сказанное выше, можно выделить в качестве ее основных психологических компонентов:

с одной стороны, обеспечение удовлетворения базовых потребностей обучаемых через создание условий их деятельности, комфортных в психофизиологическом [12] и социально-психологическом [7, 9] планах, тщательный учет в ее организации их возрастных и индивидуально-типологических особенностей [3, 10]. Реализация указанных требований (в особенности касающихся социально-психологической комфортности, что предполагает уважительное отношение к предпочтениям, стремлениям и достижениям обучаемых, предоставление им достаточно обширных полей для проявления самостоятельности и творчества) благоприятствует подъему обучаемых на уровень самоактуализации;

с другой стороны, раскрытие для них возможностей наполнения обретаемой ими свободы полноценным содержанием (см. п. 3) через приобщение к достижениям цивилизации и включение в диалогические процессы созидания культуры [4]. В познавательной сфере это предполагает, в частности, поощрение становления проблемного мировосприятия, стремления не только к знаниям, но и к "постоянному расширению сферы незнания", становящегося достоянием личности [8, с. 6].

5. Насколько широким может быть системное воплощение в жизнь очерченных выше принципов гуманизации образования? Этот вопрос можно свести к более общему, поставленному В.М. Межуевым. Констатируя, что "опыт свободы невоспроизводим", он спрашивает: "Может ли принцип индивидуальной свободы стать принципом не только культуры, но и цивилизации?" (цит. по [6, с. 117]).

Я полагаю, что набирающая силу тенденция взаимопроникновения цивилизации и культуры позволяет по крайней мере не исключать *a priori* положительный ответ на этот нелегкий вопрос.

Литература:

1. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 5.
2. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти // Освіта і управління. 1997. № 2.
3. Бастун Н.А. Як допомогти слабовстигаючому першокласнику // Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах. К., 1998.
4. Библер В.С. На гранях логики культуры. М., 1997.
5. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М., 1974.
6. Каган М.С., Мальский И.С. Обсуждение проблемы свободы на философском семинаре // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 6. 1993. Вып. 1.
7. Красновский В.М. Гуманістичний підхід в організації шкільного виховного процесу // Практична психологія та соціальна робота. (У друку).
8. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. М., 1994.
9. Митник О.Я. Як прилучити дітей до радості пізнання // Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах. К., 1998.
10. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. К., 1998.
11. Харитонов М. Способ существования: Фрагменты из книги // Искусство кино. 1993. № 6.
12. Юрченко В.М. Психофізіологічна складова системного підходу до гуманізації навчання в школі // Психологія – школі. К., 1997.

ОСВІТА В СИСТЕМІ ПРІОРИТЕТІВ СТАЛОГО ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ

Розгляд проблем суспільного розвитку через систему пріоритетів сталого людського розвитку утвердився в Україні порівняно недавно. Однак уже сьогодні є підстави говорити про його евристичність та ефективність в розумінні стратегії та тактики суспільного розвитку загалом, розбудови української держави, зокрема.

Поняття «сталого людського розвитку», як відомо, характеризує якість життя людей через систему критеріїв та показників, які охоплюють людину в трьох основних вимірах її буття: природо-біологічному, соціальному та духовному. Сюди відносяться, зокрема, такі характеристики, як стан здоров'я населення, рівень розвитку освіти, реальна купівельна спроможність, культурний розвиток (духовність), забезпеченість житлом, середньомісячна заробітна плата, розвиток науки, соціальної інфраструктури, фінансування молодіжних програм, фізкультури і спорту, забезпеченість дітей дошкільними закладами тощо (див.: О.С.Власюк, С.І.Пирожков. Індекс людського розвитку. К., 1995).

При цьому, «сталість» людського розвитку означає не кінечність відповідних показників, а їх необерненість, тобто незмінність в бік зниження. Якщо ми характеризуємо країну як таку, яка рухається в параметрах «сталого людського розвитку», то це означає ні що інше, як те, що вона крокує сходами прогресу, що відповідні показники в ній змінюються в бік зростання, що людина почуває в ньому більш комфортно і впевнено.

Поняття «сталого людського розвитку» дозволяє. По-перше, охопити суспільство як цілісну систему з точки зору якісних показників його розвитку в особистісному вимірі; по-друге, більш рельєфно проаналізувати спрямованість соціальних процесів відносно людини і людських пріоритетів; по-третє, здійснити порівняльний аналіз якості розвитку тих чи інших соціальних систем через призму реальних, а не абстрактних показників; нарешті, воно дає можливість скорегувати процес суспільного розвитку в бік посилення людських пріоритетів і гуманістичних цінностей. Розгортаючи реформи, Україна однозначно наголошує на тому, що їх суть обумовлена ідеологією сталого людського розвитку. Однак відстань від проголошеного до дійсності все ще залишається досить великою. Реформи пробуксовують. Якість життя для значної категорії населення держави не поліпшується. Суспільство вступило в широкі і затяжні смуги суперечностей, вихід з якої все ще не можна вважати знайденим.

Певний оптимізм, щоправда, дає Урядова Програма «Україна - 2010».

Програмою визначаються національні інтереси України, стратегія демократичних перетворень та формування відкритого суспільства, основні напрями та показники економічного, науково-технічного, індустріального та агропромислового розвитку, визначені інституціональні та організаційні механізми економічного зростання, головні напрями розвитку зовнішньоекономічної діяльності в системі міжнародної торгівлі.

Розглядаючи Програму як своєрідну платформу для визначення головних напрямів діяльності по відродженню України й утвердження її на рейках сталого людського розвитку, зупинемось на *проблемах розвитку освіти*, яка на наш погляд, відіграє в цьому не менш важливу роль ніж економічні і політичні пріоритети.

На перший погляд останнє твердження здається абсурдним. Адже традиційно вважалось, економічні пріоритети мають бути забезпечені по-за всякою чергою. За ними прийде час до освіти, науки і культури, розвитку соціальної сфери тощо. Життя, між тим, що тезу якщо і не спростовує — хто ж може заперечити провідну роль економіки у розвитку суспільства! —, то у всякому разі й не трактує її так однозначно, як це роблять прибічники ортодоксально-марксистського підходу до аналізу соціальних процесів. Освіта — це знання і виховання особистості. Це — оволодіння культурою, освоєння професії, громадянська зрілість, виховання творчості. Чи може економіка розвиватись, нехтуючи цими показниками? Риторичність поставленого питання очевидна. Проблемаю ж залишається те, як ці пріоритети узгодити між собою, як облаштувати освіту у відповідності з потребами практики в умовах глибокої економічної кризи й постійної нестачі коштів для її утримання.

Ми розбіємо це питання на два відносно самостійних: перше — економічне забезпечення освіти; друге — приведення системи освіти у відповідність до вимог практики, потреб державотворення, сталого людського розвитку суспільства. Перше залишимо економістам, над другим поміркуємо більш детально.

Як відомо, після розпаду СРСР Україні дісталась частина колишньої системи освіти. Ця «частка» лише в загальних рисах відповідала потребам практики. Загалом же, вона була «вирвана» із колишнього збалансованого контексту, рябіла диспропорціями, ідеологічними вивертами і аж ніяк не задовольняла Україні як самостійну й незалежну державу, яка стверджувалась. Перед суспільством постало завдання реформування освіти. Ініційований Указами Президента України Л.Д. Кучми, цей процес розпочався з 1995 року.

Сьогодні система освіти України охоплює собою діяльність дитячих дошкільних закладів (18,4 тис.), середніх загальноосвітніх шкіл (бл. 21,3 тис.), закладів освіти для дітей, які потребують соціальної допомоги та реабілітації (668), професійно-технічних закладів (991), вищих закладів освіти I-II рівня акредитації (655) та вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації (214). В останні роки набирають силу вищі заклади освіти, засновані на недержавній формі власності.

Якщо підрахувати всіх, хто працює, навчає, виховує, навчається і виховується та обслуговує галузь, кількість людей, включених в цю систему виявляється вражаючою — близько 15 млн. осіб! Якщо ж продовжити підрахунки в такому ключі, що середньостатистична сім'я в Україні складається з 3-4 осіб, можна зробити висновок про те, що практично кожна сім'я має дотичність до системи освіти й будь-яка інновація в цій системі торкається інтересів всього суспільства. Визначення ідеології реформи освіти як збереження надбань колишньої системи й одночасно її адаптація до нових умов суспільно-політичного розвитку, входження в європейський і світовий освітній і загальнокультурний контекст є, очевидно, оптимальною стратегічною лінією реформи. Будь-яка більш різка пропозиція могла б викликати шалений опір суспільства.

Аналіз матеріалів Міністерства освіти, в яких підводяться підсумки першого етапу реформи, дозволяє констатувати факт інтеграції системи, поступове приведення її до умов демократичних і ринкових перетворень, сучасних і перспективних потреб суспільства. В останні роки, зокрема, здійснена *оптимізація мережі* закладів освіти; переглянуто *структуру* підготовки фахівців з вищою освітою, розпочався перехід до *ступеневої освіти у вузі й до підготовки фахівців за новими, інтегрованими спеціальностями* в системі ПТУ; затверджено *новий базовий план загальноосвітньої школи*; підготовлено нове покоління *підручників та фахових журналів*; запроваджено систему *дислогов контролю* якості освітніх послуг, практично завершено формування

нормативно- правового поля освіти. Як підкреслив Президент України Леонід Кучма, у виступі на святкуванні 100-літнього ювілею Київського національного університету (КНУ), результатом першого етапу реформи є те, що в основних рисах вже проглядається національна система освіти, яка відповідає сучасним потребам суспільства. Проблем та суперечностей в ній, сказав Президент, ще надто багато. Ми повинні перейти до другого етапу реформи й таким чином завершити входження України у європейський і світовий освітній простір.

Які ж завдання стоять перед системою освіти сьогодні, в якому напрямі потрібно поглиблювати реформу, на які показники слід вийти, щоб забезпечити динаміку розвитку суспільства й не втратити пріоритети людського розвитку в цій галузі? Зупинемось на цих питаннях більш детально.

Як відомо, для розвитку людини найважливішим є інтелектуальний потенціал суспільства (О.С. Власюк, С.І. Пирожков. - С.16). В сьогоденній Україні він вимірюється такими показниками: 192 - 196 студентів вищих закладів освіти III-IV рівня акредитації на 10 000 населення; 43-45% випускників загальноосвітньої школи щорічно вступають до вузів; кількість років навчання у перерахунку на все працездатне населення держави становить 9,5 років. Загалом, всі ці показникидесь наближаються до рівня загальноцивілізаційних, однак стоять все ж нижче від них і потребують нарощування. Скажімо, в Японії в перерахунку на все працездатне населення кількість років навчання становить 12,5 років. Понад те, в найближче 5-10 річчя Японія планує підняти його до 15 років. Про рівень інтелектуального розвитку в Японії говорити не приходиться, він надто високий. Але ж треба на когось рівнятись!

Як на наш погляд, головними завданнями поглиблення освітньої реформи є 1) нарощування означених показників до рівня їх статусу в цивілізованих країнах світу; 2) приведення змісту освіти у відповідність з найновішими досягненнями в галузі науки і педагогічної практики; 3) глибока переорієнтація освіти та виховання на підготовку фахівців, здатних жити і працювати в умовах демократії і ринкових відносин.

Виконання першого з них потребує збереження мережі закладів освіти всіх рівнів і, одночасно, її оптимізації з урахуванням демографічної, економічної, соціальної ситуації, яка розгортається. Скажімо, сьогодні, в Україні дошкільним навчанням та вихованням охоплено 33% дітей від одного до семи років. Чи достатньо це для потужного інтелектуального старту дитини у ХХІ столітті? Адже не секрет, досить багато сімей готують дитину до школи самостійно. Понад те, в країні існують досить ефективні приватні заклади дошкільної підготовки та виховання дитини. В якому напрямі слід продовжувати реформування цього підрозділу? Узгодженої відповіді ще не досягнуто. Ясним залишається лише одно: не можна допустити огульного скорочення державної мережі дошкільних закладів. Їх треба зберегти, незважаючи на економічну скруту й бажання деяких «ділових людей» придбати приміщення для бізнесового використання.

В частині середньої загальноосвітньої школи першочерговими є завдання погашення заборгованості по заробітній платі вчителям, поліпшення матеріальної та навчальної бази, забезпечення підручниками та навчальними посібниками, кадрове забезпечення тощо. Особливо актуальним ці питання є для сільської школи. Парадоксально, але факт: сьогодні в Україні близько 30 тис. дітей шкільного віку не охоплені навчанням та вихованням. Більшість з них знаходяться на вулиці. Звідси — злочинність, наркоманія й дитяча проституція, порушення психологічної структури особистості тощо. Повернення дитини до школи є одним з найбільш актуальних

завдань, по за вирішенням якого про трансформацію системи освіти у відповідності з пріоритетами сталого людського розвитку не може бути й мови.

Поглиблення реформи професійно-технічної освіти має здійснюватись шляхами створення умов для отримання учнями одночасно двох і більше спеціальностей, загальної середньої освіти і відповідного виховання. Випускник ПТУ повинен не поступатись кваліфікацією робітникові європейського рівня. Це досить висока вимога й не кожен заклад може сьогодні її виконати. Адже не секрет, біля 40-45 % обладнання, техніки, засобів навчання в ПТУ якщо й не зношені, то у всякому разі відповідають рівневі розвитку техніки та технології не вище, ніж друга половина XX століття!

Поглиблення реформи вимагає і вища школа. Насамперед, необхідно зняти регіональні диспропорції, які мають місце у підготовці фахівців вищої кваліфікації. Не секрет, ряд регіонів мають потенціал вищій за середній по Україні (Харківська, Львівська, Київська обл.), в той час коли деякі з них - значно нижчий (Івано-Франківська, Закарпатська, Житомирська обл.). Означені регіони потрібно «підтягувати» до норми шляхом створення в них філіалів провідних вузів, відкриттям на місцях нових вищих навчальних закладів, створенням цільових програм для підготовки фахівців у провідних закладах освіти для нужд регіону тощо.

Не менш важливою є проблема збереження, соціального захисту й нарощування кадрового потенціалу вищої школи. Як відомо, досить помітна частка викладачів, особливо молодих, в останні роки залишили сферу вищої школи. Одні з них пішли у бізнес, інші виїхали для відповідної роботи за кордон. Помітним є процес старіння кадрів вищої школи. Не сприяє кадровому забезпеченню й існуючий принцип оплати праці, коли різниця між асистентом і професором стає майже не помітною. Але ж це нонсенс! Становлення професора - це складний і довготривалий процес відточування педагогічної майстерності, наукової роботи з обов'язковим захистом кандидатської й докторської дисертацій. В цивілізованих країнах авторитет професора (як і його заробітна плата) є одночасно авторитетом держави й показником її спрямованості в майбутнє. Це питання в Україні, на жаль, все ще залишається далеким від розв'язання.

Друге завдання - приведення змісту освіти у відповідність з найновішими досягненнями науки та педагогічної практики - потребує інтеграції зусиль всієї інтелектуальної еліти суспільства. Чому навчати і як? Що закласти в навчальні плани, програми, підручники? Ці питання потребують додаткового вивчення, глибокого наукового і громадського обговорення.

Як зазначив Б.Є.Патон, технології, за якими формувалась і функціонувала техніко-технологічна архітектура XX століття, практично вичерпали себе. Світ стоїть на порозі нових підходів. Їх епіцентром є екологічна, енергозберігаюча, гуманістична проблематика. Її - то й слід впроваджувати у якості першочергової в навчальний процес. Одночасно, потрібно зберегти й класичну освітянську базу, яка завжди в Україні була міцною й забезпечувала відповідну якість освіти. Мова у даному випадку йде про розробку нових державних стандартів освіти, де небезпечним є як необдумана поспішність, так і безпідставне зволікання із нововведеннями.

З нашої недалекої історії відомим є факт, коли такі перспективні напрями науки, як кібернетика, генетика, соціологія таврувались як лже-наукові, «буржуазні», ворожі трудовому люду. Шкода, завдана суспільству подібними підходами, навряд чи піддається обрахункам. Суспільство виявилось відкинутим далеко назад і лише тоталітарна практика мобілізації ресурсів дещо виправила ситуацію. Сьогодні ми не повинні допустити подібного. Україна має йти в ногу з цивілізованим розвитком

науки і техніки й впроваджувати його досягнення в навчально-виховний процес. Те ж саме стосується й досягнень сучасної педагогічної теорії і практики.

Третє завдання - підготовка фахівців, здатних працювати в умовах демократії і ринкових відносин має вирішуватись шляхами демократизації і гуманізації навчально-виховного процесу, наближенням його до практики, реального життя людей у суспільстві, яке трансформується. Трансформація професійної і вищої школи має йти в напрямі фундаменталізації навчання, укрупнення спеціальностей.

Яким буде суспільне виробництво у ХХІ столітті? На це запитання ми можемо відповісти лише приблизно. Однак, фахівець, який готується до нього, має отримати конкретну підготовку вже сьогодні! Фундаменталізація освіти є універсальним ключем розв'язання означеної суперечності, при наявності більш-менш розгалуженої системи перекваліфікації та підвищення кваліфікації, випускник вузу завжди буде залишатись на рівні потреб практики, завжди знайде собі роботу й буде потрібен суспільству. Розвиток розгалуженої системи післядипломної освіти ми розглядаємо як одну із важливих складових трансформації системи в контексті вимог сталого людського розвитку.

Обсяг статті не дозволяє розглянути проблему більш детально. Людський розвиток охоплює собою систему соціального захисту, працевлаштування, стан здоров'я і екологічної безпеки, виховання людини у руслі вимог фундаментальних цінностей тощо. Все це, безсумнівно, має враховуватись при розробці концепції другого етапу реформ освітянської галузі. Ми зупинились на першочергових з них, маючи на меті лише одне - переконати читача у тому, що освіта є одним з головних пріоритетів в системі показників сталого людського розвитку суспільства й буде залишатись такою, доки вона реформується у відповідності з потребами суспільства, яке розвивається.

Л.В. Бондар, Київ

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ РІЗНИХ СПОСОБАХ НАВЧАННЯ

Важливим моментом психологічної концепції учбової діяльності є виділення рефлексії як психічного новоутворення молодшого шкільного віку. Рефлексія розуміється як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією свої способи діяльності.

Ефективніше розвивається рефлексія у дітей, які навчаються за системою розвивального навчання (РН) Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова (порівняно з учнями, які навчаються у початкових класах за традиційною системою (ТН)). Учні класів розвивального навчання вміють самостійно визначати, чого вони не знають, про що треба спитати консультанта, тобто вміють ставити нові учбові цілі. Навчання за системою Ельконіна-Давидова формує у школярів уміння вчити себе самостійно.

Діагностика умінь діяти рефлексивно в учнів перших класів проводилась нами за методикою "Розрізни слова" в двох перших класах (відповідно-розвивального та традиційного навчання) у середині букварного періоду. Методика призначена для діагностики рівня рефлексивних дій дітей з матеріалом, який вивчається на уроках рідної мови.

Дітям пропонувались звукові схеми слів на картках (21 картка), наприклад: лист - міст і малюнки цих предметів. З них 11 карток-задач не мають розв'язку (малюнок - знак питання). Рівень розвитку рефлексії визначався кількістю задач без розв'язку, які зміг виділити учень (покласти звукову картку-задачу на малюнок "знак питання"). Якщо таких задач було не більше 5 - розвиток рефлексії вважався низьким, 6-8 задач - середнім, 9-11 - високим. Результати розподілу за рівнями рефлексії подано в табл. 1.

Таблиця 1

Клас		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	РН	30%	32%	38%
1	ТН	15,6%	10,4%	74%

Діагностика проводилась у грудні, діти навчалися у школі тільки чотири місяці. Отже, аналіз результатів показує, що формування в учнів учбової діяльності на основі змістового узагальнення сприяє розвитку у них головної риси теоретичного мислення - рефлексії.

Рефлексивне за своєю природою уміння відрізнити відоме від невідомого та висловлювати думки про зміст невідомого - це рівень учбової самостійності, який демонструють більшість дітей других та третіх класів розвивального навчання. Учням був запропонований "Диктант для робота". Серед 15 слів диктанту є такі 7 слів, правопис яких діти ще не з'ясували, тому їх треба виділити.

Рівень рефлексії визначався кількістю слів, правопис яких учні не знають. Високий рівень: учень виділив 6-7 слів, середній - 4-5 слів, низький - 0-3. Результати розподілу за рівнями подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Клас		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
2	РН	53,2%	25,8%	21%
3	РН	66,6%	22,4%	11%
2	ТН	41%	23%	36%
3	ТН	45%	27%	28%

Аналіз даних показує, що формування рефлексивних умінь ефективніше протікає у класах розвивального навчання.

Формування рефлексії школярів в учбовій діяльності позитивно відбивається на формуванні самооцінки як особистого утворення, позитивного ставлення до себе та до товаришів.

Серед учнів третіх класів було проведено дослідження самооцінки (Т.В.Дембо, С.Я.Рубинштейн. Атлас для експериментального дослідження відхилень в психічній діяльності людини).

Учні класів розвивального навчання оцінюють свій розумовий розвиток більше на середньому рівні (52,3%), а 1,7% учнів дали йому низьку оцінку. Тоді, як учні класів традиційного навчання оцінили свій розумовий розвиток тільки на високому рівні (43,2%) та на середньому (55,8%). Адекватність самооцінки визначалась на основі експертних оцінок вчителів. Отже, учні класів РН мають адекватну самооцінку, деякі - занижену.

75% учнів класів розвивального навчання мотивують свою оцінку об'єктивними результатами своєї діяльності ("я не завжди можу розв'язати задачу, приклад").

Серед класів традиційного навчання 32,2% учнів не змогли пояснити свою оцінку, тільки 60,4% мотивували вибір оцінки результатами діяльності.

Отже, учні класів розвивального навчання можуть пояснити на чому саме базується та чи інша їх оцінка. Різниця показників самооцінки дітей у класах РН та ТН проявляється на користь учнів класів розвивального навчання.

Формування позитивного ставлення до себе та до ровесників у молодших школярів відбувається більш успішно в умовах навчання, яке побудоване на принципах теоретичного узагальнення.

Це підтверджує малонковий тест "Автопортрет", анкета "Мій клас", дослідження рівня шкільної адаптації, міри оволодіння учбовою діяльністю.

Так, аналіз анкети "Мій клас" показав, що учні третіх класів позитивно сприймають свій класний колектив: високі рівні мають показники задоволеності шкільним життям, згуртованість колективу, низький - конфліктність. У класах ТН ці показники нижчі. Більша частина учнів (68%) других класів розвивального навчання мають високий та середній рівні шкільної адаптації, зовсім нема учнів, які негативно ставляться до школи (у класах ТН високий та середній рівень показали 47% учнів).

Отже, при зміні змісту і методів початкового навчання /введення наукових теоретичних понять з першого класу та спеціальної організації власної та спільної наукової діяльності учнів під час уроку/, можливе не тільки ефективне, повноцінне засвоєння знань, але й розвиток особистості учня.

Література:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
2. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. Томск, 1992.
3. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1996.
4. Дусавицкий А.К. 2x2=X? М., 1995.
5. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984.
6. Захарова А.В., Бочманова М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности. //Формирование учебной деятельности школьников. - М., 1982.
7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1998.
8. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск, 1997.
9. Руководство по оценке качества математических и лингвистических знаний школьников. М., 1992.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1995.
11. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении // Томск, 1993.
12. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. 1998, №5. С.68-81.

В.Й. Бочелюк, Л.В. Долинська, Київ

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Аналіз розвитку освіти свідчить про те, що школа завжди ставила перед собою за мету всебічний розвиток особистості. На певних історичних етапах шкільного навчання зміст мети змінювався, тому що особистість розумілась як носій певної ідеології, пануючої в суспільстві, як виразник її змісту. Змінювались особливості побудови процесу навчання та виховання, виходячи, в основному, з визнання провідної ролі вчителя, колектива, групи, а не саморозвитку окремої особистості. Результатом були певні дидактичні моделі, через які здійснювався індивідуальний підхід у навчанні, який передбачав, в основному, корекцію навчального матеріалу за

ступенем його складності, за рівнем вимог до оволодіння цим матеріалом. Інтелектуальні здібності розглядалися, перш за все, як типові, а не індивідуальні.

Реалізація завдань, що стоять перед сучасною школою, вимагає іншого підходу до обґрунтування змісту особистісно-орієнтованого навчання, фундаментом якого повинно бути, перш за все, визнання індивідуальності та самоцінності. Розуміння індивідуальності, як розвитку не як суб'єкта суспільства, а як індивіда, наділеного своїми неповторними рисами характеру, зі своєю особистою думкою, зі своїм неповторним життєвим досвідом. Здійснення особистісно-орієнтованого навчання, перш за все, залежить від готовності до особистісно-орієнтованого навчання.

Особистісно-орієнтований підхід у навчанні ґрунтується на індивідуальності, самоцінності дитини як носія суб'єктивного досвіду, який у нього складається з перших днів його життя. Проблема розроблялась Амонашвілі Ш.А.(1), Якиманською І.С. (5), Нагорною Г.О. (3) та іншими. Проте аспект психологічної готовності вчителя до здійснення такого навчання не зроблено, що й стало предметом нашого дослідження.

Спостереження показують, що результати педагогічної діяльності залежать від особистісної орієнтації кожного суб'єкта навчання, яка зумовлена їх установочним полем.

Установочне поле включає в себе як установки суб'єкта по відношенню до рис своєї особистості, так і установки, пов'язані з конкретними незмінними ситуаціями, що відображають характер його діяльності (2,4).

Пізнати узагальнені смислові установки – це означає пізнати, діагностувати поведінку і характер особистості, що, в свою чергу, дозволяє робити більш чи менш точний прогноз її поведінки і діяльності в тій чи іншій ситуації, більш ефективно перетворювати діяльність учителя, орієнтуючи його на особистість учня.

У ході дослідження нами було доведено, що показниками психологічної готовності вчителя до особистісно-орієнтованого навчання є: його сприйняття, відношення до образу вчителя, а саме: сприйняття його індивідуальності, особистості, інтелекту, професіоналізму, характеру; відношення до цілей та завдань своєї діяльності, що передбачає конкретне бачення свого призначення у школі, вміння втілювати свої конкретні ідеї в навчально-виховний процес; відношення до педагогічних способів своєї діяльності, що дає можливість охоплення різноманітними формами та методами навчання та виховання усіх учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей; ставлення до учнів – це вміння здійснювати індивідуальний, диференційований підхід до кожного з них, розглядати учня, насамперед, як суб'єкта педагогічної співпраці, вбачати в ньому особистість, надавати йому можливість саморозвитку та самореалізації, враховувати його можливості, особливості і здібності; ставлення до батьків своїх учнів – це вміння вбачати в них своїх однодумців і союзників у процесі навчання і виховання, розуміти, що перед батьками і вчителями стоїть єдина мета; ставлення до адміністрації школи – це вміння вбачати в ній керівний, наставницький та контролюючий орган управління навчально-виховним процесом; ставлення до колег по роботі – це вміння вбачати в своїх колегах однодумців, людей, перед якими одна мета, які завжди зможуть допомогти у вирішенні проблем; ставлення до себе – це вміння вбачати в собі як позитивні, так і негативні тенденції своєї діяльності, риси характеру і на цій основі формувати позитивну Я-концепцію. Я-концепція показує не лише те, як учитель бачить свою діяльність, але й можливості свого розвитку в майбутньому.

Використані нами методи діагностики дозволили виділити чотири рівні психологічної готовності вчителя до особистісно-орієнтованого навчання: позитивно-

узгоджених (26 вчителів, що складає 8,6 % з числа опитаних); позитивно-неузгоджених (58 вчителів, що складає 19,3 % з числа опитаних); негативно-узгоджених (117 вчителів, що становить 38,7 %); негативно-неузгоджених (101 вчитель, що становить 33,4%). Як бачимо, в реальній психологічній практиці негативно-узгоджених рівень психологічної готовності вчителя до особистісно-орієнтованого навчання зустрічається найчастіше. Цей рівень характеризується байдужістю до оточуючих, відсутністю рефлексії. До вчителя сьогодення опитувані цього рівня відносяться зі співчуттям, вважаючи професію вчителя однією з найнепрестижніших. Основним завданням своєї діяльності вчителі даного рівня вважають старання виконання програми свого предмету. Мета діяльності базується на вираженні себе як професіонала-предметника, не враховуючи мотивації та психолого-педагогічних особливостей кожного учня та класу в цілому. Тим самим вони виражають негативне ставлення до завдань своєї діяльності. По відношенню до способів своєї діяльності вчителі цього рівня статичні, не змінюють їх з уроку в урок, з року в рік. Взаємовідношення вчителів та учнів базується на суб'єкт-об'єктних відносинах. В батьках своїх учнів вчителі негативно-узгодженого рівня психологічної готовності до особистісно-орієнтованого навчання хоча і вбачають своїх союзників, проте вважають "сім'ю" головним вихователем дітей, повчально-ставляться до них. В адміністрації школи вбачають лише апарат контролю, сприймають її як людей, що вирішують свої проблеми та господарські завдання школи. Відношення до колег по роботі диференціюється згідно професіоналізму та особистих симпатій. Позитивно відносяться до себе, але з протиріччям, високо оцінюють свої морально-етичні якості, хвилюються через невдачі, невміння володіти собою. В цілому вчитель задоволений собою, своєю діяльністю, її результатами.

Домінування негативно-узгодженого типу психологічної готовності має свої недоліки, які в умовах сьогодення призводять до криз в навчально-виховному процесі. Так, оцінювання професії вчителя як однієї з найнепрестижніших призводить до нівелювання позитивного образу вчителя, його суті, а також являється основою характерних відносин закритого типу. Це призводить до зведення нанівець основної задачі діяльності вчителя: допомагати учневі в його розвитку та самореалізації. Процес навчання є динамічним. Тому він припускає постійну зміну засобів діяльності вчителя для повноцінної адаптації учнів до умов сьогодення. Вчителі негативно-узгодженого рівня готовності не враховують змін як основних проявів часу. Суб'єкт-об'єктні відносини, які виникають між вчителем і учнем, не відповідають тенденції особистісно-орієнтованого навчання, так як в учнях вони вбачають об'єкт педагогічної діяльності без переживань, особистого досвіду, де всі учні – сліпі засвоювачі предмету навчання.

Зміна рівня психологічної готовності вчителя до особистісно-орієнтованого навчання можлива через зміну установчого поля, а саме: при діагностиці виявляються сфери з найбільш позитивними та негативними установками. Проаналізувавши ці дані, педагог та психолог може чітко визначити зміст позитивної частини, а також наявність сфер з негативним або близьким до негативних установками установчого поля. Конкретизувавши таким чином зміст позитива та негатива у психолого-педагогічному бутті вчителя, консультант, спираючись на позитив, повинен нейтралізувати або хоча б послабити вплив негативних, деструктивних установок.

За даними нашого дослідження зміна установчого поля вчителя психологічно не готового до особистісно-орієнтованого навчання можлива через систему корекційної роботи, яка включає в себе наступні форми: психолого-педагогічну освіту вчителів, психолого-педагогічне консультування та особливий вид психологічного

тренінгу, який необхідно проводити в умовах природного навчально-виховного процесу. Консультаційна робота спрямована насамперед на те, щоб допомогти вчителю самостійно вирішити проблему, яка виникла. Тільки таким чином він може накопичувати досвід розв'язання подібних проблем у майбутньому. У процесі консультування психологи та педагоги намагаються вирішити таких чотири основних завдання:

По-перше, сформувати у вчителя здатність об'єктизувати особливості типових для нього складних ситуацій.

По-друге, розширити діапазон можливих способів поведінки вчителя у складних для нього ситуаціях та стереотипність поведінки вчителя при вирішенні професійних труднощів.

По-третє, необхідно допомогти вчителю усвідомити відносно значущі для нього позиції, можливі проблеми, які складають контролюючий розвиток дезадаптивних стереотипів діяльності.

По-четверте, дуже важливо спільно з вчителем сформувати позитивну програму майбутнього, вийти на адекватні його характеру засоби саморегуляції, види професійної діяльності.

Специфіка такого виду консультування в школі полягає в тому, що має відношення до вирішення головних завдань школи – максимально сприяти психологічному та особистісному розвитку кожного окремого школяра. Проблема вчителя розглядається тільки у зв'язку з проблемами учнів, а не сама по собі.

Після застосування запропонованої нами системи корекційних заходів по підвищенню рівня психологічної готовності вчителів до особистісно-орієнтованого навчання проводилась діагностика вчителів на предмет спрямованості їх педагогічної діяльності, діагностика узагальнених смислових установок (за тим же принципом і методами, що і до застосування корекційних заходів). В кінцевому результаті були отримані кількісні та якісні характеристики установочих полів вчителів, які засвідчили зміни в співвідношенні рівнів психологічної готовності вчителів до особистісно-орієнтованого навчання: за позитивно-узгодженим рівнем – 118 вчителів, що складає 39,1% з числа опитаних; за позитивно-неузгодженим рівнем – 110 вчителів, що складає 36,4%; за негативно-узгодженим рівнем кількісний показник зменшився до 46 вчителів, що складає 15,2% з числа опитаних; за негативно-узгодженим рівнем – 28 вчителів, що складає 9,3%. Отримані результати дають змогу констатувати, що особистісно-орієнтоване навчання ґрунтується на взаємодії смислових установок та ціннісних орієнтацій кожного з суб'єктів навчання, а підвищення рівня психологічної готовності вчителів до особистісно-орієнтованого навчання успішно досягається через актуалізацію його установочного поля методами спеціально організованої системи корекційної роботи.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества.- К., 1991, с. 110.
2. Имедадзе А.В. Установка как системообразующий фактор деятельности. Теория установки и актуальные проблемы психологии.- Тбилиси, 1990, с. 90-95.
3. Нагорна Г.О. Стратегічні і тактичні підходи до формування професійного мислення у майбутніх вчителів.- Педагогіка і психологія. 1996, с. 191.
4. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки.- Тбилиси, 1961, с. 201.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентировочное обучение в современной школе.- М., 1992, с. 95.

МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ

Сучасна система підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів відзначається низьким емоційним тлом, пасивністю, слабким формуванням навичок. Засвоєнню і цілеспрямованому використанню різноманітних психологічних знань заважає своєрідна неусвідомлювана фіксація педагогами інформації відповідно зі своїм власним досвідом. Подолати це допомагають різні активні форми навчання, зокрема, соціально-психологічний тренінг.

Запропонований варіант програми СІПТ взаєморозуміння є складовою частиною цикла перепідготовки вчителів середніх шкіл. Необхідність створення програми СІПТ зумовлена сучасними вимогами до підвищення кваліфікації педагогів у зв'язку з переходом на нову суб'єкт-суб'єкту парадигму навчання. Основне завдання активних методів навчання полягає у формуванні нового стилю спілкування педагогів у суб'єкт-об'єкт-суб'єкцій взаємодії з учнями, в якій однією з головних умов ефективності їх діяльності є досягнення взаєморозуміння.

Мета СІПТ взаєморозуміння полягає в розвитку у педагогів установки на взаєморозуміння, готовності до досягнення взаєморозуміння, правильного сприймання соціальних відношень в учнівському колективі, сформованих у термінах соціально-психологічних яких, розвитку механізмів взаєморозуміння. Програма тренінгу сприяє росту соціально-психологічної компетентності педагогів, розвитку навичок і прийомів досягнення взаєморозуміння, використанню одержаних знань.

Програма навчання має два плани: зовнішній, змістом якого є усвідомлення поставлених завдань, і внутрішній, сутність якого полягає в неусвідомлюваному процесі розвитку міжособистісних механізмів взаєморозуміння.

Спрямованість на самопізнання, яка здійснюється через групу, захоплює в активне навчання і підвищує мотивацію участі в групі, руйнує стереотипи, що склалися. У тренінгу взаєморозуміння використовується традиційний курс СІПТ – лекційний матеріал, групові дискусії, вправи з наступним аналізом ситуацій, повторне повернення до теорії, який Ю.М.Смелянов визначає як навчально-тренінгову форму СІПТ [1].

Основним принципом діяльності СІПТ є принцип психологічної події. Для цього використовуються такі прийоми, як групова дискусія, рольові ігри, психодраматизація, після чого аналізуються особистий внесок і внесок кожного в реальні події.

Принцип самодіагностики здійснюється в СІПТ взаєморозуміння не тільки в результаті тестування на початку СІПТ, але й на всіх наступних заняттях, в кожній конкретній комунікативній ситуації, для чого використовується зворотній зв'язок, а також проводяться спеціальні вправи з метою діагностики групи на рівень взаєморозуміння. Дотримання цього принципу є необхідною передумовою змін, корекції соціально-психологічного змісту особистості педагога.

Умови проведення СІПТ взаєморозуміння:

1. Розуміння членами групи можливостей досягнення своїх індивідуальних цілей в обстановці створення їх групових цілей для цього проводиться спільне обговорення цілей і колективна розробка правил, які сприяють досягненню цілей).
2. Охопленість кожного з учасників (приймається за правило про заборону висловлювань типу "не знаю, не можу")
3. Відкрите обговорення дискусійних питань.
4. Заохочення конструктивної полеміки.

5. Створення атмосфери довіри (приймається правило "Говорити правду або хоча б не брехати"). Обов'язковість визначення позитивних сторін особистості один одного і вербалізація позитивних вражень про оточуючих.

Методична схема побудови занять побудови занять СІП взаєморозуміння складається з: а) об'єктивації поведінки учасників тренінгу (перехід з неусвідомлюваного або імпульсивного рівня контролю поведінки на свідомий рівень); б) корекції або оптимізації шляхів і способів досягнення взаєморозуміння в міжособистісній взаємодії, в соціально значущих ситуаціях; в) суб'єктивізації оптимальної в групі СІП поведінки (оволодіння навичками оптимального досягнення взаєморозуміння на неусвідомлюваному рівні). Засоби і прийоми можуть бути різні, але головний механізм повинен бути один – механізм зворотного зв'язку і рефлексія, які лежать в основі взаєморозуміння.

3 процесуального боку СІП взаєморозуміння складається з наступних етапів:

1 етап – діагностичний – передбачає одержання учасниками тренінгу попередньої психодіагностичної інформації в формі індивідуального зворотного зв'язку з психологом. Така психодіагностична інформація, одержана на початку тренінгу, хоча й дає картину поверхового шару, але тісно пов'язана з процедурами тренінгу, здатна суттєво посилити вплив цих процедур і врешті-решт підвищувати ефект впливу тренінгу, а також виконує функцію сенсibilізації, попередньої налаштованості учасників до впливу тренінгу.

2 етап – мотивуючий – передбачає створення в учасників мотивації на активне засвоєння нових знань і набуття вмінь досягнення взаєморозуміння.

При розробці і проведенні СІП взаєморозуміння ми мали на увазі наступні специфічні моменти:

1. за даними соціальних психологів [], чим старший вік, тим слабкіша мотивація до набуття нових знань;

2. важливу роль в ефективності процесу навчання вчителів відіграє їх професійний досвід, однак як тільки виникає необхідність в перебудові професійної діяльності цей досвід, стереотипи і установки стають негативним чинником;

3. у одних педагогів алгоритм діяльності дуже жорсткий, у інших він має більшу кількість ступенів свободи, але ця варіативність також закладена в програмі дій.

3 етап – діагностика в ході СІП. Завдання цього етапу полягає в тому, щоб кожний учасник одержав можливість об'єктивізувати і відрефлексувати свої особливості в досягненні взаєморозуміння. Методичні засоби, які використовуються для цього – невербальні вправи, рольові ігри, групові дискусії, груповий аналіз ситуацій спілкування, які дасть змогу педагогам одержати дзеркальний образ "Я", осмислити і емпірично верифікувати власні способи бачення поведінки інших, а також визначити характер групової взаємодії, психологічний клімат, проаналізувати причини, які заважають деяким учасникам активно включитися в роботу. Подальша групова робота дозволяє добратися до глибинного "Я", дає змогу для подальшої самодіагностики.

4 етап – тренувальний – передбачає розвиток в учасників "почуття іншого", досягнення спонтанності і гармонійності самовираження, досягнення взаєморозуміння. Одночасно учасники поглиблюють досвід психологічної інтерпретації поведінки інших. Для цього – рухові, тілесні, театральні еподи, рольові ігри. Успішність цих методів залежить від того, наскільки учасники включаються в ігри, тобто від можливості їх інфантилізації – для зняття певних поведінкових і емоційних стереотипів, забезпечення внутрішньої свободи. При обговоренні ігор увага акцентується на взаємозв'язки і взаємодоповнюваність різних форм поведінки (вербального і

невербального), всіх компонентів соціально-психологічної ситуації спідкування. В результаті учасники СГП одержують практичні рекомендації, які дають змогу долати "екрани" взаєморозуміння.

У процесі групової роботи фіксуються етапи і специфічні характеристики спілкування всередині групи, входження в реальне розв'язання завдання, активізації групового спілкування (прояв особистісно-рольових особливостей кожного в розв'язанні комунікативного завдання, наприклад, поява "лідера", "генератора", "організатора", "критика" тощо).

На тренінговому циклі використовується метод "мікрівикладання" – осягнення психологічної позиції учня сприяє покращенню взаєморозуміння між вчителем та учнем.

Основними методичними засобами психологічного впливу виступає групова дискусія у вигляді аналізу конкретних ситуацій, яка інтенсифікує подачу і прийом зворотного зв'язку і сприяє об'єктивізації для кожного учасника розуміння необхідності досягнення взаєморозуміння; рольова гра, яка допомагає зняти звичну рольову маску вчителя, стати на позиції учня, переходити з однієї позиції на іншу, будувати "малюнок" ролі і прочитувати рольову поведінку; невербальні ігри і вправи, які сприяють розширенню поведінкового репертуару по досягненню взаєморозуміння, проектувальне малювання.

Для оцінки ефективності програми СГП були виділені наступні рівні оцінок:

Оцінка потреби – визначалася обґрунтуванням необхідності СГП взаєморозуміння для педагогів, відповідністю потребам сучасної школи;

Оцінка внеску – означає оцінку відповідності поставлених цілей і вироблених методів їх здійснення, визначалася теоретичним і методологічним змістом програми;

Оцінка процесу – здійснювалась шляхом виявлення відгуків про програму в ході її здійснення за допомогою зворотного зв'язку на кожному занятті. При цьому здійснювалась корекція планів занять. При оцінці процесу зверталась увага на досвід, активність, зміни в поведінці учасників тренінгу та їх думки;

Оцінка результатів – виявляла відповідність досягнутих результатів поставленим цілям СГП, що виявляється за допомогою спеціальних тестів, а також самозвітів учасників тренінгу та їх учнів.

Усвідомлення поведінки інших і розширення свого семантичного простору – необхідна, але не достатня умова удосконалення особистості в контексті досягнення взаєморозуміння. Не менш важливо створити умови для усвідомлення і рефлексії педагогом своєї власної поведінки. Для цього необхідно залучити суб'єкта в ситуацію спілкування, де досягнення комунікативної мети, в цьому випадку усвідомлення розгортається через безпосередню рефлексію себе і через зверненість, відкритість до інших.

СГП взаєморозуміння веде до значних змін характеристик когнітивної, емоційної та поведінкової сфери педагога.

Література:

1. Емельянов Ю.Н. Антивное социально-психологическое обучение. Л., 1985.167 с.
2. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В.Петрушинского. М., 1991. 219 с.
3. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Кн. для учителя. К., 1993. 208 с.

ПІЗНАВАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Психологічна наука ХХ століття зробила значний крок до вирішення проблеми цілісності особистості, а отже, і вивчення формування та розвитку різних її сторін у комплексі. Інтелектуально-пізнавальна психологічна сфера людини є однією із складових даної цілісності. На даний час існує ряд фундаментальних досліджень, які стверджують, що у розвитку згаданої сфери особистості важливу роль відіграє навчальна діяльність, ефективність якої, у свою чергу, залежить від рівня розвитку її детермінант. Класики психологічної науки мали децю протилежні погляди з приводу якісних характеристик навчання. Так, Ж. Піаже стверджував, що навчання буде успішним у тому разі, коли воно буде пристосоване до наявного рівня розвитку інтелекту. Л. Виготський підкреслював, що навчання має спиратися на потенційно можливий рівень, який характеризується полем найближчого розвитку (2). Переважна більшість дослідників у основі навчальної успішності виділяють різні фактори: Д.Богоявленський, Н.Менчинська - узагальнені прийоми розумової діяльності (3), А.Фурман - стан пізнавальних і творчих можливостей учня (6). Існують дослідження, в яких з'ясовується вплив на навчальну успішність уваги, пам'яті, мислення (Т.Лисянська, О.Скрипченко, М.Ліла та інші) (5). Але засвоєння знань учнями досить багатогранний процес у якому необхідна взаємодія різноманітних психічних функцій, а саме - атенційних, сенсорних, перцептивних, мнемічних, мислительних, мовних, тощо. І якщо активізувати у процесі навчання лише одну або дві пізнавально-психологічні функції, то ефективність його буде незначна, оскільки процес учіння вимагає задіяння не менше 5-7 психічних функцій майже одночасно. За О.В.Скрипченком, дослідження багатофакторної структури розумового розвитку підростаючої особистості, має привести у майбутньому до з'ясування сутності потенційних можливостей як окремих їх компонентів, так і всього розумового розвитку. Ці потенційні можливості розкриватимуться через механізми закономірностей зв'язку між детермінантами розумового розвитку. На його думку, в подальшому відкривається можливість диференціації стадій розумового розвитку шляхом розкриття детермінант структури, які характеризують певні якісні рівні даного розвитку (5).

Базуючись на попередніх дослідженнях науковців, на сучасному етапі вивчення пізнавально-психологічної сфери особистості виникає потреба перегляду деяких аспектів, які допоможуть у зрозумінні її як ієрархічно організованої системи. Завданням нашого дослідження є спроба системного підходу у вивченні пізнавально-психологічних детермінант провідного новоутворення молодшого школяра, а саме - навчальної діяльності, якості становлення якої у даному віці слугує основою подальшого розумового розвитку дитини. За нашим припущенням, навчальна успішність учнів молодшого шкільного віку залежить від динаміки внутрішньофункціональної структури пізнавально-психологічних детермінант (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, моторики), які обумовлюють ефективність навчальної діяльності в цьому віці. Для підвищення рівня навчальної успішності слід з'ясувати основні напрямки розумового розвитку дитини, його сензитивні періоди та рівні, яких повинен досягнути учень даного віку в процесі розвитку.

В експериментальному дослідженні приймали участь учні 1-3 класів ліцею №157 м.Києва. Загальна кількість дітей - 220 чоловік. Ними було виконано 2640 індивідуальних експериментальних завдань.

Результати дослідження розвитку пізнавально-психологічних детермінант розкрили кількісну і якісну сторони внутрішньої перебудови процесу засвоєння знань учнями. Так, кількісні показники у розвитку простої моторної активності правої руки учнів між першим і другим класами зростають у 1,10 рази, а між другим і третім - у 1,11 рази. Кількісні показники у розвитку простої моторної активності лівої руки учнів між першим і другим класами покращується у 1,13 рази, а між другим і третім - у 1,01 рази. Діапазон індивідуальних відмінностей у розвитку моторики правої руки учнів 1-3 класів розширюється до другого класу і звужується у третьому класі, що може бути пояснене через вплив процесу оволодіння навичками письма на анатомо-фізіологічні властивості руки дітей, які починають вирівнюватись лише у третьому класі. Діапазон індивідуальних відмінностей у розвитку моторики лівої руки молодших школярів майже не змінюється впродовж перших двох років навчання і суттєво розширюється у третьому класі.

Точність сприйняття і відтворення ритмічного малюнка інформаційних сигналів учнями початкових класів не змінюється протягом трьох років навчання. Діапазон індивідуальних відмінностей у розвитку даного процесу суттєво розширюється між першим і другим класами і майже не змінюється між другим і третім. Дана тенденція свідчить про те, що ця природжена властивість сприймання зазнає впливу навчання на ранніх етапах розвитку. При чому, помилка до переоцінки тривалості ритмічного малюнка інформаційного сигналу з віком поступово знижується, а помилка до недооцінки тривалості сигналу має тенденцію до зростання.

Об'єм короточасної слухової пам'яті молодших школярів між першим і другим класами покращується у 1,53 рази і залишається майже на попередньому рівні в учнів третіх класів. Діапазон індивідуальних відмінностей незначний. Об'єм короточасної зорової пам'яті покращується між першим і другим класами у 1,38 рази і майже не змінюється у третьому класі. Хоча діапазон індивідуальних відмінностей має тенденцію до звуження. Кількісні показники розвитку об'ємів слухової і зорової пам'яті свідчать про ефективність паралельного їх використання у навчальній діяльності молодших школярів. Також, результати дослідження, підтверджуючи дискретність процесу розвитку, висвітлюють один із періодів прискорення і уповільнення розвитку об'єму слухової і зорової пам'яті, який припадає на початок навчальної діяльності дитини.

Кількісні показники розвитку логічного мислення в учнів початкових класів вказує на поступовий і рівномірний його розвиток. Так, між першим і другим класами вони покращуються у 1,30 рази, а між другим і третім - у 1,27 рази. Діапазон індивідуальних відмінностей у розвитку даної психологічної детермінанти вказує на наявність суттєвих розбіжностей у її формуванні.

Результати дослідження стійкості уваги вказують на поступове підвищення рівня розвитку даної властивості. Між першим і другим класами вона покращується у 1,3 рази, а між другим і третім - у 1,2 рази. Діапазон індивідуальних відмінностей при цьому розширюється. Рівень розвитку продуктивності уваги між першим і другим класами зростає у 1,8 рази, а між другим і третім - у 1,2 рази. Діапазон індивідуальних відмінностей має тенденцію до розширення. Рівень розвитку об'єму уваги молодших

школярів між першим і другим класами збільшується у 1,1 рази, а між другим і третім - 1,4 рази. Діапазон індивідуальних відмінностей звужується.

Кореляційний аналіз свідчить про конвергентність детермінант пізнавально-психологічної сфери дитини, а саме атенційних та мнемічних функцій молодшого школяра. Так, наприклад, якщо у першому класі мали перевагу зв'язки між внутрішніми властивостями психологічних детермінант, то у третьому класі суттєво виділяються міжфункціональні зв'язки. Також, протягом трьох років навчання і розвитку прослідковується поступове зміцнення взаємозв'язку між об'ємом слухової пам'яті та логічним мисленням.

Виявлені внутрішньофункціональні зміни у структурі досліджуваної сфери молодшого школяра неоднозначно впливають на успішність учня з навчальних предметів, перебудовуючи міні структури кожного предмету протягом всієї навчальної діяльності школяра. Генеральні детермінанти є не лише складовою частиною, а й створюючою, оскільки мають досить вагому міру впливу на формування успішності з того чи іншого предмету. У результаті факторного аналізу було виявлено, що у формуванні успішності з математики у молодших школярів головну роль відіграє розвиток об'єму уваги. Другу позицію за інформативністю займають фактори стійкості і продуктивності уваги. Потужність впливу розвитку об'ємів короткочасної слухової і зорової пам'яті відмічається у першому і другому класах. Формування успішності з української мови здійснюється під впливом різних факторів. У першому класі - об'єму уваги, у другому - стійкості уваги, а в третьому - об'єму слухової пам'яті. Прослідковуючи побудову структур, слід відмітити послаблення їх міцності до третього класу. Якщо у першому класі структура успішності з математики має сім детермінант, то у третьому - лише дві. Подібна тенденція спостерігається і у перебудові структури успішності з української мови, що підтверджує процес конвергенції психічних функцій виявлений у результаті кореляційного аналізу. Зближення психічних функцій, на нашу думку, призводить до виділення одного явища чи процесу, які базуються на рівні розвитку всіх інших структурних детермінант.

Найбільш інформативними у процесі формування успішності у оволодінні технікою читання молодшими школярами виявились рівень розвитку об'єму, стійкості уваги та об'єму зорової пам'яті. На відміну від розвитку структур вище згаданих предметів, кількість детермінант плеяди успішності з техніки читання до третього класу зростає, що свідчить про багатофакторність даного процесу, яка, очевидно, викликана підвищенням вимог до сформованості даної навички.

Виходячи із отриманих результатів нашого дослідження, ми пропонуємо вчителям початкових класів і психологам у вирішенні проблеми неуспішності з математики звернути увагу на рівень розвитку в учнів першого класу об'єму і продуктивності уваги та об'єму зорової пам'яті, в учнів другого класу - об'єму уваги та об'єму слухової пам'яті, а у третьокласників - об'єму і стійкості уваги. Успішність з письма в учнів перших класів залежить, насамперед, від рівня розвитку об'єму уваги і майже в однаковій мірі від розвитку об'ємів зорової і слухової пам'яті. У третьому класі найбільш значимим у виконанні граматичних завдань є об'єм слухової пам'яті. Процес оволодіння навичками техніки читання у всіх вікових групах пов'язаний із рівнем розвитку об'єму уваги і об'єму зорової пам'яті. Практичне використання цих рекомендацій, на нашу думку, значно звузить коло пошуків причин невстигання дитини з навчальних предметів у початкових класах.

Література:

1. Анапьев Б.Г. О системе учебно-воспитательной работы в первом классе // Начальная школа.-1952.-№12.-С.6-14.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова.-М.:Педагогика,1991.-С.391-410.
3. Костюк Т.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред.Л.М.Проколієнко.-К.: Рад.шк., 1989.-60бс.
4. Максименко С.Д. Навчання і розвиток: психологічні аспекти // Практична психологія та соціальна робота.-1997.-№1.-С.5-7.
5. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М. Системний підхід до дослідження психолого-педагогічних основ навчання. Психологія: Збір. наук. праць. Вип. 4, МО України, НПУ ім.М.П.Драгоманова, Київ, 1999.
6. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: Кн. для вчителя.-К.: Освіта, 1993.-224с.

Ю.А. Гимаева, Харьков

ВЛИЯНИЕ ТИПА ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-РЕГУЛЯТИВНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Система образования и обучения является одним из древнейших социальных институтов, исторически созданным для целенаправленного формирования личности (2). Через освоение инструментальных навыков, способов построения понятий, сведений различного порядка, мотивов и смыслов деятельности, норм и ценностей, регулирующих взаимодействие с другими людьми, индивид включается в жизнь социума. Однако существуют довольно разнообразные представления о конкретном содержании таких приобретений. Эти представления можно свести к двум принципиально отличным точкам зрения. Одна из них, широко представленная в существующей системе образования, хотя и мало осознаваемая широкой общественностью, ориентирует на объектное отношение к ребёнку, культивирование у него репродуктивного мышления, послушания и исполнительности. Это идеология так называемого «традиционного» (3) или «адаптивно-дисциплинарного» (1) обучения. Другая точка зрения, идеология ориентирована на создание таких форм образования и воспитания ребёнка, где он мог бы выступать как субъект своей деятельности творческий, самостоятельный и ответственный (1; 7; 2). В рамках этой точки зрения образование уточняется как «процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности» (1). Образовательной технологией, реализующей эту идеологию, является развивающее обучение (РО), разрабатываемое на основе теории учебной деятельности В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина (3;4;5).

К настоящему моменту многократно зафиксировано, что использование программ РО приводит к существенным положительным эффектам как в образовании, так и психическом развитии детей младшего школьного возраста. Но следует отметить, что в логике теории учебной деятельности первоочередной задачей было изучение строения ведущей деятельности, характера учебных задач и учебных действий и их влияния на развитие интеллектуальной сферы психики (на формирование основ теоретического мышления и сознания). Исследованию развития аффективно-

регулятивной сферы психики придавалось относительно меньшее значение. В результате, несмотря на то, что ещё 20 лет назад (в конце 70-х г.г.) В.В.Давыдов писал о необходимости изучения изменений эмоциональной сферы младшего школьника в связи с овладением учебной деятельностью и развитием основных новообразований (5), в 1991 году он отмечал, что особенности субъекта учебной деятельности остаются мало изученными, причём особенности индивидуального субъекта – в меньшей степени, чем коллективного (4). В этой связи целью нашей работы было рассмотреть влияние разных типов обучения (развивающего и традиционного) на формирование психоэмоциональных особенностей детей младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе средней школы №19 г. Харькова в 1995-96 учебном году и охватило 51 ученика третьих классов. 24 ученика работали по программам развивающего обучения (группа РО-3), 27 учеников – по традиционным программам (группа ТО-3).

В качестве методического инструментария нами были использованы графически-проективные методики «Дом-Дерево-Человек» в адаптации Р.Ф.Беляускайте (ДДЧ, 8 показателей) и «Рисунок несуществующего животного» М.З.Дукаревич (РНЖ, 19 показателей). Показатели методики ДДЧ количественно обрабатывались стандартным образом. Для количественной оценки показателей методики РНЖ применялась 2-балльная шкала (0-1) за исключением показателей «тревожность» и «агрессивность», которые оценивались с помощью 4-балльной шкалы (от 0 до 3). Групповые средние значения оцениваемых показателей, выраженные в процентах, прошли проверку на значимость различий с помощью t-критерия Стьюдента.

Обсуждение полученных результатов.

Статистика выраженности исследуемых показателей представлена в таблице 1.

Между группами РО-3 и ТО-3 значимые различия были обнаружены по показателям «незащищенность», «социальная активность», «социальная пассивность», «страхи», «позитивная оценка своих действий», «позитивная оценка своей идеальной продукции», «негативная оценка своей идеальной продукции», «защита от вышестоящих с агрессией», «защита от нижестоящих с тревогой», «агрессивность». В группе РО-3 значимо более выражены показатели «социальная активность», «страхи», «позитивная оценка своих действий», «агрессивность». В группе ТО-3 значимо более выражены показатели «социальная пассивность», «незащищенность», «позитивная оценка своей идеальной продукции», «негативная оценка своей идеальной продукции», «защита от вышестоящих с агрессией», «защита от нижестоящих с тревогой». По остальным показателям значимых отличий между группами РО и ТО нет.

Итак, мы видим, что дети РО и ТО в 3-м классе довольно четко отличаются по качеству отношений, знаку состояний и направленности установок, то есть в аффективно-регулятивном отношении. В группе РО-3 преобладает позитивный эмоциональный настрой, уверенность в своих действиях, в наличии у себя социально-положительных качеств, самоуважение, активность, действенность, ощущение перспективы, стремление соответствовать высоким социальным стандартам, добиться признания, опираясь при этом на свои силы, стремление к доминированию. В группе ТО-3 преобладает противоположный полюс: отрицательный эмоциональный настрой, подавленность, неуверенность в себе (противоречивое отношение к своим намерениям и возможностям), пассивность, нерешительность, сниженность социальных притязаний, потребность в поддержке окружающих при невозможности её получить, чувство бесперспективности, подчинение. Фактически описанные особенности представляют собой своеобразный конгломерат классических шкал (факторов) Оценки,

Силы и Активности, выделенных Ч.Осгудом (6). В их пространстве дети группы РО-3 находятся на полюсе «социальной эффективности» (позитивность, уверенность, активность, наступательность). Дети группы ТО-3 находятся на полюсе «социальной апатичности» (подавленность, неуверенность, пассивность, оборонительность). Всё это вполне объяснимо с точки зрения различий форм организации обучения и взаимодействия детей в классах РО и ТО: коллективно-распределенная деятельность учеников и "коллегальное" отношение учителя к ученикам в случае РО создают лучшие условия для развития инициативности, тенденции к самоутверждению, уровня притязаний и внутренней референтности, чем индивидуально-обособленная деятельность и "директивная" позиция учителя по отношению к ученикам в случае ТО. Повышенная склонность к возникновению страхов в группе РО-3 может быть связана именно с формированием чувства ответственности, наличием особых групповых норм и стремлением детей им соответствовать, подкрепляемыми окружением.

Таблица 1.

Групповые средние значения показателей по методикам ДДЧ и РНЖ (в процентах) и уровень значимости различий между группами (по критерию Стьюдента).

Показатели	РО-3	ТО-3	Уровень значимости различий
незащищённость	27,75	34,0	0,05
тревожность (ДДЧ)	15,5	19,6	-
недоверие к себе	24,25	26,6	-
чувство неполноценности	15,0	11,0	-
враждебность	13,2	12,5	-
фрустрация	11,7	13,7	-
трудности общения	13,1	15,3	-
депрессивность	1,4	3,3	-
социальная активность	45,8	18,5	0,05
социальная пассивность	8,3	40,7	0,01
вербальная агрессия	25,0	29,6	-
страхи	54,2	18,5	0,01
тревожность (РНЖ)	59,3	51,5	-
позитивная оценка своих действий	45,8	18,5	0,05
негативная оценка своих действий	16,7	22,2	-
позитивная оценка своей идеальной продукции	0	20,4	0,01
негативная оценка своей идеальной продукции	4,2	20,4	0,05
защита от выпестоящих с агрессией	8,3	33,3	0,05
защита от выпестоящих с тревогой	25,0	25,9	-
защита от нижестоящих с агрессией	4,2	18,5	-
защита от нижестоящих с тревогой	0	22,2	0,05
защита недифференцированная с агрессией	0	11,1	-
защита недифференцированная с тревогой	41,7	29,6	-
астеничность	8,3	7,4	-
поверхностность суждений	54,2	29,6	-
конформность суждений	33,3	44,4	-
агрессивность	26,2	8,6	0,05

Таким образом, мы видим, что формы организации обучения, практикуемые в рамках РО, более адекватны задачам развития личности и психики ребёнка в младшем школьном возрасте, чем формы организации ТО. Они обуславливают не только

прогресивні інтелектуальні ефекти, але також і позитивні, сприятливі ефекти в емоційно-регуляторній сфері психіки дітей.

Література:

1. Асмолов А.Г., Ягодін Г.А. Освіта як розширення можливостей розвитку особистості (от діагностики вибору до діагностики розвитку). // Впр. психол., 1992, № 1-2. С.6-13.
2. Давидов В.В. Генезис розвитку особистості в дитячому віці. // Впр. психол., 1992, №1-2. С.22-33.
3. Давидов В.В. Історичні передумови навчальної діяльності. // Розвиток психіки школярів в процесі навчальної діяльності. / Редкол. В.В.Давидов, Т.А.Матис і др. М., Изд. АПН СССР, 1983. С.5-22.
4. Давидов В.В. Навчальна діяльність: стан і проблеми дослідження. // Впр. психол., 1991, № 6. С.5-13.
5. Давидов В.В., Эльконін Д.Б., Маркова А.К. Основні питання сучасної психології дітей молодшого шкільного віку. // Проблеми загальної, вікової і педагогічної психології. / Під ред. В.В.Давидова. М., «Педагогіка», 1978. С.180-205.
6. Петренко В.Ф. Психосемантика свідомості. М., Изд. МГУ, 1988.
7. Фрумін І.Д., Эльконін Б.Д. Освітнє простір як простір розвитку («школа дорослості»). // Впр. психол., 1993, № 1. С.24-32.

О.В. Гоголь, Л.В. Долинська, Л.М. Зінченко, Київ

ПЕДАГОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Здійснення розвивального навчання можливе лише за умови високого рівня підготовки педагогічних кадрів, їх умінь встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки з учнями, володіння засобами трансляції своєї особистості, одним з яких є мовлення.

Педагогічне мовлення - це діалогічне мовлення вчителя в навчально-виховному процесі, метою якого є педагогічний вплив на учнів, спрямований на їх інтелектуальне та особистісне зростання.

Характерною особливістю педагогічного мовлення є те, що воно вимагає розвитку якостей як діалогічного, так і монологічного мовлення, хоча слід уточнити, що і в останньому випадку зберігає ознаки діалогічної орієнтації.

Рисами діалогічного мовлення є ситуативність, контекстність, мимовільність та неорганізованість. Вони проявляються в процесі живого спілкування, пов'язані з обстановкою, в якій відбувається спілкування вчителя з учнем, і кожне чергове висловлювання значною мірою обумовлене попереднім. Проте, якщо в звичайному спілкуванні мовлення партнерів є звернутим і «еліптичним», тобто в ньому багато чого опускається, подається в підтексті, то педагогічне мовлення, хоча і залишається ситуативним і контекстним, є більш розгорнутим, оскільки думка вчителя має бути зрозумілою і однозначною з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учня чи групи учнів одночасно. Допоміжні засоби спілкування в педагогічному мовленні набувають самостійного значення і часто є його змістом.

Така риса діалогічного мовлення як його мимовільність у педагогічному мовленні є також дещо умовною. Маємо на увазі, що в класичному діалозі репліка - це безпосередня реакція на той чи інший мовленнєвий чи навіть немовленнєвий подразник її зміст, як правило, «нав'язаний» попередньою реплікою, а іноді і мовленнєва форма: для діалогічного мовлення є типовим парафраз попередньої

репліки. Педагогічне ж мовлення, залишаючись реакцією на подразник, у ході розвитку діалогу набуває ознак довільності, в тому розумінні, що вчитель веде за собою розмову, думку учня, часто перехоплює ініціативу. Це ж стосується і такої характеристики як неорганізованість діалогічного мовлення, в якому значну роль відіграють словесні шаблони, звичні поєднання слів. В мовленні вчителя кліше і шаблони в великій кількості недопустимі, оскільки не лише нівелюють його індивідуальність, але й знижують його авторитет в очах учнів.

Проведення вчителем уроків вимагає володіння навичками монологічного мовлення, зокрема, розгорнутістю, здатністю будувати висловлювання й будувати думку в відповідності з законами граматики, культури мовлення й логіки.

Виклад матеріалу на уроці вимагає від учителя значної довільності. Залежно від думки, від змісту того, що збирається сказати вчитель, він добирає адекватну для цього мовленнєву форму - композиційно-логічну та оптимальні для цього слова і конструкції. Висока довільність педагогічного мовлення проявляється в тому, що вона проникає в усі ланцюги висловлювання вчителя, підкорюючи кожне слово, інтонацію, жест загальній педагогічно-комунікативній меті. Вчитель повинен уміти вибірково користуватися найбільш доцільними для даного висловлювання мовленнєвими засобами, тобто вжити слово, словосполучення, синтаксичну конструкцію, які найбільш точно передають його замисел. Разом з тим, для виразності й переконливості (а не просто правильного) мовлення цього замало: вчитель повинен вміти вільно добирати і немовленнєві, суттєві з психологічної точки зору, комунікативні засоби.

Мовлення вчителя під час уроку є значною мірою організованим мовленням, спланованим. Наперед уявляти собі структуру мовлення – це одна сторона організованості чи тенденція в розвитку мовленнєвих умінь монологічного мовлення. Друге стосується тієї форми, в якій існує план. Він може бути інтеріоризованим (тобто внутрішнім) або екстеріоризованим – набути мовної форми у вигляді плану чи конспекту уроку. Вдосконалення умінь педагогічного мовлення йде по шляху зменшення опори на писемний план-проспект та все більшу інтеріоризацію плану. Разом з тим, слід пам'ятати, що педагогічне мовлення – це діалогічне мовлення, а це означає, що і при монологічному викладі матеріалу на уроці воно зберігає ознаки діалогічної орієнтації. Це проявляється в тому, що вчитель не просто констатує матеріал, дає його фактичний виклад, а встановлює і підтримує контакт з учнями, орієнтуючись постійно на них засобами комунікативного адресування. При цьому мовлення вчителя забезпечує здебільшого функцію зворотнього зв'язку, привертання уваги та регулювання психічної активності. Вчитель не просто подає нові знання, інформує, а переслідує розвиваючу та виховну мету, враховуючи вікові та індивідуальні особливості учнів, їх нахили, здібності, інтереси. У результаті монологічний виклад матеріалу перетворюється в діалог, бесіду, учні включаються в логіку вчителя, відбувається колективне вирішення проблеми.

Слід зазначити, що становлення діалогічної взаємодії вчителя з учнем, групою учнів чи цілим класом виникає не відразу, а поступово, в залежності від цілого ряду факторів.

Спостереження за роботою студентів-практикантів та досвідчених вчителів показують, що у становленні діалогічної орієнтації вчителя умовно можна виділити три етапи: 1) діалогічне орієнтування вчителя; 2) ситуативна взаємодія та 3) рівень творчого співробітництва.

Етап діалогічного орієнтування характерний для перших днів ознайомлення студента-практиканта чи молодого вчителя (та й досвідченого в новому для нього класі) з учнями. Незнання учнів, їх індивідуальних особливостей, нахилів, здібностей призводить до монологічного викладу матеріалу та, в кращому випадку, до безособового звертання до учнів. Вчитель-початківець боїться відійти від тексту, заготовленого конспекту, а тому говорить писемною мовою, складними для засвоєння реченнями. Внутрішня прив'язка до тексту, до логіки його викладу ускладнює розподіл уваги, та встановлення контакту з учнями. Висловлювання вчителя виконують переважно функцію презентації знань та контролю, причому викликають для відповіді здебільшого учнів, що самі підіймають руку. Вимушеність поведінки вчителя створює дистанцію між ним і учнями, вони майже не ставлять запитань, а їх активність не стимулюється. Засоби "комунікативного адресування", висловлювання, спрямовані на уточнення, розуміння та привертання уваги адресовані, як правило, всьому класові, а значить не сприймаються ніким особисто.

Поступове ознайомлення з класом, виділення з однорідної маси учнів принаймні групи найбільш яскравих (як правило, це відмінники, та найбільш "незручні" учні, які не готуються до уроку, порушують дисципліну), зняття внутрішніх зажимів після перших уроків є ознаками етапу ситуативної взаємодії вчителя з вихованцями. Контроль матеріалу перших уроків дає вчителю орієнтацію в правильності власного підходу до викладу матеріалу, необхідність певної корекції його, поетапного контролю. Встановлення контакту принаймні з певною частиною учнів посилює емоційність спілкування, розкритість його, невимушеність. Вчитель уже вловлює індивідуальні особливості деякого з учнів і починає інтуїтивно враховувати їх у своїх діях.

Рівень творчого співробітництва реалізується тоді, коли вчитель оволодіває уміннями постійно втілювати в контексті висловлювання свою педагогічну мету. Спостерігається він здебільшого у вчителів-майстрів своєї справи і проявляється в повній інтеріоризації плану викладу матеріалу, відходу від заготовленого тексту при необхідності, інтерпретації матеріалу, високій нормативності мовлення, стереотипізації синтаксичних конструкцій, неперенасиченості, стилістичній адекватності, постійним регулюванням психічної активності учнів, мовленнєвими висловлюваннями, застосуванні прийомів емоційного впливу та експресивних висловлювань, встановленні "суб'єкт-суб'єктних" стосунків рівноправності як на уроці, так і в позаурочному спілкуванні.

Що стосується якостей педагогічного мовлення, то найчастіше називають його точність, чіткість, виразність, емоційність. Наші дослідження, проведені серед студентів першого та п'ятого курсів, спрямовані на виявлення усвідомлення ними конкретних мовленнєвих якостей, показали, перш за все, що немає великих відмінностей в усвідомленні ними необхідних для вчителя мовленнєвих характеристик, не дивлячись на те, що п'ятикурсники вже побували на педагогічній практиці і мають власний досвід спілкування з учнями. Обидві групи назвали такі якості як точність (62% першокурсників та 47% студентів п'ятого курсу), хороша дикція (відповідно 44% і 60%), чіткість (44% і 60%), емоційність, доступність, логічність, образність і т.д.

Разом з тим, поза незалежною увагою як дослідників, так і викладачів, вчителів, студентів, залишаються такі характеристики педагогічного мовлення як нормативність і логічність висловлювання.

Нормативність педагогічного мовлення – тобто його правильність, – не менш важливий компонент у педагогічній діяльності, ніж її чіткість, виразність, логічність, емоційність. Допущена вчителем помилка у вживанні слів, граматичі не працює на авторитет учителя. Якщо помилку помітили, то вона дискредитує вчителя і відволікає учнів від справи. Якщо ж вона залишилася непоміченою й була сприйнята як правильна, то вчитель є провідником мовного безкультур'я.

Разом з тим, слід враховувати, що немає і не може бути мовленнєвої норми, придатної для всіх випадків вживання слів. Мовлення повинне бути правильним, але не “дистильованим”, підкреслено нормативним, оскільки це само по собі може створювати бар'єр між вчителем та учнем. Очевидно, в мовленні вчителя допустимі відступи від норми, якщо вони не часто вживані і функціонально виправдані в кожному конкретному випадку, тобто не є випадковими, а обслуговують певний задум вчителя, певну комунікативну мету, і є саме відступом від норми, а не ознакою якоїсь іншої, небажаної норми та й взагалі не сигналізують про приналежність до певної вікової чи соціальної групи (якщо в мовленні вчителя в віці молодіжний жаргон є недопустимим, то молодий вчитель може собі це інколи дозволити).

Що стосується логічності мовлення вчителя, то слід пам'ятати, що це поняття не прямо пов'язане з правилами нормальної логіки. Логічність педагогічного мовлення – це швидше одна з характеристик сприймання мовлення. Логічним з точки зору слухача є те мовлення, логіка якого йому зрозуміла, а це означає, що якісь, навіть найбільш логічні з формальної точки зору, особливості висловлювання вчителя можуть бути не сприйняті учнем в силу його вікових та індивідуальних особливостей чи актуальних соціогенних потреб. З іншої сторони можна порушити правила формальної логіки й досягти педагогічного впливу на учня, оскільки психологічні аргументи часто мають перевагу перед логічними.

Високий рівень розвитку розкритих особливостей педагогічного мовлення – важлива умова здійснення розвивального навчання.

Л.В. Дзюбко, Київ

ФЕНОМЕН РАННЕЙ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЯ И РОДИТЕЛЯ

В отечественной психологии – как довоенной, так и послевоенных десятилетий – львиную долю в изучении младших школьников занимали исследования познавательных (ментальных, когнитивных) процессов, что объясняется ведущей деятельностью этого возраста – учебной. Всплеск исследований в этом направлении приходится на конец 70-х – начало 80-х годов, т.е. на период реформы общеобразовательной школы в СССР и в связи с началом систематического школьного обучения с 6 лет. Это же время начала изучения собственно феномена школьной дезадаптации, прежде всего – в медико-психологическом аспекте (С. Б. Аксентьев, А. Д. Випневская, В. В. Ковалев, А. Е. Личко и др.). Под школьной дезадаптацией понимают образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе, которые проявляются в нарушениях успеваемости, поведения и межличностных взаимодействий учащихся любого возраста; «в психогенных заболеваниях и реакциях, в повышенном уровне тревожности, в искажениях в личностном развитии»(4).

Соответственно тому, как проявляется феноменология школьной дезадаптации, предпринимаются попытки вычленять соответствующее ей понятие. Так, Коган В. Е. выделяет психогенную школьную дезадаптацию (ПШД), которая определяется как «психогенное заболевание и психогенное формирование личности ребенка, нарушающее его субъективный и объективный статус в школе и семье, и затрудняет учебно-воспитательный процесс» (1, с. 90).

За последнее десятилетие социальная ситуация в Украине изменилась самым репительным образом, что обостряет психологические проблемы начальной школы самым непосредственным образом.

В этой связи мы предполагаем, что можно говорить о наличии признаков *ранней школьной дезадаптации* (РШД) как самостоятельного феномена, и как более частного явления по отношению к школьной дезадаптации, в структуре которой РШД может выступать как в роли следствия, так и в роли причины. РШД как разновидность социальной дезадаптации, «...может быть вынужденной (по причине низкой социальной компетентности при ориентации на стандарты данного социума) и выбранной (из-за активного неприятия личностью стандартов данного конкретного социума при достаточно высоком уровне развития социальных навыков» (8, с. 235).

Кроме того, отличие РШД от ПШД в том, что ПШД ориентируется на школьную адаптацию и психическое здоровье младшеклассника, как отсутствие симптомов, конфликтов и проблем, а РШД – на психическое здоровье, как «зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, меру способности человека выступать активным и автономным субъектом своей жизни в изменяющемся мире» (8, с. 234).

Для того, чтобы определить, существует ли проблема РШД на практическом уровне и как её видят учителя и родители (т. е. значимые взрослые, которые могут влиять на ситуацию), мы провели исследование в ряде школ городов Киева и Николаева, Киевской и Черкасской областей. В опросе принимали участие учителя (54 чел.) и родители (358 чел.) учащихся начальной школы.

Учителям необходимо было назвать детей своего класса, которые предъявляют свойства, указывающие на дезадаптацию. Таким образом, мы получили сведения о 968 детях (общее количество детей в классах).

Учителя отметили наличие симптомов дезадаптации у 52% учащихся. К числу её основных проявлений они относят проблемы, связанные с:

- обучением, овладением учебной деятельностью и несформированностью мотивации учения (10,2% детей)¹, что проявляется в сниженном интересе к учебе, хроническом отсутствии любознательности, неровностью в учебных успехах (11,6%);
- неспособностью произвольно регулировать поведение, внимание, учебную деятельность, что проявляется в гиперактивности (16,4%), или наоборот, в чрезмерной медлительности (13,6%), неорганизованности, повышенной отвлекаемости (14%), невнимательности (13,8%), неусидчивости, недисциплинированности, импульсивности (13,5%), забывчивости (9,8%), в гримасничаньях, кривляниях (8,8%);
- неумением приспособиться к темпу школьной жизни, что проявляется в чрезмерной медлительности, заторможенности, вялости (13,6%); быстрой утомляемостью, болезненностью (9,6%); иногда в хронических опозданиях в школу; в длительном приготовлении уроков.

¹ В скобках указан процент детей, у которых проявляется названное свойство.

Немалую роль в успешной адаптации к школе играют и характерологические, личностные особенности детей. Наличие таких отрицательных личностных качеств как драчливость, конфликтность, упрямство (12,8%), гримасничанье, ругливость (8,8%), неопрятность, небрежность в одежде (9,8%) и т.д. порождает проблемы в общении. Причиной и следствием этих проблем может быть замкнутость и отторженность от других (5,8%), снижение у детей самооценки (14,2%), обидчивость, ранимость (11,8%), тревожность, беспокойство (8,2%) и т.д.

Симптомы РПД можно рассматривать и как ее критерии, особенно если они проявляются в различных комбинациях и довольно часто. Кроме перечисленного, это может быть агрессия по отношению к людям и вещам, постоянные фантазии, чувство собственной неполноценности, постоянные страхи, сверхчувствительность, неспособность сосредоточиться в работе, неуверенность в принятии решения, обидчивость, плаксивость (11,8%), упрямство, злопамятность (12,8%), неловкость, неуклюжесть (5,8%), обострённое реагирование на ситуацию затруднения (6,4%), повышенная потребность в любви и внимании (8,8%), выраженные затруднения в формировании почерка (16,5%), неумение строить адекватные ролевые отношения с учителем (7%) и соучениками.

Учителя подчеркивают существенную роль семьи в возникновении РПД или хотя бы некоторых её форм. На их взгляд, родители стали уделять недостаточно внимания своим детям в такой трудный и важный период, как начало школьного обучения. Родители с этим не согласны – только 3,3% из них считают, что должны больше времени и внимания уделять общению с детьми.

Больше 32% младшекласников, по мнению учителей, нуждаются в *постоянном* контроле и помощи родителей при выполнении домашнего задания. Родители утверждают, что помогают и контролируют выполнение домашних заданий: всегда – 16%, часто – 34%; иногда – 45% опрошенных. Только 3,5% считают, что их дети вполне могут справиться с этим самостоятельно и в помощи не нуждаются. При этом на выполнение домашних заданий 33% детей тратят больше 3-х часов, 43% – от 2-х до 3-х часов, и 24% – 11–2 часа в день.

Родители склонны видеть истоки школьных проблем в самой школе, в тех требованиях, которые она проявляет к младшекласникам. На начальных этапах обучения тяжелее всего для детей было соблюдать режим дня (24%), привыкать к новым требованиям (8,6%), строить отношения с коллективом (8,7%) и с учителем (0,7%). На трудности собственно младшего школьного возраста было 77,3% указаний родителей. Сюда мы относим: возросшие требования к самостоятельности (21,3% детей); привыкание к школьным правилам (15,3%); приготовление уроков (26,7%), развитость произвольности процессов и поведения (аккуратность – 1,33%, сдержанность, усидчивость, сосредоточенность – 4%); выполнение домашних заданий (10,7%). А 0,7% родителей отметили, что с трудом давалось всё.

Отвечая на вопрос «Чему бы вы теперь уделили больше всего внимания, если бы ваш ребенок впервые должен был пойти в школу?», 33,4% родителей отметили, что больше времени уделяли бы формированию школьных навыков; 26% – самостоятельности, ответственности; 16% – произвольности психических процессов, поведения («памяти, усидчивости, собранности, внимательности, организованности, дисциплине, слову «надо»); 10% – общему развитию; 2,6% – здоровью и физической подготовке к школе.

Родители обращают внимание на трудности в общении у своих детей (4%), и хотели бы привить им «уверенность в себе; чувство собственного достоинства; уме-

ние отстаивать своё мнение; раскрепощённость, умение общаться» – 8,7%. Заранее приспособляться к новому режиму дня считают необходимым 8% опрошенных. Изменили бы домашнюю ситуацию при поступлении ребенка в школу 3,3% родителей.

Однако нам представляется очевидным, что как учителя, так и родители суть лишь жертвы в общей социальной ситуации, определяющей развитие современного ребёнка. Анализ подлинных причин РШД как нарушения первичной нормативной социализации ребёнка в системе общественных институтов – такова основная цель нашего исследования.

Литература:

1. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование // Проблемы психического развития детей. – М.: МГУ, 1990.
2. Генинг Г. Н. Особенности психических состояний младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук). – Казань, 1997.
3. Дзябко Л. В. Социальные предпосылки школьной дезадаптации младших школьников в современных условиях // Психологія на перетині тисячоліть. Збірник наукових праць учасників П'ятих Коспівських читань. – К., 1999, т.1, с.387–395.
4. Диагностика школьной дезадаптации. Научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. – М.: Ред.-изд. центр «Социальное здоровье России», 1993.
5. Индивидуальная работа с детьми, страдающими психоневрологическими заболеваниями. Методические рекомендации классовадам, классным руководителям, педагогам, руководителям общеобразовательных школ. – К., 1989.
6. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. – М.: Сфера, 1998.
7. Психология. Словарь / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1990.
8. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Ред. Д. А. Леонтьев, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997.
9. Раскава Н. В. Социальные проблемы детства: Автореф. дисс. . канд. социол. наук. – Уфа, 1997.
10. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М., Новая школа, 1995.

Ю.Г. Долинська, Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТЬОГО ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Демократичні зміни в суспільстві, завдання гуманізації та гуманітаризації освіти пред'являють особливі вимоги до діяльності практичного психолога, кінцевою метою якої є допомога кожному піднятись у своїх стосунках з людьми до істинно гуманістичного рівня та повністю розкрити свої можливості і здібності, свій природний потенціал. Зрозуміло, що зробити це може тільки високоактуалізована особистість. Ось чому проблема самоактуалізації особистості майбутнього психолога системи освіти є надзвичайно актуальною.

Виходячи з загальної характеристики самоактуалізації по А.Маслоу як бажання людини стати тим, ким вона може стати, ми визначаємо самоактуалізацію особистості практичного психолога як розвиток таких його якостей, які є одночасно як особистісно значущими, так і важливими для ефективного здійснення професійної діяльності.

В зв'язку з цим постає проблема визначення професійно значущих якостей особистості практичного психолога та їх співвідношення з характеристиками самоактуалізованої особистості.

Визначенню та формуванню професійно значущих якостей особистості психолога-практика присвячена значна кількість психологічних досліджень. Серед них роботи Г.С.Абрамової, Н.А.Амінова, Ю.В.Андріанова, О.М.Анісімової, Н.В.Багманової, І.А.Володарської, Ю.М.Ємельянова, В.П.Захарова, Н.Ф.Каліної, І.А.Кайданівської, В.О.Киричука, М.В.Молоканова, В.Г.Панка, Н.І.Пов'якель, Л.А.Петровської, О.П.Саннікової, Л.Г.Терлецької, Н.Ю.Хрящової, О.Я.Чебикіна, Н.В.Чепелевої, Т.С.Яценко та ін.

Аналіз вказаної літератури засвідчив неоднозначність думок щодо професійно значущих якостей практичного психолога, під якими розуміють такі істотні психологічні характеристики особистості, до яких обрана професійна діяльність ставить високі вимоги.

Так, Абрамова Г.С. першочерговими вважає такі якості як здатність знайти багато реакцій – вербальних чи невербальних – на широкий спектр ситуацій та проблем; ерудованість як вміння розуміти і використовувати у своїй роботі багато різноманітних психологічних концепцій; вміння до вироблення різноманітних думок, слів та моделей у своїй культурі та в межах інших культур; конфіденційність психологічної інформації; вміння рефлексувати на зміст своєї професійної діяльності; відкритість для засвоєння нового знання, для сприймання альтернативних поглядів, прагнення до системного підходу у своїй практичній роботі (1).

М.О.Амінов та М.В.Молоканов чітко розрізняють набір професійно значущих якостей психолога-дослідника як експерта в розрізненні відхилень при мінімізації впливу на людину та психолога-практика як експерта по корекції відхилень у функціонуванні людини при максимізації впливу на поведінку "об'єкта". Якщо перший має володіти такими якостями як готовність до контактів, певна холодність та раціональність у встановленні та підтриманні контактів, стриманість, загальна інтелектуальність при вираженому інтересі до людини, то практичний психолог при готовності до контактів повинен вміти їх підтримувати, зберігати емоційне самовладання у процесі спілкування, вміти емоційно притягувати до себе людей, володіти високою інтелектуальністю при високій чутливості, що полегшує орієнтацію в емоційній сфері клієнта, схильність до почуття провини чи високої відповідальності за свої дії, усвідомлювати межі своєї компетентності, мати певний індивідуалізм та опиратись на себе при прийнятті рішень (2).

Л.Г.Терлецька виділяє як професійно значущі в роботі практичного психолога професійно-психологічну рефлексію та саморефлексію, діапазон репертуару професійних ролей, уявлень про образ практичного психолога, адекватність образу "Я" та оптимальність психічного стану (5).

В.С.Панок підкреслює роль інтелекту як істотного параметру професійної придатності практичного психолога (особливо його вербального компоненту), а також гуманістичну спрямованість його особистості, куди входять такі риси та якості як альтруїстичні позиції, ролі та настанови у міжособистісному спілкуванні, високий рівень мотивації до професії, готовність до співпраці та націленість на її позитивний результат, володіння механізмами саморегуляції. Сама емоційна регуляція та емоційна витривалість забезпечують, на думку вченого, успішність діяльності психолога-практика (4).

Аналіз приведених та інших досліджень свідчить, не дивлячись на їх розбіжність та різні акценти, про необхідність для формування цих якостей високого рівня самоактуалізації особистості практичного психолога. Виходячи з характеристик самоактуалізованої особистості, за А.Маслоу, найбільш значущого для здійснення діяльності практичного психолога є, перш за все, на нашу думку, любов до професії, "центрованість на проблемі", покликання до обраної діяльності, що проявляється так, ніби "робота й людина, здається, призначені один одному. ...Людина і її робота підходять один одному як ключ і замок" (3, с.301-302).

Необхідною і важливою характеристикою є також креативність, тобто здатність до творчості, яка проявляється у виробленні власної професійної концепції та умінь знайти єдино правильне рішення проблеми клієнта.

Самоактуалізований практичний психолог – це людина демократична, що поважає інших людей, незалежно від класової та релігійної приналежності, статусу, не проявляючи зверхності і авторитаризму.

Ці якості дозволяють виробити здатність правильно і неупереджено сприймати інших людей, бачити дійсність такого, як вона є, а не такого, як їм хотілось би її бачити, об'єктивність у сприйманні, без зайвих емоцій, відсутність страху перед проблемами (своїми і клієнта), які не мають однозначних правильних чи помилкових рішень, а також очікувань, тривожності, стереотипів, надмірного почуття провини, потреби навчати та контролювати інших.

Дослідження особливостей самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога, проведена серед студентів НПУ імені М.П.Драгоманова за допомогою "Запитувальника особистісної орієнтації" (POI), показало, перш за все, нерівномірний характер самоактуалізації окремих блоків особистості, а також незначні зміни протягом навчання у ВНЗ в тих показниках особистості, які є провідними в майбутній професійній діяльності (комунікативна, перцептивна, рефлексивна сфери). Отримані дані засвідчили необхідність створення спеціальних умов для актуалізації особистісного потенціалу, необхідного для ефективного становлення майбутнього практичного психолога.

Такими першочерговими умовами, на нашу думку, є:

- Усвідомлення студентами сутності як самого процесу самоактуалізації особистості, так і особливостей його протікання та актуального рівня у самих себе. Виявлення показників кожного з блоків дасть можливість визначити ті сфери особистості, які потребують вдосконалення.
- Формування потреби в самоактуалізації професійно значущих якостей особистості, мотивації самовдосконалення.
- Створення об'єктивних умов для самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів, якими є чітко визначена модель діяльності практичного психолога системи освіти, наявність адекватних їй навчальних планів, забезпеченість навчально-методичним матеріалом, високий рівень кваліфікації професорсько-викладацького складу.
- Забезпечення в процесі професійного становлення кожному студентові задоволення потреби безпеки, яка дозволить йому експериментувати з новими формами поведінки, новим досвідом.

Вивчення особливостей теоретичної освідомленості студентами-психологами щодо сутності самоактуалізації особистості показало, що більшість студентів володіють теоретичними знаннями щодо проблеми самоактуалізації особистості, можуть дати більш-менш чітке визначення цього та близьких йому понять, бачать

специфіку процесу самоактуалізації особистості щодо своєї майбутньої професії, усвідомлюють деякі фактори впливу на нього, зокрема, роль навчально-виховного процесу в вузі, можуть здійснити аналіз деяких сторін своєї особистості, вичленити особистісні проблеми та назвати деякі шляхи оптимізації самоактуалізації своєї особистості. Однак, за глибиною усвідомлення можна виділити три групи студентів з повним, частковим та поверховим усвідомленням значущості та сутності процесу самоактуалізації особистості.

Обговорення результатів констатуючого експерименту зі студентами першого курсу на заняттях, які носили за принципами організації та формою проведення тренінговий характер, що забезпечувало задоволення потреби безпеки, дозволило усвідомити кожному особливості протікання власного процесу самоактуалізації та скласти індивідуальні програми особистісного зростання з урахуванням цих особливостей. Індивідуальна робота в поєднанні з групою (тематичне обговорення життєвих та професійних ситуацій, особистісних проблем, тренінгові вправи, психотехнічні методики розвитку певних особистісних якостей) показала в кінці навчального року позитивні зміни в рівнях розвитку як певних блоків самоактуалізації особистості, так і його рівнів у цілому.

Література:

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию.-М., Международная педагогическая академия, 1995.
2. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов.- Вопросы психологии, 1992, № 1, с.73-83.
3. Maslow A. The farther reaches of human nature.- New York: Viking Press, 1971.
4. Панюк В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практичного психолога. -// Практична психологія та соціальна робота.-1998, № 4, с.5-8.
5. Терлецька Л.Г. Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього практичного психолога. АКД К.,1997.
6. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. - 36. наук. праць "Психологія", вип. 3, К., 1988.

Е.Г. Донская, Харьков

МИР МАНДЕЛЬШТАМА И МИР ГОМЕРА (ОБ ИЗУЧЕНИИ «АНТИЧНЫХ» ТЕКСТОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СЕДЬМОМ КЛАССЕ)

Курс русской литературы в гимназии «ОЧАГ» выстраивается в сопряжении с историко-культурологическим курсом, разрабатываемым Лабораторией гуманитарного образования (И. Соломадин, С. Курганов, В. Осетинский, Е. Донская). Этот курс рассчитан на работу с детьми 6-11 классов. Предметом изучения в каждом классе становится определенная культура мировой истории. Так, 7 класс - «античный». На уроках истории, истории культуры, мировой литературы и изобразительного искусства дети изучают античные произведения, включаясь в «понимающий диалог» с античной культурой. На уроках русской литературы школьники встречаются со стихами русских «читателей античности»: Тютчева, Фета, Ахматовой, Цветаевой, Мандельштама, Бродского. Русские авторы открываются детям как читатели и собеседники античных поэтов.

Мы предполагаем, что произведение русской литературы как бы «читает» произведение иной культуры (в данном случае античное), вступает с ним в диалог, переосмысливает его ключевые образы («Сивилла» Цветаевой, «Одиссей Телемаку», «Эней и Дидона» Бродского). Для произведения русской литературы оказываются важными те проблемы, которые были сформулированы и доведены до предельной остроты другой культурой («Видение», «Два голоса», «Цицерон» Тютчева). При чтении нескольких произведений Тютчева или Мандельштама возникает как бы «античный мир» этого автора. В диалог вступает не произведение с произведением, а авторский мир с инокультурным миром.

В седьмом классе сразу после чтения «Илиады» и «Одиссеи» на уроках мировой литературы на уроках русской литературы дети читают несколько стихотворений Мандельштама: «Бессонница. Гомер. Тугие паруса», «За то, что я руки твои не сумел удержать», «Золотистого меда струя из бутылки стекла», «Ласточка», «Когда Психея-жизнь спускается к теням» и др. При чтении первого же «античного» стихотворения Мандельштама «Бессонница. Гомер. Тугие паруса» дети стали в диалоге друг с другом формировать понятие «мир поэта».

Марина Бугай. Автор не спит, читает «Илиаду» и уже в первой строчке входит в мир Гомера. И мы вместе с автором попадаем в мир Гомера. *Оля Лейкехман.* Когда мы читаем первую строчку, попадаем в мир Гомера через мир Мандельштама. Потому что в своем мире Гомер выбирает, что описывать. А в этом стихотворении Мандельштам выбирает, что взять из мира Гомера. Это осколки мира Гомера, выбранные Мандельштамом. Это вход в мир Гомера через мир Мандельштама... Когда паруса надуты ветром, они двигаются - для Мандельштама это вход в Трою, в Грецию, в Гомера.

Соня Вальшенок. Мандельштам мог бы написать «наполненные, надутые ветром паруса». А он находит одно слово «тугие» паруса. И мы уже представляем греческие корабли. *Никита Цыганок.* Тугие паруса - это образ движения. *Оля Конева.* Корабли с тугими парусами - это эйдос кораблей.

Идеи «эйдоса», «точки акмэ», оппозиция Космос - Хаос являются сквозными для античной мысли. На уроках мировой литературы дети осваивают эти понятия и используют их для понимания «античных» произведений русских поэтов XIX-XX вв.

Оля Лейкехман. Это стихотворение - вход в мир Гомера через очки Мандельштама. *Марина Бугай.* Я думаю сейчас иначе, чем в начале урока. Мы входим в мир Мандельштама лinnenый Гомером. Мандельштам вошел в мир Гомера и передает нам его «кусочками». Но Мандельштам выбирает «ключевые» частицы Гомера. *Женя Манко.* Я не совсем согласен с Мариной. Мне не кажется, что этот мир Мандельштама, наполненный Гомером, как называет его Марина, состоит из кусочков, из частиц. Я не знаю, как это получается, но он не из кусочков.

Нередко на уроках принимают участие несколько учителей, ведущих разные предметы историко-культурологического курса. Они соглашаются или спорят с высказываниями детей, предлагают свое прочтение произведения, помогают детям сформулировать и развить их мысли.

Учитель мировой литературы. По-моему, я понимаю мысль Жени. Видимо, Мандельштам не первый раз читает «Илиаду» (и «Одиссею» тоже). Когда во время бессонницы он «список кораблей прочел до середины», - это не первое чтение. Образы из разных песен «Илиады» накладываются один на другой, и возникает целостный образ гомеровской Греции, а не мозаика, не «кусочки». Например, сравнение уплывших с родины греческих кораблей с птичьей стаей есть в нескольких песнях «Илиа-

дь» (уже после списка кораблей). *Никита Цыганок*. Читая это стихотворение, мы вступаем в диалог Гомера и Мандельштама. Мы попадаем в мир вопросов Мандельштама к Гомеру. «Куда плывете вы? Когда бы не Елена, что Троя вам одна, ахейские мужи?»

Мы выделяем несколько уровней диалога: диалог ребенка и произведения; диалог детей в классе; диалог произведений в сознании детей.

На этом уроке, на наш взгляд, состоялся диалог между детьми и диалог произведений в сознании детей. «Мандельштам вступает в диалог с Гомером, он находит эйдосы и ключевые частицы гомеровского мира, которые и составляют для современного читателя целостный мир Гомеровской Греции, - мир Мандельштама, наполненный Гомером, или мир Гомера через очки Мандельштама».

«Опьяненный классическим вином», Мандельштам встретился с Пушкиным, с Овидием, с Гомером. Эту встречу одного авторского мира с другим очень точно уловили и попробовали описать дети.

На наш взгляд, диалог детей с произведением состоялся на следующем уроке. Он начался с обсуждения стиха «И море, и Гомер - все движется любовью». *Оля Лейкехман*. Море - хаос, и этот хаос движется любовью. Как это может быть? *Маша Донская*. А вот так и есть. Даже море вместе с кораблями движется любовью. Все на любви. *Оля Лейкехман*. А может быть, море - это неотъемлемая часть Гомера, и движется любовью вместе с Гомером?

Дети решили, что море и Гомер - это метафоры. Заметили, что слова «МОРЕ» и «Г-ОМЕР» звучат почти одинаково, и это тоже могло приворожить Мандельштама и заставить их соединить в едином движении. Вернулись к «божественной пене» как переносному значению. Дети отметили, что слово «пена» становится метафорой в сочетании со словом «божественная». Было дано несколько толкований этой метафоры.

Саша Золотко. Божественная пена - это седые волосы на головах царей и героев (греки были кудрявыми). А божественная она потому, что греческие цари и герои - родственники богов. Это как бы божественная отметка. *Аня Бабиченко*. Седые волосы на головах царей - это божественная мудрость. *Антон Бочкарев*. Божественная пена - это морская пена. *Женя Иванилова*. Божественная пена - это красота моря, плывущих. Мы же говорим о чем-то очень красивом: божественно, божественный. И стихотворение само очень красивое. В нем есть звукопись: одинаковые звуки в словах журавЛИНый, дЛИННый, кЛИН, чуЖИе, рубеЖИ, мужИ.

Рама Ключко. Морская пена связана с Афродитой - Афродита родилась из пены. Но она богиня любви, а плывут за Еленой, то есть тоже из-за любви. Поэтому на головах «божественная пена».

При чтении других стихотворений Мандельштама представление детей об античном, греческом, гомеровском мире Мандельштама расширялось и изменялось. Так, после того, как дети несколько раз прочитали стихотворение «За то, что я руки твои не сумел удержать», поделились своими первоначальными впечатлениями и опущениями, возник спор о том, чью речь мы слышим в этих стихах, кто говорящий, кто «я», который не сумел удержать руки любимой женщины. Были высказаны два предположения. Я - Парис. И второе: Я - Менелай. Сторонники каждого предположения приводили свои доказательства из текста.

Оля Лейкехман. Я слушаю и вижу: вроде бы все правы. И те, кто говорит, что я - это Парис, и я - это Менелай. Получается, что по тексту нельзя выяснить, кто я. Нет оснований. Стихотворение построено «кусочками», и нужно разобраться, где чьи

слова. *Маша Донская*. Я - это не Парис и не Менелай, я - Мандельштам. Почему-то он говорит то за Париса, то за Менелая. *Женя Манко*. Это стихотворение - сумма всех мыслей всех. Это эйдос мыслей участников Троянской войны. Так мог бы сказать Парис и Менелай, не отвлекаясь на частности: каменная Троя или деревянная.

Аня Бабиченко. Когда у Мандельштама любовное переживание, он респектует его с Гомером, к нему приходят «гомеровские ассоциации». Он кажется себе то Парисом, то Менелаем. *Света Савочка*. Мне кажется, немного иначе. У Гомера все, как должно быть: настоящий герой, настоящая женщина - эйдосы, и это притягивает Мандельштама, потому он к ним и обращается.

Разговор об античном мире Мандельштама продолжался при обсуждении стихотворений «Золотистого меда струя из бутылки стекла», «Ласточка» и др.

Наш опыт показывает, что изучение античной культуры позволяет детям более точно и глубоко понять произведения русской литературы XIX-XX вв, вступить с ней в продуктивный диалог.

А.К. Дусавицкий, М.А. Удовенко, Харьков

ИНТЕРЕСЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЧАСТНЫХ И ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

За последние годы на Украине появилось большое количество частных школ, лицеев, гимназий, которые специализируются на углубленном изучении отдельных предметов. Некоторые из них похожи на общеобразовательные школы как с организационной точки зрения, так и с точки зрения предлагаемых учащимся программ.

Возникает вопрос — действительно ли в частных школах складываются более благоприятные условия для развития личности учащегося. Известно, что важной стороной такого развития в становлении школьников является формирование жизненных планов на основе осознания складывающейся структуры личностных и учебно-профессиональных интересов.

Поэтому сравнение структуры таких интересов в частной и государственной школах является важным показателем, характеризующим особенности развития личности в юношеском возрасте. В данном сообщении приводятся данные исследования интересов старшеклассников, проведенных в двух харьковских средних общеобразовательных учебных заведениях: Харьковском частном колледжуме и общеобразовательной школе I – III ступеней № 76.

Участниками опроса были учащиеся 9 – 11 классов. Выборка составляет 115 человек.

Применялись следующие методики: метод опроса. (“Какие предметы из школьной программы вам больше всего нравятся?”, “Чем вы занимаетесь в свободное время?”, “Чем бы вы хотели заниматься в свободное время?”), проективная методика “Человек” (по методике “Дом. Дерево. Человек”).

Исследование производилось в октябре 1998 года.

При обработке данных были выделены следующие группы интересов старшеклассников: развлекательные интересы, интересы саморазвития, взаимопомощи и профессиональные интересы.

Результаты ответа на вопрос "Чем вы занимаетесь в свободное от учебы время?" в частной и государственной (в скобках) школах оказались такими. Развлекательные интересы – в частности, прогулки, общение с противоположным полом, посещение дискотек и клубов, отдых, просмотр телепрограмм, прослушивание музыки, занятия в кружках по интересам – 89,3 % (58,0 %). Интересы саморазвития – чтение книг, художественное творчество, игра на музыкальных инструментах – 0,5 % (21,5 %). Интересы взаимопомощи – помощь родителям, друзьям – 0,0 % (3,0 %). Профессиональные интересы – работа или учеба по определенной специальности, в том числе овладение компьютером, иностранными языками, достижение высокого уровня спортивного мастерства – 10,2 % (17,5 %).

При ответах на вопрос "Чем бы вы хотели заниматься в свободное время?" сохранилась тенденция иерархии интересов при несколько иных количественных показателях. Развлекательные интересы – 45,1 % (35,6 %), саморазвитие – 5,0 % (8,5 %), взаимопомощь – 3 % (3 %), профессиональные интересы – 20,3 % (26,5 %). Отказались отвечать на последний вопрос 26,6 % (26,4 %) участников эксперимента.

Рейтинг популярности учебных дисциплин в ХЧК таков: физико-математические науки, родные языки и литература, общественные науки, физвоспитание, иностранные языки. В государственной же школе этот список имеет некоторое отличие (9 - 10 классы): родные языки и литература, физвоспитание, физико-математические науки, иностранные языки, естественные науки, общественные науки. В то же время 11-й класс среди любимых предметов назвал также УПК (учебно-производственный комбинат).

Особой популярностью у определенной части старшеклассников пользуется получение навыков работы с компьютером. Однако этот интерес ограничивается, как правило, всевозможными компьютерными играми, а сам предмет информатики остается в тени.

Отказались отвечать на часть из поставленных вопросов примерно одинаковое количество учащихся в обеих школах (26,4 % (24,4 %)). Скорее всего, это связано с нежеланием оглашать собственное мнение, неустойчивостью интересов либо с негативным отношением к эксперименту.

По результатам проведения проективной методики "Человек" обнаружилось, что у школьников обеих школ в равном процентном соотношении выражен интерес к противоположному полу, в 5% случаев имеют место полороловые конфликты. Это вполне объясняется возрастными особенностями подростков. У школьников ХЧК отмечена завышенная самооценка, в то время как у подавляющего большинства учеников общеобразовательной школы самооценка была занижена.

У учащихся 11 класса частной школы ярко выражено стремление к действию, причем это действие не всегда является осознанным. У многих школьников ХЧК был выявлен конфликт между выражением эмоций и их контролем, что может свидетельствовать о слабости волевой сферы. Это может быть причиной внутренней напряженности и тревожности.

Таким образом, установлено, что учебные интересы старшеклассников из частных школ и их сверстников из государственных во многом совпадают (особенно в области физико-математических наук и дисциплин филологического цикла). В то же время обращает на себя внимание то, что учащиеся государственных школ уделяют большее внимание саморазвитию и профессиональным интересам (например, УПК), что, по-видимому, в частности, можно объяснить тем, что они вынуждены быть более самостоятельными и меньше рассчитывать на помощь со стороны родителей.

Внеучебные интересы учащихся частных школ оказались гораздо уже, чем у сверстников из государственных школ, а их направленность имеет весьма односторонний характер (в основном это связано с разного рода развлечениями).

Настораживает крайне низкий процент выраженности интересов взаимопомощи, причем у учащихся ХЧК помощь другим является лишь декларативной.

В то же время значительная часть старшеклассников обеих групп осознает бессмысленность и вредность пустого времяпрепровождения и имеет желание что-либо изменить в этом отношении, однако созданием условий для этого никто не занимается.

Зафиксировано, что увеличение текучести преподавательских кадров, которое наблюдается в школах обоих типов, неизбежно приводит к снижению интереса учащихся к соответствующему предмету. Проблемой является не только изменение качества изложения материала, но и сложность организации сотрудничества нового педагога с коллективом учеников. Наиболее стабильными в этом отношении являются предметы филологического цикла, которые традиционно ведут преподавательницы. Хуже обстоят дела с предметами физико-математического цикла, где примерно в половине случаев работают преподаватели-мужчины, которых не особенно пугает перспектива поиска иной сферы деятельности.

Таким образом, создаваемые для учащихся в частных школах благоприятные условия и их лучшая материальная обеспеченность по сравнению со сверстниками из государственных общеобразовательных школ не гарантирует решения задач личностного развития и, в частности, расширения сферы учебных и внеучебных интересов. Как показывают исследования, только кардинальное изменение содержания и методов обучения на основе принципов развивающего образования может изменить ситуацию независимо от формы учебного заведения.

Литература:

1. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: Дом педагогики, 1996.
2. Бесседин А.Н., Липатов И.И., Тимченко А.В. и др. Книга практического психолога. -Х.: «Фортуна-Пресс», 1996.
3. Практическая психодиагностика. - Самара: Изд. Дом «Бахрах», 1998.
4. Психология личности. Тесты, опросники, методики. -М.: Геликон, 1995.

О.К. Дусавицкий, Харків

СИСТЕМНІ ЧИННИКИ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Гуманізація національної освіти на етапі її трансформації дозволила багатьом творчим педагогам втілити в масову школу ідеї та доробки, які, на їх думку, удосконалюють навчально-виховний процес. Але більша частина з них не набула поширення, а деякі мали такі наслідки, які не передбачалися їх авторами.

Аналіз показує, що ці педінновації ігнорують суттєві відзнаки системи освіти як психолого-педагогічної цілісності. Мова йде про єдність принципів виховання та навчання, змісту і методу його використання.

Наприклад, в традиційній початковій школі, зміст якої складають конкретно-практичні знання, а метод їх засвоєння передбачає відтворення учнями готових зразків, введення експериментальних програм, побудованих на інших педагогічних

западах (адаптований варіант американської "філософії для дітей", прийоми Вальдорфської педагогіки тощо) дезорганізують учбову діяльність дитини. На одному уроці вчитель підходить до учня як до виконавця заданих прикладів, а на другому вимагає від учня мислення, творчості. Очевидні психологічні наслідки такої амбівалентної педагогіки: з одного боку, виникають труднощі у засвоєнні практичних знань, з другого - по-справжньому не розкриваються творчі можливості дитини.

Тому однією з серйозних проблем трансформації освіти є необхідність запобігти різним педагогічним гібридам, які виникають із нерозуміння системності кожного педагогічного експерименту.

Керівник школи повинен орієнтуватися на ринку педінновацій, мати можливість оцінювати наслідки їх втілення в навчально-виховний процес. І, перш за все, одержати відповідь на запитання: експериментальна програма має вдосконалити існуючу педагогічну систему, чи її цілі пов'язані з побудовою іншої, більш сучасної системи освіти.

Наведемо два приклади вдалого удосконалення сучасної традиційної педагогічної системи.

Перший приклад має відношення до втілення деяких педагогічних прийомів, органічно пов'язаних зі змістом навчання та його загальним методом. Так, С.Н. Лисенкова розробила прийоми організації уваги усіх учнів класу, незалежно від їх індивідуальних особливостей. Один з них полягає у тому, що учень, виконуючи завдання, голосно описує кожну свою дію. Таким чином, він задає єдиний темп роботи для всього класу. Це дозволяє учням зосередитись на контролі своїх дій, більш вдало засвоїти зразок.

Другий приклад ще більш показовий. Мова йде про педагогічну систему російського педагога та психолога А.В. Занкова, яка набула популярності у 80-90 роках. Занков хотів створити таку систему навчання в початковій школі, при якій було б досягнуто більш високого психічного розвитку молодшого школяра, ніж в умовах традиційних методик. Експеримент був комплексний, тобто його принципи були втілені в усі програми навчання. Нова дидактична система спиралась на мислення дітей, урахувала їх емоційний стан, вольову сферу. Тим самим пододалась монотонність та нудьга процесу навчання.

Порівняні дослідження психічного розвитку учнів в експериментальних та традиційних класах довели, що "експериментальні" діти виділяли більшу кількість властивостей і якостей предметів при їх спостереженні. Більш успішними діти цих класів виявились і в практичних діях, а також в знаходженні принципів об'єднання фігур в ту чи іншу групу.

Тобто, учні класів Занкова вдаліше орієнтувались у чуттєвих властивостях предметів, які відповідають емпіричному мисленню та свідомості, притаманній дітям молодшого шкільного віку. Показники зростання психічного розвитку дітей були очевидні, але вони не виходили за межі емпірико-утилітарних знань. Тобто, дидактична система, створена Занковим, є фактично удосконаленим варіантом традиційної системи навчання.

До таких систем, де нові методи навчання реалізуються в межах існуючої педагогічної парадигми, відноситься дидактична система "Крок за кроком" і ряд інших.

Однак, незважаючи на всі позитивні моменти, значення таких педінновацій досить відносне. Серйозно вплинути на систему освіти вони не в змозі. Справжня трансформація системи освіти потребує фундаментальних досліджень в області

філософії та соціології освіти в зв'язку з реаліями динаміки процесів у суспільстві. Саме вони потребують перейти від існуючої практики виховання людини-виконавця до створення умов виховання людини-творця, особистості, яка спроможна вирішувати нові, а не стереотипні задачі.

Тому експерименти, пов'язані з побудовою принципово нових педагогічних систем, мають зовсім інші риси ніж ті, які наведені у вищезгаданих прикладах.

Проаналізуємо організацію такого нового типу експеримента на прикладі створення системи розвивального навчання. Як відомо, його ідея спиралась на концепцію Л.С. Виготського про історичний характер психологічних функцій, взаємозв'язок між навчанням та розвитком людини. Тобто при змінах умов життєдіяльності повинна змінюватись і парадигма освіти.

Концепція В.Давидова і Д.Ельконіна розглядає навчання як особливу людську діяльність. Її головна мета - розвиток здібностей дитини, на відміну від навчання, де відбувається засвоєння знань без з'ясування їх походження. Така навчальна діяльність можлива лише за умов теоретичного мислення у процесі розв'язання теоретичних задач. Тому треба змінити зміст початкового навчання, ввести теоретичні поняття з перших кроків перебування дитини в школі.

Основним методом теоретичного мислення є дослідження, за допомогою якого з'ясовується походження речей та явищ. На цих засадах треба будувати і навчальну діяльність школярів. Спочатку вчитель бере на себе функцію організації такої діяльності. З опануванням дітьми способів теоретичного аналізу навчального матеріалу вчитель згортає свої функції, окремі компоненти діяльності переходять до самих дітей і стають характеристиками їхньої психіки. Діти навчаються вчитися, що є принципово новою здібністю, яка сама по собі не виникає в сучасній системі освіти. Щоб реалізувати таку принципово нову концепцію освіти, потрібно послідовно вирішити ряд складних дослідницьких задач.

Основним методом дослідження був тривалий формуючий експеримент на шкільних майданчиках, в ході якого одночасно реалізувались задачі власне психологічні - вивчення механізмів психічного розвитку дитини, та педагогічні - побудову навчальної технології, яка забезпечує реалізацію цілей освіти.

На першому етапі з'ясовувалися вікові можливості опанування теоретичними знаннями молодшими школярами, визначалися психологічні умови вивчення їх у початковій школі.

Для цього потрібно було докорінно змінити організацію навчальної діяльності, будувати її за закономірностями теоретичного мислення, при рухові думки від загального до конкретного. Виявилось, що основною формою такого навчання є групова робота, яка допомагає дитині засвоїти принципи діалогу в умовах колективного вирішення учбових задач.

На другому етапі наведені принципи були реалізовані при побудові цілісних програм двох основних навчальних предметів - математики та мови.

Далі вивчалися наслідки такого навчання, відпрацьовувалась технологія його впливу на розвиток мислення дитини, її особистості. Для цього розроблялась спеціальна система психологічних діагностичних завдань.

Результати експериментів по створенню системи розвивального навчання широко відомі, і ми не будемо на них тут зупинятись. Зауважимо лише, що цей експеримент не закінчився, творчі можливості дітей, які навчалися за системою РН в початковій школі, дають їм змогу опанувати більш складний учбовий матеріал в середній ланці. Їх пізнавальна активність потребує зміни методів учбової роботи у

педагогів-предметників. Це нові психолого-педагогічні задачі, що розширюють межу експериментальних досліджень.

Тридцятип'ятирічний досвід розробки системи розвивального навчання переконливо засвідчує, що формуючий експеримент стає перманентною формою реформування сучасної освіти.

Його основні риси такі.

Формуючий експеримент повинен бути генетико-модельючим, оскільки в ньому реалізується єдність вивчення розвитку дітей з їх вихованням та навчанням. Формуючий експеримент спрямований не просто на вдосконалення наявних умов навчання та виховання, а на розвиток принципово іншого рівня здібностей дитини. Він потребує конструювання нових програм, нових методів організації учбово-виховного процесу.

Перевірка цілей та задач експериментального проекту передбачає створення спеціальних установ - експериментальних майданчиків. Тільки там можна порівняно довгий час вивчати вплив різних форм навчання на розвиток дітей, забезпечити комплексний контроль за діяльністю учителів та дітей.

Формуючий експеримент передбачає наявність таких етапів:

- визначення цілей навчання та виховання на основі філософсько-психологічного аналізу системи освіти в їх порівнянні з сучасними потребами суспільства;

- визначення змісту освіти, який відповідає таким цілям;

- розроблення методу навчання, що є адекватним новому змісту освіти;

- розроблення педагогічної технології - системи педагогічних прийомів реалізації методу навчання;

- створення контрольно-оціночних механізмів, які дозволяють фіксувати ефективність експериментальної роботи;

- фізіологічну медичинську перевірку впливу нової системи навчання на здоров'я дитини.

Таким чином, формуючий (генетико-модельючий) експеримент є основною формою розробки нових освітніх практик в умовах зміни парадигми освіти.

Література:

1. О.К. Дусавицький. Система розвивального навчання: засади становлення (Початкова школа №11, 1996 р. С.4-7).
2. А.К. Дусавицький. Развитие личности в учебной деятельности. М., 1996.

О.Є.Іванашко, Луцьк

МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ УСВІДОМЛЕННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІПІ

Дошкільник знаходиться у стані постійного фізичного росту, накопичення психічних новоутворень, засвоєння соціального простору, рефлексії всіх відносин у цьому просторі, визначення в ньому себе, власної самоорганізації, що відбувається в ході контактування дитини з дорослими та іншими дітьми. В результаті з'являється особистісна форма поведінки, яка пов'язана не тільки із виділенням власного "Я", а й з принципово новим типом відносин дитини до оточуючого світу.

В умовах цілеспрямованої виховної роботи діти поступово навчаються свідомо організовувати свою власну поведінку за правилами. До семи років виконання побутових правил, а також правил взаємовідносин з дорослими та іншими дітьми стає для дошкільника відносно легким та вільним. З віком відношення до моральної норми у дошкільників змінюється, при цьому стаючи більш стійким утворенням. Однак, в період від трьох до шести років можна говорити лише як про період зародження моральної свідомості дитини, основним регулятором якого є моральна воля батьків. В звичайних умовах виховання у дитячому садку далеко не всі старші дошкільники досягають доступного рівня саморегуляції поведінки, в той час як більшість з них не проявляє спроб контролювання власної поведінки у відповідності з прийнятими правилами.

В грі поведінка дитини суттєво перебудовується, все більш набуваючи довільний характер. Це означає, що вона здійснюється у відповідності із зразком як еталоном. Виконуючи у грі ту чи іншу роль, дитина копіює певний зразок поведінки, який може бути поданий у формі дій іншої людини або у формі правил гри. В процесі гри дитина навчається діяти за певним задумом, і, керуючись ним, контролювати свої дії.

В умовах цілеспрямованої виховної роботи діти поступово навчаються свідомо організовувати свою власну поведінку за правилами. До семи років виконання побутових правил, а також правил взаємовідносин з дорослими та іншими дітьми стає для дошкільника відносно легким та вільним. З віком відношення до моральної норми у дошкільників змінюється, при цьому стаючи більш стійким утворенням. Однак, в період від трьох до шести років можна говорити лише як про період зародження моральної свідомості дитини, основним регулятором якого є моральна воля батьків. В звичайних умовах виховання у дитячому садку далеко не всі старші дошкільники досягають доступного рівня саморегуляції поведінки, в той час, як більшість з них не проявляє спроб контролювання власної поведінки у відповідності з прийнятими правилами.

В грі поведінка дитини суттєво перебудовується, все більш набуваючи довільний характер. Це означає, що вона здійснюється у відповідності із зразком та контролюється шляхом співставлення з цим зразком як еталоном. Виконуючи у грі ту чи іншу роль, дитина копіює певний зразок поведінки, який може бути поданий у формі дій іншої людини або у формі правил гри. В процесі гри дитина навчається діяти за певним задумом, і, керуючись ним, контролювати свої дії.

Звертаючись до проблеми самосвідомості дитини-дошкільника слід зазначити, що в цей період відбувається інтенсивне нашарування елементарних та складних почуттів і афектів, які передбачають синтез здійснення у вольових зусиллях та вербальних позначеннях.

Після чого виділив три рівні самосвідомості за узагальненістю та інтеріорізованістю соціальних норм людини в онтогенезі: доморальний рівень, коли дитина виконує встановлені правила виходячи з своїх егоїстичних міркувань; конвенціональна мораль, коли дитина у своїй поведінці орієнтована на зовнішні норми й думки оточуючих; автономна мораль – характеризується орієнтацією на певну внутрішню, автономну систему принципів.

Виділені рівні характеризуються специфічним ставленням дитини до оточуючого середовища, з яким вона взаємодіє спочатку спонтанно, потім у формі розподіленої діяльності з матір'ю (яка організує її у відповідності з логікою своїх життєвих відносин), і лише з часом проявляє свою самостійну діяльність. Спочатку

відношення до світу речей у дитини злиті між собою, але далі відбувається їх роздвоєння і вони утворюють різні, хоча і взаємопов'язані лінії розвитку, що переходять одна в одну. За словами О. М. Леонтьєва, ці переходи виражаються в чередуванні змін фаз: "фаз розвитку предметної діяльності – фазами розвитку взаємовідносин з людьми, суспільством". Ці переходи характеризують рух мотивів всередині кожної фази. В результаті й виникають ті ієрархічні зв'язки мотивів, які утворюють "вузли" особистості. В процесі розвитку особистість перестає бути результатом прямого напашарування зовнішніх впливів і починає виступати так як її зручно стверджувати своє життя.

Процес формування особистості проходить цілий ряд стадій, які характеризуються певними якісними особливостями. Кожній стадії цього генезису відповідає певний рівень психічних можливостей – рецепторні, рухові та інтелектуальні засоби діяльності, які визначають форми емоційних станів та види мотивів. Структурні особливості мотивів визначаються можливостями діяльності людини. Тільки із розвитком, удосконаленням структури самої діяльності розвивається і структура мотивів.

Розвиток мотиваційної сфери і формування мотивів вищого структурного рівня не означає повного зникнення структурно нижчих мотивів. Ієрархічне розміщення рівнів мотивації – ситуаційні, вищі та стійкі рівні мотивації – співпадає із порівневою характеристикою формування моральної свідомості особистості. Тому із розвитком особистості розвиваються мотиви її поведінки, які в ході ускладнення діяльності змінюють зміст та функціональне призначення. Ті, що на ранній стадії генезису були основними мотивами, на вищих рівнях розвитку виконують службову виконавчу функцію, при цьому відображаючи безпосередньо ситуаційну обстановку. При цьому, ситуаційні мотиви утворюють своєрідний нижчий рівень структури мотивації, який опосередковує взаємовідношення вищих рівнів мотивації та наявного моменту діяльності.

До умов переходу з одного структурного рівня мотивації на інший (вищий) можна віднести: 1) сформованість поведінки особистості за рахунок усвідомлення потреб; 2) сформованість смислового ставлення до оточуючих об'єктів та явищ.

Щодо першої умови структурного переходу мотивації з одного рівня на інший, то загальновідома теза про відображення потреби у формі мотиву характеризується її усвідомленням, розкриває мотив як усвідомлену потребу. Однак, окрім предметного змісту, мотивові притаманне й емоційно-сміслове забарвлення.

Будь-який процес перебудови особистості під впливом зовнішнього середовища починається з найбільш динамічних, рухливих та гнучких ситуаційних компонентів мотивації. Ситуаційні мотиви, які формуються стихійно, складають основу нової мотиваційної спрямованості поведінки, яка вступає у протиріччя з існуючою. Факти психічного розвитку дитини, процеси формування її особливості функціонування зрілої структури мотивації говорять про те, що ранні генетичні утворення виступають основою нижчих структурних рівнів мотивації. Більш пізні генетичні утворення, які суттєво змінюють структурні та функціональні властивості існуючих мотивів, не тільки надбудовуються над ними, а й утворюють нову мотиваційну систему більш вищого структурного рівня.

Розглядаючи особистість, і особистість дитини зокрема, доводиться досліджувати те, як вона перетворює предметну дійсність, в тому числі й себе, вступаючи в активне відношення до свого світу, до своїх потенційних мотивів, до свого характеру, здібностей і до продуктів своєї діяльності. Отже, особистість слід

розуміти як сукупність смислових ставлень людини в оточуючому середовищі, які набуваються в процесі життя в суспільстві та які забезпечують орієнтування в ньому. Кожне ставлення несе в собі могутній мотиваційний заряд, витoki якого містяться у сфері потреб людини.

Однак, усвідомлення дитиною потріб, які спонукають її до діяльності та які стали її мотивами не слід розцінювати як конкретно-ситуативне утворення. Мотив існує в певній ієрархічній структурі, яка визначається розподілом функцій між мотивом однієї діяльності. В концепції О.М. Леонтьєва ієрархічне відношення мотивів характеризує не тільки мотиваційну сферу особистості, але й виступає центром особистості людини. В цій ієрархічній структурі мотиви, що виконують функцію смислоутворення, завжди знаходяться на вищому рівні, так як вони представляють собою провідний мотив особистості.

Такий підхід у вивченні мотивів дозволяє його розглядати як особистісне суб'єктивне утворення.

Говорячи про усвідомлення здорового способу життя ми маємо на увазі конкретне буття індивіда зі всіма його особливостями та мотиваційними векторами взаємозв'язку прояву в реальному житті. Процесуальний аспект усвідомлення здорового способу життя можна розглядати як прояв та вираження мотиваційної сторони особистості. Ми будемо розглядати під мотивом не детермінуючий фактор сам по собі, а усвідомлювані та лінгвістично оформлені самим індивідом прагнення, міркування, цілі, внаслідок яких він здійснює саме той, а не інший вчинок. В такому випадку мотивування передбачає й оформлення певного плану дій, які спрямовані на здійснення цілі, закладеній у мотивові.

Мотиви людської поведінки включають в себе такі два компоненти: динамічне спонукання та його лінгвістичне оформлення. Якщо динамічне спонукання, яке виступає основою того чи іншого мотиву, виходить з будь-якої фундаментальної потреби (вітальної), то оформлення такого спонукання, внаслідок якого воно стає усвідомленим мотивом поведінки, здійснюється в тих аксіологічних формах, які надаються системою ціннісних орієнтацій особистості. Об'єднання аксіологічних категорій і спонукань у мотивах поведінки залежить від індивідуальних варіацій виховання та життєвого шляху людини, хоча й можна виділити випадки формування аксіологічних систем способом переадресування їх з біологічних потреб. В кожному акті поведінки здійснюється співвіднесення в індивідуальній свідомості аксіологічних категорій із вітальними спонуканнями (потребами) індивіда так, що мотив представляє собою особливий, специфічний варіант їх об'єднання, який у кожної людини унікальний і на певних етапах буття виступає досить стійким утворенням.

Оскільки структура особистості виступає як функціональне утворення, то це передбачає її прояв у реальному функціонуванні, в активній взаємодії із середовищем, зразки якого формуються в ході онтогенезу та приймають форму диспозицій (установок), які визначають сприйняття характерних ситуацій, осіб та речей. Кожна з таких диспозицій представляє собою складне об'єднання різноманітних аксіологічних функцій і фундаментальних потреб індивіда. Сукупність основних диспозицій пов'язане у рефлексивне «Я», яке виступає не тільки як система зв'язків між ціннісними орієнтаціями та основними життєвими функціями індивіда, але й як певне смислове ставлення до об'єктивного світу (Рис.1).

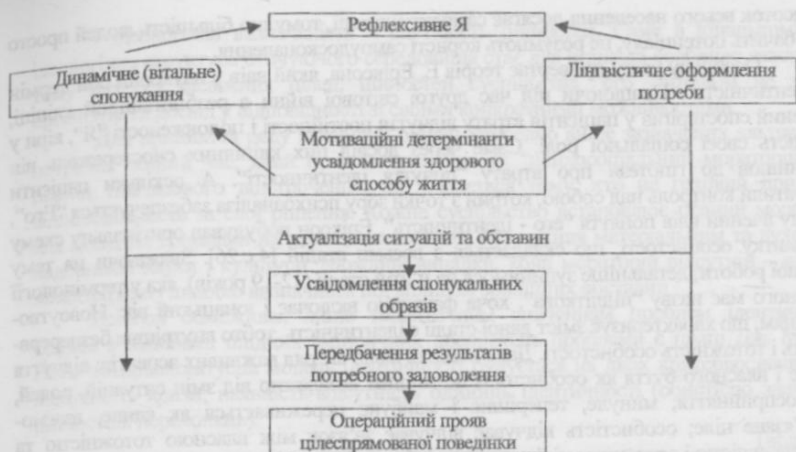


Рис.1. Мотиваційні детермінанти усвідомлення здорового способу життя.

Література:

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.

О.М. Ічанська, Київ

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В умовах динамічного кінця 20 століття криза ідентичності, що пов'язана з нівелюванням "Я", переживається не лише як трагедія окремої особистості, а й як трагедія всього суспільства. Історія людства доводить, що прославлення негативної ідентичності може призвести до загибелі людства. Ідентичність – це показник зрілої особистості, але основні її риси закладаються на попередніх вікових стадіях розвитку. Актуальнішими є слова Е. Шпрангера, сказані ще у 1920 році: "Ні в якому іншому віці людина не потребує так розуміння, як у віці юності" [2, с.35]. Даний вік сензитивний для становлення індивідуальності. Проблема пошуку механізму, що забезпечує самовизначення особистості, має значну кількість рішень у вигляді різноманітних теорій та концепцій.

А. Адлер ввів поняття "стиль життя" для визначення сукупності рис, способів поведінки та звичок, що обумовлюють неповторність існування індивіда. З точки зору К.Г. Юнга, головною метою людського життя є розвиток самості, тобто "становлення неповторного і цілісного індивіда" [5, с.171]. Цей розвиток продовжується протягом усього життя і включає в себе процес індивідуалізації, кінцевою метою якого є самореалізація. А. Маслоу, будуючи ієрархічну піраміду потреб, на її вершину помістив потребу в самоактуалізації, тобто в бажанні людини стати тим, ким вона може стати, реалізуювши свій потенціал. Водночас вчений зазначав, що лише один

відсоток всього населення досягає самоактуалізації, тому що більшість людей просто не бачить потенціалу, не розуміють користі самоудосконалення.

Особливу увагу привертає теорія Е. Еріксона, який ввів у науковий обіг термін “ідентичність”. Працюючи під час другої світової війни в реабілітаційній клініці, вчений спостерігав у пацієнтів втрату відчуття постійності і подовженості “Я”, віри у цінність своєї соціальної ролі. Саме через досвід цих клінічних спостережень він прийшов до гіпотези про втрату “почуття ідентичності”. А оскільки пацієнти втратили контроль над собою, котрий з точки зору психоаналіза забезпечується “Его”, тому вчений ввів поняття “его - ідентичність”. Еріксон побудував оригінальну схему розвитку особистості, що складається з восьми стадій [4, с.26]. Зважаючи на тему нашої роботи, детальніше зупинимось на п'ятій стадії (12-19 років), яка у термінології вченого має назву “підліткова”, хоча фактично включає і юнацький вік. Новоутворенням, що характеризує зміст даної стадії є ідентичність, тобто внутрішня безперервність і тотожність особистості. Дане поняття включає ряд важливих аспектів: відчуття себе і власного буття як особистості незмінним незалежно від змін ситуацій, ролей, самосприйняття; минуле, теперішнє і майбутнє переживається як єдине, взаємопов'язане ціле; особистість відчуває відчуження зв'язок між власною тотожністю та безперервністю і визнанням цієї тотожності, безперервності оточуючими.

Характеризуючи зміст введеного поняття, Еріксон описує ідентичність як “конфігурацію, що поступово складається у дитинстві шляхом послідовних “Я – синтезів”, об'єднує конституціональні задатки, базові потреби, здібності, значимі ідентифікації, ефективні захисні механізми, успішні сублімації та ролі” [4, с.12]. Протягом життя особистість переживає ряд криз, ця точка зору підтримується багатьма вченими, в тому числі і вігінзяніями (Л.С. Віготський, Д.Б. Ельконін). У концепції Еріксона криза не асоціюється з катастрофою, а розуміється як необхідний критичний момент, який рано чи пізно необхідно пережити всім, який можна діагностувати у тих, хто пережив це у гострій формі. Особистості необхідно здійснити систему виборів між двома альтернативами в процесі нормативної кризи:

- часова перспектива – часове змінення; впевненість у собі – надмірне самоусвідомлення. Необхідно встановити зв'язок між “собою як дитиною” і “тим дорослим, яким станеш”, а для цього необхідна впевненість у собі, що базується на безперервності у часі власної особистості.

- рольове експериментування – рольова фіксація. Таке вільне експериментування дає можливість проявитися підлітковій активності, розширює можливості нових ролей, ідентифікацій, а фіксація на якійсь одній ролі обмежує застосування сил “Я”;

- навчання – стагнація дій. Експериментування розвиває вміння, навички, дає можливість спробувати себе у різних видах діяльності, а зниження активності викликає відчуття апатії, безпорадності, відчуження від людей та власного “Я”;

- ідентичність – спутана ідентичність. Позитивна ідентичність дозволяє індивіду позбавитися ірраціонального самозречення, яке характерне невротикам, а також фанатичної ненависті до несхожих на себе індивідів;

- інтимність – ізоляція. Перевіркою адекватності сформованої ідентичності є можливість взаємодії з іншими індивідами. При змішеній ідентичності індивід або уникає близьких відносин, ізолює себе, або вступає у стереотипні, формалізовані міжособистісні відносини;

- лідерство та підкорення – спутаність авторитетів. Беручи на себе функції лідера або керованого, індивід переймає моделі поведінки дорослого життя, навчається відповідальності, отримує цінний досвід для подальшого життя;

– ідеологічна визначеність – спутаність цінностей. Саме в юнацькому віці ідеологічна структура оточуючого середовища стає для індивіда особливо важливою, тому що без засвоєння цілей, цінностей суспільства "єго" індивіда не здатне організувати досвід у відповідності зі своїми конкретними можливостями.

Для прийняття ряду важливих рішень стосовно вище зазначених альтернатив потрібен певний час, який Еріксон визначив як "психосоціальний мораторій". Це період тимчасового відстрочення, що надається тому, хто не готовий прийняти відповідальність за свої рішення. Кожне суспільство встановлює певний мораторій для молодих громадян на період їх навчання, оволодіння матеріальним та духовним надбанням науки і культури. Можливі випадки, коли мораторій відсутній – індивід занадто рано і швидко визначився під впливом зовнішніх обставин.

Еріксон обмежився лише теоритичним вивченням проблем ідентичності. Одним з найбільш плідних емпіричних досліджень проблеми є праці Дж. Марсія. Його чотирьохстатусна модель ідентичності будується на двох критеріях: наявність кризи; наявність-відсутність одиниць ідентичності (обистісно значимих цінностей, переконань).

Таблиця 1.

Одиниці ідентичності	Після кризи	Криза	До кризи
Сформувались не сформувались	Досягнута ідентичність Дифузна ідентичність	— Мораторій	Дострокова ідентичність Дифузна ідентичність

Стисло охарактеризуємо основні риси кожного статусу. Статус дострокової ідентичності характеризується відсутністю пережитої кризи, але є цінності, переконання, сформовані внаслідок засвоєння готових моделей. Дифузна – характеризується відсутністю зобов'язань, тобто рішень відносно вибору цілей, цінностей, ідеології і відповідно цільових стратегій реалізації прийнятих рішень. Мораторій представляє собою стан активного пошуку виходів з кризи. Досягнута ідентичність характеризується наявністю сформованої системи цілей, переконань, яка забезпечує відчуття осмисленості життя.

Розвиток особистісної ідентичності залежить від рівня розвитку та ідеології держави. Суспільство тоталітарного типу надає обмежений вибір можливостей, внаслідок чого, з одного боку, знижується рівень енергії, необхідної для експерименту, а з другого боку – збільшується можливість розвитку неадекватної ідентичності або низьких статусів ідентичності, які не можуть дати відчуття повноти існування та благополуччя. Суспільство, що пропонує широкий вибір потенційних можливостей робить індивіда більш беззахисним, даючи цьому право вибору, але водночас і вимагаючи відповідальності за ці вибори та поведінку, яка випливає з них.

Проблема розвитку позитивної особистісної ідентичності постійно привертає увагу вчених, які розкривають все нові і нові перспективи для подальшої активної дослідницької роботи. А обов'язок суспільства, і перш за все психологічної науки, – допомогти індивіду розібратися у широкому спектрі можливостей, забезпечивши сприятливі умови для особистісного зростання в ранньому юнацькому віці.

Література:

1. Ассаджоли Р. Психосинтез. - М.: Рефл-бук, 1997.
2. Кле М. Психология подростка. - М.: Педагогика, 1991.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1997.
4. Эриксон Э. Идентичность: зрелость и кризис. - М.: Прогресс, 1996.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб: Питер Ком, 1998.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧАННЯ СПЕЦКУРСІВ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ ВУЗІВ

В умовах інтеграції України в сучасне суспільство здається актуальним психолого-педагогічне забезпечення ефективності процесу засвоєння інформації. Засвоєння наукової інформації іноземною мовою – достатньо складна діяльність. Для навчання усному іномовному науковому спілкуванню необхідно здійснювати спеціальну психологічну організацію матеріалу – вживання його особливих якостей з метою регуляції учбової діяльності: особливості мети і тих умов, в яких ця мета повинна бути досягнута.

Ми пропонуємо викладання іноземної мови за допомогою спецкурсів з метою розвитку як іномовних здібностей, так і здобуття знань по спецпредмету. Шляхи такого викладання та вибір учбово-психологічної моделі ураховують психологічну характеристику іноземної мови взагалі і мови спецкурсу як навчальної дисципліни, сітку годин для вивчення, психологічні особливості групи студентів, що вивчають іномовний спецкурс, психологічні аспекти оптимізації навчання іноземної мови та рівень мотивації, а також психологічні особливості викладача.

Підхід до навчання іноземної мови, побудований на змісті, використовує програми, які збудовані на завданні, програми, які збудовані на проєкті, та програми, які збудовані на процесі. Такий підхід інтерпретує зміст як вживання проблем спецпредмета для учбової мети з іноземної мови. Застосування проблем спецпредмета постійно підвищує рівень мовленнєво-мислительної діяльності, якщо є динаміка та циклічність засвоєння іноземної мови. Без динаміки не може бути а ні кінцевого результату, а ні мотивації. Від неї залежить відчуття часу, а отже, і стимул. Сприймання часу чи фактор часу у сприйманні людини – це реакція на стимул. Зрозуміло, що учбова діяльність, як і діяльність взагалі, становить систему дій, послідовно розподілених у часі. При побудові будь-якої моделі спецкурсу на іноземній мові треба брати до уваги необхідність розробки певного способу дій, за допомогою яких необхідний результат досягається за мінімальний відрізок часу. Фактору часу та динамічному розподілу діяльності в межах часу треба надавати велику увагу, організуючи учбову діяльність. Дуже важливо урахувати, що діяльність, яка для людини звична, сприймається з боку тривалості з невеликою помилкою. Оскільки ми пропонуємо ідентичну структуру завдань на кожному наступному рівні, то оволодіння часовою структурою учбової операції підвищує індикатор кваліфікації студента. Структура та послідовність завдань навчає точно відчувати і диференціювати час і свої дії в часі на протязі заняття.

Мова, з свого боку, – це засіб інтелектуального розвитку у майбутній професії. Специфіка інтелектуального розвитку полягає в тому, що ми використовуємо такі моделі навчання, в яких керування процесом спілкування виконує викладач, а керування процесом засвоєння спецпредмета іноземною мовою виконує сама динамічна побудова матеріалу. Система побудови включає чітко аранжуванні інформаційні тексти-діалоги, завдання-вправи і відповідну технологію, які функціонують інтегративно, забезпечують умови для найбільш вільного монологування та діалогуювання. При реалізації такого підходу студент є не тільки об'єктом, скільки суб'єктом учбової діяльності. Моделі вивчення професійної іноземної мови через спецкурс можуть бути різні, а головна мета їх побудови – одна:

мимовільність засвоєння лексики спецпредмета іноземною мовою через засвоєння змісту.

Кінцевий результат – легкість і мимовільність комбінаторних варіантів виразу думки та свобода інтерпретації мовленнєвого повідомлення – досягається тільки в умовах побудови матеріалу за психологічним принципом повторення та циклічності. При цьому вокабуляр обов'язково має бути обмеженим на початку курсу, завдяки чому існує відносна рівновага довільного і мимовільного запам'ятовування, краща продуктивність слухової пам'яті, здатність до впізнавання зорового образу при короткостроковому пред'явленні слова. Спрямованість уваги на зміст реалізує напрямок оволодіння мовою не стільки через мову, скільки через мовлення спеціаліста за професією. Таким чином, запам'ятовування здійснюється за принципом "діючі, запам'ятовуй".

З.І.Кличнікова на основі психологічних досліджень робить висновок про те, що в усній мові повідомлення треба повторювати мінімум двічі, тільки у такому разі забезпечується інформація о змісті почутого. Оригінальні погляди на суть повторень у психолога О.О.Смірнова, який довів, що значення повторень залежить від характеру дії, яка виконується в процесі повторення. Виконуючи яку-небудь дію другий, третій, n -раз, людина ніколи вдруге не робе точно так, як робила вперше. Як правило, при повторних діях змінюються якісні та кількісні характеристики результатів повторення. Коли повторення при вивчанні мови організовано грамотно, воно не тільки сприяє засвоєнню мовленнєвого матеріалу, але й заважає механічному запам'ятовуванню. Психологи довели, що в діях людини синхронно актуалізуються і ті компоненти, які освідомлюються, і ті, які не освідомлюються, тобто явні автоматичні дії. Такі процеси адекватно регулюються центральною нервовою системою із урахуванням кінцевої мети дії і тих конкретних ситуацій, в яких відбувається сама дія.

Завдяки дослідженням Г.Еббінгауза є можливість визначити швидкість, з якою запам'ятовуються чи забуваються різні явища. Склавши список з 2300 несенітних слогів, Г.Еббінгауз експериментально (на самому собі) вивчав процеси заучування та забування, розробив методи, які дозволяють встановити особливості та закономірності пам'яті. Він вивів "криву забування", яка показує, що найбільший процент забутого матеріалу падає на період, слідуючий безпосередньо після заучування: швидкість забування на протязі перших двадцяти хвилин дорівнює швидкості забування на протязі наступних тридцяти днів. Класична крива запам'ятання різко йде вниз зразу після того, як матеріал заучений, а потім становиться більш пологою.

Те, що процес забування протікає з такою швидкістю, веде до необхідності ретельно будувати курс навчання спецпредмету іноземною мовою за принципами циклічності та повторювання. Створюючи структуру спецкурсів, треба підбирати та розподіляти лексику для передавання змісту теми таким чином, щоб вона зустрічалась постійно в наступних розділах поряд з виникаючими незнайомими студентам словами по спецпредмету, які в свою чергу теж зустрічаються через певний період часу. Г.Еббінгауз зробив висновок, що раніше вивчений матеріал, але забутий настільки, що його не можуть не тільки відтворити, але навіть впізнати, при повторному засвоєнні запам'ятається значно швидніше.

Шлях оволодіння мовою спецкурса включає процес вищого рівня – зверху–вниз. Він приводиться в дію очікуванням слухачів, їх розумінням характеру тексту та спеціальності. З часом студенти використовують свої знання лексики та теми для інтерпретації невиразних звуків у потоці мовлення і для розуміння слів. З іншого

боку, вони також використовують свої навички з розшифровки для перевірки розвитку аргумента і для визначення того, чи йде мова у передбаченому ними напрямку. Досвід при розумінні припускає перш за все здібність заповнювати незрозумілі пробіли.

Ураховуючи три види діяльності при слуханні, ми систематизували принципи для організації цих видів діяльності в аудиторії, яка вивчає професійно-спрямовану іноземну мову:

1. Використовувати слухання перед іншими видами діяльності.
2. Збільшувати кількість часу для слухання. Зробити цю діяльність первинним каналом для вивчення нового матеріалу.
3. Активізувати навички верхнього рівня, а саме: давати знання за принципом випереджаючого розвитку, але який вимагає вживання попередніх знань.
4. Працювати для досягнення автоматизму при обробці інформації, а саме: виключати виправи, які вимагають як впізнання, так і утримання в пам'яті матеріалу. Використовувати знайомий матеріал у нових поєднаннях. Практикувати обробку інформації знизу-вгору на кожному рівні.
5. Розробляти стратегію свідомого слухання. А саме: підтримувати поінформованість студентів про характерні моменти тексту. Стимулювати студентів до того, щоб вони помічали, як їх дії по обробці інформації взаємодіють з текстом. Сприяти гнучкості мислення у багатьох напрямках, які вони можуть використовувати для розуміння матеріалу по спеціальності іноземною мовою. Практикувати інтерактивне слухання так, щоб вони вміли використовувати процеси обробки даних знизу-вгору та зверху-вниз для звірення одного з другим.

Через кілька годин навчання більшість слухачів знає маленьку частку мови та деякі поняття по спецпредмету і може використовувати розуміння лінгвістичних категорій для розшифровки нових висловлювань. Результатом ми вважаємо реальну роботу, де студенти дійсно можуть бачити себе щось роблячими та чогось досягаючими. Результат може бути поділений на такі категорії:

1. Слухання та виконання дій та операцій.
2. Слухання та передавання інформації.
3. Слухання, оцінка та маніпулювання інформацією.
4. Інтерактивне слухання та обговорювання значень шляхом запитань та відповідей.
5. Слухання та рішення задач.

Кожне заняття припускає більш, ніж один результат. Взагалі він спрямований на поступове розширення трудності, складності та посилюючим очікуванням при виконанні завдань студентами.

Одночасно моделі навчання спецпредмету іноземною мовою не тільки відповідають професійним інтересам студентів, а й сприяють їх пізнавальним інтересам до мови. Таким чином, ми пропонуємо різновидність ад'юнктської моделі навчання іноземної мови. У технічних вузах така ад'юнкція не тільки можлива, але й необхідна, оскільки при обмеженій кількості учбового часу навчити усій системі неможливо. Навчити ж "мікромови" можливо тільки тоді, коли вона вживається як засіб здійснення деякої іншої мети.

Література:

1. Бельпоков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи. — М.: Прогресс. — 1977.

2. Дридзе Т.М. Теоретико-методологические и прикладные проблемы социальной психологии знакового общения: (Основания семиосоциопсихологии). – Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М. – 1983.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение. – 1978.
4. Кильчикова З.И. К вопросу о показателях понимания содержания иноязычного текста. – М.: Просвещение. – 1967.
5. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение. – 1966.
6. Carroll J. Testing Communicative Performance. – London: Longman. – 1980.
7. Ebbinghaus G. About memory: a Contribution to Experimental Psychology. – New York: Columbia University. – 1913.
8. Johnson K., Morrow K. Communication in the Classroom. – London: Longman. – 1981.
9. Language Proficiency Defining, Teaching and Testing. – London: Plenum Press. – 1990.
10. Lefrançois G. Psychology for Teaching. – Belmont, California: Wardsworth Publishing Company. – 1985.
11. Omaggio A. Teaching Language in Context. – Boston: Heinle and Heinle. – 1986.

Т.В. Кириченко, Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Серед гуманітарних наук проблемі саморегуляції поведінки особистості значуще місце відводиться у філософії і психології. У філософському аспекті саморегуляція пов'язана з питаннями людської свободи. У психологічному аспекті вона співвідноситься з активністю особистості. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує, що розвиток саморегуляції, як свідомого управління своєю поведінкою, відбувається на основі формування системи психологічних механізмів. У процесі саморегуляції виявляються внутрішні резерви особистості, які дають їй відносну свободу від обставин, забезпечують у найважчих ситуаціях можливість актуалізувати самоконтроль, самодисципліну і координацію своєї поведінки. Виступаючи світоглядною характеристикою особистості і відображаючи її ставлення до світу і до себе, особистісна саморегуляція забезпечується потребою у здійсненні цілеспрямованої діяльності, прагненням оволодіти вольовими уміннями і, перш за все, вірою людини у свої сили.

Особливо актуальною є проблема регуляції поведінки у віковій психології, зокрема, у підлітковий період. Саморегуляція дає можливість підростаючій особистості критично оцінювати і контролювати свою поведінку, доволіно спрямовувати і перебудовувати власні дії і вчинки, прагнути до дотримання соціально ціннісних і особистісно-значущих норм і правил міжлюдських взаємин.

Під саморегуляцією поведінки особистості ми розуміємо здатність до свідомого, самостійного, вольового регулювання індивідом власних дій і вчинків у залежності від мотиваційно-потребнісної сфери. Основна функція мотиваційних утворень саморегуляції полягає в подоланні зовнішніх перешкод і внутрішніх труднощів, для здійснення прийнятої цілі [1, 2, 3].

Проблема саморегулювання поведінки є однією з ключових у практичній роботі вчителя та психолога при вирішенні педагогічних і психокорекційних завдань і визначає важливий момент у становленні особистості підлітка. Тому ми поставили перед собою мету вивчити психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків.

Механізми саморегуляції ми розглядаємо як цілісний набір психічних процесів і властивостей особистості, які реалізують у неї рух до регуляції поведінки відповідно до зразків повторюваних, морально виважених дій і вчинків чи стандартів поведінки інших людей. Слід підкреслити, що ніякий механізм поведінки, в тому числі і саморегуляції, не буде працювати без мотиваційної підтримки. Як слушно зазначає Є.О.Смірнова, що "всякий зміст, який вноситься у свідомість, перш ніж стати іманентною частиною особистості підлягає аналізу, хоче того людина чи ні" [5 С. 11]. А це означає, що ніяка дія, внутрішня чи зовнішня, не почнеться, якщо їй непередує усвідомлена потреба. Тому саморегуляція поведінки особистості обов'язково має мотиваційну спрямованість.

Для вивчення механізмів саморегуляції у підлітків нами був відібраний у процесі пілотажного дослідження і апробації банк методик, на основі яких досліджувалося дане психічне утворення. Серед них ми обрали ті методики, які спрямовані на дослідження у підлітків локус контролю, рівня домагань, потреби у схваленні, мотивації успіху, ціннісних орієнтацій, потреби у визнанні і самоствердженні.

Проаргументуємо спочатку локус контролю. У зарубіжній психології отримані цікаві дані про локус контролю, які представлені в основних положеннях теорії Дж. Роттера. На думку даного вченого, локус контролю означає якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своїх дій зовнішнім силам і обставинам або навпаки, власним зусиллям та здібностям. Люди, які схильні пояснювати причини своїх дій та поведінки внутрішніми факторами (здібності, характер, внутрішній стан) мають тенденцію до внутрішньої (інтернальної) локалізації контролю. Люди, які схильні приписувати причини своєї поведінки зовнішнім факторам (доля, обставини, природні перешкоди) мають тенденцію до зовнішньої (екстернальної) локалізації. Оскільки локус контролю передбачає впевненість людини у вирішальному впливі особистісних факторів, то дані дослідження про цей феномен можуть бути використані як показник безпосереднього, відповідального і опосередкованого, безвідповідального ставлення до дійсності і самого себе. Враховуючи зв'язок локусу контролю з регулятивними можливостями особистості, ми вважаємо, що він представляє один із механізмів саморегуляції поведінки. Встановлено, що для підлітків, які схильні до внутрішнього локусу контролю (внутрішньої мотивації) характерним є більш високий рівень розвитку саморегуляції, оскільки вони відчують себе суб'єктом власної життєдіяльності. У цих підлітків існує можливість глибоко аналізувати свою діяльність і поведінку, свідомо ставити мету і визначати засоби її досягнення. Орієнтація підлітків на внутрішній (інтернальний) локус контролю проявляється у звичці бути відповідальними у роботі, самостійними в успішному здійсненні конкретних життєвих планів та їх творчій активності.

При схильності підлітків до зовнішнього локусу контролю (зовнішньої мотивації) характерним є зневіра у своїх можливостях і здібностях. Екстернали вбачають, що їх успіхи і невдачі регулюються зовнішніми факторами, такими, як удача, щасливий випадок, впливові люди, доля. Головна характеристика цих підлітків - це нездатність до власної відповідальності.

Наступними механізмами саморегуляції виступають рівень домагань та мотивація схвалення. Рівень домагань - це є прагнення особистості до кращих результатів, незадоволеність при відсутності успіху, наполегливість у досягненні мети. Як стверджують відомі дослідники мотивації Д.Аткінсон, Д.Макклеланд, що рівень домагань складається з двох основних компонентів: прагнення до успіху і уникнення невдач. У першому випадку поведінка людини відрізняється довільністю, скерованістю, завер-

шеністю. Тобто, простежується вольова регуляція поведінки. У другому - вказані вище способи дії поведінки будуть мати низький рівень реалізації, що свідчить про незначну вольову регуляцію і навіть її відсутність. Наступним аспектом рівня саморегуляції виступає потреба у схваленні. Чим вища ця потреба, тим більш врегульованою стає поведінка підлітків. Досліджені з цим рівнем схвалення не заперечують проти нецікавої роботи, стримують агресивні дії, в цілому більш конформні, піддатливі соціальним діям. У них наявна підвищена потреба у спілкуванні. Прагнення заслужити схвалення референтних людей менш визначає успіх у справах, але суттєво впливає на таку важливу сферу як взаємостосунки з іншими людьми.

Саморегуляція поведінки у підлітків підпорядкована ціннісним виборам особистості. Проблемі саморегуляції поведінки особистості відводиться особливе місце в ряді наукових робіт, де підкреслюється взаємозв'язок ціннісних орієнтацій із спрямованістю особистості, що пояснює їх регулюючу функцію, яка, набуваючи суб'єктивної значущості, стає стійким мотивом поведінки і загалом регулює вчинки і діяльність людини [1, 2, 3,]. Ціннісні орієнтації дають змогу підлітку свідомо ставити цілі і вибирати засоби своєї поведінки. Особливу значущість мають цінності-цілі, які скеровують підлітків на вибори різного характеру (соціальний, моральний, життєвий). Досягнення термінальної мети або реалізація вибору свідчить про можливість використання людиною регулятивного аспекту. Тому, як цінності-цілі, так і цінності-засоби є надійними показниками саморегуляції у підлітків.

Серед детермінант поведінки у підлітків важливу роль відіграють такі механізми як потреба у визнанні і самоствердженні.

Отроцтво - вік суперечливих станів, мотивів, ціннісних орієнтацій, вчинків. На думку В.С.Мухіної, максималізм і лабільність полярних позицій визначають протилежні тенденції у проявах підлітків: від глибинної ідентифікації з іншими до різкого відчуження від них, від альтруїзму до жорстокості, від страху смерті до суїцидних спроб [4]. Усі ці позиції можуть відбиватися в самосвідомості підлітка і бути механізмом реалізації домагань підлітків на їх самоствердження та визнання. Прагнення підлітка до визнання розповсюджується на такі орієнтації: досягнення емоційної незалежності від батьків та інших дорослих; розвиток духовного й інтелектуального потенціалу; вибір і підготовка до професії; підготовка до шлюбу та сімейного життя тощо.

Саме в підлітковому віці людина звертається до свого "Я", прагне ствердити себе. Зустріч із самим собою в цьому віці дається нелегко. Характерною є певна напруга підлітків у їх судженнях і самоописах. Підлітки досить стурбовані власною духовною, інтелектуальною, вольовою сферами. Тому специфічним для них є фіксація реальних або уявних недоліків, а відсутність достойних і позитивних якостей виступає на перший план самооцінки підлітків. Порівняння з ровесником, які робить підліток, частіше всього обертаються проти нього. Таким чином, прагнення підлітка до ствердження власного "Я" характеризується як важливий атрибут процесу індивідуалізації, що ґрунтується на функціонуванні механізмів саморегуляції. Сутність цього процесу Л.І.Божович [1] пов'язує із прагненням підлітка знайти своє місце в колективі і бажанням ствердити свою дорослість в очах оточуючих, а також із намаганням підлітка проявити себе в тих якостях особистості, які він вважає цінними.

Викладене розуміння механізмів саморегуляції поведінки свідчить про те, що це є досить складний, комплексний процес, який передбачає необхідний рівень інтелектуального, морального розвитку особистості, її емоційних, вольових, мотиваційних компонентів. Механізми саморегуляції поведінки функціонують як складна ціліс-

на система, яка складається з ряду структурних утворень, що знаходяться у певних взаємозв'язках, взаємозалежностях із сферою самосвідомості особистості.

Література:

1. Божович Л.И. Психологические особенности развития личности подростка. - М.: Знание, 1979. - 40 с.
2. Боришевський М.Й. Розвиток морального саморегулювання поведінки учнів/Психологія. 36. наукових праць. - К.: Рад. школа, 1985. - С. 3-11.
3. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.И., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии/Психологический журнал. - Т. 10. №2. - 1989. - С. 122-132.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. - М., 1998. - 452 с.
5. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе/Вопросы психологии, 1994. - №6. - С. 5-15.

Н.А. Кривов'яз, Київ

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВІДХИЛЕННЯМИ В ПОВЕДІНЦІ

Сучасний світ характеризується швидкими змінами цінностей, ламкою багатьох традиційних ціннісних уявлень та орієнтацій, обезцінюванням того, що раніше вважалось непорушним і, навпаки, багато процесів та явищ набули більшої цінності. Така глобальна переоцінка цінностей не відбувається безболісно, без "кризових" явищ в самосвідомості суб'єкта.

Наше дослідження спрямоване на вивчення специфіки особистісних цінностей агресивної поведінки школярів молодшого шкільного віку.

Смислоутворююча мотивація поведінки з відхиленнями може лежати в основі систематизації цінностей. Це свідчить про те, що можна виділити систему особистісних цінностей відносно окремих видів відхилень в поведінці на основі складання ряду сукупностей ситуативних мотивів з "провідними" мотивами вужчих сфер поведінки з відхиленнями і ціннісними орієнтаціями.

Дослідження особистості агресивних дітей свідчить про те, що частіше всього їх поведінка є результатом дефекту ціннісного аспекту свідомості особистості, де потреби та інтереси відображаються в мотиві через призму її цінностей. Цим визначається актуальність вивчення особистісних цінностей агресивних дітей, виявлення їх особливостей в зв'язку з цією формою дитячої поведінки. Б.С.Братусь розглядає особистісні цінності як "усвідомлені загальні смислові утворення". Дотримання цих цінностей закріплює єдність і самототожність особистості в значних проміжках часу, надовго визначаючи головні характеристики особистості, її основу, її мораль. Саме своя мораль, своя досить окреслена і жорстка система цінностей, характерна і для агресивних дітей. Ціннісні орієнтації дітей з відхиленнями в поведінці - це певна система їх ставлення до дійсності: з одного боку цінність виражається у ставленні дитини до фактів дійсності, а з іншого - в системі фіксованих установок, що регулюють поведінку.

Дослідження системи особистісних цінностей показало, що ми маємо справу з відносно усталеною системою мотивів агресивної поведінки, так як це відхилення є характерним для поведінки деяких дітей. Для молодших школярів характерним є

домінування вузьких спектрів особистісних цінностей відносно агресивної поведінки, ситуативність її прояву.

Найчастіше діти проявляють фізичну (бійки) та вербальну агресію. Тому ми зробили спробу систематизувати особистісні цінності дітей, які проявили саме ці форми агресії. Проаналізувавши отримані дані, було дано змістову інтерпретацію особистісних цінностей з врахуванням причинних механізмів та можливих способів поведінки.

Характерними цінностями учнів, що часто проявляли агресію є:

- цінність помсти, пов'язана з приписуванням удаваної ворожості з боку оточуючих і намір проявити "принциповість" (самозахист), прояв сильного гніву вербальним шляхом (погрози, образи, зауваження та ін.);

- цінність, пов'язана з бажанням за щось провчити ровесника, керуючись мстивим почуттям ображеної власної гідності, самолюбством;

- цінність досягнення влади, підкорення своїй волі, послуху ровесників та молодших, отримання тим самим привілейованого місця в їх середовищі;

- цінність самоствердження, демонстрації власної переваги і "дорослої" поведінки, що досягається шляхом приниження статусу суперників, приписування їм негативних рис, насміхання;

- цінність демонстративного показу перед оточуючими своїх фізичних можливостей, отримання підтвердження своєї першості, переваги в цьому плані і загального задоволення;

- цінність прояву неповаги до оточуючих, до дисципліни в ситуаціях, що перешкоджають задоволенню егоцентричних намірів і потреб, отримання певних благ;

- цінність дотримання "суспільної думки" з метою покарання поганого вчинку ровесника;

- цінність самовиправдання, маскування негативних вчинків;

- цінність досягнення тимчасової розрядки, шляхом гальмування негативних переживань, прагнення "отримати" полетшення від "програвання" агресивної поведінки;

- цінність підтримання контакту з певною групою ровесників, де лихослів'я вважається нормою (наслідування);

- цінність подолання агресивної настроєності, примхливості з наміром швидше задовольнити вузькоєгоїстичні потреби, що досягається шляхом застосування фізичної сили як універсального подолання (на свою користь) будь-яких перешкод з метою досягнення поставленої мети.

Таким чином, ми виділили групи особистісних цінностей молодших школярів з агресивною поведінкою: помста, самозахист, досягнення престижу, демонстративність, отримання задоволення, самоствердження та ін. Прояв дітьми помсти зумовлюється примітивністю, вузькістю їх уявлень про справедливість, моральну безвідповідальність. Цінність помсти супроводжується почуттям заздрості, ворожості, прагненням причинити зло, протидіяти намірам іншого, його успіхам, досягненням. В якійсь мірі ці почуття пов'язані з наявністю особистого честолюбства, прагнення до першості, пихатості.

Для компенсації особистого неуспіху (в навчанні, статусі) діти починають проявляти різні форми агресивної поведінки. Цінність самоствердження в негативних формах поведінки зумовлена єгоїстичними міркуваннями власної вигоди,

очікуванням схвалення з боку оточуючих, що самі застосовують такі форми поведінки, прагненням здаватися "дорослішим".

Демонстративна поведінка, бравада свідчать про прагнення дітей будь-яким способом відстоювати свої права, незалежність, самостійність, мати успіх та ін. Для утвердження своєї фізичної переваги діти застосовують фізичну силу, що має відтінок демонстративності. Така поведінка свідчить про низький рівень критичності, вихованості.

Для учнів 1-3 класів, що проявляють агресивну поведінку, характерними є цінності самозахисту, задоволення потреб та бажань "доступними" способами. Деякі потреби можуть мати для дитини надмірно завищену спонукальну силу, що виходить за розумні межі (гостра потреба у розвагах, задоволеннях, невинуватена тяга до швидкого самоствердження будь-яким способом і т. д.). При цьому у дітей ставлення до соціальних цінностей підміняється імпульсами актуальної потреби. В них потреба у соціальному престижі набуває деформованої форми, втрачаючи свій справжній предмет, змінює свою спрямованість і переростає в нижчу форму потреби в самоствердженні. В таких випадках поведінка особистості може набувати характеру різних відхилень. А прояв цих відхилень одночасно є наслідком наявності "деформації" в змісті особистісних цінностей, невизначеності їх ієрархічної будови в структурі особистості, вузькості та обмеженості.

Аналіз особистісних цінностей показав, що вони містять специфічні ознаки, відображають ряд "деформацій" особистості, включають як індивідуальні так і соціальні моменти, а також в їх складі знаходить своє місце широка система негативних цінностей.

В.Н. Кривокулинская, Киев

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Общезвестно, что проблема обучения иностранным языкам определяется прежде всего социальным заказом, т.е. общественными и экономическими факторами, которые создают благоприятный или неблагоприятный контекст для решения проблем языковой политики в обществе.

Потребностью общества сегодня особенно актуальным является практическое владение иностранным языком. Понятие «практическое владение» включает в себя, по крайней мере, три компонента: знание определенного количества языкового материала; навыки оперирования этим материалом и умения осуществлять речевую деятельность; коммуникативные умения (коммуникативную компетенцию) (1). Эти компоненты представляют фактически разные объективно существующие аспекты речи: лингвистический, психологический и социальный, которые функционируют в процессе общения и действуют как единое целое.

Потребность в практическом владении учащимися иностранным языком определяет цель подготовки будущих учителей данной специальности – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой и достаточной для их профессиональной деятельности. В наиболее общем виде иноязычная коммуникативная компетенция понимается как способность свободно и адекватно понимать и

порождать речевые сообщения на изучаемом языке, т.е. необходимо привести обучаемого к такому уровню владения языком, когда этот обучаемый может применить данное владение языком к новой коммуникативной ситуации в иноязычной среде, благодаря чему сможет успешно справиться и с возникающими в ней информационными и речеповеденческими задачами (2).

Эффективность решения всей совокупности проблем обучения иностранным языкам обусловлена прежде всего уровнем развития психологии, педагогики, методической науки и эмпирическим опытом, накопленным в теории и практике обучения.

Проблема овладения иностранным языком нашла отражение в трудах многих выдающихся психологов: Л.С.Выготского, А.А.Леонтьева, Б.В.Беляева, В.А.Артемова, А.К.Марковой, И.А.Зимней и др. В их исследованиях было показано, что овладение речью, как родной, так и иностранной, подчинено общим закономерностям, однако в овладении родным и иностранным языками существует и определенное различие. В отличие от иностранного, усвоение ребенком родного языка происходит в условиях языковой среды, по преимуществу неосознанно. Источником активности в овладении языком выступает механизм социализации. Ребенок оказывается перед необходимостью овладеть языком как средством общения, что и происходит путем подражания речи взрослых (3). В противоположность этому, усвоение иностранного языка происходит в процессе целенаправленного обучения и на основе таких функций, как память, мышление, воля и др.

Родным языком ребенок овладевает путем экстенсивной речевой практики в постоянном общении со взрослыми, а усвоение иностранного идет интенсивным путем, когда ученик имеет дело с текстами, не всегда связанными с реальными ситуациями общения (4).

Л.С.Выготский отмечал, что если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью (5). Несмотря на противоположность направлений развития, между этими процессами существует взаимосвязь: «сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень родного языка» (5, с. 16).

Помимо пути овладения, в усвоении родного и иностранного языков отмечаются следующие различия: плотность общения, включенность языка в предметно-коммуникативную деятельность человека, совокупность реализуемых языком функций, соотносимость с сензитивным периодом речевого развития ребенка (6). Необходимо отметить, что в практике обучения иностранному языку в вузе спад эффективности языковой способности компенсируется развитием интеллектуальных, мыслительных возможностей студентов (7).

Таким образом, раскрытие механизма овладения родным и иностранным языком позволили определить основные психологические предпосылки овладения иностранным языком: произвольность, осознанность, намеренность.

Анализ практики обучения иностранным языкам позволяет выделить основные проблемы методологического характера, решение которых сопровождается острой полемикой. Р.К.Миньяр-Белоручев обращает внимание на методические антиномии, вызванные противоположной интерпретацией известных лингвистических и психологических закономерностей (8).

Прежде всего, это вопрос об использовании родного языка и принцип опоры на родной язык, и как промежуточный в этой антиномии – принцип учета родного языка. По мнению одних методистов, можно избежать влияния родного языка, запрещая его использование в учебном процессе; по мнению других, это влияние следует использовать, чтобы помочь учащимся разобраться в трудностях изучаемого языка. Данные подходы оказались не просто научным спором, они лежат в основе двух важнейших направлений в методике, известных под общими названиями – прямой и грамматико-переводной методы.

Следующей важной проблемой стало противопоставление, с одной стороны, принципов устной основы и обучения на основе чтения, а с другой – принципа параллельного обучения всем видам речевой деятельности. И здесь методисты придерживаются разных мнений. Одни считают возможным ограничить процесс обучения одним видом речевой деятельности, а другие выступают против членения речевой деятельности в методических целях. Примиряющим экстремальными точками зрения стал принцип устного опережения, а также принцип комплексности, которые широко используются в различных методах. Так, принцип устной основы является ведущим в интенсивном обучении.

Положение Ф. Соссюра о необходимости разделять язык и речь, как социальное и индивидуальное, существенное и побочное, систему и реализацию нашло свою интерпретацию в противопоставлении принципа речевой основы обучения (или близкого к нему принципа коммуникативности) и принципа системного изучения грамматики. Согласно первому, иностранный язык усваивается лучше всего в процессе речевой практики, что требует безусловного и незамедлительного погружения обучаемых в речь; второй подразумевает изучение элементов и правил системы, прежде чем пользоваться ею в коммуникативных целях.

Поскольку данные антиномии находят свою практическую реализацию, они небезразличны в социальном плане.

Нельзя не согласиться с мнением Б.А. Лапидуса, что «категорическим императивом... должно быть преодоление крайностей» (9). Магистральный путь повышения эффективности обучения иностранным языкам – это «поиск наиболее эффективных сочетаний беспереводных приемов с переводными, коммуникативности с чисто тренировочными упражнениями, пути «от языка к общению» и пути «от общения к языку» (9). Коммуникативность должна органически сочетаться с сознательной систематизацией явлений.

Подход к обучению иностранным языкам развивался сложно и противоречиво, однако в процессе развития наблюдалась очень важная тенденция – приблизить процесс обучения к деятельности человека, что закономерно привело к формулированию личностно-деятельностного подхода.

Сформированный на базе психологических, психолого-педагогических положений Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и многих других исследователей, личностно-деятельностный подход означает, что обучение иностранным языкам должно быть организовано как совместная деятельность преподавателя и обучаемого. Данное положение потребовало пересмотра привычных представлений процесса обучения, его объекта и схемы общения.

Так, организация и управление учебной деятельностью должны быть ориентированы не на усвоение учебных знаний, а на постановку и решение конкретных учебных задач (исследовательских, познавательно-коммуникативных).

Традиционная ориентация на лингвистическое учение Ф. Соссюра, согласно которому «речь есть акт порождения индивидуального пользования языком» (10) проявлялась в том, что учебный процесс строился как процесс формирования речевых умений учащихся пользоваться языковой системой. Личностно-деятельностный подход в качестве объекта обучения выдвигает речевую деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо; а не языковую систему (которая в данной трактовке выступает только как средство реализации этой деятельности) (11).

Изменение характера процесса и объекта обучения в преподавании иностранных языков предполагает и изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и обучаемых, которое формулируется как субъект-субъектное равнопартнерское сотрудничество (12).

Такие отношения предусматривают максимальный учет индивидуально-психологических особенностей учащегося, студента — его потребностей, мотивов, способностей, т.е. в центре учебного процесса должен находиться обучаемый — «student-centred education» и сам учебный процесс должен быть направлен на развитие его личности.

На уровне методики развивающие цели могут быть обеспечены лишь при соблюдении следующих принципов: учащийся (студент) должен быть субъектом своей деятельности и субъектом общения.

Быть субъектом своей деятельности означает уметь самостоятельно выбирать деятельность, ставить цель, планировать, искать и использовать способы ее осуществления, самостоятельно оценивать результаты, правильно оценивать требования и свои возможности. Субъект речевой деятельности на иностранном языке должен согласно мотиву ставить цель речевой деятельности, выбирать языковые средства для ее осуществления, планировать речь, осуществлять самоконтроль.

Быть субъектом общения значит уметь ставить цель и выбирать форму общения, ориентироваться во времени и пространстве, иметь развитую эмпатию, уметь воспринимать, осмысливать и оценивать другого человека, правильно оценивать свои поступки и результаты общения, а также регулировать свое поведение соответственно условиям и требованиям партнеров по общению (13).

Такой подход, при котором ведущей является личностнообразующая функция обучения, основывается на взаимосвязи между развитием личности и овладением предметом: через овладение иностранным языком — к развитию личности, от развития личности — к лучшему овладению иностранным языком.

Изменение подхода к обучению иностранным языкам поднимает прежде всего проблему метода обучения — способа целенаправленной и потому особым образом организованной деятельности преподавателя и учащихся (студентов).

Теоретические и эмпирические исследования способствовали развитию современных методических концепций: коммуникативно-ориентированного метода (И.Л.Бим, Е.И.Пассов), интенсивного (Л.Ш.Гегечкори, И.Ю.Шехтер, В.В.Петрушинский, Г.А.Китайгородская), раннего (Е.И.Негневичкая), интегрированного (Э.И.Шепель, И.Л.Бим, М.З.Биболетова), развивающего (Р.П.Мильруд) и др. Основным положением, которое объединяет различные направления и различные традиции в преподавании, является идея обучения неродному языку с самого начала как средству общения, а также идея общения как средства обучения языку.

Сегодня, как считает Р.П.Мильруд, необходимым является поиск оптимального соотношения между репродуктивным и творческим в речевой деятельности обучаемых. Поэтому переход на современные основы преподавания иностранного языка во

многим зависит от репродуктивности и творчества в методе. Эти признаки, вернее их соотношение, точно характеризуют методы обучения иностранным языкам. И потому актуальным дидактическим направлением является творчески ориентированное обучение — «resource-based teaching».

История становления методов обучения иностранным языкам показывает, что «методологическая эволюция преобразовала процесс познания иностранного языка и прошла путь от изучения знаний о языке к овладению текстами, речью, речевой деятельностью, и наконец, к личностно-деятельностной ориентации обучения, которая позволяет полнее раскрывать резервы усвоения знаний, больше учитывать сущность языка как главнейшего орудия мышления и деятельности человека, как средства становления личности» (14).

Ориентация на субъект обучения обуславливает необходимость разработки новых приемов и способов организации совместной деятельности. И хотя во многих исследованиях было доказано, что совместная групповая учебная деятельность стимулирует познавательную активность обучаемых, улучшает усвоение знаний, расширяет «поведенческий репертуар», существует ряд причин, по которым использование методов групповой организации обучения является недостаточно эффективным. Е.Д.Маргулис обращает внимание, что успешное применение коллективных форм учебной деятельности предусматривает предварительное детальное изучение конкретной учебной группы: необходимо знать социально-психологический климат, взаимоотношения обучаемых, их социометрический статус в группе, индивидуальные возможности и интересы как в интеллектуальном плане, так и в плане общения. Кроме того, организация и управление коллективной учебной деятельностью требует от преподавателя новых функций, использования нетрадиционных форм проведения занятий, и даже преодоления определенного психологического барьера в связи с предоставлением обучаемым относительной самостоятельности в организации учебного процесса (15). Иными словами, чрезвычайно важен учет социально-психологических факторов ситуации общения, чему, к сожалению, исследователями не уделялось достаточно внимания (за исключением авторов интенсивных методик).

Таким образом, анализ литературы показывает, что исследование проблемы психологического обоснования повышения эффективности овладения иностранным языком привело к необходимости коренного изменения основного подхода к этому процессу. Это изменение отражает перемены, происходящие в практике образования и связанные с такими тенденциями, как интегративность, гуманизация образования, и в то же время является теоретической основой разработки новых форм, содержания и методов обучения иностранным языкам.

Литература:

1. Вишневский Е.И. Справочник учителя иностранного языка. — К., 1982.
2. Николаева С.Ю., Петрапук О.П., Бражник Н.О. Ступеневая система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. — Вип. 1. — К., 1996.
3. Жипкин Н.И. Механизм речи. — М., 1958; Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М., 1969.
4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.
5. Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии. Мышление и речь. — М., 1982.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М., 1991.
7. Алхазипшвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. — М., 1988.

8. Миньяр-Белоручев Р.К. О принципах обучения иностранным языкам.// Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991. – С. 43-53.
9. Ляпидус Б.А. Некоторые теоретические вопросы методики обучения неродному языку.// Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991. – С. 61-69.
10. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. – М., 1977.
11. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985.
12. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
13. Исенина Е.И. О проблемах воспитывающих и развивающих методов обучения иностранным языкам. – ИЯШ, 1990. - №1. – С. 32-38.
14. Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам. – ИЯШ, 1995. - №5. – С. 13-18, 40.
15. Маргулис Е.Д. Коллективная деятельность учащихся: Проблемы обучения. – К., 1990.

Е.Н. Крутий, Харьков

ФАКТОРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Анализ литературы показывает, что в психологии выделяют различные факторы интеллектуального развития, среди которых особое внимание в последнее время уделяется диалогичности как системному качеству интеллекта.

Рассматривая основные направления исследования взаимосвязи между диалогичностью и интеллектуальным развитием старшеклассников можно установить следующие отношения между этими процессами.

По мнению большинства авторов, диалог предполагает решение какой-то проблемы, вопроса, путем сравнительного анализа разных точек зрения, позиций, вариантов решений и выбора оптимального решения. Самостоятельное продуцирование разных мнений, решений требует определенного, достаточно высокого уровня развития личности. Прежде чем человек научится этому, он должен научиться прислушиваться к мнению реального другого субъекта, сравнить его мнение со своим, выбрать оптимальное. Только тогда, когда человек научится вести такой внешний диалог, он оказывается способен к самостоятельному продуцированию разных точек зрения и их анализу, то есть к ведению внутреннего диалога. Понимание внутреннего диалога как столкновение и продуцирование разных точек зрения одним и тем же субъектом, выводит ряд авторов- философов на изучение общей природы диалога и процесса познания (Э.В.Ильенков, В.С.Библер).

Однако, в современных психолингвистических, философских, педагогических и психологических исследованиях недостаточное внимание уделялось проблеме диалога, диалогичности и их влияния на интеллектуальное развитие учащихся. Авторы, как правило, ограничиваются рассмотрением основных аспектов диалога и уточнением внешнесистемных отношений между ними (Б.Ф.Ломов, И.И.Васильева), делают попытку создания диалогистики как науки о диалоге (Г.Буш), рассматривают диалог как основное звено в понимании культуры и сущности человека (М.М.Бахтин), диалог как основу познания (В.С.Библер) и как основу человеческих взаимоотношений (С.Л.Братченко).

Ряд авторов не рассматривает диалог сам по себе, а характеризует его с точки зрения способности человека - то есть диалогичности. Причем часть из них определяют диалогичность как интеллектуальное качество и изучают диалогические формы

мышления, а часть - как личностное, и изучают условия формирования диалогической коммуникативной направленности.

К психологическому изучению диалога привлекал внимание философ М.М.Бахтин, который являлся сторонником диалогичности лингвистической коммуникации. Отдельным направлением в философских исследованиях проблемы диалога, в отличие от работ лингвистического характера, являются работы посвященные изучению общей природы диалога и процесса познания. К таким работам относятся, прежде всего, работы Э.В.Ильенкова и В.С.Библера, берущие свои истоки в диалектике Г. Гегеля.

В.С.Библер подчеркивает возможность для процесса познания диалога внутри сознания человека. Эта идея отражается в следующих его утверждениях: "Там где нет диалога с самим собой там и диалог "Я" с "Ты" не может получить логического статуса, там исчезает возможность перейти от монологики к диалогике вообще. А там, где господствует монолика, там нет возможности для обоснования логического скачка, там нет логики творчества".

Разработка диалогии с психологической стороны, в плане создания системы ее стратегий, методов, приемов, была проведена в работах Г.Буша, который в своих исследованиях делает попытку применения диалогии к методологии творчества. Он подчеркивает, что диалог - это специфический способ реализации сущности человека; диалог открывает просторы для самореализации.

Г.М.Кучинский предложил анализ мыслительного процесса через его речевую форму. Автором были исследованы психологические особенности внешнего и внутреннего диалога в процессе индивидуального решения мыслительных задач. В результате были раскрыты следующие функции диалога: регуляторные, когнитивные и рефлексивные.

Вопросам развития познавательных процессов в условиях диалога, посвящены работы следующих современных авторов: Б.Ф.Ломова, И.В.Палагиной, В.А.Поликарпова, Я.А.Пономарева и др.

В исследовании И.В.Палагиной, изучавшей рефлексивно-регуляторные механизмы мышления в условиях совместного решения проблемных ситуаций, подчеркивается важное значение рефлексивной регуляции мышления, осуществляющейся в диалогической форме (диалог с партнером, диалог с самим собой), для преодоления проблемности и конфликтности мыслительного поиска. Использование метода структурно-функционального анализа дискурсивного мышления, разработанного И.Н.Семеновым и С.Ю.Степановым и его модификации позволило автору определить функциональные и количественные проявления отдельных элементов дискурсивного мышления в диалоге. Были выделены виды рефлексии (интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная) и ее функции в диалоге (информационная, организационная, преобразующая).

С.Л.Братченко, исследуя условия формирования диалогической направленности субъекта, выделяет два уровня диалога. Первый уровень - познавательный диалог, понимается им как взаимодействие точек зрения, логик и относится к когнитивной сфере. Второй уровень - личностный диалог, понимаемый как условия паритетного общения.

Наряду с исследованиями, рассматривающими диалог только в когнитивном аспекте или только в межличностном, существуют исследования делающие попытку объединения этих двух аспектов. Одним из наиболее выразительных исследований

такого рода есть концепция совместной продуктивной деятельности, разработанная коллективом авторов под руководством В.Я.Ляудис.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что, говоря о способности к диалогу, можно пользоваться таким термином как диалогичность, понимая под ним системное психологическое качество, имеющее связь с различными подсистемами психики, предполагающее способность индивида учитывать или продуцировать варианты точек зрения реальных или потенциальных субъектов в процессе решения различных проблемных ситуаций, проявляющееся во внутреннем и во внешнем плане.

Анализируя работы психологов, посвященные особенностям психического развития в юношеском возрасте, можно отметить, что, с одной стороны на этом этапе завершается развитие общих познавательных способностей, формируется творческое мышление и появляются элементы метапамяти (рефлексивной формы памяти), что создает субъективные предпосылки для развития способности к ведению внутреннего диалога. С другой стороны, большинство авторов, занимающиеся вопросами психологии возрастной сензитивности, подчеркивают тот факт, что юношеский возраст ставит перед личностью множество новых вопросов, проблемных ситуаций, эффективное разрешение которых возможно в общении с партнером (сверстником или взрослым), в основе которого лежит диалог (равенство позиций, уважение и принятие собеседника). То есть можно отметить, что существует объективная необходимость формирования способности к ведению диалога и подчеркивается важность целенаправленного развития в данном возрасте этой способности.

Исходя из вышеописанных позиций, целью нашего формирующего эксперимента была попытка сделать проявления диалогичности, которой учащиеся старшего школьного возраста уже частично овладели в процессе развития стихийно, предметом их осознания и направленной системной организацией, то есть не интериоризовать, а, напротив, сначала экстериоризовать, вынести их вовне, придать им форму контролируемых и сознательно регулируемых действий, сначала во внешней форме (с помощью серий упражнений по формированию навыков диалогического общения), а затем и в форме внутренних умственных действий (в процессе решения задач проблемного типа).

Формирующий эксперимент проходил в три этапа: 1 этап - актуализация и коррекция навыков внешнего диалога; 2 этап - формирование навыков управления диалогом; 3 этап - формирование навыков взаимодействия внутреннего и внешнего диалога.

Отслеживание эффективности формирующего эксперимента происходило путем подбора и проведения комплекса методик, адекватных целям нашего исследования, а именно методика НЛЮ (С.Л.Братченко), методика "Дивергентность", методика "Диалогический текст", методика ШТУР.

Сравнивая результаты методик, используемых в констатирующем исследовании по измерению диалогичности, было отмечено наличие положительной значимой корреляции между ними, что позволило объединить их в диагностический комплекс.

Сравнительный качественный и количественный анализ результатов констатирующего и контрольного исследований доказал эффективность методики используемой в формирующем эксперименте. Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что разница между контрольной и экспериментальной группами статистически значима по всем показателям диалогичности, которые проверялись, на уровне

$p < 0,01$ (по критерию Манна-Уитни). Это дало возможность сформулировать следующие выводы:

1. Существует взаимосвязь между уровнем развития диалогичности и уровнем интеллектуального развития старшеклассников. Развитие диалогичности способствует повышению интеллектуального уровня учащихся.

2. Продуктивное диалогическое взаимодействие в процессе решения проблемных ситуаций способствует развитию диалогических структур мышления у старшеклассников, которое включает развитие возможности вести внутренний диалог, что проявляется в увеличении количества диалогических взаимодействий, содержащих элементы диалога "с другим в себе". В процессе диалогического взаимодействия диалогические звенья в структуре мыслительного акта (А.М.Матюшкин) одного партнера ("мышление для партнера") обуславливают развитие данных звеньев в структуре мышления другого партнера ("мышление совместно с партнером"), что, в конечном счете, обеспечивает развитие "мышления для себя" у обоих собеседников.

3. Оставаясь эталонами долговременной памяти, эти структуры становятся регуляторами рационального использования навыков взаимодействия внешнего и внутреннего диалога в процессе решения проблемных ситуаций, обеспечивая эффективность ее решения.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979. - 424с.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. - М.: Политиздат, 1975. - 400с.
3. Братченко С.Л. Майевтика, диалог, личностный рост // Тези Міжнар. наук. конф. "Майевтика у системі психологічних знань". - К., 1993. - С.19-21.
4. Буш Г. Диалогика и творчество. - Рига. - 1984. - 318с.
5. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. - Минск: Выпэйшя школа, 1983. - 190с.
6. Семенов И.Н., Степанов С.Ю., Найденова Л.А. Рефлексивная организация решения творческих задач старшеклассниками в условиях общения // Творческое начало в деятельности высшей школы: проблемы активизации. - Фрунзе, 1988. - С.67-68.
7. Чепелёва Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів. - К.: Вища школа, 1980. - 101с.
8. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навчальний посібник. - К.: Либідь, 1996. - 264с.

Т.С. Кудрина, Киев

ПСИХОЛОГИЯ УРОКА И РАЗВИТИЕ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ УЧАЩИХСЯ

Повышение эффективности урока как основной формы организации учебно-воспитательного процесса – одна из важнейших задач, поставленных перед общеобразовательной школой. Успешное решение этой задачи невозможно без знания учителем психологических основ организации урока. Наличие таких знаний обеспечивает учителю возможность достижения основной цели как конкретного урока, так и всего обучения в целом – развития активного, самостоятельного творческого мышления учащихся, формирования их личности. Учитель должен стремиться к тому, чтобы результатом каждого урока являлось усвоение не только тех знаний, которые преподаются учащимся в готовом виде, но и тех, которые самостоятельно открываются ими в ходе урока и которые могут быть использованы при решении широкого класса новых задач.

Знание учителем психологических основ урока включает в себя учет всего комплекса условий, необходимых для развития познавательных процессов, прежде всего мышления. Именно мышлению принадлежит ведущая роль в открытии школьниками субъективно нового, ранее неизвестного для них, знания.

Можно выделить несколько направлений исследований, изучающих условия, способствующие развитию продуктивного (т.е. способного приводить к новым знаниям) мышления. К ним принадлежат исследования особенностей мотивации мыслительной деятельности (А.М.Матюшкин, 1982; О.К.Тихомиров, 1984), роли рефлексивных механизмов в регуляции мышления (И.С.Семенов, 1982; С.Ю.Степанов, 1984), роли речевого общения в процессе решения познавательных задач (А.Е.Войскуновский, 1981; Г.М.Кучинский, 1983 и др.). Выполнено также немало исследований, посвященных изучению влияния общения на эффективность мыслительной деятельности. В целом, большинством исследователей отмечается положительная роль общения в регуляции продуктивного процесса (Г.М.Кучинский, 1983; Б.Ф.Ломов, А.В.Беляева, В.Н.Носуленко, 1985; Я.А.Пономарев, 1976 и др.). В то же время в ряде работ подчеркивается, что эффект воздействия данного фактора на течение мыслительного процесса в большой мере определяется особенностями личности общающихся, их внутренней позицией, обусловленной местом и ролью партнеров в структуре взаимодействия, их личными взаимоотношениями и т.п. (Н.П.Щербо, 1982 и др.).

Выводы, полученные в указанных выше исследованиях, требуют от психологов и дидактов коррекции традиционных представлений о мышлении как индивидуальном акте усвоения знаний. Отмечается, что такой подход к мышлению рассматривает только одну его сторону, в то время как не менее важная сторона мышления как продуктивного процесса заключается в "порождении" незнания, вопроса, проблемы. "Процесс такого "порождения неизвестного выступает в форме вопросов к действительности, выражающих реальные еще нерешенные проблемы" [2, 28]. В связи с этим обязательным звеном мышления является звено самостоятельного изложения найденного решения мыслительной задачи другому человеку, который может задать вопрос, возразить и т.д. Наличие этого звена, по мнению А.М.Матюшкина, обеспечивает завершенность структуры полного мыслительного акта человека. Работа по развитию мышления учащихся в процессе обучения может быть полноценной только тогда, когда в ней реализуются два этапа: а) самостоятельная индивидуальная работа; б) изложение, обсуждение, доказательство, демонстрация результатов классу, учителю, партнеру [2]. Этот последний этап обеспечивает более полное осознание учебного материала, а, следовательно, делает более глубоким понимание учащимися его содержания. Понимание, как известно, является необходимым и достаточным условием развития мышления школьников. "Только понятое знание входит в структуру мышления и личности", - пишет А.М.Матюшкин [3, 79].

Рациональное использование доказательства как самостоятельного звена мышления учащихся, необходимого для более полного и глубокого понимания изучаемого материала, позволяет поднять их мышление на более высокий уровень, по сравнению с тем, которого они достигают при самостоятельной индивидуальной работе. "В условиях индивидуальной учебной работы полноценное осознание недостаточно эффективно" [2, 36].

Как в психологической, так и в методической литературе неоднократно отмечалось, что задачи на доказательство являются наиболее трудными для учащихся

(Г.А.Буткин, 1967; А.М.Мапошкин, 1977; Н.Ф.Тальзина, 1975; П.Н.Эрдниев, 1978; И.С.Якиманская, 1961 и др.). Вероятно, неслучайно задачи на доказательство выделены известным математиком Д.Поля в отдельный класс задач [4, 144].

Разные авторы, занимающиеся выяснением причин трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при решении задач на доказательство, видят их либо в непонимании логической сущности доказательства, либо в невлаждении системой логических действий, необходимых при доказательстве, либо в недостаточной осознанности их. Все эти трудности действительно имеют место при формировании доказательства как сложного логического действия, в котором логическая его сторона преобладает над психологической. Против подобной логизации доказательства возражает П.М.Эрдниев [5]. Он считает, что результатом преувеличения логической стороны доказательства над психологической является формальное заучивание школьниками дедуктивных “книжных” доказательств. Последнее “мало приносит настоящего приращения уму” [5, 194]. Недооценка психологической сущности доказательства приводит часто к тому, что для многих учащихся задачи на доказательство выступают как самоочевидные истины, а сам процесс решения задачи на доказательство является в этих случаях “доказательством ради доказательства”. “Доказательства ради доказательства” не бывает, считал П.П.Блонский [1]. Он писал: “Доказывание – целесообразная деятельность. Цель доказывания – признание данного положения истинным. Доказательства рождаются из желания добиться признания правильности наших положений. Доказывая, мы добиваемся, чтобы к нашим положениям отнеслись как к истинным” [1]. В этих мыслях П.П.Блонского, по нашему мнению, акцентируется внимание на коммуникативной природе доказательства, которая проявляется в том, что доказательство существует в индивидуальном мышлении как звено, предназначенное другому человеку. Использование доказательства диктуется потребностью человека убедить своего партнера в правильности своих мыслей. Последнее достигается путем сведения или выделения доказываемого положения из несомненно истинного, т.е. такого, которое в опыте партнера по общению представлено как знание, соответствующее реальной действительности, а, следовательно, не подлежащее сомнению.

П.П.Блонский указывал и на то, что на доказывание влияет личность собеседника [1]. Несомненно, личность того, кому мы что-либо доказываем, прежде всего ее опыт, знания определяет полноту и истинность наших доказательств, а также степень убедительности доказывания. Если наши аргументы, приводимые в обоснование какой-то мысли, противоречат опыту собеседника, то они не будут приняты им, и мы не достигнем цели доказывания.

Учитываются ли эти особенности доказательств при их формировании у учащихся на уроках математики? Наши наблюдения свидетельствуют о том, что ответ на этот вопрос является, к сожалению пока еще отрицательным. Доказательство в большинстве случаев формируется как чисто логическая формальная структура, существующая в индивидуальном мышлении как бы “для самого себя”. Когда ученик доказывает ту или иную теорему, например, о признаках равенства треугольников, свою задачу он видит не в том, чтобы убедить учителя в факте равенства данных треугольников (учитель и сам об этом знает), а в том, чтобы продемонстрировать учителю знание определенных аксиом и теорем. Последние запрограммированы “логическим скелетом” доказательства. Они и только они определяют ответ ученика, так как за их знание учитель поставит ему соответствующую отметку. Именно данное обстоятельство “вынуждает” ученика заучивать готовые доказательства, сами по себе лишённые

для него смысла. Ученик не может понять, для чего нужно доказывать то, что очевидно для него и тем более для учителя. Поэтому учащийся и стремится “подогнать” свой ответ под тот, которого ждет от него учитель. Не менее формальным и к тому же безличным выглядит доказательство, демонстрируемое учеником классу.

Итак, самоочевидность задач на доказательство, их формальный безличностный характер являются, по нашему мнению, основными препятствиями на пути к овладению доказательством как самостоятельным звеном мышления, наличие которого призвано сыграть свою положительную роль в его развитии.

С целью преодоления указанных препятствий мы стремились сформировать у учащихся умение видеть то, что надлежит доказать, как бы глазами другого человека, для которого данное положение неочевидно. В частности, сообщая учащимся сведения о сущности доказательства, мы подчеркивали следующее: “Доказать что-либо другому человеку – это значит найти в условиях задачи признаки, наличие которых свидетельствует в пользу доказываемого. Эти признаки “скрыты” от вашего партнера в том, что дано. Ваша задача – проанализировать данные задачи и обнажить именно те их элементы, которые помогут вам убедить вашего партнера в истинности доказываемого положения. Для этого нужно, как правило, произвести необходимые дополнительные преобразования (в алгебре), построения (в геометрии)”. Затем учащимся предлагалась система правил доказательства, представленная на отдельном стенде:

1) начиная решать задачу, посмотри, что дано и что требуется доказать. Отдели данные задачи от ее вопроса и того, что нужно доказать;

2) из того, что дано, сделай выводы для соотнесения данных с требованием задачи;

3) обратиться к тому, что требуется доказать и ставь себе вопросы: “Какие данные можно использовать, чтобы доказать, что...?”

Использование учащимися этих правил помогает им сделать более целенаправленным и организованным поиск доказательства (преимущественно на начальных этапах его формирования как общего метода рассуждения).

На начальных стадиях формирования доказательства положительную роль оказывает организация учителем взаимного рецензирования учащимися доказательств, даваемых ими друг другу. Взаимное рецензирование обеспечивает отработку словесного и логического компонентов умения доказывать. Сущность последних состоит в способности ученика сделать свое изложение логичным, последовательным, ясным и понятным для любого ученика. Критика одним учеником ответа другого помогает первому избежать аналогичных недочетов и ошибок в собственном ответе.

Умения самостоятельно доказывать будут развиваться, если обеспечить учащимся возможность применять их не только при решении «чистых» задач на доказательство, но и при решении операциональных задач, и, особенно, при решении познавательных (логических) задач. Каждая из познавательных задач по своей природе требует, как известно, аргументации, обоснованности решения.

Наличие реального партнера, которому учащийся доказывает теорему, далеко не безразлично для успешности понимания смысла задачи первым. Закономерен вопрос: какие партнеры являются наиболее оптимальными для различных категорий учащихся? Данные нашего исследования свидетельствуют о том, что продуктивность диалогической, определяемая возможностью продвижения обоими участниками в решении задачи, зависит от многих факторов, в частности от трудности задачи, от глубины

обоснованности решения первым партнером, от интеллектуальных возможностей второго партнера, от позиции занимаемой учеником в системе отношений класса.

В большинстве наблюдаемых нами случаев для сильных учеников лучшим партнером является либо слабый ученик, либо другой сильный, способ решения которого не совпадает со способом решения первого. И в первом и во втором случае глубина обоснования (т.е. убедительность аргументов, подтверждающих истинность высказываемых мыслей) одинакова. Только в первом случае решение скорее объясняется, чем доказывается: оно сразу начинается с анализа условий задачи, поиска в них оснований тех или иных шагов решения. Во втором случае происходит сопоставление решений (своего и партнера), делаются попытки найти в условиях задачи признаки (данные), либо опровергающие способ решения партнера, а поэтому сводящие выдвигаемые им аргументы к абсурду, либо, если аргументы партнера подтверждаются условиями задачи, то первый принимает решение второго. В результате оба продвигаются в понимании задачи.

Для слабых учеников единственным приемлемым партнером является другой слабый ученик. Даже если слабый ученик и продвинулся в решении задачи с помощью сильного ученика, который объяснил ему его, то он либо сам отказывался доказывать правильность понятого им решения другому сильному, еще не решившему задачу, или сильный ученик говорил: «Еще чего не хватало! Я подумаю и решу задачу без его помощи». Этот факт подтверждает, что позиция партнеров опосредует продуктивность их совместной деятельности. Такое различие личностных позиций партнеров не создает условий для их развития.

Сформулированные выше требования, относящиеся к психолого-педагогическим условиям формирования и рационального использования возможностей доказательства, могут быть справедливы как на уроке, так и во внеурочной работе. В частности, в процессе демонстрации учителем начальной ситуации доказательства оно должно быть раскрыто перед всеми учащимися класса как звено, предназначенное другому человеку.

Особую значимость приобретает доказательство правильности самостоятельно найденного способа решения задачи для слабых учеников. Подобная процедура может быть рассмотрена как элемент индивидуализации обучения по отношению к слабым с целью обеспечения более глубокого понимания ими способа решения определенного класса задач (как алгебраических, так и геометрических). С учащимися, не усвоившими принцип решения данного класса задач на уроке, необходимо использовать положительную роль доказательства во внеурочной работе.

Литература:

1. Блонский П.П. Психология доказывания и ее особенности у детей // Вопросы психологии. 1964. № 3. С. 40-55.
2. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. М., 1977. 44 с.
3. Матюшкин А.М. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника // Вопросы психологии. 1983. № 6. С. 5-16.
4. Пойа Д. Математическое открытие. М., 1976 448 с.
5. Эрдниев П.М. Преподавание математики в школе. М., 1978. 304 с.

ДЕТСКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ (ЧТЕНИЕ СКАЗОК ПУШКИНА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ)

В гимназии «ОЧАГ» (директор Е. Медреш) осуществляется диалогическое образование, ориентированное на идеи М.Бахтина и В.Библера (И.Соломадин, В.Осетинский, Е.Донская и др). Обучая детей читать, мы используем разработанный в Школе диалога культур (В.Библер) метод - учебный диалог.

В начальной школе изучается пять сказок Пушкина. Дети читают каждую сказку вслух. Если ученик или учитель задает вопрос - начинается учебный диалог: обсуждение сказочного пространства и времени, взаимоотношений автора и героев, особенностей сказочного слова.

Дети сталкиваются со словом «Лукоморье» и пытаются его разгадать, изображая в коллективном рисунке пространство Лукоморья. Волшебный лук богатыря попадает в сказочное море. Лук вырастает, становится огромным, образуя берег. Это - Лукоморье. Здесь живут персонажи всех сказок Пушкина. На границе волшебного мира есть окно. И Пушкину удалось посмотреть в это окно.

Что такое «русский дух»? В сказке уже был русский человек. Может быть, это сам Пушкин? Нет, русский дух - это огромная волшебная рыба, золотая, как Солнце... «У Лукоморья» Пушкин молодым писал... А когда постарел, не мог уже попадать в сказку и послал вместо себя - старика. В Лукоморье Пушкин-старик встречается с русским духом - золотой рыбкой.

Дети только что научились читать по слогам. Медленное прочтение текста, когда «скулы болят» (замечание Ермолова о «трудных» стихах Грибоедова) помогает ощутить «как сделано» произведение, обсудить, почему оно сделано именно так и вновь вернуться к чтению, «заряженному» литературоведением. Трудно прочитать фрагмент: «...с непростой рыбкой, - золотой» Дети чувствуют лауну в тексте, восполняют разрыв союзом: «...с не простою рыбкой, а золотой» (Юля Д.) и открывают тире: «...Тире показывает, что нужно настроиться на волшебство. Тире означает удивление. А потом - веру в волшебство...» (Вова М.) Обсуждение поэтического синтаксиса входит в плоть и кровь самого умения читать. Чтение становится выразительным, голос чтеца - волшебным. В других случаях, наоборот, воспроизведение читательской интонации является аргументом в учебном диалоге. В сказке есть голоса старика, рыбы, старухи... Кто произносит: «Жил старик со своею старухой...»? Это - голос Пушкина (Рита И.) Не просто голос Пушкина. Это кто-то помогает Пушкину говорить... Кто?... Кот из Лукоморья! (Сережа П.) Алина Ю. не согласна и читает начало сказки воздушным, веселым голосом самого Пушкина. Прочтение Алины наталкивается на сопротивление: «Так не может быть! Ведь это - не веселая сказка! Так будет... неправда! А должна быть... правда! Должны быть... слезы!» (Сережа П., Андрей Х.)

Первоклассники говорят о пропуске между строфами: - Будто страница вырвана... Или слова вытерты... Сразу начинается другое действие... Пробел обозначает, что наступает ночь (Алина Ю.) Дети возражают: не всегда бывает так. Но выяснилось, что образ ночи, «затемнения» как нельзя лучше передает разрыв между разными действиями Пробел - это занавес, он прерывает напряженное событие и перед наступлением другого позволяет читателю передохнуть. Занавес падает, мы читаем пустоту, «ничто». Только что были рифмы, разговоры - и вдруг тишина. «Все потом домой ушли» Спать?

В сказках Пушкина люди встречаются с необычными героями. Кто такой Балда? Простой мужик? С точки зрения одних ребят, Балда - житель Лукоморья. Он идет сам не знает куда. Он не совсем человек. (Рома К.) У него волшебное имя (Настя С.) Он «человеческий зверь» (Алина Ю.) Притворяется, всегда в маске. Шут, скоморох, страшный клоун. (Вова М.) Командует морем, тучами, чертями. Брат Балды - заяц. Тогда кто же их мама?... Балда надевает маску беса. Играя с бесами, он сам становится похожим на беса. Это же Балда! Он не может быть честным! Он не жалеет других! Он сам такой, как черти! (Вова М.) Другие дети возражают: Это простая деревенская сказка! Волшебства в ней нет. И оброк не настоящий – бумажки (Настя С.) Это кукольный спектакль. Пушкин не в мире Лукоморья побывал, а на деревенской игре, и сказку в блокнот записал... Балда - веселый клоун, приходит в деревню и затевает игру-сказку. С настоящим деревенским попом... А Бес - просто старый дедушка. Чуть голос изменил, и самого себя играет...И не море там, а река с водоскатом. Где свои черти живут. Нестрашные. Домашние. (Женя Б. и др.)

Названия сказок необычны. Как читать название «Сказка о мертвой царевне...»? Слово «мертвой» нельзя читать ласково. Это слово другое. Его нет в «Сказке о царе Салтане», где все живое (Максим К., Андрей Х.) Почему Пушкин пишет: «...о мертвой царевне», хотя она потом оживает? Автор знает, что царевна оживет, но читатель не знает. (Женя Б.) Все в сказке, начиная с названия, ведет к гибели царевны, и именно поэтому ее оживание - настоящее чудо. Царевна оживает, мертвое зло исчезает. (Максим К.) Появляется королевич, он говорит : Я - твой! И в названии можно написать так: «мер - ТВОЙ» Тогда в одном слове будет зашифрована вся сказка (Сереза П.)

У каждого возраста - свой Пушкин. И мы можем узнать, когда, читая Пушкина, современные младшие школьники попадают в «точку удивления» (В.Библер), что в сказках Пушкина заставляет ребенка остановить чтение, увидеть проблему, вступить в диалог, построить «учебное произведение»: наблюдение, гипотезу, коллективный рисунок , удерживающий диалог-согласие, индивидуальный рисунок , опираясь на который, можно успешно вести диалог-спор(различение А. Юшкова) и др. Некоторые из вопросов, поднимаемых детьми, выводят диалог в сферу «вечных проблем бытия» (М.Бахтин). Максим К. спросил: Три девицы в «Сказке о царе Салтане» мечтают о разных делах. Но все они делают одно дело. Они прядут. Почему так? Антон Ч. предположил, что нить, которую прядут пряжи, - это судьба царя. Из этой пряжи можно сделать и пир, и полотно, и богатыря (Рома К.)...Это очень тайное волшебство. И Пушкин его знал, но прямо не сказал. И мы больше ничего об этом не узнаем (Сереза П.) Вопросы: Почему сестры написали «неведому зверушку?» Где находится бездна вод? Почему Пушкин пишет «Окиян»- приводят к созданию красивой версии сказки. Есть слова обычного мира - золотой, океан. А есть слова волшебного мира - златой, Окиян. (Поворот разговора, предложенный Е.Донской). Выражение «Бездна вод» обозначает вход из обычного мира в волшебный. Это колодец такой. Он начинается в море, водоворотом, а потом длинный коридор ведет через Космос в другой мир, где все эти необыкновенные слова... События в мире царя Салтана с самого начала определяются миром «вирия», Лукоморья. Герои других сказок: старик, поп - живут на границе «своего» и «чужого» мира. На этой границе старик встречается с золотой рыбкой, а поп - с Балдой. Гвидон, пройдя через «бездну вод», как бы умирает, попадая в Лукоморье. Вернуться в мир обычных людей Гвидон в человеческом облике не может и напоминает о себе, превратившись в «зверушку». В царстве Салтана есть особые дни, когда волшебные силы с острова Буяна могут войти к людям. И тогда

рождаются «неведомы зверушки», богатыри, которых волшебная сила тянет к себе, в бездну вод, в Окиян, на остров Буян, где уже давно ждет невеста - царевна Лебедь.

Как возник город на острове? Выстраивая диалог-спор, опираясь на индивидуальные рисунки, дети предлагают три версии. Первая: в бездне вод содержатся в уменьшенном виде зародыши всего. Царевна Лебедь ныряет в бездну вод и достает маленький город, затем он увеличивается (Вова М., Антон К., Антон З.) Вторая: город ночью строят богатыри (Виталик К., Алина Ю., Матвей Л.) Третья: город не вырос и не построен, а возник из волшебства, сразу. Обсуждение механизмов волшебства бессмысленно. Оно творится мгновенно (Рома К., Никита Х., А.Якубов).

Ребята замечают, что сестры царицы и Бабариха о каждом чуде говорят дважды. Торжественно строят и пародийно разрушают одно и то же чудо разные героини. В коллективном рисунке, в ходе диалога-согласия дети изображают механизм остановки действия. Внутри линейного времени рассказывания появляется круг (циклическое время), и только троекратное повторение событий разрывает этот круг. (Интерпретация А.Якубова). Продолжая эту тему, дети задумались над вопросом: Кто такие корабельщики? Как они пересекают бездну вод? Вова М. и Матвей Л. предположили, что корабельщики - это время. Они - часы: знают, когда начинается новое чудо. Корабль - фигура на механических часах - заводит «труссть-тоску» Гвидона. Лебедь превращает героя в «зверушку», усиливая его второе, волшебное «я», он летит, кусает рассказчицу, возвращается, чудо исполняется. И вновь на горизонте появляются корабельщики, будто Солнце, будто часы, будто само Время.

Почему Лебедь, так долго не решалась совершить последнее чудо? Дети находят ответ в словах: «Это Я». Раньше была белочка, богатыри, а теперь она сама... И рыбка легко все поручения выполняла, пока старуха не захотела ее саму. Лебедь не может отдать себя, но отдает... Она мучается, потому что все жены перед свадьбой мучаются: неужели я отдам себя, красавицу, я еще подумаю... (Настя С.) Она все равно сохраняет тайну... И превращается в кустах... Чтобы Гвидон не видел... Может она, когда превращается, чудовищем на некоторое время становится: полу-птицей, полу-человеком... Она отряхивается - перья свои отряхивает. С платья их сбрасывает... И неприятно смотреть, когда она превращается... (Рита И., Антон З.) Нет, она сразу становится красавицей, по волшебству (Рома К.)

Трудным для понимания персонажем сказок Пушкина оказался Золотой петушок. Дети попытались открыть «функцию» Золотого петушка по аналогии с функциями персонажей народных сказок, где у героя есть волшебные звери-помощники. Царю помогает Золотой петушок. Это птица-помощник? (Максим К.) Нет, Золотой петушок - это не зверь, и не птица. Это памятник (Женя Б.) И этот памятник оживает. (Антон Ч.) В памятнике есть дух - память. Он заставляет вспомнить злые дела героя. Дадон теряет память, а памятник заставляет его вновь вспомнить. (Настя С.)

Работая с образами «детского литературоведения», учитель должен приучать ребят фантазирование сочетать с обязательной проверкой: а выдерживает ли текст Пушкина такое прочтение, не сопротивляется ли произведение слишком вольной его трактовке. Не все ребячьи гипотезы удерживаются при такой проверке текстом. Но те идеи, которые возникают из «точек удивления», и выдерживают сопротивление произведения, запоминаются надолго и помогают ребенку стать вдумчивым читателем. Продуктивным оказывается сопоставление идей детского и взрослого литературоведения, которое обязательно производит учитель, готовясь к урокам-диалогам. В более старших классах (см. исследования В.Осетинского, Е.Донской, В.Литовского,

М.Наумовой-Саввиных и др.) такую работу начинают выполнять сами дети под руководством учителя.

Г.Н. Лантушко, Харьков

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ С НАПРАВЛЕННОСТЬЮ ОБУЧЕНИЯ

В возрастной психологии уже определилась точка зрения о выделении отношения к будущему в качестве важнейшего показателя уровня развития личности, однако предметом психологических исследований она становится сравнительно недавно. [1,2,3] Толстых Н.Н. по существу первая начала изучать механизмы целенаправленной деятельности в подростковом и юношеском возрасте. По словам Толстых Н.Н., понятие цели в концепции деятельности по существу не соотносено с представлением о человеке как личности, а имеет отношение лишь к представлению о человеке как субъекте деятельности, проблема же личностного целеполагания остается за пределами внимания возрастной психологии. Материалы исследований в возрастной психологии прямо или косвенно связывают "развитие тех или иных компонентов личности в подростковом и раннем юношеском возрасте с характеристиками учебной деятельности школьников" [1, с.101]. Показано, что только те старшеклассники, которые обладают сформированной учебной деятельностью, могут сознательно регулировать свое поведение.

Мы предполагаем, что формирование жизненного и профессионального самоопределения в юношеском возрасте взаимосвязано с личностным целеполаганием. Сформированное целеполагание в учебной деятельности способствует развитию личностного целеполагания. В свою очередь личностное целеполагание определяет успешность деятельности. С целью изучения личностного целеполагания в юношеском возрасте ведется исследование. Одна из задач работы - определить особенности формирования личностного целеполагания в зависимости от сформированности учебной деятельности у старшеклассников лицеев, различающихся естественнонаучной и гуманитарной направленностью. В соответствии с основным методом исследования сопоставлялись данные по двум группам испытуемых. Для изучения структуры целеполагания был использован специально разработанный вопросник для изучения целей и идеалов. При обработке экспериментального материала использовались критерии классификации, указанные в работе А.К.Дусавицкого. [1, с. 114] Форма ответов была свободной, дающей возможность оценить содержание и полноту высказываний. В экспериментальной беседе уточнялись и конкретизировались ответы, представленные в вопроснике.

Исследование структуры целеполагания и идеалов показывает, что ни естественнонаучная, ни гуманитарная направленность в чистом виде не определяют сформированность личностного целеполагания в юношеском возрасте. В зависимости от сформированности структуры целеполагания и идеалов в каждой группе испытуемых выделены четыре подгруппы.

Группа А. Характеризуется широтой текущего и ближайшего целеполагания, равномерностью представленности целей в учебной и во внеучебной познавательной деятельности, целей общения, развлекательных и других. Наблюдается соподчинен-

ность ближайших целей и их связь с будущим, с предполагаемой профессией. Испытуемые рассматриваемой группы подчеркивают самостоятельный способ достижения целей, проявляя при этом реальную активность в достижении целей. В структуре перспективных целей на 1-й план выходят цели построения своей индивидуальности и профессиональные, они гармонично связаны с поиском себя, любимой работой, с созданием семьи. Характерной является связь между необходимыми знаниями, специальными и общими способностями личности. Испытуемые отмечают продуктивность мечты, то есть ее позитивное влияние на личность человека, на характер целеполагания.

Группа Б. При характеристике текущего и ближайшего целеполагания наблюдается относительная равномерность представленности целей в различных областях деятельности: учебной и во внеучебной познавательной, целей общения, развлекательных и других. Наблюдается соподчиненность ближайших целей, однако, их связь с будущим определена не четко, в частности, нет ясности их связи с предполагаемой профессией. Испытуемые рассматриваемой группы подчеркивают самостоятельный способ достижения целей, не высказывая при этом необходимой реальной активности в достижении целей. В структуре перспективных целей на 1-й план выходят профессиональные цели, для них характерна связь с поиском себя, любимой работой, с созданием семьи. Однако, нет выраженной связи между необходимыми знаниями, частными и общими способностями личности. Отношение к мечте у испытуемых рассматриваемой группы положительное: учащиеся отмечают продуктивность мечты, то есть ее позитивное влияние на личность человека, на характер целеполагания.

Группа В. В группе наблюдается недостаточная сформированность текущего и ближайшего целеполагания, характерна неравномерность представленности целей. Цели в учебной и во внеучебной познавательной деятельности взаимосвязаны, однако, не проявляется широта жизненного целеполагания: нет выраженной связи с другими актуальными для юношеского возраста целями - в сфере общения, отдыха и другими. Нет явной противоречивости между ближайшими целями, однако их связь с будущим абстрактна. Испытуемые, отмечая необходимость самостоятельности в достижении целей, не склонны проявлять реальную активность. В структуре перспективных целей на 1-й план выступают индивидуалистические цели. Нет гармоничной связи с профессиональными целями, с поиском себя, любимой работы и другими. Основная жизненная цель имеет сугубо индивидуалистический характер. Испытуемые склонны считать, что мечта необходима, но она носит непродуктивный характер, следовательно, не может оказывать достаточного позитивного влияния на целеполагание.

Группа Г. Группа характеризуется низким уровнем сформированности целеполагания. В системе ближайших целей здесь преобладают учебные цели. Они содержательно не связаны с будущим. Между ближайшими целями наблюдается конкуренция, противопоставление учебных и внеучебных целей. Необходимым в достижении текущих целей является внешний контроль или помощь других. Жизненная перспектива абстрактна, отсутствует четкое планирование, ограничена личностная активность. Какие-либо перспективы определяются прежде всего их связью с материальным благополучием. Мечта носит характер недостижимости.

Сопоставляя полученные в нашей работе данные с известными исследованиями (Л.И. Божович, Н.В. Дубровина, А.К. Дусавицкий, Б.С. Круглов, Н.Н. Толстых), можно так охарактеризовать целеполагание в юношеском возрасте. Независимо от естественнонаучной и гуманитарной направленности выделены несколько групп сре-

ди испытуемых, различающихся сформированностью целеполагания: от высокого уровня до слабо выраженного. Главной проблемой для старшеклассников является выбор и подготовка к будущей профессии. Процесс профессионального самоопределения взаимосвязан с жизненным самоопределением, формирование основного новообразования юношеского возраста взаимосвязано с личностным целеполаганием.

В исследовании также проводилось изучение предпочтения профессиональных интересов личности в различных областях знаний. Интересы являются важной составной частью направленности личности, ее мотивационной сферы и представляют собой форму проявления потребностей. Профессиональные интересы формируются на основе имеющихся познавательных интересов и тесно с ними взаимосвязаны. Итоги исследования позволяют проследить связь направленности обучения с предпочтением профессиональных интересов. На основании исследования среди испытуемых, независимо от направленности, выделены следующие группы: с устойчивым профессиональным интересом к предметам естественнонаучного цикла, к предметам гуманитарным, группа со смешанными интересами, группа с несформированным профессиональным интересом. Факторный анализ позволяет уточнить в каждой группе испытуемых подгруппы в зависимости от степени сформированности профессиональных интересов и их связи с направленностью обучения. Выделены подгруппы с выраженной связью направленности обучения в лице с ориентацией в будущей профессиональной деятельности, с жизненным самоопределением, с личностным смыслообразованием. И также подгруппы, где выбор ориентации связан с некими внешними факторами и не связан с личностным смыслообразованием.

Изучение предпочтения профессиональных интересов как составной части направленности личности, ее мотивационной сферы показывает также особенности формирования профессионального определения в каждой группе испытуемых. Для каждой группы в целом характерна широкая профессиональная ориентация: важны учебные предметы и соответственно профессии как естественнонаучной направленности, так и гуманитарной. При этом для испытуемых естественнонаучной направленности характерен сформированный деятельностный подход при недостаточно выраженной широкой жизненной перспективе. Для испытуемых гуманитарной направленности характерно широкое профессиональное определение при недостаточно сформированном деятельностном подходе. Как следствие, в обеих группах испытуемых недостаточно формируется основное новообразование юности.

Таким образом, исследование показывает, что характеристики личностного целеполагания имеют особенности в зависимости от направленности, однако, ни естественнонаучная, ни гуманитарная направленность в чистом виде не определяют сформированность основного новообразования юности, целеполагания. Формирование личностного целеполагания связано как с фундаментальными проблемами бытия человека, личности в целом, так и с наличием средств, которые позволяют осуществить процесс целеполагания. Представляется продуктивным далее рассматривать развитие механизмов целеполагания, формирование жизненно важных целей и перспектив в плане развития саморегуляции, становления системы опосредствующих механизмов, организующих мотивационную сферу человека.

Литература:

1. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. -М.: Дом педагогики, 1996. - 208с.

2. Толстых Н.Н. Изучение некоторых механизмов целенаправленной деятельности в подростковом и юношеском возрасте // Психология формирования личности и проблемы обучения. - М., 1980. - С. 161-164.
3. Толстых Н.Н. Проблема целособразования и развития личности подростков // Коммунистическое воспитание учащихся в процессе овладения наук. Тез. докл. конф. - М., 1979. - С. 112-113.

С. А. Литвиненко, О.І. Хролець, Рівне

ГУМАНІСТИЧНІ ОРІЄНТАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Філософія кінця XIX та XX століття наголошує на поглибленні екзистенційної кризи, деградації особистості, втраті індивідуальності та розчинення її в масовому, стандартному, відчуження людини від природи, культури та самої себе. До глобальних соціальних проблем сучасності відносяться: демографічні, міжнаціональних стосунків, кризи моралі та культури, охорони здоров'я, урбанізації. Розв'язання проблем, що загрожують існуванню, пов'язується із необхідністю зміни усталених поглядів на місце та роль людини у світі.

Суспільство та культура базується на системі цінностей, а їх ієрархія визначає стан суспільного розвитку. Від того, які цінності утвердяться, залежить майбутнє та суспільний прогрес. І це особливо важливо в перехідний період суспільного розвитку, коли минулі ідеали для багатьох людей втратили свою привабливість, а нові орієнтації ще не склалися; в момент активізації зовнішніх (політичних, економічних, соціальних) та внутрішніх (стратифікація) процесів. Динаміка цінностей сучасного українського суспільства мобільна, рухлива, має неузгоджений, амбівалентний характер.

Під цінностями у соціології розглядають значущість явищ та предметів реальної дійсності з погляду їх відповідності або невідповідності потребам суспільства, соціальних спільнот та особистості; моральні та етичні вимоги, які виробила загальнолюдська культура, та які поділяються більшістю людей (8).

Людина живе в різноманітному світі фактів та подій, люди здатні обирати, поділяти ті чи інші цінності, світ відкривається їм на усвідомленому рівні, маючи вибірку, а то й ситуативну значущість. Цінності виступають формою свідомості людини, в якій виявляється нормативно-оцінне ставлення до дійсності. Для уточнення та опису того, на які саме цінності орієнтуються конкретні індивіди, соціологами введено поняття ціннісних орієнтацій, які вказують на індивідуальне ставлення та вибір цінностей у якості повсякденних норм поведінки. Цінності належать суспільству, їх утворюють матеріальні та духовні здобутки людства поряд із досягнутим рівнем знань та культурою їх примноження; а ціннісні орієнтації - індивіду, вони відображають і фіксують значення тих чи інших духовних або матеріальних реальних чи уявлених об'єктів для задоволення інтересів, прагнень, намірів та потреб людини.

У психологічному словнику ціннісні орієнтації розглядаються: 1) як ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та інші підстави оцінки суб'єктом оточуючої дійсності та орієнтації в ній; 2) як спосіб диференціації об'єктів індивідом за їх значимістю система ціннісних орієнтацій утворює змістовий бік спрямованості особистості і виражає внутрішню основу її ставлення до дійсності (6).

Ціннісні орієнтації формуються у процесі засвоєння соціального досвіду та виявляються в цілях, ідеалах, прагненнях, інтересах, оцінках, переконаннях. Активність будь-якого рівня спонукається певною причиною, яку можна визначити як цінність (значущість для конкретного суб'єкта) у зв'язку з біологічними потребами. На вищих щаблях становлення суб'єкта для цінностей притаманна соціальна спрямованість, вони виконують функцію вищого критерію орієнтування у світі та опори у особистісному самовияві. Особистість використовує їх для розв'язання смисловажливих проблем, пов'язаних з людським буттям (2,9).

Отже, цінності, з одного боку, визначають значущість того чи іншого суспільного предмета у зв'язку з задоволенням потреб, інтересів, бажань; а з іншого, виступають у вигляді відношень суб'єкта до оточуючих предметів та явищ, що і відбивається в цінносних орієнтаціях, соціальних установках особистості, які зумовлюють певний тип поведінки та особливості діяльності.

Серед матеріальних цінностей головними є витвори та пам'ятки культури, мистецтва, а також засоби виробництва та створені ними цінності. До духовних належать: система сучасних наукових знань, умінь, досвід творчої діяльності; система гуманних відносин; принципи гармонійного співжиття людини і природи; сутнісно-життєві уявлення про добро і зло, щастя, життєві цілі; культура усіх народів та націй, яка відображена у мові, релігії, традиціях та ін. Основу життєдіяльності складають історично відшліфовані цінності, що визначають способи зв'язку буття і свідомості, людини і світу. Розвиток та функціонування освіти як вагомого соціального інституту та структурного компонента суспільства, визначається факторами та умовами існування суспільства.

Цілі освіти та виховання, напрямки її розвитку визначаються ідейними та ціннісними установками, які проголошує те чи інше суспільство. На сучасному етапі розвитку українського суспільства постала нагальна потреба створення соціально-педагогічних умов, які б забезпечували виховання гуманної, всебічно розвинутої особистості, найповніше розкриття її здібностей та задоволення різноманітних освітніх потреб. Школі потрібен сьогодні педагогічно інструментований процес гуманістичного виховання, обумовленого віком дітей, побудований на тісному взаємозв'язку знань, почуттів, поведінки; визнанні кожної дитини як особистості, індивідуальності, унікальності, ціннісного центра та "мірила всіх речей"; суб'єкта навчання, виховання та власного розвитку.

Навчально-виховний процес не повинен змінюватися відповідно до кон'юнктурних ситуацій та швидкоплинних змін. В основу його покладаються неперехідні, загальнолюдські цінності та ідеали, які виступають взірцями, орієнтирами, регуляторами життя та діяльності усіх людей, а не проголошуються лише обмеженими соціальними групами. Зміст навчання та виховання повинен бути зорієнтований на загальнолюдські цінності, відбиваючи кращий досвід суспільного розвитку та інтегруючи національне.

У роботах зарубіжних авторів (К.Рейд, Д.Хопкінс та ін.) важливою умовою гармонізації суспільного виховання виступає якість педагогічного персоналу: чим вона вища, тим ефективнішою стає шкільна соціалізація дітей та молоді. Педагог, включений в освітній процес через педагогічну діяльність, з одного боку, виступає суспільним суб'єктом, носієм культурно-історичного досвіду, цінностей та знань (загальнолюдських, національних, предметно-професійних); а з другого, виявляє свої особистісні, індивідуально-психологічні властивості та якості.

Реалізація ідей гуманістичної педагогіки залежить від особистості вчителя, його знань та внутрішніх установок стосовно діяльності учнів. Такий учитель повинен уміти будувати, прогнозувати та коригувати власну діяльність, адже характер взаємодії педагога та учнів є головною підвалиною, на якій будується діяльність школи. Рівень сформованих ціннісних орієнтацій вчителя як узагальнена система ціннісних уявлень, що відбивається в соціальних установках, визначає та регулює його педагогічну діяльність.

Початкова школа була та залишається підвалиною у формуванні особистості та громадської самосвідомості людини. Саме вчитель початкових класів вводить дітей у світ постійного розвитку та освіти. Дуже важливо, щоб педагог зробив усе можливе для компенсації помилок батьків та дошкільних закладів; щоб у дітей з перших років навчання не виникло зневір'я у власні сили та відчуття власної не повноцінності. Як засвідчує практика, в роботі з учнями перед педагогами все частіше на перший план висуваються задачі не навчального, а виховного характеру.

Ряд дослідників (О.В.Бондаревська, А.П.Воліцька, В.П.Зінченко та ін.) наголошують на необхідності побудови цілісного процесу набуття знань, адекватного до життя, органічного комплексу гуманітарних, соціально-історичних, природничих, наукових та художніх дисциплін, об'єднаних єдністю гуманістичних смислів та духовно-моральних цілей. Освіта розглядається як процес особистісного саморозвитку, що відбувається на кожному віковому етапі, як розуміння-співпереживання світу та себе. В традиційній освіті основна увага зосереджена на розвитку інтелекту та мислення, а особистісно-орієнтована освіта спрямована на розвиток особистісно-смыслової, аксіологічної сфери учнів, ознакою якої виступає їх ставлення до дійсності, її переживання та усвідомлення цінності.

У загальному вигляді гуманістична педагогіка розглядає навчання і виховання як процес, в центрі якого знаходиться особистість дитини. Орієнтація на розвиток школяра як особистості, визнання його індивідуальності та права на самоактуалізацію, підтримка та допомога у його становленні як активного суб'єкта діяльності визначають відповідну стратегію діяльності вчителя. Така орієнтація виходить з того, що учні перш за все люди, а не тільки носії соціальної ролі; а ефективність взаємодії вчителя та учнів визначається дружніми, партнерськими, а не формально-рольовими стосунками.

Гуманізація освітнього процесу — це пріоритет нових ціннісних орієнтирів; багатогранна та поліфункціональна педагогічна діяльність, що охоплює зміст, планування, методичне забезпечення та організацію роботи, стиль та характер спілкування, нові педагогічні технології.

Згідно гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс):

- сучасна освіта повинна виходити із загальнолюдських цінностей та їх узгодження з конкретними цінностями різних етнокультурних спільнот;
- головною метою освіти є становлення особистості, яка самореалізується, якій властиві гуманістичні цінності та спрямованість;
- розвиток особистості відбувається цілісно, в єдності розуму та почуттів, душі та тіла;
- всі права людини, у тому числі і її право на вільний вибір змісту, форм, режимів освіти, знаходяться під захистом;
- освіта як діяльність особистості, заснована на внутрішній мотивації учня, а також на повноцінному спілкуванні учителя з учнями, причому всіляко заохочується участь школярів в рівноправному, партнерському діалозі;

- найуспішнішим є освітній процес, який відбувається в обстановці співробітництва, уваги та поваги, а не формального керівництва.

Отже, становлення гуманістичної позиції педагога - процес складний та тривалий. Внутрішні його фактори пов'язані із самосвідомістю, самоактуалізацією, прийняттям гуманістичних цінностей та себе як самоцінності. Зовнішні фактори, пов'язані з суспільними вимогами до педагогічної діяльності.

Література:

1. Алексашина И.Ю. Учитель и новые ориентиры образования. - Санкт-Петербург, 1997. - 153 с.
2. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості. В зб.: Цінності освіти і виховання/ За загальн.ред. О.В.Сухомлинської.-К.,1997.-С.8-11.
3. Богданова І.М. Щодо визначення сутності педагогічної аксіології. Науковий вісник Південноукраїнського державного педуніверситету.Випуск 2-3.-Одеса, 1998.-С.64-71.
4. Бупківська Т.В. Проблеми цінностей у соціологізації особливості. В зб.: Цінності освіти і виховання /За загальн.ред. О.В.Сухомлинської. — К., 1997. — С.27-31.
5. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика, № 5, 1997. — 3-17.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология.-Ростов-на-Дону, 1997.
7. Краткий психологический словарь Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Т.Ярошевского. - М.,1985.
8. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя//Вопросы психологии.-1988.-№1.
9. Черниш Н. Соціологія. Курс лекцій.-Львів, 1996.

І.С. Литвиненко, Николаев

МНОГОКАНАЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЛОВЕ

Проблема сенсорного воспитания детей дошкольников является актуальной в современной психологии. Параллельно с сенсорным развитием большое значение имеет и речевое развитие ребенка-дошкольника, поэтому они должны идти в единстве и дополнять друг друга. «Важно чтобы слово закрепляло представление добытое сенсорным путем», - говорила Е.М. Тихеева. Особенно важным является ознакомление детей с функциями слова в раннем детстве - 3 г. ж., т.к. этот возраст сензитивный к лингвистическим знаниям.

Задача нашего исследования - это найти материалистические формы представлений функций речи для детей 3-го года жизни. Ставилась цель не только исследовать возможности детей раннего возраста, но и обработка сенсорной информации, а также разработать приемы, которые могут применяться в практической деятельности воспитателей дошкольных учреждений.

При работе со словом основной акцент делался на **МНОГОКАНАЛЬНОСТЬ** сенсорных представлений о слове, которые доступны детям 3-го года жизни.

На первой стадии работы со словом было главным выделить его коммуникативное качество. Это свойство нами материализовалось в образе «птички», т.к. это детям 3-го года жизни более доступно для понимания. Слова-птички (трафареты) жили в волшебном домике - шкатулке. Чем меньше ребенок, тем ближе он к природе и поэтому знания он должен получать при эмоциональном общении с природой. Все живое притягивает ребенка, помогает развитию восприятия, моторики, стимулирует речевую активность. В основе речи заложено стремление к общению - с людьми, с при-

родой. Дети на прогулке наблюдали за птицами и с помощью взрослого сделали вывод, что слова похожи на птичек - они (слова) тоже умеют летать. Общаясь со словами-птичками, беря их в руки, играя с ними у детей возникала положительно-эмоциональная реакция. Дети давали «имя» слову-птичке, дарили их друг другу (расширялся словарный запас детей).

На втором этапе работы со словом было важно показать ребенку 3-го года жизни **МНОГОКАНАЛЬНОСТЬ** каждого слова. Был предложен детям образ - «слово-цветок», в котором лепестки отражали сенсорные качества слова. Слово-цветок - это многослойный макет, где каждый слой имеет свой символ, цвет. Детям рассказывали, что слова похожи на цветы, они могут раскрываться, «рассказывать» свои секреты.

Слово-цветок (макет) дети могли брать в руки, играть с ним, видеть его многослойность. Например, при работе со словом «море» мы использовали так слово-цветок.

I. слой - взрослый называет по буквам «имя» слова, а ребенок угадывает какое слово он услышал (М - О - Р - Е = МОРЕ). Первый слой цветка слова раскрылся.

II. слой - символ - глаза (дети закрывают глаза и представляют картинки моря). Второй слой раскрылся.

III. слой - символ - ухо. Дети слушают звуки моря. Звуки природы - это гармоничные звуки, которые благотворно влияют на организм человека они психофизичны. Ребенок учится ориентироваться в потоке звуков защищать себя от хаотичных вибраций. Гармоничные звуки защищают от хаоса. Третий слой раскрылся.

IV. слой - символ ветра. Дети представляют, ощущают прикосновения ветра. Кожа это живой орган, орган восприятия, а значит она связана с окружающим миром и внутренним состоянием организма. Четвертый слой раскрылся.

V. слой - нарисован нос. Дети уже знают и понимают, что сейчас они почувствуют свежий морской воздух. Известно, что влияние запахов очень тонкое и запахи влияют на психоэмоциональное состояние человека (слой раскрылся).

VI. слой - изображены радостные лица людей. Дети рассказывают о настроении, почему нравится море т.д.

Проводится с детьми психогимнастика, например, покажи радость, грусть... Слой раскрылся.

VII. слой - палитра с красками. Дети говорят какие краски у моря, каким бывает море. По желанию дети могут рисовать море, его настроение. Слой раскрылся.

VIII. слой - там находятся слова-птички (трафареты). Каждый ребенок берет слово-птичку и называет слово, которое подходит к теме «Море».

Слово-цветок раскрылось (позже дети могли свободно придумывать смешные маленькие рассказы, приключения, небылицы связанные с морем).

Таких слов-цветков было несколько: слово-цветок - «Утро», слово-цветок - «Солнце», слово-цветок - «Вода», слово-цветок - «Весна», слово-цветок - «Зима», слово-цветок - «Осень», слово-цветок - «Лето». Дети самостоятельно ставили слова-цветы в вазы и по желанию составляли букеты из слов-цветов. Следующим этапом работы было раскрытие функционального смысла слов в речевом развитии ребенка 3-го года жизни. Использовался материализованный прием, где слово - это «кирпичик». Он изготовлен из небольшой коробочки украшенной, например, признаками (символами) времен года. В слове-кирпичике есть «окошечки» - прорези, куда можно заглянуть и увидеть, что «спряталось» в слове и рассказать.

Таких слов-кирпичиков было четыре - они символизировали четыре времени года.

прорези - окошечки



На тыльной стороне был экран на котором изображены сюжетные картинки данного времени года и ребенок легко мог рассказать о том, что он видит и проявить свою фантазию. Иногда сюжетные картинки заменялись цветным листом (создавался только цветной фон) и ребенок учился составлять рассказы из личного опыта, воображать, развивать фантазию. Дети также учились по цвету угадать в каком словечке спрятались зима, весна, лето, осень.

В дальнейшей работе со словом применялся прием материализации - слово-конфета, где главную роль играла обертка, т.е. многосенсорная информация об этом слове, таким образом проводилась работа по сенсорному насыщению, по «пробуждению», по активизации сенсомоторики у детей раннего возраста. Моторике уделялось большое внимание, потому что движение является компонентом любого эмоционального акта, любого ощущения.

Выводы:

Данные исследования позволили сформировать у 3-х летних детей различные семантические представления о словах.

Делался упор на подачу информации через различные сенсорные каналы доступные ребенку этого возраста (3-й год жизни). Такая материализованная форма формирования ПСИХИЧЕСКОЙ СЕНСОРНОЙ АКТИВНОСТИ 3-х летних детей позволяет не только исследовать их возможности, но и данные приемы применять в систематической работе воспитателями дошкольных учреждений. Результаты работы показали тесную взаимосвязь в развитии, взаимовлиянии эмоциональной, сенсомоторной и речевой сфер.

Литература:

1. Афанасьев Б.Г. - Теория ощущений. Л., 1961г.
2. Афанасьев Б.Г. - Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущение, восприятие. - М., 1982г.
3. Бессер-Зигмунд К. - Магические слова. Санкт-Петербург, 1996г.
4. Божович Л.И. - Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968г.
5. Богун А.М. - Методика обучения детей языку в дошкольных учреждениях. К., «Вища школа», 1990г.
6. Лурия А.Р. - Язык и сознание. МГУ, 1979г.
7. Макдональд В. - Руководство по субмодальностям. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1994г.
8. Сахаров Л.В. - Введение в психолингвистику. Л., 1989г.
9. Семиченко В.А. - Психология речи. К.: «Мастер-С», 1998г.

МАТЕМАТИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: КУЛЬТУРА ДЕТСТВА И ДИАЛОГ КУЛЬТУР

Отношение к феномену детства в современном мире носит исключительно противоречивый характер. С одной стороны, творцы, деятели и носители культуры XX века, развивая традицию, восходящую к Мартину Лютеру, осмыслиют детство как некое самоценное и самодостаточное явление в социокультурных реалиях человечества. С другой стороны, существующая система образования, развивая еще более древнюю традицию "отцов школы" Древнего Шумера, строится на дискредитации особенности отношения ребенка к миру, особенности восприятия ребенком мира.

В обучении ребенка письму такая дискредитация не носит ярко выраженного характера: формирование операционных навыков письма опирается на операционные навыки рисования, выработанные ребенком-дошкольником. Рисование дискредитируется предоставлением ему статуса второстепенного учебного предмета, который со временем вообще исчезает из учебного процесса.

Обучение же математике начинается с разрушения двух важнейших и опорных для становления математики операций, освоенных ребенком в дошкольном возрасте: осуществления указательного жеста и счета на пальцах. Указательный жест, возникая еще в доречевой период развития ребенка, служит для выделения сначала единичного предмета из целого мира, а затем для выделения одного предмета из множества однородных или разнородных предметов. Эта операция является основанием для осуществления ребенком первых классификационных актов, лежащих в основании особой детской логики. Счет на пальцах возникает как трансформация ребенком указательного жеста. Эта трансформация обусловлена установлением системных отношений между предметами, выделяемыми как части из целого.

Целесообразность разрушения описанных операций в современной системе образования обосновывается тем, что эти операции препятствуют формированию у ребенка навыков работы с абстрактными числами, соотношенными в ставшей последовательности числового ряда. Числовой же ряд представляется детям взрослыми как бесконечная последовательность чисел, которая формируется прибавлением единицы к предыдущему числу. Учителя начальной школы полагают, что повторение ребенком в должной последовательности названий начальных элементов числового ряда свидетельствует об овладении им перечислением и счетом. В этом случае и указательный жест, и счет на пальцах оказываются не только неактуальными, но избыточными. Запоминание детьми именовании в установленной последовательности заменяет при таком подходе осмысление и понимание совершаемых ими операций.

При существующих методологических основаниях построения начальной школы такой подход психологически целесообразен, поскольку вышеуказанные операции пальцевого счета обладают достаточной конструктивной мощью, чтобы убедить ребенка в самодостаточности его культурного опыта и неактуальности предлагаемых ему взрослыми операций и представлений. Но принимая числовой ряд в качестве основания развертывания математических представлений и понятий в начальной школе, вне учебного процесса мы оставляем цепь величайших открытий в математике, завершением которых и является формирование представления о бесконечном числовом ряде.

Разделяющие и распределяющие операции, опирающиеся на указательный жест, и более сложные, возникающие на их основе операции пальцевого счета, связаны с формированием представлений о числе как о числе конечном. В этом плане конечные числа исходных в историческом развитии систем счисления /один, два, много / и конечные числа Древнего Шумера ("шар"-шестьдесят шестидесятков) и Древнего Египта (человек с вознесенными к небу руками - миллион) в содержательном, психологическом и логическом планах тождественны. Они воплощают представления творцов этих культуры о завершенности, конечности бытия мира. С пальцевым счетом связано становление всех известных нам систем счисления - двоичной, пятеричной, десятичной, двенадцатиричной, шестидесятиричной. Гипотетически к пальцевому счету восходит начертание знаков счета у майя, в Шумере, в Древней Греции, в Риме. Предполагают, что начертание цифр, которые мы называем арабскими, также восходит к пальцевому счету.

Эти феномены культурного развития человечества, которые в существующей начальной школе остаются за рамками учебного процесса, могут быть актуализированы для ребенка в жанре историко-психологических реконструкций. Указанное реконструирование, становясь содержательным моментом учебного процесса, прежде всего выявляет для ребенка соотносимость оснований его культурного опыта и культурного опыта человечества. Такой концептуальный подход подтверждает для ребенка значимость и продуктивную мощь его умений и представлений в сфере исчисления, но одновременно выявляет и их ограниченность, их предел. В этом контексте особую значимость приобретает представление детям опытов осмысления творцами исторически сложившихся культур доступных им и уже освоенных ими математических операций, опирающихся на пальцевый счет и указательный жест, как предела возможного для людей в мироздании. Тем самым создаются условия для "отстранения" /В.Б.Шкловский / для детей их собственного опыта, "отстранения" /В.С.Библер / детьми этого опыта как объекта рефлексии.

Методологическим основанием такого психолого-педагогического процесса нам представляется предложенная Л.С.Выготским методология "соотнесения опытов" - культурного опыта ребенка и культурного опыта человечества.

Развертывание этих оснований в учебном процессе осуществляется нами в совместном рассмотрении с детьми становления и развития различных систем счисления, основанных на представлении о конечном числе. Соотнесение этих архаических систем счисления с дошкольным опытом ребенка осуществляется в диалогах учителя и школьников, школьников друг с другом.

Овладение ребенком математическими операциями в пределах представления о конечном числе создает необходимые психологические предпосылки для осмысленного перехода ребенка к работе с бесконечным числовым рядом, который в историко-культурном, логическом и психологическом планах является и завершением указанных представлений и их антитезой.

Литература:

1. Библер В.С. Мышление как творчество - М., 1975.
2. Ван-дер-Варден Б.Л. Пробуждающаяся наука. Математика древнего Египта, Вавилона и Греции. - М., 1959.
3. Выгодский М.Я. Арифметика и алгебра в древнем мире. - М., 1967.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Собр. соч. т.3, - М., 1983
5. Дегман И.Я., Виленикин Н.Я. За страницами учебника математики. - М., 1989.
6. Стройк Д.Я. Краткий очерк истории математики. - М., 1969.

ШКОЛА ДИАЛОГА КУЛЬТУР: СТАНОВЛЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Выявление и разрешение социокультурных и психолого-педагогических противоречий, которые в условиях советской массовой общеобразовательной школы препятствовали развитию речи школьников, стало основанием для построения концепции Школы диалога культур.

Опыт осуществления этой концепции на экспериментальных площадках Харькова, Красноярска, Новосибирска, Киева показал, что ученики-диалогисты младших, средних и старших классов овладевают устной речью настолько, что в диалогах, проводимых в соответствии с планами и программами Школы диалога культур, выдвигают и обосновывают в естественно-научной и гуманитарной сферах познания чрезвычайно продуктивные представления, идеи, модели. Но уровень развития учениками Школы Диалога культур созданных ими представлений и моделей не соответствует эвристическому потенциалу указанных представлений и моделей.

Развитие Школы диалога культур приобретало в силу этого форму "бумажной школы". Содержательное развитие Школы первоначально осуществлялось в построении философами, культурологами, психологами, историками науки и техники собственных письменных текстов, создаваемых ими как комментарии к текстам диалогов учеников и учителей Школы диалога культур. Сегодня ряд исследователей, разрабатывающих перспективные пути развития этой школы полагает, что диалогам, проводимым учителями-экспериментаторами с детьми, должны предшествовать смоделированные этими исследователями диалоги вымышленных учебных персонажей.

Мы полагаем, что для Школы диалога культур особую актуальность в свете вышеизложенного приобретает представление ряда выдающихся деятелей европейской культуры, в соответствии с которым и осуществление прав ребенка в современном обществе, и самоопределение ребенка в культуре могут быть реализованы только в том случае, если ребенок получит возможность выстраивать в условиях образования свою речь как речь письменную.

Представление это опирается на историко-культурную традицию выявления и осмысления взрослыми зачастую драматического различия в отношении взрослых и детей к бытию мира, собственному бытию и бытию других людей в этом мире. Впервые эта проблема стала предметом размышлений "отцов школы" Шумера. "Отцы школы" пытались понять истоки нежелания обучаемых ими детей учиться начертанию знаков письма и чтения, воплощающих изначальную и конечную сущность мира, созданного богами. В клинописных текстах "отцов школы" поведение и речь ребенка явлены как воплощение неразумия и противопоставлены в прямом смысле слова речи взрослых, приобщенных к божественной "граматейной мудрости". (С.Краммер)

"Отцы школы" сделали открытие исключительной культурной мощи: взрослые не могут принудить, но могут побудить ребенка к обучению письму и чтению. О готовности детей к обучению свидетельствует их стремление принять видение и понимание мира взрослыми, принять речь взрослых о мире.

При самых кардинальных изменениях представлений взрослых о мире неизменным оставалось их стремление передать детям через обучение письму и чтению свои представления о мире, подчинить их отношение к миру и к самим себе таким

представлениям. В этом плане исключительно важным представляется нам влияние на развитие европейской культуры стремления Мартина Лютера утвердить в жизни и семьи, и городской общины евангельское представление о неразумии детей как особом, сакральном в своем основании разумении детьми мира. Прямым воплощением этого теологического подхода к детству явилось творчество Яна Амоса Коменского. В плане нашего исследования особый интерес представляет понимание Я.А. Коменским возможности и необходимости выстраивать школу как LUDI LITERARI - как ИГРУ СО ЗНАКАМИ, в ходе которой учителя должны помочь детям преобразовать знаки, создаваемые детьми в игре и рисовании, в общепринятые знаки письма, чтения, счета.

Для нашего исследования чрезвычайно значимо воздействие лютеровских идей на европейский роман воспитания: особенности разумения мира детьми удерживались писателями в осуществляемой ими письменной речи.

В педагогическом творчестве Л.Н.Толстого была предпринята попытка создания таких условий, в которых школьник получал возможность осуществлять свою речь как речь письменную. Осуществление такого замысла хотя бы одним учеником с неизбежностью вело, как показал Л.Н.Толстой, к необходимости переосмысления в европейской культуре таких исходных для нее понятий как "письмо" и "учение письму", "ученик", "учитель", "школа".

Уже для Л.Н.Толстого было совершенно очевидным, что столь значительное изменение содержания традиционных отношений между взрослыми и детьми в системе образования ведет к принципиальному изменению условий передачи взрослыми детям целей и способов означивания речи. Противоречия психолого-педагогического творчества Л.Н.Толстого определили контекст, в пределах которого инновационные концептуальные подходы стремятся сформулировать и решить эту задачу. Возникшие в напряженнейших моментах создания культуры XX века задачи раскрепощения социокультурной активности детей и осмысления детства как историко-культурного феномена решаются на общекультурных, психологических и логических основаниях школы, выявленных и обоснованных впервые "отцами школы" Шумера. Основаниями для словесного творчества младших, средних и старших школьников должна служить та же процедура передачи детям завершенных и унифицированных знаков письма и чтения извне осуществляемого ими культурного опыта, которая лежала в основании подготовки писцов первых цивилизаций.

По замыслу Л.С.Выготского в основании начальной школы обучение младшего школьника письменной речи должно заменить традиционное "узкопрактическое" обучение его письму и чтению. При этом обучение школьника должно осуществляться как "выращивание" им при поддержке учителя письменной речи из игры и рисования. Подчеркнем, что принципиальное отличие замысла Л.С.Выготского от задуманного Я.А.Коменским осуществления школы как "игры со знаками" состоит в том, что дошкольник, становящийся младшим школьником, преобразует не знаки игры и рисования в знаки письменной речи, а собственно игру и рисование в письменную речь.

Этот замысел Л.С.Выготского рассматривается в отечественной психологии как исключительно продуктивный и конструктивный мысленный эксперимент, элементы которого могут и должны использоваться в построении инновационных концептуальных подходов к организации учебного процесса в начальной школе (В.Я.Ляудис и И.П.Негурэ).

Мы полагаем, что в осуществлении начальной школы этот замысел Л.С.Выготского может и должен быть реализован полностью. Во всяком случае, для Школы Диалога культур осуществление этого замысла чрезвычайно насущно.

Реализация этого замысла сдерживается непониманием диалогической сущности письменной речи как феномена культуры. Устная речь в соответствии с лингвистической традицией, на которую опираются психологи, создающие инновационные модели обучения в начальной и средней школе, определяется ориентацией человека, осуществляющего себя в этой речи, на собеседника. Содержательное и структурное своеобразие письменной речи определяется в соответствии с этими представлениями отсутствием для пишущего человека собеседника. Но для человека, осуществляющего себя в письменной речи, отсутствие непосредственного собеседника является условием и побуждающим фактором для опосредования им воображаемого собеседника. (М.М.Бахтин, В.С.Библер, А.А.Ухтомский)

Игра, как отмечал Л.С.Выготский, осуществляется ребенком средствами "своеобразного предметного письма". При этом, как показывают наши экспериментальные исследования, содержание и структура коммуникационных актов, связывающих ребенка и созданных им и управляемых им игровых персонажей соответствует представлениям Р.Якобсона о содержании и структуре письменной речи. Отметим, что при переходе ребенка к рисованию, осуществляемому им по Л.С.Выготскому в качестве "графической речи", эти смысло- и формообразующие коммуникационные моменты выражены еще более явно.

В традиционных отношениях между взрослыми и детьми этот эвристический потенциал игровых средств означивания ребенком речи не только не привлекает внимания взрослых, но и дискредитируется ими как способ несравненно менее конструктивный, чем предлагаемые взрослыми средства означивания речи ее начертанием.

Литература:

1. М.М.Бахтин. Эстетика словесного творчества. - М., 1975.
2. В.С.Библер. Мышление как творчество. - М., 1975.
3. Л.С.Выготский. История развития высших психических функций, Собр. соч., т.3. - М., 1983.
4. Л.С.Выготский. Мышление и речь. - М., 1996.
5. Л.С.Выготский. Орудие и знак в развитии ребенка, Собр. соч., т.6. - М., 1983.
6. С.Кремер. История начинается в Шумере. - М., 1988.
7. В.Я.Ляудис и И.П.Негурз. Психологические основания формирования письменной речи младшего школьника. - М., 1995.
8. Е.И.Макарова. Вначале было детство. - М., 1989.
9. В.Б.Шкловский. Тетива лука. - М., 1975.
10. Д.Б.Эльконин. Избранные психологические труды. - М., 1989.

Л.В. Лохвицкая, Киев

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА ВЫБОРА

Построение украинского общества на принципах демократических ценностей требует новых подходов к вопросам воспитания подрастающего поколения и перехода к личностно ориентированной модели образования. Приоритетным заданием на

современном этапе есть развитие внутренних потенциалов человека, его потребностей и интересов, которые играют важную роль в становлении личности.

Интересы индивида, хотя и рождены общественными условиями, принадлежат внутреннему миру личности. Наряду с потребностями, они представляют собой важнейшие силы её действий, поведения, выбора поступков. Интересы получают своё проявление через определённые формы символизации, которые действуют в качестве непосредственных побудителей деятельности, мотивов. Таким образом, интересы тяготеют к сфере общественного бытия, обращены к реальной действительности, и имеют в виду, в первую очередь, средства жизни и средства удовлетворения жизненных потребностей людей; они вплетены в практику повседневных отношений и не могут не считаться с суровыми реалиями. Интерес воспринимается как нечто само собою разумеющееся, как жизненное отношение, усваиваемое на основе личного опыта, проистекающее из практики и возвращающееся к ней. Интерес отличается от потребности тем, что в меру познания он возрастает, а не исчезает как потребность, которая в меру её удовлетворения гаснет. Познавательные потребности, которые выявляются в интересе, побуждают личность активно отыскивать способы и средства их удовлетворения, стимулируют деятельность и способствуют реализации человеком своего внутреннего, сугубо индивидуального «Я» (А.Г.Здравомыслов).

Известно, что именно интерес является тем личностным образованием, которое коррелирует с ведущими потребностями в каждом возрастном периоде, как интегрированное качество - требует рассмотрения знаний по разным отраслям науки, учитывающая сензитивность в формировании его признаков.

В психологии и педагогике утвердилось понятие интереса как формы проявления познавательной потребности, которая обеспечивает направленность личности на осознание цели деятельности и тем самым способствует ориентации, ознакомлению с новыми фактами, более глубокому и полному отражению действительности. Субъективно интерес проявляется в эмоциональном тоне процесса познания, во внимании к объекту. Удовлетворение интереса не ведёт к его затуханию, а вызывает новые интересы, которые отвечают более высокому уровню познавательной деятельности. Интерес, в динамике своего развития, может быть основой к проявлению потребности, осуществлению деятельности. В широком употреблении, «интерес» понимают как направленность на значительный для человека предмет или деятельность. Интерес имеет избирательный характер и проявляется в стойком сосредоточении внимания на определённых объектах (С.У.Гончаренко).

Рассматривая источник интересов, можно утверждать, что им есть окружающий мир - предметы, явления, среда (Г.С.Костюк, Г.И.Щукина). Поэтому, интерес может проявляться только через наше отношение к определённым предметам, объектам и явлениям окружающей действительности, с которыми личность находится во взаимосвязи и взаимодействии. Какая-либо реальная взаимосвязь и зависимость между человеком и жизненными явлениями характеризуется оценочным моментом. В мире нет ничего, с чем бы люди не взаимодействовали непосредственно или опосредованно и что не составляло бы для них определённой ценности, а значит - и определённого интереса. Поэтому, интерес можно рассматривать как оценочное отношение личности к явлениям окружающего мира (к предметам, вещам, процессам, событиям и т.д.), имеющим определённое значение для её существования и жизнедеятельности. Только тогда, когда тот или иной предмет, явление, событие, вид деятельности представляются человеку важными, значимыми - он с особым увлечением познаёт его и занимается им.

Если человек стремится углубиться в сущность предмета, прибегает к поисковой деятельности, то этот интерес относят к познавательному. Здесь поиск неизвестного, непознанного опирается на уже известные факты. Стремление познать новое, объяснить неизвестное, желание вникнуть в сущность предметов и явлений характеризует развитие познавательных интересов.

С.Л.Рубинштейн, рассматривая структуру интереса во взаимосвязи с психическими процессами, отдаёт предпочтение интеллектуальному аспекту.

По исследованиям Г.И.Шукиной, интерес имеет не только интеллектуальный аспект, но и является стимулятором действий, направленных на поиск эффективных способов решения познавательного и практического задания.

Г.С.Костюк утверждал, что интерес неразрывно связан с деятельностью и есть причиной действий или поступков. Интерес - это сложная форма избирательной направленности личности, в которой своеобразно объединяются познавательные, эмоциональные и волевые компоненты. Благодаря эмоциональным и волевым усилиям, наши интересы становятся деятельными, причём деятельность идёт в определённом направлении. Поэтому исходным концептуальным положением исследования - есть понимание познавательного интереса как избирательного эмоционально-нравственного отношения личности к предметам, явлениям, событиям окружающей действительности, а также к определённым видам деятельности, которые имеют особое значение для человека и способствуют процессу овладения знаниями.

Установлено, что потребности, а также интересы (Л.С.Выготский, М.И.Лисина, А.А.Люблинская, Г.И.Шукина и др.) формируются у детей с первых лет жизни. Поскольку они не осознаются ими и не выстраиваются ещё в целостную структурированную систему, то, вероятно, расценивать их можно только как отдельные первоначальные социальные побудители. На основе развивающихся потребностей и интересов, которые обуславливают избирательное отношение ребёнка к окружающей действительности, начинаются складываться довольно устойчивые мотивы. Содержание доминирующих мотивов определяют направленность личности.

Исследования Р.И.Жуковской, С.А.Козловой, Т.А.Марковой, В.Г.Нечаевой, Л.А.Пеньевской, А.П.Усовой показали, что у дошкольников можно сформировать интересы, устремлённость, мотивы. Самым сильным мотивом можно считать познавательный интерес, который активно взаимодействует с системой ценностных ориентаций, смыслом, целями, результатами деятельности, отражает существенные стороны личности (интеллект, воля, чувства).

В своём развитии познавательный интерес проходит ряд этапов, которые необходимо учитывать в работе с детьми:

- 1-й - эмоциональный - созерцательный характер;
- 2-й - познавательный - оценочный характер;
- 3-й - волевой - действенный характер.

Таким образом, познавательный интерес, формируясь в дошкольном возрасте, усвершенствуется в своём развитии и вплотную подводит детей к усвоению окружающего мира. Характеризуя детей дошкольного возраста, надо отметить:

1 - в этом возрасте уже есть достаточно устойчивыми и функционально действенными такие «внутренние инстанции» формирующейся личности, как её образ «Я», самооценка, уровень притязания, личностные ожидания и т.п., которые дают возможность ей действовать самостоятельно, от имени собственного «Я». Появление этих инстанций как регуляторов деятельности и поведения являются показателем диффе-

ренциации внутренней и внешней стороны личности ребёнка и развития способности действовать произвольно, соответственно поставленной цели;

2- появление одного из самых важных новообразований - соподчинённости мотивов. То есть, деятельность старших дошкольников всё больше побуждается не отдельными, изолированными от других мотивами, не связанными друг с другом, а определённой системой мотивов, благодаря чему и развёртывается способность ребёнка к моральному выбору, дающему возможность действовать сознательно, самостоятельно, соответственно общественно значимым требованиям;

3- на основе указанных изменений формируется произвольность поведения и новое отношение ребёнка к самому себе, к своим возможностям и поступкам, сотрудничеству с ровесниками, самооценка.

Появляется познавательное отношение к заданиям, выполняемым дошкольником путём практических действий, накапливается опыт рационального использования предметов окружающего и разных способов действий с ними (В.К.Котырлю, Е.Л.Кононко, Е.И.Кульчицкая, Л.Н.Проколиенко, Е.В.Проскура, С.Е.Кулачковская, С.А.Ладывир и др.).

В познавательной деятельности, наряду с действиями, работает система знаний субъекта, его активность и - всегда проявляется отношение к окружающему миру, который познаётся.

Исходя из «Теории окружения» У.Бронфенбренера, можно установить карту социального окружения ребёнка: откуда он черпает информацию, что способствует рождению его интересов - это собственное «Я», семья и предметное окружение семьи, социально-предметное окружение реальной действительности (дошкольное учреждение, дача, село, цирк, театр, музей, библиотека и др.).

Как интегрированное личностное качество, познавательный интерес требует системного подхода к организации формирующего процесса, взаимодействия педагогических влияний на мотивационное поле личности (многокомпонентное содержание деятельности, уровень её усвоения, формы реализации деятельности, эмоциональные переживания деятельности личностью).

Формирование познавательных интересов детей дошкольного возраста в учебно-игровой среде дошкольного учреждения происходит благодаря тому, что интерес даёт возможность реализовать личностную сущность индивида. Последняя выходит из сущности уровней человека, общественных отношений. Их реализация достигается через развитие самостоятельных начал (социальной активности) личности. Социальная активность личности раскрывается в результате её самореализации, которая проявляется в процессе реализации потребностей и интересов. Важное место в самореализации интересов отводится выбору индивида, что объясняется активным действием личности в достижении определённых результатов непосредственно в ходе самоуправления, и в первую очередь, собой. Самоуправление даёт возможность индивиду реализовать свои потребности через интересы (то есть то, на что направлены его потребности).

В реальной жизни, когда человек, имея определённые возможности на предмет реализации человеческих потребностей, встречается с правом выбора только достигши взрослого возраста, без сформированных с детства навыков и умений, то это - небезопасно. Так как наша реальная жизнь многоаспектная, а личность с детства не приучена к взаимосогласованности собственных интересов и интересов общества, то в дальнейшем это может привести к социальному конфликту, который не всегда решается.

Оснoвoю, даючою вoзмoжнoсть лiчнoстi рeалiзoвувати сeбe, дoлжнo бyти прeдoстaвлeння дeтям с дoшкoльнoгo вoзрaстa прaвa вибoрa дeятeльнoстi в учeбнo-игрoвoй сeрeдe, кoтoрaя влiяєт нa фoрмiрoвaння iх пoзнaвaтeльнiх iнтeрeсoв, oрiєнтoвaнiх нa внeшнi oб'єктi, a тaкжe фoрмiрoвaння oсмислeннoстi рeбeнкoм кaк свoиx пoтрeбнoстeй, тaк i вoзмoжнoстeй в iх сaмoрeалiзaцiї.

Литeрaтyрa:

1. Бaзoвий кoмпoнeнт дoшкiльнoї oсвiти в Укрaїнi. - К., 1998. - 46 с.
2. Вигoтський Л.С. Вoпрoси дeтськoї (вoзрaстнoї) психoлoгiї //Сoбр.сoч. - М., 1982. - Т.4. - С.244-385.
3. Вoспитaння дeтeй дoшкoльнoгo вoзрaстa /Пoд рeд. Л.Н.Прoкoлiєнкo. - К.:Рaд.шк., 1990. - 368 с.
4. Гoнчaрeнкo С.У.Укрaїнськiй пeдaгoгiчний слoвник. - К.:Либiдь, 1997. - 374 с.
5. Здрaвoмислoв A.Г. Пoтрeбнoстi. Интeрeси. Цeннoстi. - М., 1986. - 223с.
6. Кoнoнoк Е.Л. Чтoбi лiчнoсть сoстoялaсь. - К.:Рaд.шк.,1991.- 224 с.
7. Кoспoк Г.С. Нaвчaльнo-вихoвний прoцeс i психiчний рoзвoтoк oсoбистoстi //Зa рeд. Л.М.Прoкoлiєнкo. - К.:Рaд.шк.,1989.-С.300-307.
8. Кoтьрлo В.К. Рaзвiттe вoлeвoгo пoвeдeння y дoшкoльнoкoв. - К., 1971. - 199 с.
9. Кулaчкiвськa С.Є., Лaдiвiр С.О. Я - дoшкiльнiк. Вiкoвi тa iндивiдуaльнi aспeкти психiчнoгo рoзвiткy. - К., 1996. - 108 с.
10. Прoкoлiєнкo Л.М. Фoрмyвaння дoпитливoстi y дiтeй дoшкiльнoгo вiкy. - К.:Рaд.шк., 1979. - 88с.
11. Прoскyрa Е.В. Рaзвiттe пoзнaвaтeльнiх спoсoбнoстeй дoшкoльнoкoв / Пoд рeд. Л.А.Вeнгeрa. - К.:Рaд.шк., 1985. - С.128.
12. Рyбiнштeйн С.Л. Oснoви oбщeй психoлoгiї. - 2-є iзд. - М., 1946. -704с.
13. Усoвa A.П. Oбyчeння в дeтськoм сaдy. - М.:Прoсвeщeнiє, 1953. - 176 с.
14. Щyкiнa Г.И.Прoблeмa пoзнaвaтeльнoгo iнтeрeсa в пeдaгoгiкe. - М.:Пeдaгoгiкa, 1971. - 381с.

Т.Н. Лyк'янeнкo, Кiїв

ПСИХОЛОГIЧНI ОСОБЛИВОСТI АМБІВАЛЕНТНОСТI В ЮНАЦЬКОМУ ВIЦI

Спeцифiкoю сyчaснoгo пoсттoтaлiтарнoгo рoзвiткy сyспiльствa є aмбiвaлeнтнiсть свiдoмoстi. Нaйбiльш яскрaвo aмбiвaлeнтнiсть прoявляється в пaрaлeльнiй oрiєнтaцiї oсoбистoстi нa вzaємoвiклoчнi цiннoстi (нaпpиклaд, oднoчaснa пiдтpимкa ринкoвoї eкoнoмiкi i твeрдих цiн, свoбoди пeрeмiщeння i збeрeжeння дoзвiльнoгo рeжимy пpoпискi). Вzaємoвiклoчнi цiннoстi спiвiснyють нe як aнтaгoнiстi, aлe як "yзгoджeнi eлeмeнтi єдинoгo типy свiдoмoстi i eмoцiйнoгo стaвлeння дo сoцiaльнoї дiйснoстi" (1, с.133). В юнaцькoмy вiцi, кoли фoрмyється сaмoсвiдoмiсть, пpoблeмa yникнeння юнaкoм рeгрeсивнoгo, aмбiвaлeнтнoгo шлyкy рoзвiткy oсoбистoстi нaбyвae знaчнoї aктуaльнoстi.

Амбiвaлeнтнiсть (вiд лaт. Ambo- oбидвa i valentia- силa) – цe внyтpишньo сyпeрeчливий eмoцiйний стaн aбo пeрeживaння, щo пoв'язaнe з двoїстим вiднoшeнням дo лyдини, пpeдмeтa чи явищa i хaрaктeризyється йoгo oднoчaсним пpийняттям i вiдкидaнням (4, с.17).

Пoняття aмбiвaлeнтнoстi дoслiджується в психoлoгiї, фiлoсoфiї, сoцioлoгiї, eтицi, психiaтpії (A.A.Гyсeйнoв, Є.І.Гoлoвaхa, Р.Мeртoн, I.M.Мiхeєвa, Н.В.Пaнiнa тa iн.). Тeрмiн "aмбiвaлeнтнiсть" бyв ввeдeний y ширoкий нaкoвий oбiг швeйцaрським психiaтpoм Е.Блeйлepoм, який пoзнaчaв цим тeрмiнoм влaстивi психiчнo хвopoмy

суперечливі відношення та реакції і виділяв емоційну, вольову та інтелектуальну амбівалентність.

Найбільш змістовно проблема амбівалентності досліджується в теоріях особистості З.Фрейда та представників психоаналізу. Теорія Фрейда будується на первісній амбівалентності особистості, що виникає внаслідок конфлікту між інстинктивною сферою особистості ("Воно") та вимогами суспільства ("Зверх-Я"). Протилежність двох фундаментальних інстинктів особистості – життя та смерті – зумовлює, за Фрейдом, як первісну амбівалентність людської психіки, так і всі наступні форми цієї двозначності. Інакше кажучи, особистість – це взаємодія протилежних сил, що взаємно спонукають і стримують одна одну. Динаміка особистості визначається розвитком її сексуальності. У відповідності з цим Фрейд виділяє п'ять стадій психічного розвитку людини: оральну (0-1 рік), анальну (1-3 роки), фалічну (3-5 роки), латентну (5-12 років) та генітальну (12-18 років). Оскільки вимоги до сфери "Я" збоку "Воно" та "Зверх-Я" не сумісні, неминуче перебування особистості у ситуації конфлікту, якого вона намагається уникнути за допомогою психологічних "механізмів захисту", наприклад – регресії. Фрейд пояснював регресію тим, що "для кожного окремого сексуального прагнення можливий такий розвиток, при якому окремі його компоненти залишаються на більш ранніх ступенях розвитку, в той час як іншим вдається досягти кінцевої мети" (6, с.217). Отже, за теорією Фрейда, ознаки амбівалентності закладені в особистості з народження, а доросла особистість переживає на протязі життя конфлікти, що залишилися неподоланими нею на тій чи іншій стадії психічного розвитку в дитинстві.

Згодом ідеї Фрейда про амбівалентність і її роль у розвитку та становленні особистості були розвинуті, доповнені та переглянуті в працях психоаналітиків (Е.Еріксона, П.Блоса та ін.).

Е.Еріксон вважав юнацький вік найбільш важким періодом людського життя. Автор звертав особливу увагу на роль духовної атмосфери суспільства в цілісному розвитку особистості. З точки зору Еріксона, життєвий цикл людини включає вісім психосоціальних стадій, для кожної з яких характерний певний тип кризи. Кожна криза, на думку вченого, має і позитивний, і негативний компонент. Якщо конфлікт розв'язується задовільно, то "Его" збагачується новими позитивними якостями, і це гарантує здоровий розвиток особистості надалі. Навпаки, якщо конфлікт залишається нерозв'язаним, то в "Его" з'являється негативний компонент, що є основою неврозу. Таким чином, опосередковано Еріксон підводить нас до думки, що нерозв'язаний конфлікт спричиняє амбівалентність особистості.

Інший представник психоаналітичного напрямку – П.Блос – використовує поняття амбівалентності в своїй теорії індивідуалізації. Блос виділяє дві фази індивідуалізації – на третьому році життя і в юнацькому віці, де двома важливими складовими дорослішання є схильність до регресії та нонконформізм. Схильність до регресії в цьому віці проявляється, наприклад, в орієнтації юнаків на кумирів, оскільки вона нагадує "емоційне розчинення" – схильність до абсолютного підкорення, відхід у свої переживання. Нонконформізм у теорії Блоса є механізмом подолання яскраво вираженої схильності до регресії. В нонконформній поведінці юнак набуває власне Я, особливо на фоні конформної поведінки інших людей. Усвідомлена, нонконформна поведінка сприяє індивідуалізації.

В теорії даного автора амбівалентність є однією з форм регресії. Амбівалентність проявляється у агресивності, негативізмі, опозиційності та інших типових для юнацтва формах поведінки. До проявів амбівалентності Блос відносить

також емоційну нестабільність і коливання між двома крайнощами (активність-пасивність, любов-ненависть, ініціатива-поступливість). Все це є регресом до аналогічних форм поведінки, властивих попереднім рокам життя.

Таким чином, теорія Блоса дозволяє як пояснити різноманітні форми поведінки в юнацькому віці, які є проявом амбівалентності, так і підійти до механізмів подолання амбівалентності.

Отже, представники психоаналітичного напрямку, в теоріях яких досліджувалась проблема амбівалентності в руслі її впливу на юнацький вік, порізному підходили до причин виникнення і шляхів подолання амбівалентності. Але при цьому послідовники психоаналітичного напрямку зійшлися на тому, що амбівалентність не є сталою властивістю особистості і може бути подоланою тією чи іншою мірою. В цьому представники психоаналізу мають розбіжності з уявленнями З.Фрейда про амбівалентність як первісну властивість особистості.

В сучасній психології дослідженню проблем юнацького віку і певного впливу на нього амбівалентності присвячені праці І.С.Кона, І.М.Міхеевої, Х.Ремшмідта та ін.

І.С.Кон у роботах з психології ранньої юності (2) звертає увагу на внутрішню моральну суперечність юнацької свідомості, в якій "категоричність оцінок уживається з демонстративним скепсисом і сумнівом у обґрунтованості багатьох загальноприйнятих норм" (2, с.209). Суперечності свідомості юнака Кон пояснює інтелектуальними труднощами. Багато в чому суперечності свідомості пов'язані зі стосунками між юнаком і батьками, а протистояння авторитету батьків, як стверджує вчений, є психологічною потребою для нормального розвитку в юнацькому віці.

Значну увагу проблемі кризи юнацького віку приділив німецький психолог Х.Ремшмідт в своїй теорії підліткового та юнацького періоду (5). З точки зору вченого, криза юнацького віку супроводжується великою кількістю різноманітних труднощів та різних видів поведінки, що відхиляються від норми. Більш того, Ремшмідт виділив різновиди всередині кризи юнацького віку, такі, як: порушення статевого розвитку; криза ідентичності та авторитетів; переживання відчуження, деперсоналізація; нарцисична криза.

Таким чином, амбівалентність, про яку Ремшмідт говорить не прямо, а опосередковано, є складною суперечливістю, пов'язаною з багатьма сторонами розвитку особистості.

Аналізу проблеми амбівалентності особистості через етико-психологічний підхід присвячена робота І.М.Міхеевої (3). Автор розглядає амбівалентність як складне структурне утворення внутрішнього світу особистості, в якому існують протиріччя між свідомим та несвідомим, потребово-мотиваційним та інтелектуально-операціональним началами. Ці протиріччя лежать в основі переживань особистості та проявляються на поведінковому рівні, і якщо в результаті взаємодії цих протилежних сторін формується двоїста спрямованість як одночасна схильність до моральної і неморальної поведінки, то це стає основною рисою та одночасно передумовою амбівалентності морального життя людини. Від розв'язання вищеповисаних суперечностей, на думку автора, буде залежати нормальний чи аномальний шлях розвитку особистості.

Отже, з аналізу проблеми амбівалентності, зробленого Міхеевою, випливає, що саме юнацький вік є тим переломним періодом, в якому особистість повинна подолати протиріччя, що існували в дитинстві, і цим усунути можливість перетворення амбівалентності на сталу рису дорослої особистості, для якої амбівалентність набуває деструктивного характеру.

Таким чином, в проаналізованих роботах автори розглядають проблему амбівалентності особистості та її особливості в юнацькому віці в різних аспектах, відмічаючи той чи інший вплив суспільного середовища на формування або подолання амбівалентності.

Українські соціологи Є.І.Головаха та Н.В.Паніна ретельно досліджують вплив соціальних амбівалентних умов на розвиток особистості (1). Автори виділяють такі типові форми прояву амбівалентної української суспільної свідомості: конформно-амбівалентний (некритичне прийняття будь-яких політичних альтернатив); нігілістично-амбівалентний (заперечення будь-яких альтернатив суспільного розвитку); мозаїчно-амбівалентний (для нього характерне суперечливе сполучення елементів демократичної свідомості, що формується, та тоталітарних структур, що поступово руйнуються). Мозаїчно-амбівалентний тип є найбільш гнучким і здатним до сприйняття демократичних норм при поступовому руйнуванні ідеологічних стереотипів минулого.

Швидкого виходу з амбівалентності суспільної свідомості немає. Подолання посттоталітарної амбівалентності автори бачать у послідовному усуненні механізмів тоталітарної влади. Виховання ж молоді без ознак амбівалентності особистості вимагає ствердження неконформної позиції в юнацькому віці.

Література:

1. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и современная практика. – К.: Абрис, 1994. – 168 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Михеева И.Н. Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект. – М.: Наука, 1991. – 128 с.
4. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
5. Ремппидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / Пер. с нем. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

І.Й. Любовецька, Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Кардинальні зміни, які відбуваються в освіті диктують необхідність підготовки професійних педагогів. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми педагогічної освіти завжди надавалася належна увага. Зокрема такому її аспекту як творча педагогічна діяльність учителя. Розглядалась вона як об'єктивна ознака педагогічної діяльності (В.В.Андрієвська, М.Ф.Ломоносова, Л.М.Лузіна, О.І.Піскунов та ін.), визначалися основні риси творчого вчителя (В.О.Лісовська, Н.В.Кичук та ін.), вивчалися умови розвитку педагогічної творчості (Ю.К.Бабанський, В.І.Загвязинський, Р.Х.Шакуров та ін.), шляхи підвищення рівня творчої діяльності вчителя (Є.С.Левчук, І.Г.Канєвська, О.Є.Карпова та ін.).

Сьогодні в суспільстві з'явилися нові цінності - саморозвиток, самоосвіта і самопроекування особистості. Саме творчість є цілісним процесом реалізації та

самореалізації особистості. В процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості і відбувається її розвиток. Хоча ця проблема цікавила багатьох вчених-дослідників у психолого-педагогічній літературі немає сталого визначення творчої особистості вчителя. Так Д.Богоявленська визначає творчу особистість через її інтелектуальну ініціативність, В.Загвязинський - через її ставлення до навчально-пізнавальних завдань, Н.Кузьміна - через зв'язок творчої активності особистості із самовдосконаленням, П.Кравчук - через її творчий потенціал, Н.Кичук - через її спрямованість на творчість, інтелектуальну активність, поєднання науково-педагогічного мислення і творчої уяви, що виявляється у творчому характері професійної праці.

Ми погоджуємося з думкою С.Сисоевої, яка визначає творчого вчителя як креативну особистість, котра під впливом зовнішніх чинників набула потрібних для актуалізації творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що допомагають досягти творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. Але слід зазначити про вплив на формування і розвиток творчої особистості почуттів, їх вияв і сталий характер. Крім того, творчість особистості слід розглядати з урахуванням таких аспектів: якості особистості, діяльності певного характеру, результату діяльності. Тому під час професійної підготовки студентів до педагогічної праці слід проводити діагностику їх креативних рис та спрямовувати навчально-виховний процес на розвиток цих рис, формування в них додаткових мотивів, особистісних якостей і здібностей, які сприяють успішній творчій діяльності.

Велика роль у розвитку творчих задатків майбутнього вчителя та формування дослідницьких умінь належить індивідуалізації процесу навчання. Саме система суб'єкт-суб'єктних відносин студента і викладача визначає перспективи розвитку і вдосконалення стилю діяльності майбутнього фахівця. Вчителю, який працює творчо, притаманний індивідуальний стиль діяльності, що дає можливість виявити свою неповторну особистість. Індивідуальність творчого вчителя - це унікальна здатність здійснювати виховуючий вплив на учнів. Адже сьогодні студенти потребують «внутрішньої перебудови», яка передбачає самопізнання, здібність творчого самовияву.

Виховання творчого вчителя не можливо без засвоєння теоретичних основ педагогіки, знання нормативних положень, вироблення у студентів вмінь оперувати ними при вирішенні професійних завдань. Тільки оволодіння педагогічною теорією та психологією, які пояснюють основні механізми педагогічної діяльності, може гарантувати студенту його перетворення через декілька років роботи в школі в учителя-майстра. Справжній вчитель працює не за шаблоном, а спирається у своїй професійній діяльності на досягнення сучасної педагогічної науки.

Для управління педагогічним процесом важливо навчити студентів перетворювати педагогічну теорію в інструмент педагогічної дії, тобто осмислювати практику, бачити відповідність педагогічних знань конкретним ситуаціям. Тому зміст навчальної роботи, особливо з педагогічних дисциплін, повинен бути максимально близьким до педагогічної практики, що забезпечить розвиток у студентів здібності актуалізувати знання для вирішення професійних завдань, долати консервативність мислення, формувати гнучкість педагогічної техніки, оволодівати прогресивними методами співпраці з школярами. В основу організації процесу навчання повинна бути покладена активна діяльність студентів, так як властивості особистості, які розвиваються в активній взаємодії з оточуючим середовищем, визначаються якістю

діяльності, яка залежить від змісту діяльності суб'єкта, яка реалізує його відношення до дійсності, підкоряючись її об'єктивним властивостям.

В процесі професійного становлення майбутнього вчителя важливо забезпечити такі умови, в яких він міг зіткнутися з різноманітністю педагогічних ситуацій, необхідністю пошуку виходу з них, прийняття оптимального рішення. Важливо навчити бачити ситуацію, аналізувати її проробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. Створення в навчально-виховному процесі вищої школи ситуацій, моделюючих майбутню професійну діяльність студентів, забезпечить формування їх готовності до оптимальної взаємодії з учнями. Включення студентів в ситуацію професійної спрямованості створює умови, в яких майбутній вчитель має можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, встановлювати зв'язки між явищами, педагогічним впливом і відповідними реакціями учнів, усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність дій, співставляти раніше вивчене з новими отриманими знаннями і використовувати їх для рішення педагогічних задач.

Метод моделювання ситуацій на заняттях з педагогічних дисциплін передбачає використання таких завдань загальний шлях виконання яких в тому, що через вирішення проблеми професійної спрямованості у студентів підвищується професійний інтерес, актуалізуються наявні знання, закріплюються навички педагогічного аналізу і спілкування, розвиваються педагогічні здібності і установки.

Моделювання професійних ситуацій на заняттях з педагогічних дисциплін дозволяє створити такі умови, коли вибір засобу рішення досягається шляхом опори студента на теоретичні знання отримані в процесі вивчення теоретичних положень педагогічної науки. Однак включення студентів в ситуації потребує дотримання деяких вимог: 1) моделювання повинно проводитись в певній послідовності; 2) моделюючі ситуації повинні відображати реально існуючий навчально-виховний процес з його конкретними задачами, з необхідністю рішення яких стикається вчитель в своїй повсякденній праці; 3) для рішення педагогічних ситуацій необхідно використовувати знання, які студенти отримали при вивченні суспільних, соціальних і психолого-педагогічних дисциплін; 4) пошук виходу із запропонованих завдань-ситуацій повинен супроводжуватись активною пізнавальною діяльністю, самостійним мисленням і творчістю у виборі педагогічних засобів і методів, впливу на вихованців.

Дотримання цих вимог вчителем дозволить забезпечити ефективне вивчення педагогічних дисциплін, збільшить престиж перед студентами, перетворить вивченні теоретичні положення в інструмент практичних дій майбутніх педагогів, сформує необхідність для творчого вирішення практичних задач, підвищить рівень професіоналізму студентів.

Підготовка вчителів до активної творчої діяльності актуалізує проблему підвищення ефективності науково-дослідницької роботи.

Сучасні вчителі мають бути підготовленими не лише до якісного проведення уроків, а й бути добре обізнаними з науковими досягненнями у відповідній галузі. Вони повинні вміти запроваджувати активні методи роботи з різними учнівськими колективами і на основі існуючих науково-методичних рекомендацій та власних ідей формулювати цікаві для учнів різнорівневі завдання пошукового, дослідницького, творчого характеру, виробити свій стиль і відповідний підхід до методики викладання, бути готовими до творчої роботи одночасно в різнопрофільних групах, до розроблення нових засобів навчання та навчального обладнання.

Особливості завдань та змісту в педагогічній системі підготовки майбутнього фахівця до наукової творчої діяльності зводяться до того, що навчання, виховання та розвиток студента набувають комплексного характеру. Важливе значення має засвоєння основ сучасних наукових знань. Необхідним є також вміння ставити й розв'язувати педагогічні проблеми, котрі зазнають глибоких змін у зв'язку з суспільно-економічною реформою в освіті.

Щоб підвищити рівень професійної підготовки вчителів, слід формувати в них такі вміння: аналізувати та оцінювати реальну ситуацію в навчальному процесі, зіставляти її з відповідними завданнями у створенні того чи іншого засобу навчання або у виборі певних методів чи методичних прийомів, що дають змогу розв'язати дану педагогічну проблему в умовах різнопрофільного навчання; збирати, обробляти та узагальнювати відомості про характер ситуації та фактичний стан педагогічної проблеми в навчальному процесі; визначати умови заміни існуючих підходів, методів та методичних прийомів чи засобів навчання на досконаліше; знаходити зв'язки даної проблеми з іншими; самостійно застосовувати моделі розв'язання проблеми чи організовувати їх реалізацію, відбирати оптимальні варіанти моделей. Важливу роль відіграють особистісні та морально-комунікативні якості, а саме: вміння відстоювати свої погляди, відповідальність, організованість, працездатність, працелюбність, старанність.

Саме тому потрібна така система підготовки вчителя, цільовий орієнтир якої - формування творчої індивідуальності педагога. Потрібен пошук нових технологій, здатних забезпечити досягнення цих цілей. Це складна проблема, і початковою стадією її повинна стати робота, яка б стимулювала усвідомлення студентом своєї унікальності і таке саме ставлення до інших, передусім учнів. Саме так можна заохочувати майбутніх вчителів до свідомого самотворення педагогічної індивідуальності.

Література:

1. Белоусов З.И. Крылова И.Б. Формирование у студентов навыков общения с учениками // Советская педагогика, 1986, №4.
2. Величко С.П. Соціально-психологічні чинники формування творчої педагогічної діяльності вчителя. // Педагогіка і психологія, 1996, № 3
3. Гашилова В.Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія, 1996, № 3
4. Кондрашова Л.В. Методика підготовки будучого учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. - М., 1990

Н.П. Максимчук, Кам'янець-Подільський

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ЙОГО ПІДГОТОВКИ ДО РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Розвивальне навчання, на думку Давидова А.В. і його послідовників, передбачає особистісний підхід до учня, озброєння його узагальненими знаннями як основою творчої самостійної діяльності. Відповідно організація розвивального навчання вимагає від педагога гуманістичної спрямованості, ставлення до дитини як до безумовної цінності. Як відомо, система цінностей становить ядро спрямованості,

задає їй програму соціальної поведінки.

Реалізація ідей розвивального навчання залишається актуальною задачею сучасної педагогічної практики. На наш погляд, з метою здійснення даної задачі слід визначити систему особистісних властивостей педагога, що могли б забезпечити ефективність розвивального навчання. В своїй роботі ми намагались встановити, яка система цінностей майбутнього педагога найбільше відповідає вимогам реалізації розвивального навчання.

В проблемі формування особистості вчителя важливою ланкою є становлення його ціннісних орієнтацій. Вони визначаються як соціально детермінована система цінностей, яким надають перевагу і які виступають механізмом саморегуляції духовного світу.

Практично всі дослідники проблеми цінностей сходяться на тому, що, по-перше, духовні цінності людини належать до найдієвіших чинників її поведінки у найширшому значенні цього слова і, по-друге, що духовна культура людини проявляється у взаєминах з іншими людьми. "Особистісне зростання й залежить від того, наскільки певна особистість поєднується із загальноприйнятою системою духовних цінностей, якою мірою зміцнюється її духовна свідомість. Остання якраз відіграє роль тієї внутрішньої інстанції, де відбувається згадане єднання, як процес набуття смислу соціальних вимог" [1,10].

Таким чином, зміст та ієрархія ціннісних орієнтацій педагога визначає особливості його професійної діяльності. Ми досліджували ціннісні орієнтації вчителя за допомогою методики виміру цінностей [2], анкетування, модифікованої нами проективної методики "Життєво-професійний шлях" [3]. Комплексне використання методик забезпечувало вірогідність результатів дослідження. В ньому взяли участь студенти 1-4 курсів Кам'янець-Подільського педагогічного університету в кількості 73 осіб та студенти I курсу Національного педагогічного університету в кількості 87 осіб.

Результати дослідження показали, що на першому курсі найбільш значущими є такі цінності: здоров'я, щасливе сімейне життя, матеріально забезпечене життя, наявність вірних друзів, кохання. На четвертому курсі при збереженні основних цінностей простежується деяке їх реконструювання: більшої ваги набуває цінність "наявність вірних друзів" та з'являється в першій п'ятірці "активне діяльне життя". Ми пояснюємо це тим, що випускники вже майже оволоділи майбутньою спеціальністю, уявляють себе в ролі вчителя, випробували свої знання та вміння під час педагогічної практики, у них вже загалом сформовані знання про конкретні засоби досягнення своїх життєвих та професійних цілей, тоді як у першокурсників, які показали результати дослідження, є бажання оволодіти майбутньою професією, але немає розуміння конкретних засобів його реалізації. Тому слід розвивати пізнавальну активність і свідому спрямованість першокурсників на оволодіння професією педагога, націлювати на пошук і оволодіння конкретними засобами досягнення своєї мети. Аналіз решти цінностей за кількістю виборів показав, що випускники більше акцентують увагу на такій цінності як "цікава робота", що ще раз підтверджує думку про те, що наближення мети підвищує її особистісну значущість [4].

За груповими показниками [5] ми отримали таку ієрархію значущих цінностей у першокурсників: майбутня професія, хобі, фізичний розвиток, спілкування з людьми, пізнавальна діяльність, успіх у дівчат (юнаків), суспільна робота, залучення до мистецтва. Щодо засобів діяльності результати виявили таку ієрархію цінностей: на першому місці — майбутня професія, на другому — успіх у дівчат (юнаків), на

третьому — хобі, на четвертому — фізичний розвиток, на п'ятому — спілкування з людьми, на шостому — суспільна робота, на сьомому — пізнавальна активність і на восьмому — залучення до мистецтва. Як бачимо, діяльність студентів-першокурсників орієнтована на становлення себе як майбутнього педагога.

Таким чином, цінності, які для людини з найбільш значущими, визначають не тільки її життєву позицію, а й відіграють вирішальну роль у її професійній діяльності, впливають на формування педагогічних переконань, виступають основою її підготовки до розвивального навчання.

Контент-аналіз відповідей показав, що на першому курсі студенти по-різному підходять до трактування "професійного шляху". Так, деякі студенти (33,3%) розуміють професійний шлях як оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками; самовдосконалення; набування досвіду; становлення себе як професіонала.

Важливо, щоб майбутній педагог визначив для себе професійний ідеал, до якого буде прагнути в процесі навчання та самоосвіти. Адже "усвідомлення майбутніми вчителями завдань та вимог майбутньої професії, своїх особистісних характеристик та їх відповідність вимогам вчительської діяльності, — вважає Долинська Л.В., — є важливою умовою особистісно-професійного зростання студента педвузу" [7,66].

Особливо важливим є те, що студенти (11,6%) вбачають в професії вчителя смисл свого життєвого шляху, покликання. У них наявні, крім професійних цінностей, що визначають професійно-педагогічну спрямованість особистості, і загальнолюдські, що визначають гуманістично-демократичну спрямованість системи цінностей, зокрема моральні цінності, які в поєднанні з духовними, є основою готовності до організації розвивального навчання.

Інша частина студентів (10,4%) надає перевагу таким цінностям як задоволення та насолода від роботи з дітьми і т.д. Також у студентів (18,3%) наявні цінності, що спрямовані на досягнення високого суспільного статусу, престижу, самореалізації.

Слід мати на увазі, що у деяких першокурсників (5,8%) простежується орієнтація на вузькопрофесійну діяльність, підхід до професії вчителя нетворчий, репродуктивний, шаблонний. В них необхідно викликати інтерес до професії вчителя, розвивати потребу в творчому індивідуальному підході стосовно реалізації себе як професіонала, потребу в саморозвитку, пізнанні нового. Таким чином, ціннісні орієнтації є виразником свідомого ставлення особистості до вибору професії педагога. Відповіді, які ми отримали від першокурсників, свідчать про ті цінності, які переважують в структурі особистості майбутнього педагога. Її вплив на професійно-педагогічну спрямованість особистості опосередковується через систему мотивів, прагнень, переконань, які впливають на навчально-пізнавальну діяльність студентів.

Отже, наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердження особистості, реалізації соціальних очікувань.

Література:

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // "Цінності освіти і виховання" // За заг.ред. О.В.Сухомлинської. — К., 1997. — С. 8-11.
2. Методы социально-психологических исследований // Сб. научн. трудов / Под общ. ред. М.А.Меньшиковой. — М., 1975.

3. Бондар Н.Е. Формування особистісної репрезентації життєвого шляху в юнацькому віці: Дис. ...канд. психол. наук. — К., 1998. — 207 с.
4. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Динаміка життєвих та професійних цінностей майбутнього вчителя // Ціннісні орієнтації в громадянському становленні особистості. Збірник науково-методичних статей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Київ, Дрогобич, 1998. — С.156-158.
5. Максимчук Н.П. Ціннісні орієнтації та формування особистості майбутнього вчителя // Психологія. Збірник наукових праць. — Вип. I. — Київ, 1998. — С. 33-37.
6. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія. Збірник наукових праць. — Вип. 111. — Київ, 1998. — С. 35-41.
7. Долинська Л.В. Психолого-педагогічні умови особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя // Психологія: Збірник наукових праць. — Вип. III. — Київ, 1998. — С. 65-71.

Е.Г. Малина, Запорозьке

НЕКОТОРЫЕ АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДНОГО СОСТОЯНИЯ ОБЩЕСТВА

Проблема социализации молодого поколения, способного к активному участию в решении кардинальных преобразований в Украине, приобретает на сегодняшний день особенное значение как в научно-теоретическом, так и в практическом аспекте. Новые политические и экономические условия становления Украины как демократического государства с необходимостью требуют поиска и осознания тех эффективных форм социализации, которые в наибольшей мере способствовали бы формированию, становлению личности, развитию ее индивидуальности и формированию активной жизненной позиции.

Современное переходное состояние общества характеризуется рядом обострившихся и вновь появляющихся проблем. По данным Л.В. Сохань особенно острыми оказались: загрязнение природной среды; нехватка и плохое качество продовольствия; недостаток жилья; высокий уровень розничных цен; информационная беззащитность личности, создаваемая современной компьютерной и телекоммуникационной техникой; высвобождение огромного числа работников из сфер управления и производства; усиление социально-экономической дифференциации общественных групп; формирование в обществе более очевидных, чем прежде полюсов: богатых и бедных; обострение межнациональных отношений; рост преступности и наркомании; общее снижение уровня и качества жизни.

Можно с уверенностью сказать, что драматическая, а порой и катастрофическая ситуация сложилась в сфере экономики, политики, здравоохранения, образования и культуры. Поэтому каким будет результат этого "перехода" нашего общества в, надеюсь, качественно новое состояние, зависит от того, насколько молодое поколение окажется подготовленным (и насколько высока окажется эта готовность) к решению назревших общественных проблем.

Современными психологией, педагогикой, социологией и другими науками, изучающими вопросы формирования личности, установлено, что содержание и способы социокультурной деятельности усваиваются субъектами в процессе их социализации, которая понимается как включение человека в общественную жизнедеятельность путем усвоения социального опыта и знаний, приобретение социальных ка-

честв и черт, освоения и воспроизведения различных социальных ролей. В широком понимании социализация является частью целостного влияния (целенаправленного и спонтанного) социальной среды (общества, семьи, школы, ровесников, средств массовой информации и т.д.) на индивида, который в результате этого усваивает требования и ожидания этой среды, овладевает социальным опытом и знаниями, научается выполнять различные социальные роли. С этой точки зрения социализация — это процесс, который обеспечивает передачу индивиду от общества и его институтов определенных социальных качеств, черт, навыков, умений, ориентаций и т.д.

Таким образом, актуальность проблемы определяется еще и тем, что социализация не только лежит в основе социального становления личности, обеспечивает взаимодействие людей при помощи усвоения ими социальных ролей и функций, она также является определяющим фактором сохранения и дальнейшего развития общества как целостности. Поэтому каждое конкретное общество при помощи различных организационных механизмов влияния (информационно-образовательных, стимуляционных, регулятивных) стремится к формированию желательных — с точки зрения общественного идеала — социальных качеств личности.

В кризисные периоды развития общества, связанные с коренным изменением социально-экономических отношений, эта проблема становится наиболее острой. Новые социальные условия отражаются прежде всего в ценностных ориентациях молодого поколения, которое входит в жизнь. Проведенное нами исследование целостных ориентаций старшеклассников запорожских школ показало, что данная группа учащейся молодежи начинает воспроизводить те ценности и нормы, которые дает ей в распоряжение общество взрослых. Период первичной социализации современных старшеклассников выпал на то время, когда радикальные социальные изменения обусловили коренные изменения набора базовых жизненных ценностей и их иерархию, пересмотр массовых представлений о том, что является ценным, значимым, а что — нет, когда место ценностей-лидеров прочно заняли семья, здоровье, материальная обеспеченность, оттеснив даже ценности карьеры, профессионального успеха и отодвинув на задний план общественно-полезную деятельность, идеалы социальной справедливости, долга, патриотизма и т.д.

При анализе полученных результатов исследования наблюдается общая тенденция перехода от коллективистской к индивидуалистической системы ценностей. Так, "конкретные жизненные ценности" оказались наиболее значимыми: по шкале предпочтительности преобладали здоровье (1 место), материальная обеспеченность (2), семья (3), любовь (4), дружба (5), свобода, независимость (6); менее значимыми: престижная профессия (7), успех, карьера (8), духовные ценности (9), власть (10). Незначительная значимость придается таким ценностям как справедливость, добро, практичность, равенство, возможность проявить милосердие, возможность самореализации. Самые низкие ранги значимости получили: модная одежда, диски; творчество; коллективизм; гуманные отношения людей, что свидетельствует об утрате значимости для старшеклассников коллективистских ценностей, унаследованных от общенности культуры прошлого.

О трансформации в системе ценностных ориентаций, связанную с изменениями в обществе, а также принятия молодежью ряда индивидуалистических ценностей свидетельствуют и выборы наиболее предпочтительных черт и качеств личности. Для характеристики качеств своего идеала старшеклассники наиболее часто использовали такие качества: уверенность в себе, жизнелюбность, справедливость, доброта (80%), решительность (76%), смелость, самостоятельность, целеустремленность

(68%), настойчивость, отзывчивость, терпеливость (60%), честность, осторожность, заботливость, аккуратность (54%). Из них наиболее предпочтительными являлись: доброта, уверенность в себе, целеустремленность, решительность, самостоятельность, дисциплинированность, трудолюбие, добросовестность, смелость (качества / характеристики, рассматриваемые как основные, ведущие черты идеала).

Для образа – “Я” были характерны такие черты: 1) жизнерадостность, 2) гордость, отзывчивость; 3) доброта, мечтательность;

4) уверенность в себе, самостоятельность; 5) справедливость; 6) настойчивость, решительность, упорство; 7) целеустремленность, чувство долга, общественная активность, вдумчивость.

Такие качества как: замкнутость, застенчивость, мнительность, нерешительность, патриотизм, педантичность, принципиальность, поэтичность, радушие, скромность, социальная ответственность, требовательность, чуткость, энтузиазм – оказались менее значимыми или вообще не оценивались.

Подобная ценностная структура свидетельствует о формировании в нашем обществе обычного для западного общества массового типа личности, который более всего ценит свою частную жизнь, ориентирован на личные цели и только на собственные возможности их реализации. Эту ситуацию довольно ярко иллюстрируют некоторые из наиболее распространенных жизненных девизов старшеклассников: “Достичь цели всеми возможными способами”. “Никогда не сдаваться”, “Идти до конца”, “Стремиться только вперед” и т.д.

Кризисный социум обуславливает и противоречивые системы жизненных программ и характер их осуществления. 58,8% из 125 опрошенных уверены, что смогут достичь в жизни большего по сравнению с родителями, 47,17% затруднились ответить. При этом на вопрос “Какие факторы наиболее влиятельны при достижении молодежью успеха в жизни” 60% старшеклассников выбрали такие показатели: пластичность, умение приспосабливаться к изменениям; вера в себя, стремление достичь как можно больше. 47,5% считают, что главным фактором успеха в жизни является обеспеченность и связи родителей; 35% - умение “играть без правил”, использовать все способы для достижения личного успеха. 41% опрошенных считает главным высокий уровень образования, профессионализм. Незначительные выборы получили такие факторы как “четкие жизненные ориентиры”, “осознанные цели”; “волевые качества, умение подчинять себе обстоятельства”; “чувство ответственности, требовательность к себе” оказалось абсолютно незначимым.

На вопрос “как вы представляете успех человека в жизни?” мнения распределились следующим образом:

- как реализацию заветной юношеской мечты – 0%;
- полное воплощение в жизни собственных способностей – 41,17%;
- результат удачного использования стечения жизненных событий 0%;
- хорошее здоровье на протяжении всей жизни – 17,64%;
- полезную для общества деятельность, которая высоко оценена людьми – 6%;
- счастливая любовь – 23,5% (из них 18% девушек);
- высокий уровень материального благополучия – 83%;
- воспитание своих детей соответственно своему идеалу – 5%;
- удачный брак – 35%;
- достижение высокого делового, служебного, общественного статуса – 29,4%;
- семейное счастье – 43%;
- постоянство надежного круга друзей – 7%;

- уважение и авторитет среди родных и близких – 6%.

Полученные данные свидетельствуют также о том, что большинство ценностей для исследуемой группы старшеклассников имеет сегодня значение на личностном уровне. Высоко оценивая значение здоровья, материального благополучия, счастливой семейной жизни, старшеклассники для достижения своих целей не связывая свою жизнь со служением обществу, ориентируются не на добросовестный и упорный труд, а готовы реализовать свою жизненную программу любыми средствами.

Опрошенная группа старшеклассников по-прежнему ориентированы на получение высшего образования (93%). Разница только в последующем приложении своих сил. Одни ориентируются на государственные предприятия и учреждения (45%), а другие – на предпринимательскую деятельность (23,5%). И только незначительная часть – на рабочие профессии. Молодые люди не представляют себе ни положение дел на формирующемся стихийно “рынке труда” (или скорее всего, размеры безработицы), а также и пути реализации данной жизненной перспективы в условиях перехода к платному образованию.

В своей совокупности полученные данные позволяют утверждать, что сегодня социальное поведение и сопутствующие ему психологические установки в большей степени унифицированы, чем это было раньше. Есть основания говорить о достаточности общих характеристиках, присущих старшеклассникам независимо от принадлежности к той или иной социальной среде. Это, в свою очередь позволяет сделать два вывода – первый из которых достаточно очевиден. На данном этапе макросоциальные процессы (социальная нестабильность), информационный скачок, отсутствие сформированной системы социальных мифов и т.д.) в большей степени определяют процессы социализации личности, характер ее социальной самореализации, чем конкретная социальная среда. Второй вывод не менее важен особенно потому, что пока не является в нужной степени фактом социального сознания – сегодня практически не существует ни одного устойчивого механизма социальной детерминации и коррекции становления индивида. Традиционные институты, которые осуществляли эту детерминацию (семья, школа, молодежные организации, подростковые неформальные объединения) сегодня практически все (по разным причинам) утратили эту роль. Процесс тем самым приобрел хаотичный, случайный характер. Это сопровождается расширением возможных поведенческих моделей, вариантов развития, их интенсивного освоения, интеграции и т.д. С одной стороны такая ситуация, при всей ее социальной опасности, способствует поисковой активности системы как целого. Вместе с тем, отсутствие четких социальных регуляторов приводит к тому, что воспроизводятся и тиражируются поведенческие модели социально-нежелательные или, чаще, низкого уровня социальной культуры.

Анализируя условия социализации в постперестроечную эпоху В.В.Цыбульник приходит к весьма неутешительным выводам: “социализация молодежи происходит в довольно агрессивной по отношению к молодому поколению среде..., антимолодежная по своей сути”, “несет значительный отрицательный заряд, ибо безысходность и постоянно ухудшающееся социально-экономическое положение способствует развитию негативных качеств” и, таким образом, “не может быть успешной, ибо... происходит интеллектуальное оскудение нации”.

Описанная ситуация является следствием: 1) деградации всей системы образования и воспитания (сопровожающееся резким падением престижа и уровня оплаты труда учителя, преподавателя, научного работника); 2) ломки исторического сознания

новых поколений, стиранием ее исторической памяти; 3) целенаправленного размытия нравственных и национально-культурных ценностей.

Подводя итоги, можно утверждать, что жизнеспособность общественной системы связана с уровнем социализации ее членов, составляющих общество, и с возможностью для них реализовать свой личностный потенциал.

Цель же социализации — гармоничное вхождение индивида в социальную среду, позволяющее ему успешно функционировать в качестве его члена. Таким образом, перед социализирующими институтами стоит задача формирования человека, способного не только быстро адаптироваться к быстрым изменениям в социальной жизни, науке и технике, но и отстаивать свою жизненную позицию, проявить активность, самостоятельность и социальную ответственность.

Решение этой задачи не может осуществиться без надежной экономической базы. В современных условиях, ввиду ее отсутствия, это теоретическое положение рискует так и не стать частью социальной практики. Поэтому решение проблем молодежи должно стать частью целенаправленной общегосударственной молодежной политики, а проблемы социализации — общегосударственными, национальными проблемами.

Литература:

1. Сохань Л.В. Перспективы жизненного пути молодого человека на пороге XXI века: надежды и тревоги // Молодежная политика: опыт, проблемы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции. Часть 1, УНИИПМ, 1992. - С. 67-80.
2. Цыбульник В.В. Социализация молодежи в постперестроечную эпоху. Там же. - С. 92

Л.Б. Малицкая, Кривой Рог

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА АДАПТАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ

Сегодняшнее цивилизованное существование в основном определяют: новизна, быстротечность, разнообразие и ускорение. Информационный взрыв обусловлен прежде всего, многократным воспроизведением и повторением уже известных сведений и истин, а не увеличением количества новых знаний. Это обстоятельство, однако, не помогает разрешить психологическую проблему ориентации в потоке информации.

Поскольку технологии развиваются быстрее, чем человеческое сознание, нашей естественной способности обрабатывать информацию в будущем станет недостаточно для того, чтобы мы могли ориентироваться в потоке перемен и возможностей, характерном для современной жизни. В таких условиях особое значение приобретает умение быстро принимать правильные решения.

Разнообразие форм и ускоренный темп современной жизни не позволяют тщательно анализировать все "за" и "против". А с повышением уровня умственных нагрузок, люди всё принимают решения автоматически, не задумываясь. В основе таких решений лежат стереотипные формы поведения.

Стереотипы есть не что иное как устойчивая совокупность представлений, складывающихся в сознании как на основе личного жизненного опыта, так и с помощью многообразных источников информации. Благодаря им происходит необходи-

мое сокращение восприятия и иных информационных процессов в сознании, закрепляется как положительный, так и отрицательный опыт людей.

При стереотипном реагировании, человек редко в полном объеме осмысливает ситуацию, а в основном концентрирует своё внимание на каком-то одном, скорее всего, самом характерном, элементе доступной ему информации. Когда эти отдельные элементы действительно являются характерными, нет оснований излишне осторожно относиться к подходу, основанному на стереотипном ограничении внимания и автоматической реакции на поступающую конкретную информацию. Проблема возникает тогда, когда по каким-либо причинам обычно заслуживающие доверия сигналы начинают подавать плохие советы и побуждать к совершению ошибочных действий, принятию неверных решений. Не всегда поведение, которое начинает проигрываться, соответствует ситуации, потому что даже самые лучшие стереотипы не всегда срабатывают.

Характерной иллюстрацией являются проблемы адаптации выпускников вузов к профессиональной деятельности. Темп вхождения в профессию высок и не оставляет достаточно времени для конструктивного анализа часто меняющихся ситуаций. А часто повторяющиеся ошибки существенно снижают самооценку и интерес к выбранной профессии.

Показательной в процессе адаптации молодого специалиста является зависимость уровня развития социального интеллекта и стереотипного реагирования в психогенных ситуациях.

Социальный интеллект, по определению Э.Торндайка, способность понимать и прогнозировать поведение людей в разных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии. О.Гилфорд связывал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Социальный интеллект по мнению Г.Олпорта - особый "социальный дар", обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания.

В отечественной психологии понимание «социальный интеллект» было введено Ю. Н. Емельяновым: «Сферу возможностей субъект - субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события».

Значение данной стороны психики с особой наглядностью обнаруживается на многочисленных примерах, когда люди, отличающиеся высокими достижениями в изучении явлений материального мира (имеющие высокий предметно-ориентированный интеллект), оказываются беспомощными в области межличностных отношений. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальной реакции (мимики, поз, жестов). Он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей человека. В онтогенезе социальный интеллект развивается позднее, чем эмоциональная составляющая коммуникативных способностей — эмпатия.

Выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, социальный интеллект обеспечивает социальную адаптацию личности.

Лица с высоким уровнем развития социального интеллекта способны извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения,

высказывать быстрее и точнее суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что и способствует успешной социальной адаптации. Люди с высоким уровнем социального интеллекта, как правило, бывают успешными коммуникаторами.

В структуре социального интеллекта выделяются подструктуры: вербальная и невербальная. Вербальная составляющая - интегральное образование, функционирование которого осуществляется в словесно-логической форме, с преимущественной опорой на знания. Невербальная составляющая - интегральное образование, функционирование которого связано с развитием наглядно-действенного мышления с опорой на зрительные образы и пространственные представления.

Высокий социальный интеллект связан с интересом к социальным проблемам, наличием потребности воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями.

Использование стереотипов в межличностном общении у лиц с высоким уровнем социального интеллекта гармонизирует поступающую информацию с прошлым жизненным опытом и теоретической осведомлённостью, сокращает время её обработки. Для лиц с низким уровнем развития социального интеллекта характерны трудности в анализе ситуации межличностного взаимодействия и, как следствие, плохая адаптация к различным системам взаимоотношений между людьми (семейные, деловые, дружеские и т. д.). Низкий уровень развития социального интеллекта может определяться преимущественным функционированием одной подструктуры (вербальной и невербальной). В большинстве случаев вербальная составляющая выпускников вуза на достаточно высоком уровне, так как на её развитие был нацелен учебно-воспитательный процесс. В тоже время невербальная составляющая не была в поле зрения и не получила должного развития. Использование стереотипов в данном случае могут приводить к ошибочным оценкам, поскольку применяются ложные стереотипы, относящиеся к восприятию человека по внешним данным. Этот, в очках, значит, умный; этот - спортивный на вид, значит, не умный и т. д.. Установка на внешность экономит усилия, связанные с познанием партнёра по общению, но часто приводит к заблуждениям, которые в конечном счёте выливаются в просчёты.

Характерным для лиц с низким уровнем развития социального интеллекта является приписывание достоинств и недостатков человеку исходя из его социального статуса. Строя своё поведение на системе ложных стереотипов человек попадает в зависимость от референтной группы. А быстрая смена ситуаций и потребность перемен вызывают агрессию, неприятие и враждебность по отношению к их инициаторам.

Уровень развития социального интеллекта в общей степени определяет успешность адаптации при поступлении на работу, чем уровень общего интеллекта. Люди с высоким социальным интеллектом обычно легко уживаются в коллективе, способны поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе.

Таким образом, уровень развития социального интеллекта оказывает существенное влияние на использование тех или иных стереотипов в общении и адекватность такого использования. Преимущество стереотипного реагирования заключается в эффективности и "экономичности": автоматически реагируя на несущую основную информацию, индивид сохраняет своё время, энергию и умственный потенциал. Недостатком такого реагирования является возможность совершения глупых ошибок, которые могут дорого обойтись. Реагируя только на отдельный элемент доступной информации, индивид с большей вероятностью совершит ошибку, особенно если он

реагирует автоматически, без размышлений. Вероятность совершения ошибки возрастает ещё больше, когда другие индивиды стремятся извлечь для себя выгоду, организуя дело таким образом, чтобы возможно было принуждение к желаемым для них поступкам в неподходящее для этих поступков время. Лица с низким уровнем развития социального интеллекта наиболее склонны к автоматическому, основанному на стереотипах реагированию, что существенно сказывается на процессе их адаптации к быстро меняющимся социальным условиям.

Прогностическая ценность результатов исследования социального интеллекта в условиях вузовского учебно-воспитательного процесса даёт возможность своевременной его компенсации у студентов с низким уровнем развития социального интеллекта за счёт других составляющих коммуникативных способностей (эмпатии, коммуникативных умений, стиля общения и др.)

Литература:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. - М., 1982. Кн. 2.
2. Годфруа Ж. Что такое психология. - М., 1992. Т. 1, 2.
3. Михайлова Е. С. О структуре коммуникативных способностей педагога. // Психологический анализ учебной деятельности. - М. 1991. Сс. 46-62.
4. Пиз А. Язык жестов. - МН., 1995.
5. Уайтсайд Р. О чём говорят лица. - М., 1996.
6. Allport G. W. Personality: A Physiological Interpretation. - NY., 1937. P.313-516
7. Guilford J. P. The nature of human intelligence. - NY., 1967.
8. Sullivan M. et Guilford J. P. Six factors of behavioral cognition: Understanding other people. // Journal of Educational Measurement. - 1975. number 12, P.255-271
9. Thorndike E. L. Intelligence and its uses. // Harpers magazine. - 1920. № 140. 227-235.
10. Thorndike E. L. Factor analysis of social and abstract intelligence. // Journal of Educational Psychology. - 1936. number 27. P. 231-233.

Е.С. Масалитина, Харьков

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В современных условиях усиление внимания к проблеме контроля вызвано, не только желанием объективно определить степень подготовленности учащихся, но и стремлением к совершенствованию всей системы обучения и более полной реализации всех функций обучения, а это требует от педагога ориентации на конкретную личность, соблюдения принципа гуманизма в подходе к школьнику, учительской мудрости. Так, реализуя воспитательную функцию контроля, учитель должен в определенных случаях отступать от требования абсолютной объективности, следования принятым нормам оценок, чтобы избежать прямолинейности, абсолютизации своих действий, так как при оценке достижений учащихся учитель всегда имеет дело с конкретными человеческими личностями.

Педагогическая практика подтверждает, что организация и осуществление контроля учебно-познавательной деятельности учащихся вызывают определенные трудности у работников школы. Это связано, прежде всего, с недостаточной разработанностью современных научно-обоснованных технологий контроля, использовани-

ем однообразных форм и методов проверки знаний, умений и навыков учащихся в условиях массовой школы. Так, из 384 опрошенных учителей г.Харькова, 41% опрошенных недостатки в организации контроля учебно-познавательной деятельности учащихся объясняют несоответствием уровня современных требований к знаниям, умениям учащихся и технологией проведения контроля учебно-познавательной деятельности; 47%-недостаточной научно-методической и материальной базой для осуществления полноценного контроля; 12%-снижением интереса учителей к применению новых методик в проведении контроля.

Таким образом, в школьной практике наблюдается расхождение в отношении учителей, учащихся в использовании тестов для контроля учебно-познавательной деятельности.

При дидактически обоснованном применении метод тестирования позволяет: а)обеспечивать объективность контроля; б)реализовывать принцип индивидуализации обучения; в)украинским школам использовать положительный опыт контроля зарубежных стран; г)оперативно получать информацию как учителями, руководителями школ, так и самими школьниками об усвоении содержания образования. Использование тестов вызывает интерес у школьников. Так, анкетирование 514 учащихся, беседы с ними показывают, что 78% опрошенных хотели бы видеть разнообразные методы контроля знаний на уроках, в том числе и тестирование, предполагая некоторые пути его совершенствования: применение компьютеров в ходе тестирования (47%), оптимальное сочетание тестов с уже сложившимися в школьной практике методами контроля (32%). Интерес учащихся к тестам связан и с их самоопределением после окончания школы: поступлением в ВУЗы, участием в различных международных программах обмена школьниками и студентами, которые имеют место на Украине в последние годы.

Несмотря на многие позитивные стороны тестирования, оно не нашло широкого применения в отечественной практике. Исследователи, учителя, директора школ неудачи внедрения тестов связывают с тем, что существующие тесты не учитывают лучшие достижения зарубежного опыта организации тестирования, применяются без учета педагогических условий их адаптации, не учитывают специфику учебных предметов, учащиеся зачастую совершают чисто механические действия при выполнении тестов. Все еще остаются нерешенными проблемы учета реальных учебных возможностей учащихся.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что изучение проблемы тестирования неразрывно связано с решением его основных задач в процессе обучения. В данной работе мы исходили из того, что тесты, являясь формой контроля учебно-познавательной деятельности учащихся, выполняют задачи неразрывно связанные с функциями контроля, а именно: контролирующей, обучающей, воспитывающей и развивающей. Однако, принимая во внимание особенности тестов как формы контроля учебно-познавательной деятельности учащихся, указанные функции приобретают свой особый характер и таким образом, изменяются их значение и роль.

Объект контроля и цель тестирования определяют сам выбор теста. Если учитель преследует цель предварительного контроля, который должен продиагностировать усвоение содержания образования, то лучше выбирать фронтальные и широко-масштабные тесты. Для текущего контроля подойдут простые тесты и объектом контроля тут будут отдельные умения и навыки или определенные знания. При подготовке теста учитель должен исходить из уровня усвоения знаний, умений и навыков учащихся. При подборе заданий к тесту учитель должен помнить о том, что тестиру-

вание должно реализовывать развивающую функцию обучения. Поэтому в тест должны быть включены не только задания на воспроизведение, но и задания, предусматривающие логические операции: умение анализировать, сравнивать, определять причинно-следственные связи, делать обобщения, умение выделять главное, существенные признаки понятий. Вместе с тем тест должен быть четким, понятным, не выходить за рамки пройденного материала, то есть быть посильным, отличаться строгой языковой и логической последовательностью. Кроме того, задания не должны быть очень легкими или очень трудными. С одной стороны, при включении большинства легких заданий в тест не происходит реализация развивающей функции, так как данные задания не ориентированы на «зону ближайшего развития» учащегося. С другой стороны, наличие большого количества трудных заданий может вызвать отрицательное отношение учащихся к учебной деятельности, привести к снижению интереса. Таким образом, нарушение принципов последовательности, систематичности, преемственности и взаимосвязи между уровнями тестирования (в ходе составления теста) приводит к случайным, выборочным результатам, не дает объективной оценки учебно-познавательной деятельности учащихся. На основании вышеизложенного можно представить структуру процесса тестирования учебно-познавательной деятельности учащихся./см.Схему 1./

Схема 1. Структура процесса тестирования учебно-познавательной деятельности учащихся.



Из схемы видно, что тестовый контроль учебно-познавательной деятельности является целостной системой, которая имеет ряд взаимосвязанных элементов. Анализ зависимости одних элементов системы от других показал, что осуществление тестового контроля невозможно без конкретизации цели контроля учебно-познавательной деятельности учащихся, которая определяет содержание самого тестового контроля. Содержание тестов находит свое выражение в содержании учебного предмета, и в зависимости от этого выбираются методы и формы тестов.

Практика показывает, что тестирование представляет весьма перспективным методом при организации контроля учебно-познавательной деятельности учащихся.

Этот метод позволяет организовать планомерную индивидуальную проверку усвоения учащимися программного материала. Интерес к тестовой методике контроля знаний, умений и навыков учащихся на данном этапе вполне закономерен, так как тесты представляют собой одну из наиболее доступных форм применения математических методов к оценке такого сложного педагогического явления, как процесс усвоения знаний и формирование умений и навыков.

Однако тесты недостаточно выявляют эмоционально-волевую сферу деятельности, старательность ученика, его интерес к работе. Действенность тестов ограничена временем и местом, поскольку тест измеряет знания ученика только в данный момент и в данной обстановке.

Таким образом, одним из средств повышения качества контроля учебно-познавательной деятельности учащихся может быть дидактически целесообразное использование тестирования как метода контроля, применение которого отличается простотой техники выполнения, четкостью поставленных задач, высокой оперативностью, возможностью осуществлять контроль в широких масштабах с достаточной степенью объективности и точности. Определяя тесты как форму контроля, представляющую систему заданий определенной формы, содержания и трудности и позволяющую количественно и качественно оценить усвоение учащимися содержания образования и учебного материала, следует учитывать требование адекватности тестов видам и типам задач обучения.

Показателями эффективности использования тестов являются их валидность, надежность и эталонные показатели. Поэтому обязательным условием успешного использования тестирования является составление тестов на основе новейших достижений отечественной и зарубежной практики. Но применение тестирования в практике современной отечественной школы не должно рассматриваться как единственно оптимальный метод осуществления контроля.

Для объективной оценки знаний, умений и навыков невозможно пользоваться каким-либо одним методом. Применение же различных методов в их совокупности и взаимосвязи позволит дать самые достоверные сведения о реальных знаниях учащихся, будет положительно влиять на работу учителя и учащихся.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.:Пед-ка, 1984.-297 с.
2. Близнюк С.Л. Роль оцінки у вдосконаленні знань, умінь і навичок учнів.-К.,-1986.-46 с.
3. Горчев А.Ю. Объекты, уровни и приемы контроля//Иностранные языки в школе.-1984. № 6.-с. 68-72.
4. Bachman F. Fundamental Considerations in Language Testing.- 1989.

Е.В. Медреш, Харьков

ОПЫТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСНОВАНИЙ И ПЛАНИРОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Описанные ниже идеи и подходы к построению системы школьного гуманитарного образования явились итогом поиска, спровоцированного двумя различными мотивами. Первый из них состоял в желании сформулировать концептуальные осно-

вания изучения гуманитарных дисциплин, в первую очередь, обозначив цели, смыслы, предмет и метод такового изучения. Второй же мотив прагматический – необходимо было создать соответствующую часть учебного плана гимназии, определить общий перечень и состав учебных предметов гуманитарного цикла по каждому из классов (с 5 по 11), а также их содержание, способы и основные элементы учебной деятельности.

Очевидная глобальность поставленной задачи не только не смущала, но представлялась абсолютно естественной. Время создания гимназии ОЧАГ – 1992 год – очень близко отстояло от эпохи Великих Педагогических Инноваций в СССР. Огромный мир новых и заново открытых философских, психологических и культурологических идей, ставших доступными для обсуждения и практики, оказался намного более жив и реален, чем «так уж сложившаяся», в чём-то безосновательно инерционная, в чём-то беспричинно хаотичная школьная повседневность.

Вначале было имя, и имя было – Михаил Бахтин. Разработка М.Бахтиным проблем гуманитарного познания стала исходной методологической базой для выстраивания нашей системы. Обозначим следующие основные идеи:

- Полифоничность (многозначность, многоответность) гуманитарного знания, принципиальное отсутствие как «единственно верного решения», так и «единственно верного способа изучения»;

- работа с такими объектами изучения, которые говорят сами о себе и выражают сами себя во множестве смыслов и значений («говорящее и выразительное бытие», как предмет гуманитарных наук);

- диалог, как особая логика и особый метод понимания смысла произведения, высказывания, ритуала, поступка и иных *текстов* (наполненных смыслами и значениями объектов) гуманитарных наук.

Совершенно очевидно, что здесь мы во многом следуем философско-педагогическим принципам Школы Диалога Культур (ШДК), которые разработаны группой московских и харьковских исследователей под руководством философа В.С.Библера. Тем более, что в гимназии ОЧАГ работают учителя, стоявшие у истоков разработки концепции и осуществляющие педагогическую практику ШДК: С.Ю.Курганов, В.З.Осетинский, И.М.Соломадин. Однако мы в нашей реальной работе (от теоретических оснований до планирования и ведения уроков) во многом отступили от изначальных принципов ШДК. Поэтому, не претендуя на ортодоксальную верность, мы говорим, что наша модель гуманитарного образования выстраивается в творческом диалоге с идеями и предположениями Школы Диалога Культур.

Нам известны 4 фундаментальные принципа, 4 логики, в русле которых может быть выстроена та или иная образовательная структура. Это логики (1) запоминания, (2) нормирования, (3) переживания и (4) понимания.

В логике запоминания учебная деятельность ориентирована на передачу ученикам и усвоение ими определённой информации, в частности – знаний-умений-навыков, а также определённых алгоритмов и способов. Ученик запоминает либо конкретные сведения, либо последовательность действий, позволяющих достичь искомого результата.

В логике нормирования ученики не просто усваивают некий общеобязательный набор знаний и правил, но и «выстраиваются» по единому идеальному образцу в мировоззренческом, этическом, поведенческом или иных аспектах. В учебном плане добавляются предметы воспитательно-пропагандистского толка, в каждом учебном предмете делаются специальные акценты в отношении базовой идеи, а через учебные

задачи система стандартных (канонизированных) ценностей – социальных, идеологических, эстетических, духовных – нормирует ученика. Так были устроены школы в тоталитарных обществах. В отличие от образования, происходящего в логике запоминания, которое претендует только на ячейки в памяти ученика и на освоение им определённых навыков, данная модель имеет своей целью личность ученика. При этом декларируется глубинное, сущностное преобразование личности по шаблону официального идеала, хотя в действительности подобная школа вполне удовлетворяется внешними демонстрируемыми признаками требуемой нормативности.

Логика переживания не имеет такого широкого воплощения в школьной практике, как предыдущие две. Она не в полной мере может быть реализована для предметов математического и естественнонаучного цикла. Эта логика предполагает, что смыслом обучения является развитие способности к переживанию, чувствованию, душевному движению по отношению к объекту изучения. Это может быть переживание эстетической красоты текста на уроках литературы, этическое переживание, возникающее при обсуждении исторических личностей и событий, переживание гармонии и многообразия природы и её явлений, и тому подобное.

Наша модель гуманитарного образования выстраивается в четвёртой из обозначенных логик – в логике понимания. Здесь мы вновь можем указать на работы М.Бахтина, для которого гуманитарное познание состояло в понимании – *диалогическом* понимании – значений, смыслов и символов (знаков). Подчеркивая диалогический характер понимания, мы отделяем *понимание* от *вчувствования* (эмпатии) по отношению к объекту понимания, сохраняем его *инаковость*. В то же время понимание, как глубинное общение, диалог с *иным* ни в коем случае не исключает переживания, более того – оно усиливает его.

Логика понимания представляется нам наиболее адекватной особенностям гуманитарного познания, психологически корректной и этичной по отношению к познающему ученику. Истина принципиально не совместима в одно сознание. Диалогическое понимание есть способ сделать сознание человека многомерным, полифоничным, – и есть путь продвижения к истине. Что в свою очередь является достойной целью для системы образования.

Нами также были предложены два термина, характеризующие направленность и акценты различных подходов к содержательному учебному планированию: предметно-ориентированное и критериально-ориентированное образование. Обычные либо специализированные школы, в которых на некотором основании (конъюнктура рабочих мест, наличие именно такого состава преподавателей, просьбы родителей, позиция руководителя или спонсоров) выбирается один или несколько предметов, которым уделяется особое внимание – это предметно-ориентированное образование. Альтернативой ему служит такая система, где доминантой является не тот или иной предмет, не та или иная профессиональная привязка ученика, но определённый критерий, качественный показатель. Это может быть критерий личностного, интеллектуального и (или) духовного развития, некоторый сквозной качественный аспект в содержании образования, критерий, определяющийся избранной культурной парадигмой. Критериально-ориентированное образование и есть в подлинном смысле слова образование, и принимается нами, как одно из оснований.

Среди критериев нашей образовательной модели нужно выделить следующие:
- ученик *говорящий* и создающий *собственные тексты*, являющийся самостоятельным собеседником в диалоге с различными культурами, текстами, авторами;

- целостно воспринимаемое (в поле какой-либо определенной культуры) гуманитарное знание; при этом отдельные учебные предметы предстают не в качестве различных “знаний”, но в качестве различных “языков”, на которых единому знанию и единой по своей природе культуре дано выражать себя;

- толерантность к иному мнению, возможность каждому участнику учебного процесса формировать и формулировать своё понимание;

- полифоничное восприятие истины.

При непосредственном учебном планировании мы применили подход, отчасти связанный с гипотезой К.Г.Юнга. Он состоит в том, что мы соотносим определённые периоды жизни и взросления ученика с определёнными культурно-историческими периодами и цивилизациями в мировой истории. Ученик в процессе обучения как бы проходит те же циклы развития, что и человечество. Это позволяет нам осуществить интроспективную модель изучения гуманитарных наук в противовес ретроспективной традиции изучения «с позиции сегодняшнего дня». Наш гуманитарный курс рассчитан на среднюю и старшую школу. С 5 по 11 класс – 7 лет учёбы. Мы предлагаем поставить им в соответствие следующие эпохи в развитии человечества, соответственно определив основные задачи каждого из классов.

5 класс. Здесь ещё нет изучения какой-либо конкретной эпохи. Основная задача – пропедевтика единого гуманитарного цикла. Учебных предметов в цикле пока только два: история и психология.

В курсе истории (в соответствии с программой это «Рассказы по отечественной истории») основной акцент делается на способы, методы и особенности познания человеческой истории. Что такое история? Какие основные понятия и термины исторического языка? Откуда мы знаем то, что мы знаем, – вот основные вопросы, которые должны быть поставлены в ходе этого курса. Кроме того, очень важно обсудить вопрос о видах и особенностях различных исторических источников, о вспомогательных исторических дисциплинах, основы этнографии. При умелом и адекватном возрасту детей построении уроков этот курс великолепно идет в 5 классе.

Основные задачи курса психологии состоят в освоении учениками культуры самовыражения, культуры формирования и формулирования собственной мысли и позиции, а также в овладении умением слушать и понимать (пересказывать, объяснять) устную и письменную речь, вести диалог с собеседником.

6 класс. Ему соответствует эпоха первобытного человеческого общества и первых исторических цивилизаций Ближнего, Среднего и Дальнего Востока. Это же является содержанием курса истории (в этом классе, как и в следующем, изучается только всемирная история). Помимо истории в гуманитарный цикл здесь входят следующие курсы: мифология и мировая литература (предметом которого является мифопоэтическое сознание, миф, сказка, наиболее значимые тексты культур Древнего Востока); история мировой культуры (культура первобытного общества и древнейших цивилизаций); психология (вплоть до 9 класса включительно этот курс имеет практическую направленность – личностный и коммуникативный тренинг, умение общаться с собой и друг с другом, основы психологической грамотности и психологической гигиены).

С этого же класса и до конца обучения в методологической и содержательной взаимосвязи с мировой литературой находится курс отечественной литературы.

7 класс. Мы посвящаем его античности. Хронологически – от крито-микенской цивилизации до крушения Западной Римской империи. Учебные курсы: история античного мира; античная культура; античная литература; античное искусство.

во (начиная с этого класса преподавание рисования заменяется преподаванием теории и истории искусства); психология.

Представляется также очень правильным ввести в этом классе курс истории и культуры древних цивилизаций Америки, развивавшихся синхронно с античной цивилизацией и дающих пищу для очень любопытных историко-культурных наблюдений и размышлений. Тому существуют, по крайней мере, два основания: во-первых, это прекрасная инъекция против господствующего в нашем школьном историческом образовании европоцентризма (особенно, когда изучается период античности и средних веков), а во-вторых, здесь закладывается прекрасная связка с курсом истории в следующем классе, когда мы будем говорить об открытиях Колумба и последующей конкисте.

И, безусловно, одной из заключительных тем в курсе истории в этом классе должна стать тема происхождения и начального периода становления христианства.

8 класс. Этому классу соответствует эпоха Средних веков, Возрождения и Реформации в Европе (конец VI – середина XVII вв.). В этих временных границах находится курс всемирной истории, а кроме того в этом же классе начинается систематическое изучение отечественной истории, которое также доходит до середины XVII в.

Указанная эпоха определяет содержание других курсов гуманитарного цикла: мировой литературы, истории мировой культуры, искусства. Теология (в христианстве – от ранней патристики до богословия и философии Реформации, а также ислам, средневековая еврейская религиозная философия), культура и быт средневековья, последовательное «открытие мира» в практике и в сознании, особенности ренессансного мировоззрения, великие авторы в литературе и искусстве – вот лишь некоторые важнейшие темы этого учебного года. Соответствующий базовой программе курс отечественной литературы дополняется курсом древнерусской литературы, синхронной европейскому средневековью.

9 класс. Соответствующая ему эпоха носит в исторической науке название Новое время: с середины XVII в. до конца XIX – начала XX вв. Во всемирной и отечественной истории происходят события, принципиально изменившие условия жизни человеческого общества, мировоззрение, культуру. К концу 9 класса на вопросы учащихся отвечает уже не то, чтобы вполне современный, но вполне узнаваемый мир. Примыкающие к курсам всемирной и отечественной истории курсы мировой литературы, истории мировой культуры и искусства имеют дело с произведениями и текстами, ставшими мировой художественной и философской классикой, во многом определяющей сегодняшние умонастроения, культурные и общественные процессы.

10 и 11 классы посвящены XX веку. При этом, как и в 9 классе, изучение истории может слегка опережать материал сопредельных гуманитарных курсов. В курсе истории мировой культуры (или связанном с ним специальном курсе) должно найтись место для кино, телевидения, mass media. Курс психологии после 9 класса перестаёт быть сугубо тренинговым и становится в большей степени теоретическим, отражая ту роль, какую психология стала играть в культуре и повседневной жизни общества в XX веке. Кроме того в этих классах должны вводиться более узкие курсы по выбору учащихся или мастерские преподавателей, соответствующие тем или иным специальным интересам в гуманитаристике, что во многом является логическим завершением нашей образовательной стратегии.

В заключение укажем на ещё один очень важный для нас принцип. Каждый курс в конце каждого учебного года-эпохи, года-культуры заканчивается кризисом, самоотрицанием или самоусомнением соответствующей культуры, будь то гибель ан-

тичного мира, или крушение единой католической Европы в ходе Реформации и религиозных войн (вплоть до Тридцатилетней войны и свержения монархии в Англии), или сползание мира к Мировой войне. То же относится к культуре, философии, системам общественных и личных ценностей, литературе и искусству. И в каждом кризисе, завершающем свой курс или культурный цикл, возникают возможные варианты и контуры иного будущего, точнее – будущего *иного*, становящегося для нас и наших учеников предметом понимания.

Л.И. Меркотан, Ровно

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ (СИТЕМА Д.Б.ЭЛЬКОНИНА - В.В.ДАВЫДОВА)

В последние годы особое значение в исследованиях социальных наук приобрела проблема развития личности. Во многом это связано с необходимостью обновления существующей педагогической теории и практики.

В ключе намеченных еще Л.С.Выготским проблем личности, в ключе его понимания процесса психического развития ребенка под идейным руководством В.В.Давыдова и Д.Б.Эльконина создана целостная система развивающего образования. Системой задан новый вектор в исследовании становления личности в школьном возрасте. У учителей-практиков, реализующих развивающее образование, появилась уникальная возможность, используя современные научные разработки, изучать и, что особенно ценно, влиять на динамику и качество психического и социального развития ребенка.

Одну из проблем, активно решаемых в рамках системы развивающего образования Д.Б.Эльконин охарактеризовал так: "...существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной сферы.

Еще в 30-е г.г. Л.С.Выготский указывал на необходимость рассмотрения развития аффекта и интеллекта в динамическом единстве. Но до сих пор развитие познавательных сил ребенка и развитие аффективно-потребностной сферы рассматриваются как процессы, имеющие свои независимые, взаимно не пересекающиеся линии. В педагогической теории и практике это находит выражение в отрыве воспитания от обучения и обучения от воспитания". [2; 9]

Особенно остро проблема проявилась в обстановке современного педагогического хаоса, когда школа, потеряв предыдущий воспитательный идеал, не выработала новую парадигму воспитания. Поэтому принцип, осуществляемый в системе развивающего образования - воспитывать, обучая - представляется в сложившейся ситуации наиболее оптимальным.

Малозффективным оказывается развитие ребенка за счет количественного увеличения информационных и эмоциональных нагрузок без качественного влияния на глубинные механизмы психики. В системе развивающего образования (РО) выбран

путь формирования такой иерархии потребностей, которая необходима для саморазвития личности и оптимальна для выполнения социального заказа общества.

Из возможных способов развития потребностей (расширение круга потребностей, создание условий для возникновения новых потребностей) приоритетным оказывается путь возвышения потребности, когда внутри самой потребности происходит развитие от ее элементарных форм к качественно более сложным и совершенным, в сочетании с развитием структуры социально позитивной мотивационной сферы ребенка.

А начинается этот процесс с формирования одной достаточно сильной социально значимой потребности. В системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова такой доминантой определена идеальная потребность познания, которая происходит от "универсальной потребности в информации, изначально присущей всему живому". [4; 29]

У всех детей, приходящих в школу, есть базисная потребность в интеллектуальном освоении мира, подкрепляемая возникшей в результате кризиса возраста необходимостью в смене игровой деятельности на учебную. Но далеко не у всех при традиционной организации обучения она мотивируется, то есть дети не находят в школе средств для ее удовлетворения. И поскольку побудительной силой деятельности есть не сама потребность, а предмет ей отвечающий (мотив), школа, не актуализируя интерес к самому содержанию и процессу учения, как предметам познавательной потребности, во многом утрачивает свою роль одного из ведущих агентов в социализации ребенка. Учебная деятельность начинает обслуживать совершенно другие потребности ребенка и мотивируется она предметами отдаленно связанными с познанием, а именно, благополучием, престижностью, избеганием неприятностей и т.п. Иерархия потребностей, формируемых в таких условиях, не отвечает задаче воспитания творческой саморазвивающейся личности.

Какие же возможности социально значимого воспитания таит в себе путь становления и возвышения познавательной потребности?

Исходя из принципа незаменимости потребности удовлетворением другими мотивациями, предметом познавательной потребности, может быть только содержание и процесс учения. Но поскольку у большинства детей эта потребность еще не трансформировалась в конкретный мотив, следует помочь им осознать его. В системе РО достижению этой цели способствует отказ от отметки как цели обучения, которая заменяется разными формами рефлексивного контроля за способом действия. Первоначальный интерес к содержанию обучения обеспечивается использованием метода "остранения", когда привычные и обыденные знания ребенка представляются ему с удивительной, необычной стороны. Удовольствие от новизны, при котором, по последним данным, мозг вырабатывает опиоидные нейропептиды, похожие по своему действию на морфий, и ситуация успеха, когда мозг ребенка положительно оценивает вероятность удовлетворения познавательной потребности, вызывают у него с первых же дней пребывания в школе устойчивое приподнятое эмоциональное состояние. С помощью организованной учителем рефлексии, как метода дидактики РО, ребенок начинает понимать, что удовольствие он получает не столько от смены социального статуса или одобрения окружающих, сколько от самого процесса познания. Неоднократное эмоциональное закрепление таких связей способствует превращению ситуативного интереса к школе в устойчивый познавательный интерес, поскольку в соревновании мотиваций побеждает та, которая вызвала более сильную эмоцию.

Помогая ребенку осознать мотивы его учебной деятельности, мы тем самым помогаем ему осознать самого себя как учащегося, то есть субъекта деятельности. Осознанный мотив важен еще и тем, что у ребенка, постоянно видящего цель учения и соотносящего с ее достижением свое продвижение, даже неудавшаяся отдельная операция не вызовет состояния фрустрации. Во многом этот факт объясняет более низкий уровень тревожности в классах РО.

Положительная оценка возможностей удовлетворения познавательной потребности вызывает активизацию интегральной функции эмоций, приводя все функции организма в рабочее состояние, что отражается на более динамичном и продуктивном проведении уроков, на желании детей дополнительно заниматься после уроков, выполнять большие объемы работ.

По определению П.В.Симонова, познавательная потребность является одной из ведущих среди потребностей развития человека. В отличие от потребностей сохранения, которые удовлетворяются в пределах норм, в пределах готовых знаний, потребности развития заставляют человека вторгаться в новые сферы знания, нарушая границы норм.

Удовлетворяя познавательную потребность, ребенок может испытывать только положительные эмоции, которые начинают играть в его жизни творчески-поисковую роль, ибо для повторного их переживания заставляют активно вторгаться в новые сферы деятельности, добывать информацию. Так запускается механизм детского творчества, которое становится смыслом учения. Креативность мышления, целенаправленно культивируемая в РО, начинает проявляться во всех сферах жизни детей: и в учебной, когда ученики самостоятельно создают альтернативные образцы действий, делают собственные "открытия", придумывают для них термины, соотнося с культурными образцами; и в коммуникативной, при создании собственной знаковой системы общения; и в повседневной, когда простое исполнение обязанностей приобретает характер творчества.

Существенным преимуществом системы Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова является и то, что она не ограничивается воспитанием познавательного интереса, любознательности с помощью новых нестандартных методов, что считается достаточным в других инновационных учебных методиках. Основные усилия направлены тут на воспитание у ребенка универсальной потребности в вооружении, то есть в приобретении способов и навыков, необходимых для удовлетворения базисных потребностей личности. Сочетание познавательной потребности, возможности овладеть знаниями и умениями и при этом отсутствие стремления их приобрести, порождает некомпетентность. В учебной деятельности это выражается в неумении учиться, самостоятельно добывать знания.

Понимание того, что положительное развитие потребности и своевременное подавление ее негативной трансформации зависит от эффективности вооружения ребенка, создает уникальные возможности информирования детей о разнообразных способах и средствах удовлетворения познавательной потребности. По сравнению с ситуацией в традиционном обучении, наши дети вооружены намного сильнее: на основе нового теоретического содержания учебного материала дети учатся определять границы своего знания, делать точные запросы о недостающей информации к авторитетному источнику (взрослому, справочнику, группе товарищей); моделируют процессы, выделяя их существенные связи, осуществляют рефлексии и связанные с нею контроль и оценку собственных действий, то есть овладевают способами теоретического мышления, являясь субъектами учебной деятельности. У ребенка, владею-

щого таким набором навчальних, є більш серйозні шанси перерости в саморозвиваючуся особистість, здатну до самостійної творчої діяльності, що в умовах переходу до інформаційного суспільства представляється найбільш соціально значимим.

Необхідно відзначити ще один гуманітарний аспект виховання в системі РО. Не маючи способів індивідуальної пізнавальної діяльності молодший школяр в умовах проблемного навчання ще не здатний самостійно вирішувати ряд навчальних завдань. В системі Д.Б.Ельконіна - В.В.Давидова передбачено ефективний спосіб задоволення пізнавальної потреби через спілкування в малих групах, парах. Така форма організації навчальної діяльності надає величезний виховний вплив на дітей: вони освоюють оптимальні форми спілкування, самостійно вибираючи їх з запропонованих варіантів, навчаються самоорганізовуватися, на собі перевіряють, що кращий варіант спілкування - це співпраця і тому свідомо оволодають культурою комунікацій. Крім того, діти постійно мають зворотній емоційний зв'язок, спостерігають реакцію на свої дії, що значно підвищує їх здатності до самооцінки та оптимального вибору власної поведінки.

Таким чином, система розвиваючого навчання дозволяє вирішувати проблему оптимальної взаємодії емоційного та інтелектуального компонентів в процесі становлення та розвитку особистості дитини. Технологія РО дозволяє сформувати дійсно позитивну мотивацію до пізнання. Тому більш широке впровадження системи Д.Б.Ельконіна-В.В.Давидова буде сприяти гуманізації навчання, зменшенню відчуження дитини в процесі навчання та виховання, підвищенню його соціально-адаптивних здатностей.

Література:

1. Виготський Л.С. Розвиток вищих психічних функцій. М.: Вид-во АПН РСФСР, 1960
2. Ельконін Д.Б. К проблемі періодизації психічного розвитку в дитинстві // Проблеми психології 1971 №4 с.6-20.
3. Давидов В.В. Теорія розвиваючого навчання. - М.: ІНТОР, 1996 - 544 с.
4. П.В.Симонов, П.М.Єршов. Темперамент, характер особистості. М.: Наука, 1984 - 160 с.
5. Психологія емоцій. Тексти. 2-е вид./ Під ред. В.К.Вілонов, Ю.Б.Гіппенрейтер. - М.: Вид-во Моск. університету. 1993.-304 с.

Є.Л. Носенко, І.М. Заярна, Дніпропетровськ

ШЛЯХИ УРАХУВАННЯ ДЕЯКИХ УНІВЕРСАЛЬНИХ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ПІЗНАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Метою повідомлення є обґрунтування та ілюстрація доцільності використання моделі інформаційного тезаурусу як засобу упорядкування концептуальних знань при вирішенні завдань формування професійно-орієнтованої картини світу.

Авторами розроблений такий звааний дидактичний варіант цієї моделі, основними елементами якої є: 1) класифікаційні схеми, що містять групи понять різних рівнів абстракції, упорядкованих за ієрархічним принципом; 2) ідеографічні описання основних понять об'єктивної мови відповідної галузі знань (у даному випадку - психології, зокрема експериментальної), упорядковані як за ієрархічним, так і за

“лінійним” (синтагматичним принципом); та 3) різноманітні задачі, при вирішуванні яких здійснюється трансформація так званих “декларативних” знань у “процедуральні”.

Вибір розглянутої вище моделі зумовлений тим, що вона, на нашу думку, значною мірою відбиває особливості тієї економної і, у той же час, максимально інформативної форми організації знань, яка викристалізувалась у процесі пізнання людиною навколишнього світу і збереження результатів процесу пізнання у семантичній пам’яті у вигляді картини світу.

Розглянемо, за допомогою яких теорій сучасна когнітивна психологія намагається пояснити особливості цього, без перебільшення, унікального феномену економної фіксації у свідомості людини величезного різноманіття об’єктів, явищ, ознак, відносин, що спостерігаються у навколишньому світі. Розуміння особливостей цього феномену дасть змогу спробувати відтворити їх у процесі формування професійно-орієнтованих картин світу.

Почнемо із твердження про так звану “модулярність” свідомості людини [modularity of mind] [1].

За даними когнітивної нейрофізіології у мозку людини існують численні модулі, або “когнітивні процесори”, які функціонують відносно незалежно один від одного [2]. Тому ушкодження одного модулю не впливає на діяльність інших. Кожний модуль, як вважають, відповідає за переробку певної інформації (скажімо, вербальної, графічної, пов’язаної з ідентифікацією обличч людей і таке інше).

На підставі цього положення використання у моделі інформаційного тезаурусу різних засобів репрезентації інформації (вербальної у поєднанні з графічною, за допомогою якої розкриваються семантичні зв’язки між поняттями) здається доцільним, бо полегшує сприйняття інформації. Адже встановлено, що графічна (зображувальна) форма репрезентації інформації має цілий ряд переваг перед вербальною, а саме; вона більш конкретна, в більшій мірі подібна до реальності (тобто прототипова), більш економна та інформативна [3]. За даними Паівіо, наприклад, малюнки пригадуються скоріше, ніж слова [4]. Таким чином, поєднання графічної і вербальної форм репрезентації інформації, що забезпечується при застосуванні тезаурусної моделі упорядкування знань, вже само по собі створює передумову для більш легкого засвоєння інформації.

Друге положення когнітивної психології, на яке ми спирались, обираючи модель інформаційного тезаурусу як засіб упорядкування концептуальних знань, пов’язане з тим, що для засвоєння знань (та їх запам’ятовування) важливу роль відіграє глибина переробки інформації [5].

Використання в процесі навчання класифікаційних схем та ідеографічних описань груп взаємопов’язаних понять (які є елементами моделі інформаційного тезаурусу) створює умови для стимулювання досить глибокої переробки інформації, що сприяє її мимовільному запам’ятовуванню.

Справа в тому, що за допомогою цієї моделі репрезентуються, як “об’єктивні” поняття (у класифікаційній частині), так і “поняття-відношення”, у тому числі атрибутивні поняття (у ідеографічній частині). Перші розкриваються за допомогою встановлення їх подібності або розбіжностей за ієрархічним рівнем, другі - за допомогою визначення різноманітних лінейних відношень: суб’єкт-об’єктивних, просторових, часових, каузальних і таких інших.

У класифікаційній частині професійно-орієнтованого дидактичного тезаурусу є можливість, зокрема, репрезентувати три рівні ієрархії понять, які виділяють автори

когнітивної теорії “оціночних та конституїруючих атрибутів” [6]. (типу: меблі - стіл - письмовий стіл). Це робиться шляхом ієрархізації метапонять відповідної галузі знань та понять так званої “об’єктної мови” науки. Наприклад, ланцюжок таких понять, як: “психічні процеси - когнітивні процеси- відчуття (сприйняття, уявлення, пам’ять, мислення)” може бути прикладом створення зазначених вище трьохрівневих ієрархічних описань понять певної предметної галузі знань (у даному випадку- психології). Найбільш широке і абстрактне поняття у цьому ряду понять - це метапоняття психології “психічний процес”.

Однорівневими з ним можна вважати такі поняття, як “психічний стан” та “психологічна властивість особистості”. Поняття “когнітивний процес” є більш вузьким. Однорівневим з ним можна вважати поняття “емоційний процес”. Найнижчими в цій ієрархії є однорівневі поняття об’єктивної мови психології, а саме ті, що позначають окремі когнітивні процеси: відчуття, сприйняття, уявлення, пам’ять, мислення.

Таким чином, подання інформації, упорядкованої у вигляді класифікаційної схеми, дає змогу стимулювати мисленеву діяльність різної “глибини”.

В ієрархічних описаннях наукових понять може використовуватись, як бачимо, універсальний засіб “множинної репрезентації понять” (подібно до того, що формується у процесі світопізнання стихійно і представлений такими утвореннями “повсякденних” понять, як: дерево - дуб, береза, сосна).

При відтворенні професійно-орієнтованої картини світу можна, як ми вважаємо, спиратись і на універсальні принципи виділення “понять-відношень”, якими користуються когнітивні психологи при аналізі процесів формування так званих “повсякденних” (практичних) понять. Встановлено, наприклад, що за допомогою методу “семантичної декомпозиції” у будь-якій мові можна виділити до 12-15 базових “понять-відношень”, що позначають велике різноманіття видів дій. Наприклад, групу дій, що позначаються дієсловами: іти, бігти, їхати, рухатись,” можна описати узагальнюючим поняттям: “фізичне переміщення з однієї позиції у просторі в іншу”.

У такий же спосіб “поняття - відношення” типу “запам’ятовувати, зберігати, пригадувати та забувати інформацію” можна узагальнити за допомогою поняття “динаміка пам’яті як когнітивного процесу”, а поняття-відношення “відчувати та усвідомлювати” - за допомогою поняття: “сприймати “ (інформацію).

Атрибутивними поняттями по відношенню до поняття “пам’ять” є поняття: “сенсорна, короткочасова, тривала, мимовільна, довільна” і такі інші.

При упорядкуванні концептуальних знань у межах професійної картини світу за допомогою моделі інформаційного тезаурусу ми можемо також скористатися з деяких положень так званої “динамічної теорії пам’яті” [7]. Згідно цієї теорії у семантичній пам’яті людини фіксується у вигляді інтегральних “одиниць пізнання” не тільки окремі “поняття - об’єкти” та “поняття - відношення”, але й певні “сцени” або скрипти (scripts): наприклад, “очікування прийому до лікаря”, або “замовлення страви у ресторані”, а також “схемати” (schemata), тобто узагальнені уявлення про частину реальності: наприклад, “місто”, “село” та інші.

Укладення “скриптів” та “схемат” входить як складова частина у той розділ дидактичного тезаурусу, який містить різноманітні завдання на маніпулювання поняттями. Наприклад, скрипт поняття “наукове дослідження, як процес” може бути представлений слідуєчими поняттями: “ідентифікація проблеми, огляд літератури, висунення гіпотези (гіпотез), розробка плану дослідження, проведення дослідження,

інтерпретація та узагальнення результатів, підготовка наукового звіту". Схема та поняття "експеримент" розкривається за допомогою понять: формальний дослідницький процес; контрольні умови; систематичні спостереження; реакції досліджуваних на змінювані фактори".

Причому, поняття "формальний дослідницький процес" є гікеранімом по відношенню до поняття "експеримент", тобто більш широким, узагальнюючим за змістом поняттям.

Ми вважаємо, що у дидактичному тезаурусі можна використовувати і таку форму узагальнення змісту групи понять, як виділення їх "тематично - організуючих ознак" [7]. Наприклад, для групи таких понять з курсу експериментальної психології, як: балансування, контрбалансування, створення співвідношення груп (або встановлення корелюючих пар у групах), рандомізація, створення константних умов", елімінація (усунення) зовнішньої змінної" загальною тематико-організуючою ознакою є "контроль зовнішніх змінних".

У когнітивній психології накопичений досить великий досвід пояснення ролі практики у набуванні професійної компетенції. Зокрема Андерсон виділяє у "теорії засвоєння навиків" механізм, який він назвав "knowledge compilation" (компіляція знань) [8]. Його моделі "адактивного контролювання мисленнєвого процесу" містять три основних блоки :

- декларативну пам'ять, тобто семантичну мережу взаємопов'язаних понять, які мають різну активізаційну силу;
- процедуральну пам'ять, тобто правила застосування певних процедур для виконання діяльності;
- робочу пам'ять, яка містить інформацію, релевантну моменту дії.

Якщо до декларативних знань належать знання, що можуть бути свідомо використані при виникненні необхідності, то процедуральні знання - це знання, що використовуються здебільше автоматично, при виникненні ситуативно-зумовленої потреби. У межах цього підходу набування професійних навиків трактується, як процес компіляції знань, що складається з двох "підпроцесів": процедуралізації та композиції".

Процедуралізація є процесом трансформації декларативних знань у процедуральні. Ця трансформація здійснюється підчас виконання актів прийняття рішень при виникненні серій однотипних проблем.

Для реалізації подібного підходу до формування професійної компетенції ми розробили у межах дидактичного тезаурусу спеціальні завдання проблемного характеру, що вимагають звернення до декларативних знань при аналізі конкретних проблем, з послідовною трансформацією декларативних знань у процедуральні. Наприклад, для забезпечення процедуралізації знань у галузі експериментальної психології ми пропонуємо студентам описання класичних або гіпотетичних експериментів, виконанні без вживання спеціальних метапонять цієї галузі знань з наступними запитаннями стосовно проблематики та технології проведення зазначених експериментів. Відповіді на ці запитання передбачають обов'язкове вживання спеціальних метапонять та понять об'єктивної мови науки.

Запитання вимагають "прив'язки" відповідей до конкретних умов ситуації, що аналізується.

На деякі запитання немає безпосередніх відповідей в описаннях, їх необхідно самостійно "вивести", здійснивши акт трансформації декларативних знань у процедуральні. Наприклад, студентам пропонується самостійно сформулювати

гіпотезу дослідження, результати якого наведені, або операціоналізувати залежну змінну, яка згадується в описанні експерименту тільки у концептуальному вигляді.

Поряд із методом процедуралізації при компіляції знань виділяють і так званий метод композиції [1]. Він передбачає виключення з процесу прийняття рішень при вирішенні проблемних задач проміжних у тому числі невірних) ланцюгів.

В результаті застосування обидвох методів створюються умови для безпомилкового і оперативного виконання діяльності, що базується на застосуванні декларативних знань.

Критерієм якісного виконання діяльності при цьому вважається не тільки її безпомилковість, але й темп (швидкість).

Когнітивні психологи підкреслюють велику роль діяльності за аналогією у забезпеченні засвоєння навиків і набування експертного рівня знань [2], тому при навчанні за допомогою моделі дидактичного тезаурусу ми теж забезпечуємо можливість виконання дій за аналогією.

Це досягається при розробці, наприклад, психологічних задач з галузі експериментальної психології шляхом підбору описань таких теоретико-експериментальних досліджень, результати яких знайшли практичне втілення. Наприклад, прийоми стимулювання класичного зумовлення застосовувались у клінічній психології для розробки підходу до лікування психосоматичних захворювань, (зокрема, астми), а прийоми так званого оперативного умовлення - для лікування наркотичної залежності.

Порівняння зазначених вище експериментальних методик класичного і оперативного зумовлення з описаннями тактик їх застосування в клінічній практиці створює ідеальні умови для формування навиків мислення за аналогією.

Таким чином, застосування моделі інформаційного тезаурусу, як засобу упорядкування концептуальних знань може забезпечити створення таких умов для засвоєння знань та придбання професійної компетенції, які відповідають реальним особливостям процесу пізнання. За допомогою класифікаційних схем та ідеографічних описань, що входять, як складові частини у дидактичний тезаурус, упорядковуються декларативні знання, а за допомогою спеціально розроблених задач на маніпулювання поняттями забезпечується процедуралізація знань. На етапі процедуралізації знань доцільно забезпечити декілька стадій: 1) вербалізацію рішення задач (первинний синтез), 2) аналіз задач у термінах метапонять, та 3) вторинний синтез - рішення задач в автоматизованому режимі (коли вже зникає потреба у вербалізації декларативних знань).

Література:

1. Fodor. J.A. The modularity of mind. Cambridge, MA : MIT Press, 1983.
2. Shallice. T. From neuropsychology to mental structure. Behavioral and Brain Sciences, 1991, v.14, p.429-439/
3. Kosslyn S.M. Information representation in visual images -Cognitive Psychology, 1975, v.7., p.341 -370.
4. Paivio. A. Dual coding theory : Retrospect and current status. Canadian Journal of Psychology, 1991, v.45., p.255-287.
5. Craik. F & Tulving. E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory. Journal of Experimental Psychology : General, 1975., v.104, p.268-294.
6. Medin. D. & Smith.E. Concepts and concept formation. Annual Review of Psychology, 1984, v.35., p.113-138.
7. Schank. R. Dynamic Memory. Cambridge., Cambridge University Press, 1982.
8. Anderson. J. Rules of the mind. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1993.

МОРАЛЬНОСТЬ В СТАНОВЛЕНИИ ГРАЖДАНИНА

Формирование гражданского сознания учащихся — одна из наиболее важных проблем психологической науки. Становление личности не может состояться без достижения высокого уровня социальной и духовной культуры самой личности, т.е. культуры её общественных отношений — к природе, обществу, к другим людям и к самой себе, как общественному существу. Реализация этих социальных установок предусматривает формирование соответствующего поведения человека в обществе.

Устойчивость поведения — результат саморегуляции индивида и определяется динамичностью. Основным условием сохранения устойчивости поведения выступает саморегуляция субъекта, ориентирующаяся на цель, которая выходит за рамки данной ситуации. Таким образом, для устойчивого поведения необходимы мотивы, цели, которые сознательно выбирает индивид.

В структуру гражданского сознания входят когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты. Конативный (поведенческий) компонент, т.е. практическое отношение к себе и к окружающим, производное от двух других компонентов. Интеллектуальное развитие, так же, как и эмоциональное, необходимое, но не достаточное условие для формирования гражданского сознания. Здесь имеет значение и собственный опыт, и деятельность, и взаимоотношения с окружающими.

Теоретико-методологической основой нашего исследования стали положения о социальной детерминированности формирования сознания личности (Выготский Л. С., Костюк Г. С.), о взаимодействии внешних и внутренних факторов становления сознания личности, о принципе развития, согласно которому образ Я непрерывно меняется на протяжении онтогенеза личности (Костюк Г. С.).

При проведении исследования использовались такие методы как наблюдение за поведением учащихся, беседы, характеристики учащихся учителями, родителями и методика выбора поведения, которая ставила своей целью выявить поведение учащихся в ситуациях, где проявляются гражданские качества.

В эксперименте приняло участие 102 ученика 9, 11 классов школы №184 г. Киева.

Анализ результатов анкетирования выявил три уровня выбора поведения.

I уровень свидетельствует об активном, устойчивом поведении к моральным нормам. Для старшеклассников, принадлежащих к этому уровню, характерна способность сознательно руководствоваться моральными нормами в поведении. В ситуации выбора они без лишних колебаний выбирают линию поведения в соответствии с усвоенными моральными нормами, понимая всю необходимость морального поступка. Школьникам, которые находятся на данном уровне, свойственен не только высокий уровень осознания понимания моральных принципов, но и высокая склонность к саморегуляции в соответствии с внутренне принятыми моральными установками. Моральная саморегуляция предусматривает у старшеклассников наличие определённого единства общепринятых в социальном окружении норм поведения и общественных моральных установок. Представители данного уровня принимают активное участие в жизни общества, школы, имеют опыт социальных взаимоотношений как в школьном коллективе, так и в семье.

II уровень характеризуется активным, но недостаточно устойчивым поведением. Гражданские качества сформированы у учащихся ещё не в достаточной степени и

не превратились в устойчивое моральное качество. В ситуациях, где возможен моральный выбор, наблюдается компромисс. Несмотря на наличие знаний о моральных нормах, выбор конкретного поведения зависит от собственных чувств и намерений учащихся. Старшеклассники, которые находятся на этом уровне, наряду с глубокими моральными переживаниями способны на выявление бездушности, необдуманности моральных поступков. При этом они не всегда самокритичны в оценке собственного поведения, а намерение исправить поведение достигается за счёт внешних воздействий. Такие противоречия приводят к нравственной незрелости.

III уровень характеризуется пассивным, недостаточно устойчивым или же неустойчивым поведением. Учащиеся, принадлежащие к данной категории, не способны к саморегуляции, у них наблюдается слабая взаимосвязь между эмоциональными и рациональными компонентами, а также уровнем проявления убеждений в поступках. Поведение характеризуется ситуативностью, зависимостью от внешних факторов, склонностью к стойким негативным проявлениям, которые характеризуются конфликтами, оскорблениями одноклассников, небрежным отношением к общественным делам. Такие школьники легко подвергаются негативным влияниям социума, отличаются низкой самокритичностью, неумением прогнозировать результаты своих негативных поступков, им трудно противостоять собственным эгоистическим порывам. Опыт морального поведения в семье также незначителен, у старшеклассников не сформированы гражданские чувства, не развита потребность действовать бескорыстно.

Как же распределяются полученные результаты относительно принадлежности к указанным уровням? Так, у учащихся 9-х классов ответы I уровня составляют - 30%, у учащихся 11-х классов - несколько ниже - 25%. Наибольший процент во всех классах составляют ответы II уровня (9кл. - 45%; 11кл. - 40%). Что же касается ответов III уровня, то у учащихся 11-х классов процент немного выше и составляет 35%, у учащихся 9-х классов соответственно - 25%. Итак, характерной чертой поведения старшеклассников является II уровень, свидетельствующий о том, что гражданские чувства сформированы у них недостаточно, отличаются нестабильностью эмоциональных реакций и говорят о том, что данные качества еще не заняли соответствующего места в структуре моральных убеждений учащихся, не превратились в устойчивое поведение.

В жизни человека более или менее часто случаются моменты, когда он сталкивается с необходимостью реализовать свои нравственные убеждения. При этом принятие решения и выбор поступка обуславливается не только объективными обстоятельствами конкретной ситуации, но и субъективными возможностями самого человека: его способностью взвешивать все "за" и "против", анализировать и трезво оценивать ситуацию, выбирать соответствующие, морально оправданные средства реализации поступка и достигать благодаря этому морально значимой цели, кроме того, важная роль принадлежит способности человека установить контроль над собственными побуждениями, идущими вразрез с его нравственными убеждениями, с чувством совести и морального долга. Таким образом, в ситуации морального выбора отчетливо проявляются и действуют как единое целое оба структурных компонента нравственного убеждения - когнитивный и эмоциональный.

Известно, что жизненные ситуации, которые ставят индивида перед необходимостью морального выбора, бывают различной степени сложности. В одних случаях школьник выбирает между противоположными по значению моральными ценностями: между справедливостью и несправедливостью, между чуткостью и черствостью,

т.е. вибирає між добром і злом. Для людини, досягшої в своєму моральному розвитку достатньо високого рівня, вибір в подібних ситуаціях не представляє надмірної складності. В інших ситуаціях моральний вибір може предельно ускладнитися тим, що людині приходится вибирати між цінностями, кожна з яких представляє для неї високу моральну значимість. Це так звані ситуації морального конфлікту, коли моральні цінності (норми, принципи) як би вступають в протиріччя між собою, оскільки прийняття індивідом рішення діяти в інтересі однієї призводить до ліквідації можливості реалізувати іншу. В таких ситуаціях предельно зростає відповідальність людини за моральний вибір. Вони вимагають від школяра максимального напруження всіх його морально-вольових ресурсів.

Експериментальні матеріали показують, що характер стосунків визначає тонус емоційного самопочуття старшокласників, що стимулює саморегуляцію поведінки або ж, навпаки, перешкоджає їй. Якщо учень постійно зустрічається з переважаючою негативною оцінкою його як людини, то він знехтує етичними нормами.

Література:

1. Выготский Л. С. Динамика и структура личности подростка // Собр. соч.: в 6-ти т.-М.: 1984. т. 4, с. 220-242.
2. Коспек Г. С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах // Избран. психол. труды. - М.: Педагогика. 1988. с. 76-85.
3. Коспек Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколенко. - К.: Рад. шк., 1989. - 608 с.
4. Мальковская Т. Н. Социальная активность старшокласников: М.: Педагогика 1988. - 144 с.
5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. - Л., 1979, 264 с.

Т.І. Поніманська, Ровно

ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ І ПСИХОЛОГІЇ

Світова тенденція до посилення динамізму соціальних процесів ставить ряд важливих проблем перед психолого-педагогічною наукою та системою освіти, яка намагається скинути тягар авторитарної педагогіки і втілює гуманістичні ідеали виховання досконалої людини, вільної особистості, здатної жити і творчо діяти в умовах змінного соціуму. Виховання, як необхідна умова соціалізації особистості, є соціально обумовленим явищем і виконує в суспільстві такі важливі функції, як збереження, відтворення та розвиток культури, забезпечення історичного процесу зміни поколінь, формування особистості. Повноцінна реалізація функцій виховання в суспільстві залежить від його розвитку, стабільності, цивілізованості, уваги, яку воно надає проблемам дитинства, освіти, культури [5].

Загальнотеоретичні проблеми психології і педагогіки сьогодні вимагають глибокого філософського обґрунтування особистості як найвищої цінності суспільства, суб'єкту історичного і культурного розвитку. В педагогіці це знаходить відображення у принципі гуманізації виховання - олюднення виховних стосунків,

визнанні цінності дитини як особистості, її прав на соціальний захист, щастя, розвиток її здібностей, індивідуальності. Відтак загальною метою виховання виступає формування цілісної, гуманної особистості, орієнтованої на відтворення цінностей національної та загальнонародської культури у творчій життєдіяльності, саморозвиток і моральну саморегуляцію поведінки. Виходячи з цього, головний зміст гуманістичного виховання полягає в тому, щоб виховувати дітей, орієнтуючись на потреби розвитку кожної дитини, її інтересів, нахилів, забезпечити активність особистості в освоєнні навколишнього світу.

Зростаючий інтерес до гуманістичної педагогіки - ознака педагогічної реальності нашого часу. Вважаємо це закономірною тенденцією еволюції педагогічної теорії і практики. Дитині необхідна психічна захищеність як основа набуття позитивного і негативного соціального досвіду. У повній чи неповній сім'ї росте дитина, сім'я та виховний заклад повинні забезпечити їй певний виховний простір, у якому дитина формує свою особистість, набуваючи досвіду, і даний простір має відповідати вимогам духовної екології. Забезпечити екологію життєвого досвіду дітей - важливе завдання дорослих. Значущою для гуманістичного виховання є також емоційна охорона дитини, що передбачає нормальне дозування позитивних і негативних переживань, яке давало б дитині відчуття впевненості у собі та навколишніх людях.

Слід враховувати, що дитина одночасно хоче бути і захищеною і самостійною, а розвиток особистості забезпечує повнота досвіду, що здобувається нею. Незважаючи на те, що досвід дошкільника ще досить обмежений, в ньому не може бути тільки позитивне: ні обставини життя, ні саме виховання як цілеспрямований, керований дорослими процес не може гарантувати лише радісні емоції. Саме з огляду на важливість розвитку свідомої саморегуляції вольових і моральних проявів, слід створювати умови для повноцінного переживання дитиною всієї гами почуттів. Важливо, поруч з цим, забезпечити свідоме самосприйняття, повагу до себе на основі самоаналізу вчинків, ставлення до навколишніх, своїх стосунків із світом, починаючи з найближчого оточення, і поступово розширюючи коло своїх можливостей.

Ідея гуманізації виховання не може бути обмежена введенням окремого принципу чи зміною певної частини змісту виховної роботи. Як зауважує О.Газман, сам філософський термін "гуманізм" був застосований вперше німецьким педагогом Ф.Хітхаммером у 1822 році, до цього використовувався термін "гуманіст" [3], отже, в педагогіці і категоріально, і змістовно дане поняття знаходиться у науковому вжитку понад сто років. Набагато старші самі ідеали гуманістичного виховання, бо саме у них знаходимо спорідненість ідей народної педагогіки, теорії "природовідповідності виховання" Ж.-Ж.Руссо і Г.Сковороди, вільного виховання (Л.Толстой, К.Вентцель, О.Нейлл, М.Монтессорі та ін.), гуманістичної психології (К.Роджерс, А.Маслоу), теорії і практики виховання дітей Я.Корчака, Й.-Г.Песталотці, В.О.Сухомлинського, "педагогіки співробітництва" відомих педагогів-новаторів нашого часу.

Реалізація принципу гуманізму у сучасних стратегіях розбудови сучасної освіти, за Г.О.Баллом, пов'язана: 1) із наданням гуманістично орієнтованого і високоякісного навчання і виховання всім дітям; 2) з підвищенням значущості навчання у всьому житті дитини; 3) з розробкою, розвитком і поширенням різноманітних педагогічних технологій, нових типів шкіл; 4) з індивідуалізацією як умовою розвитку кожної дитини [1].

Сьогодні гуманістична педагогіка досягає якісно нового етапу свого розвитку, чітко викристалізувавшись у своєрідний напрямок педагогічної теорії і практики. При

цьому виховання розглядається як діяльність, що забезпечує максимально сприятливі умови для саморозвитку особистості дитини. Позиції особистостей дитини і педагога у вихованні розглядаються як рівноцінні; період дитинства оцінюється як самоцінний час розвитку особистості, а не як підготовка до дорослого життя. Сучасні теорії гуманістичної педагогіки (М.В.Богуславський, Г.Б.Корнетов, В.М.Блінов та ін.) висувають не соціально орієнтовану, а антропоорієнтовану мету виховання, коли на перший план висуваються не майбутні соціальні ролі, не підготовка людини до життя, служіння державі, класу, сім'ї, а сама людина як самоцінність. Такий підхід цікавий також тим, що у ньому відсутні притаманні традиційній педагогіці спрямування на педагогічно інтерпретовану культуру, яку належить засвоїти дитині у процесі виховання. Гуманістична парадигма гуманістичної педагогіки, для якої характерними є вищезначені особливості, є відкритою системою для вдосконалення конкретних форм виявлення її плюралістичної суті [6].

В.В.Зеньковський відзначав, що демократизація суспільства, як би вона не відповідала вимогам соціальної справедливості, може виявитися небезпечною, якщо природний порядок не буде доповнений реформою виховання [4]. Виступаючи за розвиток індивідуальності дитини, гуманістична педагогіка і психологія не лише не заперечує, але й надає вирішального значення розвитку соціальних почуттів як важливого чинника самореалізації особистості. Розглядаючи психологічну суть гуманізму у формуванні особистості, І.Д.Бех підкреслює, що він є одночасно і засобом і метою виховання. Гуманістичне ядро визначає дійсну вихованість особистості, що змістом свого життя розуміє "постійне творення загальнозначущих моральних вчинків як практичного втілення відповідних моральних якостей". Дійова відкритість до світу людей має перетворитися у потребу особистості, відповідальну позицію [2]. Основи гуманістичного світосприйняття закладаються у дошкільному дитинстві, яке О.М.Леонтьєв назвав періодом "першопочаткового фактичного складання особистості", розвитку активності як чинника пізнання, засвоєння морального досвіду, діяльності. Такі вікові особливості, як емоційна чутливість, допитливість, здатність до наслідування, вразливості, створюють сприятливі умови для реалізації принципу гуманізму у вихованні.

В дослідженні Ю.С.Приходько доведено, що саме у дошкільному віці започатковуються основи формування особистості як суб'єкта моральних ставлень, необхідними умовами чого є формування культури людських стосунків, прищеплення навичок взаємної поваги у спілкуванні та спільній діяльності, уміння дотримуватись простих норм співжиття, керуватися соціально значущими цінностями [7]. Старший дошкільний вік у психології характеризується також і як час початкового прогнозування моральної поведінки, що є важливим моментом становлення моральної саморегуляції. Як встановив французький психолог Заззо, становлення індивідуального "я" в дошкільному віці пов'язане з вивченням дитиною світу людей. Вже у ранньому віці виникає почуття самоцінності, для розвитку якого необхідна увага дорослих до потреб дитини. Значущі дорослі є для дитини цінним джерелом інформації про себе. Під значущими дорослими розуміються люди, важливі внаслідок того, що дитина відчуває їх здатність безпосередньо впливати на її життя. В ранньому дитинстві - це батьки, а з двох років - інші люди, безпосередньо не пов'язані з задоволенням життєвих потреб. Пізнання світу людей поступово стає значною духовною потребою дитини, чинником розвитку самосвідомості особистості.

В психології соціалізація є найширшим з понять, що характеризують формування особистості, оскільки воно передбачає не лише свідоме засвоєння готових

знань про навколишнє і способів соціального життя, а, перш за все, створення власних ціннісних орієнтацій, на етапі дошкільного дитинства - спільно з дорослими (батьками, педагогами). Таке розуміння споріднене із сучасним розумінням поняття "виховання" у гуманістичній педагогіці, яка виходить саме з необхідності вияву дитиною позиції суб'єкта соціалізації. Водночас, психологічне поняття соціалізації може бути і більш узагальненим: як трансляція культури від покоління до покоління; в цьому розумінні виховання є компонентом процесу соціалізації, поруч із іншими впливами середовища. В педагогіці також існують трактування виховання як найзагальнішого поняття (виховання як засвоєння соціального досвіду), так і більш конкретні визначення. Якщо ж умовно поділити процеси виховання і навчання, то стає очевидним, що виховання спирається на реальні відносини, процеси, явища оточуючої дійсності, в той час як навчання пов'язане з більш штучними речами; у вихованні переважають ціннісні, мотиваційні, емоційні компоненти, а у навчанні - логічні. Отже, в педагогіці соціалізація може характеризуватися як процес засвоєння і використання дитиною у поведінці і діяльності системи цінностей, в яку вона вклучена. В процесі виховання важливо забезпечити дитині активну роль, створити умови для розвитку індивідуальних особливостей кожної дитини, формування гуманістичного відношення до людей, природи, ціннісного ставлення до себе.

Отже, педагогічна концепція формування соціального досвіду як основи соціалізації особистості дошкільника передбачає єдність процесів ознайомлення дітей з оточуючим, виховання соціальних навичок поведінки та розвиток свідомого ставлення до соціальної дійсності. В процесі виховання важливо їх інтегрувати, спрямувавши на усвідомлення дитиною себе як вільної самостійної особистості, члена суспільства, і своїх зв'язків з навколишніми людьми. Слід розвивати у дошкільників інтерес один до одного, готовність сприймати інформацію і соціальний досвід, виховувати співчуття і співпереживання. Ми вважаємо, що свідома позиція дитини в процесі соціалізації може бути забезпечена за таких психолого-педагогічних умов: 1) єдності формування уявлень про соціальну дійсність як таку частину світу, яка відображає діяльність та взаємини людей, та виховання усвідомленого бажання брати участь в оточуючому житті; 2) емоційності; 3) комплексності різних видів діяльності при формуванні активного ставлення до світу людей; 4) використання прикладу дорослого як носія знань, норм, цінностей; 5) забезпечення дитині педагогічно доцільних способів самовираження.

Література:

1. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии.- Киев-Донецк, 1993.
2. Бех І.Д. Гуманізм у вихованні підростаючої особистості // Рідна школа.- 1995.- N9.-С.23-26.
3. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования.- N2.- М., 1995.- 102 с.
4. Зеньковский В.В. Психология детства.- Екатеринбург, 1995.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии.- Рига, 1995.
6. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы.- М., 1993.- 135 с.
7. Приходько Ю.О. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку. Автореферат дж. ... докт. психол. наук.- К., 1997.- 40 с.
8. Хомгерикс О.Г., Потапник М.М., Лоренсов П.В. Развитие школы как инновационный процесс.- М., 1994.

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КУРСАНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ВОЕННО-УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Особенности современного этапа развития силовых структур в Украине, социально-политические и экономические изменения в стране обусловили необходимость совершенствования системы профессионального психологического отбора в высшие военно-учебные заведения (ВВУЗы). Несмотря на определенные успехи в области внедрения системы мероприятий профессионального отбора в ВВУЗы (снижение отчислений по неуспеваемости, экономия средств и времени на подготовку курсантов и пр.), необходимо отметить, что серьезным недостатком остается одноразовый характер процедуры обследования кандидатов: оценка уровня развития основных индивидуально-психологических качеств проводится только в период набора в учебные заведения. Такое положение не позволяет учитывать особенности динамики развития данных качеств в процессе обучения.

Основная деятельность курсантов - учебный процесс, накопление системы знаний, освоение профессионально важных умений и навыков, формирование стиля мышления, являющихся основой становления специалиста в определенной профессиональной сфере. Этот процесс предполагает не только интенсивную умственную работу, но и требует довольно высокого развития интеллектуальных способностей, обуславливающих степень успешности учебной деятельности [2,3,5].

Проблема изучения когнитивных качеств личности в процессе профессионального отбора нашла отражение в работах В.А.Бодрова, Ф.Д.Горбова, Н.А.Дмитриевой, Е.А.Милеряна, Н.Н.Обозова, К.К.Платонова и др. Целью настоящего исследования явилось выявление уровня, динамики развития и функционирования когнитивных качеств курсантов различных специализаций Военного института Национальной гвардии Украины (ВИ НГУ) в процессе обучения.

Объектом исследования были 118 кандидатов (из них было зачислено в ВВУЗ 69 чел.) и 334 курсанта ВИ НГУ в возрасте от 17 до 22 лет. Для изучения уровня развития когнитивных качеств испытуемых использовалась методика «Интеллектуальная лабильность» [1], которая позволяет оценить особенности когнитивных функций испытуемых. Она включает 40 несложных заданий, которые зачитывались экспериментатором. На решение каждого задания отводилось от 2 до 5 секунд. Ответы испытуемого фиксировались на специальном бланке. Оценка результатов производилась по количеству ошибок (неправильно выполненных заданий), ошибкой считалось и пропущенное задание (затем ошибки переводились в баллы). Нормы выполнения: 0 - 4 ошибки - высокая лабильность, отличная способность к обучению, 5 - 9 ошибок - средняя лабильность, хорошая способность к обучению, 10 - 14 ошибок - низкая лабильность, удовлетворительная способность к обучению, 15 и более ошибок - очень низкая лабильность, неудовлетворительная способность к обучению. Математическая обработка данных проводилась на ПЭВМ с использованием методов корреляционного анализа [4]. Значимость различий индивидуальных показателей оценивалась с помощью критерия Стьюдента.

Полученные экспериментально-психологические данные сопоставлялись с показателями учебной деятельности в процессе всего цикла обучения, результатами экспертной оценки (в качестве экспертов выступали начальники курсов, курсовые офицеры, командиры учебных групп, преподаватели). В процессе исследования прово-

дился сравнительный анализ динамики развития когнитивных качеств у курсантов различных специальностей данного ВВУЗа (офицер-организатор общевойскового тылового обеспечения (военный менеджер) - 1, офицер по эксплуатации и ремонту артиллерийского вооружения - 2, офицер по эксплуатации и ремонту автомобильной техники - 3, командир взвода НГУ - 4, командир взвода по охране и обеспечению деятельности посольств, дипломатических консульств иностранных государств - 5).

В ходе исследования было проведено двухразовое тестирование: в начале (I) и конце (II) учебного года.

В результате проведенного исследования установлено, что, в целом, курсанты ВИ НГУ обладают средним уровнем развития когнитивных качеств, хорошей способностью к обучению ($6,81 \pm 3,84$) см. табл. 1/.

Таблица 1.

Динамика показателей уровня развития когнитивных качеств курсантов различных специализаций и курсов (в баллах)

Специальность	Серия обслед.	Год обучения				M±m по специальности
		I	II	III	IV	
		M±m	M±m	M±m	M±m	
1	I	4,33±2,48	5,78±3,98	8,67±5,11	5,7±2,77*	5,86±3,76**
	II	4,42±2,78	5,22±3,87	6,13±2,85	4,43±2,37	4,93±2,99*
2	I	6,95±4,02	4,4±1,88	-	-	5,74±3,4**
	II	5,59±3,49	4,05±3,09	-	-	4,86±3,35*
3	I	5,59±3,32	6,65±2,39	7,14±3,28	8,45±2,7*	7,05±3,07
	II	4,65±2,23	5,0±2,45	6,19±2,86	6,27±2,51	5,59±2,59
4	I	7,53±4,03	9,6±5,25	8,61±3,93	-	8,6±4,47**
	II	5,53±3,08	7,9±5,01	7,56±4,87	-	7,0±4,46*
5	I	4,44±4,55	7,63±4,67	7,32±2,95	7,5±2,9*	6,83±3,93
	II	6,94±3,89	5,79±2,55	6,36±2,22	4,83±2,9	5,97±2,92

Примечание: различия достоверны * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Однако при оценке полученных данных по отдельным специальностям было выявлено, что наиболее высокие показатели развития когнитивных качеств у курсантов специализаций «офицер-организатор общевойскового тылового обеспечения (военный менеджер)» (1) и «офицер по эксплуатации и ремонту артиллерийского вооружения» (2) ($p < 0,01$), а более низкие - у курсантов специальности «командир взвода НГУ» (4). Это различие можно объяснить, прежде всего, тем, что при осуществлении набора на обучение в ВИ НГУ наиболее высокие требования к общеобразовательному уровню кандидатов (средний балл аттестата об образовании, более высокие оценки, полученные на вступительных экзаменах и т.д.) предъявляются к поступающим на 1-2 специальности, чем на 4-ю.

Анализ развития когнитивных качеств военнослужащих на протяжении исследуемого периода позволил выявить положительную динамику у курсантов всех специальностей. Вместе с тем следует выделить следующие тенденции: наиболее быстрый темп развития когнитивных качеств в процессе обучения отмечается у курсантов с более низким исходным уровнем (специальности 3-4); показатели динамики развития когнитивных качеств в зависимости от курса обучения отличаются большой вариативностью: наиболее выраженный прирост наблюдается у курсантов IV курса независимо от специальности ($p < 0,05$), самый низкий - у I курса, а у курсантов II-III курсов он относительно стабилен.

Анализ уровня развития когнитивных качеств у групп курсантов, объединенных по показателям учебной деятельности, позволил выявить существенные его различия в зависимости от успешности обучения / см. табл. 2/. Так, уровень развития когнитивных качеств находится в прямой зависимости от успешности учебной деятельности независимо от этапа обучения. Однако, как показало исследование, у курсантов, обучающихся на «3-4», «3-4-5» при начальном обследовании уровень развития когнитивных качеств был ниже, чем у обучающихся на «3».

Таблица 2.

Динамика показателей уровня развития когнитивных качеств курсантов с различной успеваемостью

Показатели успеваемости	Серия обследования	
	I	II
	M±m (в баллах)	M±m (в баллах)
«5»	3,92±2,38*	3,46±2,26**
«4-5»	5,44±2,70*	4,41±2,11
«4»	6,85±4,06	5,59±3,26**
«3-4-5»	7,34±3,33*	6,03±2,75**
«3-4»	8,24±4,28*	6,67±3,55**
«3»	7,29±5,0	7,57±5,49**
M±m (сред.)	6,81±3,84*	5,66±3,3*

Примечание: различия достоверны * $p < 0,01$, ** $p < 0,05$.

Анализ динамики развития исследуемых качеств позволил выявить: во-первых, практически у всех курсантов, за исключением обучающихся на «3», отмечался рост показателей развития познавательных способностей ($p < 0,05$); во-вторых, темп развития когнитивных качеств у более успевающих курсантов («5», «4-5») ниже, чем у обучающихся на «3-4-5», «3-4».

Выявленные различия в темпах и динамике развития когнитивных качеств у курсантов с разным уровнем успеваемости позволяют говорить о том, что у испытуемых с хорошими и отличными показателями учебной деятельности имеет место изначально высокий уровень познавательных процессов, который в ходе обучения увеличивается. У менее успевающих курсантов хотя и наблюдаются более быстрые темпы развития когнитивных качеств, однако уровень их развития даже к IV курсу не достигает показателей испытуемых, отлично и хорошо успевающих на I курсе.

В целом, на наш взгляд, большая вариативность динамики развития когнитивных качеств у курсантов на различных этапах обучения свидетельствует о неравномерности фаз психического развития в данном возрасте, о различной степени адаптации курсантов к содержанию и условиям профессионального обучения, различиями в уровне физического развития, подготовленности и т.д.

Данные психодиагностического исследования с использованием методики «Интеллектуальная лабильность» в 82 % случаев совпадают с показателями экспертной оценки.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о том, что методика «Интеллектуальная лабильность» отвечает требованиям, предъявляемым к групповым обследованиям, не требует больших временных затрат на проведение тестирования и обработку полученных данных, обладает высокой надежностью и пригодна для выявления уровня развития когнитивных качеств в процессе профессионального психологического отбора военнослужащих. Полученные данные о закономерностях динамики развития и функционирования когнитивных качеств курсантов различных

специализаций на разных этапах обучения необходимо учитывать при проведении профессионального психологического отбора военнослужащих.

Литература:

1. Альманах психологических тестов. - М.: КСП, 1996. - 400с.
2. Бодров В.А., Писаренко Ю.Э. Исследование структуры и динамики развития летных способностей // Психологический журнал. - 1994 - Т.15, №3. - С. 65-77.
3. Коротеев Г.Л., Чернышев А.П. Профессиональная пригодность и способности обучаемого // Психологический журнал. - 1989 - Т.10, №3. - С.62-70.
4. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. - Л.: Медицина, 1984. - 216с.
5. Обозов Н.Н. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в ВУЗе. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. - 152с.

Т.Н. Сидоренко, Днепропетровск

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОШЛОМ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Большая история (человечества) и маленькая история (отдельного человека) имеют единый план строения, поскольку покоятся на трёхмодальной структуре времени: прошлом, настоящем, будущем [7.с.14].

Индивидуальная жизнь в сознании человека не ограничивается рамками непосредственного существования, она также рассматривается в историческом масштабе. При этом события, происходящие до рождения индивида и те, которые произойдут после его смерти вовлекаются в сферу временных отношений и выступают условием формирования у личности индивидуальных представлений о времени. Наиболее традиционной формой сознания времени в историческом масштабе является представление о генеалогической преемственности. В этом случае, в качестве прошлого, индивид рассматривает жизнь своих предков, а в качестве будущего - самостоятельное существование своих детей и внуков и т.д. В наиболее широком плане психологическое время личности в историческом масштабе - это освоение индивидуальным сознанием временных отношений и закономерностей человеческой истории. В результате такого освоения, историческое прошлое и будущее предстают в глазах индивида как его собственные прошлое и будущее, как возможность преодоления ограниченности времени индивидуальной жизни [1.с.11-12].

Изучая развитие представлений о времени в онтогенезе, К. Левин сделал следующий вывод: жизненное пространство новорожденного не имеет временных измерений; в раннем детстве происходит дифференциация психологического прошлого и будущего, однако почти не различаются уровень реальности и фантазии. В дальнейшем происходит расчленение ближайших и отдаленных зон прошлого и будущего, реальных и желаемых, но возможных лишь в фантазии события прошлого и будущего [1.с.31].

В возрасте около двух лет, ребенок улавливает, что если есть вопрос «когда?», то нужно отвечать словами из категории времени. Мир разделяется ребенком на категории «сейчас» и «не сейчас». Ребенок начинает различать настоящее и ненастоящее: «сегодня» - все настоящее, «завтра» - все ненастоящее. К концу второго года ребенок начинает задавать вопросы: «Сегодня завтра?», «Сейчас завтра?» К трем годам ребенок может уже четко выразить временную иерархию. Е.В. Субботский проводивший

экспериментальные исследования, представлений дошкольника о некоторых свойствах пространства и времени, сделал следующие выводы: к шестилетнему возрасту у ребенка формируются зачатки представлений о важнейшем свойстве времени - его необратимости. До этого возраста дети допускают, что время может вернуться и быть прожито снова, как это допустимо в сказке, мультфильме, игре, сновидении, фантазии. [4.]

Вопрос о временной перспективе школьника освещается А.А. Ефимовой, которая ставит перед собой задачу выяснения «глубины исторического времени» у детей младшего школьного возраста. Что касается ориентировки в историческом прошлом, то она по мнению автора формируется под непосредственным влиянием обучения: усвоения событий в связях с хронологической последовательностью. [3.]

Вопросом психологической ориентировки во времени у детей посвящены исследования Д.Г. Элькина (ориентировка школьников в прошлом, локализация событий прошлого, дифференциация их длительности и последовательности по методике обсуждения рассказов [8.]; Л.Д. Драголи (речевые отражения категории времени в начальных стадиях развития речи) [2.]; Э.Л. Фаралоновой (особенности восприятия младшими школьниками отдельных понятий, обозначающих различные исторические интервалы [5.]; И.В. Шаповаленко (формирование образов исторических явлений у детей младшего возраста) [6.] и др..

Предметом нашего исследования явились особенности содержания, структуры и уровня представлений о прошлом как неотъемлемого компонента формирующегося исторического самосознания младшего школьника и подростка. Испытуемыми явились учащиеся 2,3,6 и 7 классов школ №16,19,81 г. Днепропетровска общей численностью 70 человек. Первую группу испытуемых составили младшие школьники (12 человек) 8-9 лет, еще не изучавшие историю в школьном курсе, вторую группу испытуемых составили также младшие школьники (2 человека) 8-10 лет, которые не проходили школьный курс истории, но ознакомились со многими историческими событиями русской средневековой истории согласно программе факультативного курса. В третью группу вошли младшие подростки (36 человек) в возрасте от 11 до 13 лет, изучавшие историю в школьном курсе в течении 2-х лет.

Для проведения исследования нами была разработана анкета. В анкету включен 21 вопрос. Первая группа вопросов задавалась с целью выяснения наиболее общих представлений ребенка о понятии времени и сфере прошлого. Следующие вопросы были направлены на выяснение источников получения информации о прошлом, особенностях информации биографического и генеалогического содержания, получаемой от членов семьи, наличия, получаемой от членов семьи, наличия / отсутствия преемственности семейного знания. Были также вопросы выясняющие содержание изучаемого школьного курса истории и реальные представления о прошлом Родины испытуемых. Наиболее сложными, на наш взгляд в анкете были вопросы, направленные на выяснение понимания детьми понятий «историческое событие» и «историческая личность», требующие определенной степени обобщенности представлений о конкретных, известных ребенку исторических событиях и конкретных исторических лицах.

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что ответы толкующие «историческое событие» просто как «что-то, что произошло раньше» свидетельствует о слишком широком взгляде на явление, что не гарантирует истинного его понимания. В первой группе 67% детей понимают историческое событие именно так, поясняя, что это «старое событие, произошло в старину», «когда еще не было машин, были динозавры», «что не может повториться»; 25% детей, обобщив характеристики чувственных им исторических событий, заключили, что «это очень плохое событие»; «это бы-

ло очень сложное (событие) и многие люди поумирали» (речь явно идет о войнах или природных катаклизмах); «это было давно, но оно сенсация еще сейчас». Два ребенка не смогли ответить на вопрос. Во второй группе 23% детей дали ответы, демонстрирующие либо слишком узкое, либо чересчур широкое понимание понятия «историческое событие»: «событие прошлого», «что было когда-то, много веков назад» и т.п. 14% детей дали определение с помощью обобщенных понятий: «это войны, новые открытия, изобретения, знаменитые картины». Остальные 63% младших школьников во второй группе дали наиболее полные определения и продемонстрировали верное понимание сущности понятия «историческое событие»: «это то, что было в прошлом и оставило след, сохранилось в воспоминаниях и записях», «что-то «уникальное», «невероятное», «великое», «что вошло в историю», «потрясло мир», «главное, всем известное, важное событие, которое если кто-то «узнает, то уже никогда не забудет, «событие, которое сопровождается особым состоянием духа, настроением, огромным волнением людей которые в нем участвуют».

Половина участвующих в нашем исследовании подростков трактуют понятие «историческое событие» либо тавтологично, либо чересчур упрощенно «это событие по истории», «то, что было когда-то в прошлом» и т.п. Вторая половина подростков с разной степенью точности, но тем не менее верно, понимают значение понятия: «это прошлое стран и великих людей», «событие которое изменило политику страны», «что всем запомнилось или изменило ход истории», «всякие восстания, завоевания земель, войны, открытия, голодовка, изобретения, гибель ученых», «то, что особенно запомнилось и вошло в историю», «очень сильные и трагические события, которые очень быстро нужно всем объявить». Некоторые ответы находятся на ином уровне: они свидетельствуют о понимании того факта, что историческое событие - не обязательно локализовано далеко в прошлом, это и то, «что происходит каждый день», «событие характеризующее историю в данный момент времени», «все, что происходит в моей жизни я считаю этим». Такие отдельные ответы могут говорить о начавшемся формировании исторического самосознания подростка, осознания своей включенности в исторический процесс, осуществляющийся в мире каждое мгновение.

При перечислении событий прошлого, подростки отдали предпочтение событиям современности, изучение истории в школьном курсе повлияло на увеличение в содержании представлений о прошлом подростков доли событий политико - властной сферы, формирование понимания сущности исторического события преимущественно как оказавшего огромное влияние, внесшего неповторимый вклад в последующее развитие цивилизации и ход истории.

Младшие школьники перечислили в основном, события социокультурной сферы; в то же время они понимают событие в подавляющем большинстве случаев, как сенсационные происшествие, что можно объяснить влиянием телевидения как одного из основных источников информации.

Примерно треть детей в первой группе вообще не считают, что историческая личность - это человек; 17% детей назвали категории людей, которые могут быть отнесены к историческим личностям: ученых, астрологов, королей, принцев, графов, графинь. Столько же детей не знают кто это - «историческая личность». Отдельные ответы свидетельствуют, что исторической личностью можно назвать: «человека - плохого или хорошего», «человека, который жил раньше», «человека, о котором много книг написано», «человек, который хорошо воевал на войне. Во второй группе 36% школьников в целом неверно или неточно дали определения; 18% детей назвали в качестве исторических личностей - князей, королей и т.п.; 27% детей довольно полно дали определения решив, что историческая личность это тот, кто «оставил после себя след».

«сделал многое для своей страны и этим прославился», «человек, который пишет стихи, сказки, рассказы, чтобы его любили», «человек, который много трудился, прошел долгий путь», «выдающийся человек, которого все знают; 18% детей считают, что их бабушки (прабабушки) - те самые «исторические личности».

В группе подростков в 45% ответов для иллюстрации определения названы конкретные имена людей, которых школьники считают историческими личностями, в том числе себя, своих друзей, учителей, родственников. 50% ребят дают верное и достаточно подробное определение понятия «историческая личность»: «он должен открыть Новую часть света, быть хорошим воеводой, иметь силу воли», «кто совершил в своей жизни что-то важное, например - спас свою страну», «тот, кто совершил что-то необыкновенное и дорогое для нас в будущем, человек, «который более интересно и загадочно ведет свою политику, например, Сталин, Гитлер, Горбачев, Кучма», историческими считают князей, бояр, целителей, рыцарей поэтов, героев, археологов, писателей», «директоров фирм», «хороших учителей», «Иисуса можно считать исторической личностью потому, что он исцелял людей», «Ленина - «за то, что он любил детей», «Сталина, т.к. он убил миллионы, а Жиринского - «за то, что много кричит».

В ответах подростков ясно прослеживается значение вклада, сделанного личностью в сфере его или ее деятельности для обретения статуса «исторической», школьники во второй группе считают, для того чтобы стать исторической, личность должна так или иначе прославиться; младшие в своих ответах рассудили, что для этого человек должен хоть что -нибудь сделать.

Результаты, полученные в ходе исследования в целом, позволяют говорить о том, что особенности представления об историческом прошлом детей в трех группах, значительно отличаются. В первую очередь существует отличие в отношении аспекта рассмотрения прошлого. Восприятие прошлого детьми младшей группы происходит скорее всего в ситуативном аспекте, в связи с конкретным событием, и в то же время характеризуется неопределенностью. Школьникам во второй группе свойственно преобладание биографического масштаба психологического времени. Подростками же прошлое рассматривается скорее в аксиологическом аспекте - как мерило творческого потенциала и организующего начала человеческой жизни. Для подростков характерны также продолжающаяся дифференциация ситуативной, биографического и исторического масштабов времени углубления временной ретроспективы и связанное с этим дальнейшее формирование самосознания. Интерес к генеалогическому прошлому пробуждается в подростковом возрасте и тесно связан с формирующимся историческим самосознанием школьника.

Литература:

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - к, 1984.
2. Драголи Л.Д. Временные категории времени и дифференциация времени // Восприятие пространства и времени. - Л. 1968, с. 56-61
3. Ефимова А.А. Развитие представлений о глубине исторического времени у учащихся младшего школьного возраста. Дисс. канд. псих. наук. - Л, 1954.
4. Субботский Е.В. Представления школьника о некоторых свойствах пространства и времени // Вестник МГУ, Сер.14. Вып. №1. - М, 1990, с. 62-69.
5. Фарафонова Э.А. Особенности опущений и восприятия у младшего школьника // Психология младшего школьника. - М, 1960, с. 52-61
6. Шаповаленко И.В. Формирование образов исторических явлений у детей младшего возраста (опыт экспериментального исследования) // Музееведение. Воспитание подрастающего поколения в музее: теория, методика, практика. Сб. научных пр. (под ред. Е.Г.Ванелова, М.В.Юхневич)- М, 1989, с.52-62
7. Шкуратов В.А. Историческая психология. - М, 1997.
8. Элькин Д.Г. Восприятие времени. - М, 1962.

ГУМАНИТАРНОЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГИМНАЗИИ «ОЧАГ»

За последние десятилетия в Украине накоплен значительный опыт психолого-педагогических исследований и практики, в которых были реализованы идеи развития личности на основе *культурно-исторической* концепции (Л.С. Выготский). Разработкой учёных Харьковской психологической школы внесли существенный вклад в становление концепции развития личности, сознания, деятельности, известной как *деятельностный подход в психологии* (А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, П.И.Зинченко, Л.И. Божович). На основе деятельностного подхода была разработана теория *учебной деятельности и содержательного обобщения* (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин). Существенный вклад в становление теории и практики развивающего обучения сделан украинскими исследователями Г.С.Костоком, В.В.Репкиным, Ф.Г.Боданским, Г.К.Середой, Г.А.Баллюм, А.К.Дусавицким и др.

В конце семидесятых годов харьковскими психологами и педагогами были начаты исследования в области *учебного диалога* (С.Ю.Курганов, В.Ф.Литовский, И.М.Соломадин). В основу этих исследований были положены идеи М.М.Бахтина и В.С.Библера о *диалоге как сущности современного гуманитарного мышления*.

Проблема *гуманитарного мышления* в отечественной философии впервые была остро поставлена М. М. Бахтиным в работе «К философским основам гуманитарных наук», где были выделены *предмет* гуманитарного мышления – «говорящее и значащее бытие», его *объект* – «текст, авторское произведение»; *метод* – «диалогическое общение»; *критерий истинности* – «глубина проникновения». Эти положения были сформулированы Бахтиным в споре с монологическим, сциентистским типом мышления и, как считают современные исследователи, (В. Л. Махлин, С.Emerson, M.Holquist) привели к смене парадигмы в самих гуманитарных науках.

Исследования учебного диалога были продолжены в частной гимназии «ОЧАГ» г. Харькова (директор Е.В.Медреш), где мы реализуем концепцию *гуманитарного образования*, опираясь на идеи *диалога* как основы *гуманитарного мышления* (М. М. Бахтин) и в соотношении с педагогической концепцией «Школа Диалога Культуры», разрабатываемой под руководством В.С.Библера (См.: *Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы*. Под ред.В.Библера. Кемерово, 1993; С.Ю.Курганов. *Ребенок и взрослый в учебном диалоге*. М., 1989). В России в 90-х годах теоретические и экспериментальные исследования ШДК проводились в основном в Москве (В.С.Библер, А.В.Ахутин, И.Е.Берлянд), Красноярске (Школа «Универс», директор И.Д.Фрумин), Новосибирске (Н.И.Кузнецова, В.И.Касаткина), Челябинске (Л.Месеняшина) В Украине накоплен определённый позитивный опыт теоретического осмысления диалогического образования (Г. Балл, А. Волинец, В. Литовский и др.)

Новое образование обращается к идеалу «человека культуры», то есть человека, который отказывается от усвоения готовых истин, человека свободного и способного к самоопределению, человека, которого интересует диалог с уникальными культурными собеседниками. Такими собеседниками становятся культуры, которые несут в себе разные образы понимания бытия. Диалог культур, диалог с культурами становится способом мышления современного человека.

Особенность и отличие нашего подхода от проекта ШДК заключается в том, что мы считаем необходимым построение *историко-культурологического курса*, который и является содержательной основой для формирования гуманитарного мышле-

ния. Предметом изучения в каждом классе становится определённая культура мировой истории. Так, например, 7-ой класс строится как *античный*. На уроках истории, мировой литературы, истории мировой культуры, теории и истории изобразительного искусства изучаются античные произведения. Значительная часть уроков русской литературы посвящена античным темам и мотивам.

Основной единицей педагогического анализа является *высказывание*, формы и способы его построения. На уроках организуются ситуации продуктивного общения. Подростки учатся работать вместе, возникает необходимость настоящего *собеседника* (другого подростка или взрослого – носителя иной логики, иного видения мира, именно этим интересного и важного), подросток убеждается в том, что его слово является ценным, неповторимым и уникальным. Дети реализуют потребность в «собственном лице».

Для того чтобы младшие подростки могли успешно усваивать гуманитарные предметы, ориентированные на «диалог культур», их необходимо готовить к этому в начальной школе. Мы рассматриваем начальную школу как *школу учебного диалога*, которая формирует *учебные диалогические способности*:

1) Способность *выразить* свое неповторимое отношение к материалу усвоения в слове, рисунке или схеме;

2) Способность *оформлять* свой собственный взгляд на предмет усвоения в *учебных произведениях*;

3) Способность *понимать* учебные произведения своих товарищей и учителя, *удерживать* в устной и письменной речи, в учебном рисунке различия своей и чужой точки зрения;

4) Способность и потребность *обращаться к текстам иной культуры* при решении учебных проблем;

5) Способность *работать с произведениями иной культуры*, терпимо и с пониманием относиться к иному образу мира и изучаемого предмета в произведениях иной культуры;

6) Способность *воспроизводить* в собственных учебных произведениях инокультурный взгляд на вещи с острым осознанием отличия этого взгляда от собственного;

7) Способность *работать с научно-популярной литературой*: умение *воспроизвести идеи и образы*, почерпнутые из внеурочной учебной литературы на своем языке, избегая сухости и наукообразия;

8) Способность *задавать учебные вопросы*, острый интерес к *вечным проблемам бытия*, не имеющим однозначного решения (Алексей Юшков эту способность назвал *учебной вопросительностью*). Тогда как в обычных классах такая способность угасает к концу начального обучения, в классах ШДК она, наоборот, укрепляется и углубляется.

Таким образом, начальная школа является *школой учебного диалога*, а средняя – *школой гуманитарного образования*, в котором диалог осуществляется как общение исторических культур.

Такое построение структуры школы позволяет исследовать *процессы формирования гуманитарного мышления*, что является предметом деятельности *Лаборатории гуманитарного образования* (И.М. Соломадин, В.З. Осетинский, Е.Г. Донская, С.Ю. Курганов, Н.А. Соломадина и др.). Для этого сотрудниками Лаборатории подготовлены учебные курсы, программы и учебные пособия в которых реализована идея *интеграции* гуманитарных учебных предметов. Так, В.З.Осетинским разработана и опробована программа изучения мировой литературы с 6-го по 11 класс в соотношении с

курсами мировой культуры, русской литературы, всемирной истории. В.З.Осетинским совместно с Е.Г.Донской подготовлены хрестоматии для учащихся 6 – 8 классов, которые используются как на уроках мировой и русской литературы, так и на уроках мировой культуры. Ближайшей задачей Лаборатории является подготовка хрестоматий философских (мировая культура) и исторических (всемирная история) текстов. Существенное значение при этом имеет взаимосвязь не только между гуманитарными предметами в средней и старшей школе, но также и *логика перехода от начальной школы к последующим ступеням*. Эти задачи были поставлены в проекте «Человек культуры: инновации в сфере гуманитарного образования», поддержанным фондом «Відродження» (Украинское отделение фонда Сороса).

Наряду с учебным диалогом в начальных классах гимназии «ОЧАГ» разработаны *авторские учебные курсы*, развивающие *общие коммуникативные способности* младших школьников: *Игры. Ситуации. Роли.* (А.И. Якубов); коммуникативную направленность имеет и курс украинского языка, для его успешного изучения созданы учебные пособия *Мій друг Питайко, Мій перший підручник української мови* (Н.В. Курганова). С украинскими народными традициями и праздниками ребята знакомятся, изучая курс *Народоведение* (А.М. Кохановская). В средних классах изучение традиций и обычаев народов мира продолжается в курсе *Этнография* (Н.А. Соломадина).

В средних и старших классах изучается *Теория и история изобразительного искусства* (И.Л. Литовская), *психология* (Т.Н. Андреева), авторские курсы *Древнерусской и Русской литературы* (О.И. Нестерова). В старших классах учащиеся имеют возможность специализироваться по *Истории мировой культуры* (Н.Л. Перская, автор хрестоматий и учебных пособий по ИМК), по *философии истории, социологии и праву* (Е.В.Медреш, автор учебных программ по всемирной истории).

В последние годы американские и западноевропейские исследователи всё чаще обращаются к идеям М.М. Бахтина и диалогического мышления. Так, например, на ежегодных конгрессах Американской ассоциации исследователей в области образования (AERA) обсуждаются работы, в основу которых положены идеи диалога культур и диалогического мышления. В программу конгресса 1999 года включён симпозиум “Schooling as Becoming a Self: Bakhtinian Perspectives”. Один из докладов этого симпозиума подготовлен И.М.Соломадиным совместно с Деборой Хикс из университета г. Цинциннати, США (“*Knowing*” as a Self-Other Relations in Bakhtin’s Early Essays).

В образовательной практике США можно встретить проекты, близкие нашему. Так, в одной из школ г.Норвич штата Вермонт (Marion Cross School, Norwich, Vermont, USA) учителем Дэвидом Миллстоуном в течение многих лет реализуется авторский проект по изучению античной культуры – “Odyssey Project” (David H. Millstone. *An Elementary Odyssey. Teaching Ancient Civilization Through Story*. Heinemann. Portsmouth, NH, 1995). Изучая целый год произведения Гомера, учащиеся как бы погружаются в античную культуру, создают свои интерпретации гомеровских сюжетов, готовят театральные постановки и т.п. Конечно, то, что делает учитель Дэвид Миллстоун довольно сильно отличается от нашей практики, однако, на наш взгляд, направленность современных педагогов и психологов на диалогическое осмысление произведений культуры в школьном образовании свидетельствует о складывающихся *тенденциях образования XXI века*. С этой точки зрения тот опыт, который имеется в Украине является *необходимой составной частью* исследовательской и педагогической практики современного евро-американского научно-педагогического сообщества. Он убеждает нас в том, что психолого-педагогический анализ учебного диалога и построение практики образования, ориентированной на диалог культур необходимо производить в контексте складывающейся к концу XX века парадигмы *гуманитарного диалогиче-*

ського мислення (Михайл Бахтин, Мартин Бубер, Владимир Библер, Ойген Розеншток-Хюсси і др.) в тесном співробітстві з колегами з Росії, США і Західної Європи. Тільки в цьому випадку ми зможемо увійти в ХХІ століття, маючи працюючу модель школи, орієнтовану на десятилітнє спілкування з звичайними, невідомими, мислячими і діючими по-різному, освоюючими культуру дітьми.

Л.М.Співак, Кам'янець-Подільський

ОСОБЛИВОСТІ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАННІ

Формування всебічно розвинутої особистості з позитивною «Я-концепцією», що виступає стержнем життєдіяльності індивіда, є одним з основних завдань сучасної системи освіти.

Період молодшого шкільного віку має надзвичайно велике значення для психологічного розвитку дитини в цілому та формування її «Я-концепції», зокрема. Адже, саме в навчальній діяльності в молодшого школяра формуються такі важливі новоутворення в його особистісній сфері та складові «Я-концепції» як самооцінка, рефлексія та потреба у самоствердженні. В зв'язку з цим на особливу увагу заслуговують діти із труднощами в навчанні, оскільки результати навчальної діяльності (успішні чи неуспішні) виявляють визначальний вплив на особистісне зростання учня, а неуспіх в навчальній діяльності спотворює формування не тільки інтелекту дитини, а й її «Я-концепції».

Слід зазначити, що «Я-концепцію» ми розглядаємо як систему уявлень особистості про себе, що існує в усвідомленій та неусвідомлюваній формі, в поєднанні з їх емоційно забарвленою оцінкою та поведінковою реакцією, чинником якої виступають уявлення про себе та їх оцінка.

Мета нашого дослідження полягала у виявленні особливостей «Я-концепції» молодших школярів із труднощами в навчанні та простеженні їх залежності від характеру чинників неуспішності. В експерименті брали участь 90 учнів 4-х класів середньої школи № 5 м. Кам'янця-Подільського. Третина досліджуваних молодших школярів відноситься до категорії «невстигаючих» учнів, тобто учні із труднощами у навчанні. Інша третина учнів, що відчувають певні труднощі в навчанні, віднесені нами до категорії «слабовстигаючих», тобто школярів з середнім рівнем успішності (їх рівень знань оцінюється, переважно, оцінками «3» і «4»). Решта молодших школярів - «сильні» учні, тобто такі, що навчаються, переважно, на «відмінно».

Думка дослідників про те, що переважна частина уявлень про себе в молодших школярів існує в неусвідомлюваній формі, зумовила вибір значної кількості проєктивних методик для дослідження особливостей «Я-концепції» учнів даного вікового періоду. Велика перевага проєктивних тестів, як найбільш ціннісних, особистісних тестів, полягає в тому, слушно зазначає С.Ю.Головін, що «вони полегшують виявлення таких змістовних особливостей внутрішнього світу, які суб'єкт, нерідко безсилий виразити прямо; та дозволяють зорієнтуватись в складних властивостях особистості, що не піддаються точній оцінці» /3, 696/.

Для з'ясування внутрішніх особливостей «Я-концепції» дітей, наприклад таких, як тривожність, схильність до демонстративності, агресивність, використовувались проєктивні тести «Неіснуюча тварина» та «Будинок - Дерево - Людина» /1; 7/.

Результати психомалонків свідчать про наявність високої особистісної тривожності, нерішучості та незадоволення собою у 40% «невстигаючих» молодших школярів. Використання інших методик, зокрема, «Тесту шкільної тривожності Філіпса» /1/ та «Вибір бажань» /6/ дозволили встановити чинники високої тривожності в цих дітей. Так, майже половина з них (16%) мають високий рівень шкільної тривожності, що викликаний наявністю фактору страху в ситуації перевірки знань. Водночас, дані методики «Вибір бажань» вказують на те, що основним чинником високої тривожності в інших молодших школярів із труднощами в навчанні (9%) виступають проблеми в міжособистісних стосунках з ровесниками. Серед 24 бажань, до яких відносились прагматичні бажання, прагнення пізнати або змінити риси свого характеру, прагнення самостійності, прагнення встановити стосунки з оточуючими, досліджувані вибрали одне чи два бажання, пов'язані із встановленням певних взаємовідносин з однолітками. Всього пропонувалось вибрати три бажання.

Як приклад, привертає до себе увагу вибір бажань, зроблений Станіславом П. - «Хочу, щоб у мене були хороші друзі, яким можна було довіряти» і «Хочу, щоб мене ніхто ніколи не сварив». Із самоопису цього учня дізнаємось про погане ставлення до нього з боку однокласників («...однокласники мене б'ють... вони мене не поважають»).

Доречно зазначити, що першопричиною особистісної тривожності Станіслава П. є саме невстигання у навчальній діяльності. Відносно успіхів у навчанні, на думку психологів, визначається соціальний статус дитини в класі. А внаслідок тієї несприятливої ситуації, в якій опиняється дитина, що має низьку успішність, виникають особистісні /4, 104/. Зокрема, тривожність виступає проявом можливих суперечностей в «Я-концепції» дитини.

В ході експерименту з'ясувалось, що високу тривожність в однаковій мірі відчувають як «слабовстигаючі» учні (20%), так і відмінники (20%). Ці показники вдвічі менші від відповідного показника в «невстигаючих» школярів. Проте, лише в 5% «слабовстигаючих» та у 10% відмінників тривожність пояснюється наявністю фактору страху в ситуації перевірки знань. В решті молодших школярів наявність цього відчуття, як свідчать результати тесту «Вибір бажань», пов'язана з прагматичними бажаннями, прагненням до самостійності та прагненнями змінити риси свого характеру.

З допомогою проективної методики «непрямого вимірювання самооцінок» /5; 8/ визначались особливості компонентів емоційно-оцінної складової «Я-концепції», а саме, характер самоставлення (позитивне чи негативне). Як свідчать результати, всім категоріям досліджуваних молодших школярів, в тій чи іншій мірі, характерне негативне самоставлення. Проте, серед «невстигаючих» учнів його відсоток значно вищий (40%), ніж серед «сильних» (20%) та «слабовстигаючих» учнів (25%). З'ясовано, що на загальне самосприйняття всіх молодших школярів, що брали участь в експерименті, неоднаково впливають самооцінки моральних та інтелектуальних характеристик. Так, «невстигаючі» учні визнають ставлення до себе та до інших, орієнтуючись, переважно, на моральні якості, а решта досліджуваних, як «сильні» учні, так і «слабовстигаючі», більшого значення надають інтелектуальним якостям.

Беручи до уваги те, що майже дві третини «невстигаючих» молодших школярів мають неадекватну самооцінку (за результатами психомалонків та методики «Три оцінки» /7/), і цей показник є найбільшим серед усіх категорій досліджуваних, можна зробити висновок про формування негативної «Я-концепції» у переважній кількості молодших школярів із труднощами в навчанні. Адже, негативну «Я-концепцію», на думку Р.Бернса /2/, прийнято пов'язувати з негативним самоставленням, неадекватною самооцінкою, відчуттям власної неповноцінності.

Таким чином, результати нашого дослідження вказують на негативний вплив неуспішності на формування «Я-концепції» молодших школярів із труднощами в навчанні. Тому виявлення факторів неуспішності та проведення відповідної корекційної роботи, спрямованої на їх подолання, сприятиме підвищенню рівня успішності, що створить передумови для формування позитивної «Я-концепції» в дітей.

Література:

1. Альманах психологических тестов. - М.: «КСП», 1996. - 400 с.
2. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 420 с.
3. Словарь практического психолога /сост. С.Ю.Головин. - Минск: Харвест, 1998. - 800 с.
4. Отстающие в учении школьники /Проблемы психического развития//Под ред. З.И.Калмыковой, И.Ю.Кулагиной. - М.: Педагогика, 1986. - С. 104
5. Общая психодиагностика /Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. - 304 с.
6. Павелкив Р.В. Психологические особенности осознания младшими школьниками своего поведения: Дис...канд. психол. наук: 19.00.07. - К., 1990. - 158 с.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: Владос, 1996. - 529 с.
8. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 215с.

Г.А. Стадник, Сумы

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время одной из основных линий всестороннего воспитания дошкольников признается тенденция формирования активно-познавательного отношения детей к окружающей действительности, развития их собственной активности и инициативы.

Такая постановка проблемы умственного воспитания требует пересмотра традиционных форм и методов обучения в направлении учета индивидуальных особенностей воспитанника, развития его творческих потенций.

В процессе развития творческих способностей дошкольников особая роль принадлежит познавательной активности, поскольку она служит определением общей психической активности ребенка.

Познавательная активность дошкольников представляет собой реализацию познавательной потребности в виде поисковой, ориентировочно - исследовательской деятельности, осуществляющейся как во внешнем плане (плане действий), так и во внутреннем (мыслительном) (2; 4). Следовательно, показателями познавательной активности будут параметры исследовательской, поисковой деятельности ребенка. Среди них можно выделить такие, как проявление особого интереса к новому предмету или явлению; эмоциональное отношение к познавательной деятельности; наличие инициативных поисковых действий (практических и умственных); отношение к результатам своей деятельности в случае успеха или неудачи.

Поскольку познавательная потребность — центральное звено познавательной активности, ее внутренний источник, чрезвычайно важно изучить особенности развития данной потребности в онтогенезе.

Анализ литературы по этой проблеме свидетельствует о том, что в дошкольном возрасте познавательные потребности проходят в своем развитии несколько качественно различных этапов, а именно:

- период раннего детства, когда преобладает ориентировочный рефлекс «что такое?»; потребность в новых впечатлениях (здесь нет цели познания, а отсюда и ответной организации деятельности);
- период активного проявления интереса к предметам и явлениям окружающего мира — любознательность (активно формируется собственно познавательная деятельность, ее мотивационный и операционный компоненты);
- период зарождения потребности в познании (познавательная деятельность приобретает целеустремленный характер, опосредуется социально-значимыми целями) (1; 7).

Такое рассмотрение вопроса позволяет проследить основные вехи на пути развития познавательной активности в дошкольном возрасте. В основе ее становления в младенчестве лежит ориентировочно - исследовательский рефлекс «что такое», проявляющийся как специфическая и сложная реакция организма на новизну ситуации. Начинается он с манипулирования различными предметами и исследования их, а заканчивается отображением отношений между предметами и явлениями окружающей действительности.

Познавательная активность набирает темпы своего развития где-то со второй половины первого года жизни ребенка, когда он овладевает практическими действиями, еще очень элементарными, заключающимися в узнавании предметов и их различении.

Постепенно, переходя от элементарного манипулирования к сложным действиям, в частности с двумя и более предметами, ребенок начинает выделять составные части предметов, устанавливать некоторые временные и пространственные связи между предметами и явлениями.

В целом можно сказать, что познавательное развитие ребенка на первом году характеризуется следующим:

- обогащением восприятия, то есть способности получать множество зрительных, звуковых, обонятельных и вкусовых впечатлений;
- усвоением разнообразной информации о предметах и явлениях окружающего мира;
- овладением словом как знаковой единицей;
- развитием памяти, являющейся необходимым условием процесса познания.

На втором году жизни дети начинают обозначать предметы словами. Наряду с овладением речью появляются первые вопросы типа «Кто это?», «Что это?», «Чье это?», «Где он?».

Характерная особенность этого периода в развитии познавательной активности — особая чувствительность к новизне, неистощимая жажда к новым знаниям и впечатлениям, фиксация в поле восприятия новых предметов, выявление в окружающем мире отличительных признаков предметов и явлений.

С четвертого года жизни ведущую роль в познавательном развитии ребенка начинает играть любознательность. В отличие от любопытства как поверхностного изучения действительности ее характеризует интерес к более глубокому отражению отношений между предметами и явлениями.

«Любознательность характеризуется направленностью познавательной активности на выявление скрытых признаков и свойств объекта, на применение в новых условиях, функционирование в ином, чем принято, плане, на манипулирование предмета-

ми и символами. Побудителем познавательной деятельности в данном случае выступает интерес к предмету в целом, а не к стимулу (как при любопытстве)» (1, с.163).

В этот период познавательная активность переносится с отдельных предметов и их названий на соотношения и связи между предметами и явлениями. Дошкольника четырех-пяти лет уже интересуют действия с предметами, взаимодействия людей, предметов, их причины и цели. Возникают вопросы «Почему?», «Зачем?», «Откуда?», «Как?» (3, 6).

У старших дошкольников наряду с такими источниками информации, как окружающая действительность и общение со взрослыми появляется еще один канал пополнения знаний — самостоятельное сопоставление, сравнение, увязывание между собой уже имеющихся знаний.

Для 6-7 — летних характерна тенденция к абстракции — познанию явлений и предметов, выходящих за пределы их непосредственного восприятия.

Познавательная активность старших дошкольников продвигается на качественно новый этап. Наряду со знаниями у них формируются умственные действия — умения анализировать, обобщать, сравнивать, делать выводы и умозаключения, увязывать новую и старую информации.

Подводя итоги вышесказанного, необходимо отметить следующее:

1. Познавательная активность дошкольников в различных исследованиях рассматривается в структуре познавательной деятельности как реализация познавательной потребности в виде поисковой, ориентировочно - исследовательской деятельности, осуществляемой во внешнем (в виде действий) и во внутреннем (мыслительном) планах.
2. Психологический анализ развития познавательной активности в течение первых семи лет жизни ребенка свидетельствует об огромном значении дошкольного детства в дальнейшем формировании познавательной сферы человека. Каждый возрастной этап вносит определенный вклад в его познавательное развитие.
3. Проведенный анализ литературы и наши собственные длительные экспериментальные исследования показывают, что возраст от трех до пяти лет — сенситивный период в развитии познавательной активности дошкольников. Именно в это время проявляется естественная потребность ребенка в познании окружающего мира, на смену поверхностному любопытству приходит более глубокий и устойчивый интерес к окружающей действительности, выражающийся в любознательности, что подготовлено общим ходом психического развития дошкольников.

Литература:

1. Воспитание детей дошкольного возраста /Под ред. Л.Н.Прокопенко. — Киев: Радянська школа, 1991. — 368с.
2. Годовикова Д.Б. Форма общения со взрослыми как фактор развития познавательной активности ребенка-дошкольника // Общение и развитие психики. — М.: АПН СССР, 1986. — с. 96-106.
3. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. — М.: Педагогика, 1984. — 128с.
4. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. — 1982. №4. — с.18-36.
5. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопр. психологии. — 1982. — № 4. — с.5-17.
6. Прокопенко Л.М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. — Київ: Радянська школа, 1979. — 88с.
7. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника // Вопр. психологии. — 1980. №2. — с.83-92.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОСТИ РЕБЁНКА

На протяжении последних лет наблюдается рост заинтересованности проблематикой развития и воспитания маленького ребенка. Об этом свидетельствует наличие обширной литературы предмета (Фаста, 1995; Валеса, 1995; Претачник-Геровска, Тышкова, 1996; Кохнштамм, 1989). Особенным проявлением этой тенденции является поиск закономерностей, управляющих религиозным развитием.

Дефиниция понятия **РЕЛИГИЯ** является сложной и запутанной во множестве относительных связей с другими определениями. Попытки определения этого понятия наталкиваются на постоянно умножающиеся трудности. Такие трудности чаще всего появляются в результате многозначности используемого термина **РЕЛИГИЯ**, являющегося, в известной степени, основой для понимания термина **РЕЛИГИОЗНОСТЬ**. Поэтому религиозность многократно становилась предметом психологических, философских, теологических, социологических исследований и анализа. (Русецкий, 1989; Здыбicka, 1988; Бронк, 1996; Вцитович, 1997).

С психологической стороны в религиозности человека можно было бы (идя за традиционным разделением человеческой психики) выделить три взаимно связанных и обусловленных аспекта или сферы:

1. познавательно-ориентирующие компоненты (например, религиозное сознание);
2. эмоционально-мотивационные компоненты (например, отношение, чувства, мотивы, ценности);
3. экспрессивно-исполнительные компоненты (например, поступки, религиозные практики) (Хлевинский, 1991; Валеса, 1995).

Интеллектуальный, познавательный компонент занимает в религиозности важное место, хотя следует помнить о том, что он не исчерпывает религиозности. Порой может быть слабо развитым, как бы атрофированным. Участие исполнительного компонента, также, может быть минимальным - как бы не существующим. В то же время эмоционально-мотивационный компонент обычно является наиболее развитым и особенно заметным. Некоторые мыслители и исследователи (например, Г.Оллпорт, 1988, В.Джеймс, 1958) сводят религиозность к религиозному чувству, понимаемому, однако, по-разному. По мнению Г.Оллпорта (1988) зрелое чувство является синтезом факторов, функция которых - определение личности по отношению к полноте Существования. Чувство может пониматься как субъективное ощущение (приятное или неприятное) так и побуждение имеющее физиологический характер, несущее определенной значение, которое выражается при помощи разнообразных экспрессий. В.Джеймс сводит религиозный опыт к эмоциональной сфере. В религии, по его мнению, как в каждой другой деятельности, чувства кажутся важнейшими, чем все умственные доводы, имеющие второстепенное значение и следующие за предшествующими чувственными убеждениями (Русецкий, 1989). Р.Отто (1993) и П.В.Прайзер (1968) также говорят о эмоциональном характере переживания человеком контакта с трансцендентной действительностью. Эти подходы рождают некоторые возражения, так как религиозность подразумевает участие целой личности. Поэтому в психической структуре религиозности учитываются познавательный, эмоционально-мотивационный и экспрессивно-исполнительный аспекты (Вилк, 1987, Хлевинский, 1991, Валеса, 1995).

Развитие религиозности может определяться, как система изменений, направленных к высшему качеству общения человека с Богом. Эти изменения основываются

на том, что ребенок становится более восприимчивым к тому, что находится вне видимого, осязаемого и конкретного мира. В присутствии близких людей ребенок познает чувства безопасности, радости, любви, доверия и прощения, приготавливающие почву для развития его религиозности. Эти опыты, на первый взгляд, не имеющие ничего общего с религиозными опытами, приводят к тому, что как вербальная передача, так и определенная активность преобразуются в представления и воспоминания, делающие условия для развития религиозности, благоприятными (Вилк, 1987). В ходе развития религиозности ребенка формируется личное и позитивное отношение к Богу, которое охватывает: религиозные чувства и мотивировки, ментальность (знания, представления, убеждения), поступки (практики, умения и навыки религиозные), моральные нормы поведения, переживания (между прочими, наличия имманентности или трансцендентности Бога), чувство принадлежности к общине верующих (семьи, парамии, церкви) (Валеса, 1995). Религиозность ребенка, как явление очень сложное, не может сводиться к имитированию или наследованию поведения взрослых. Такой подход указывал бы на некоторый редукционизм и не соответствовал бы действительности. Это доказывают, хотя бы, работы исследователей предмета, описывающих религиозность ребенка на очередных этапах развития, как специфически детскую (Пренжина, 1971) и автономную (Валеса, 1982). Ребенок принимает слово Бог от родителей и воспитателей, и в этом смысле его автономия носит условный характер. Однако, само истолкование этого понятия уже является истолкованием автономии.

Все, что можно сказать о натуре человека, как *HOMO RELIGIOSUS* (это означает, что человек в своей натуре является существом религиозным) также относится, а возможно прежде всего, к ребенку. Для него религиозность - не абстракция, которую используя различные средства необходимо конкретизировать, но участие в религиозной действительности. Ребенок охотно принимает участие в религиозных практиках, сущность которых основывается не на умении размышлять над самим собой и над Богом, а на возможности открытия трансцендентной действительности (Вилк, 1987; Валеса, 1982).

Характеризуя детскую религиозность с качественной стороны, отметим, что она может приобретать следующие свойства, например: синкретизм, антропоморфизм, магические тенденции.

Синкретизм основывается на целостном, глобальном и одновременно туманном представлении ребенком некоторого отрезка действительности, без различия черт существенных от случайных. Поэтому несущественная деталь, нередко вызывает у ребенка определенный глобальный образ. Например, агнец с флажком, пасхальное яйцо или елочка, могут наложить отпечаток на целостность праздников Пасхи или Рождества Христова, без принятия во внимание существенных черт этих праздников.

Внутренний и внешний мир, в понимании ребенка, к примеру, дошкольного возраста, не разделены выразительно и ясно, и принадлежат одной и той же действительности. Внешним, физическим реалиям ребенок приписывает основные черты, принадлежащие его внутреннему миру: эмоции, желания, мышление. Все это ребенок переживает, как неразрывную целостность, внутри которой существуют отношения партиципации. Поэтому упрощенное мышление находит здесь связи и влияние, не существующие в действительности.

Антропоморфическое представление Бога является очередной чертой религиозности ребенка, указывающей на его умение мыслить аналогически. Это представление характеризуется восприятием всего, в том числе и Бога, путем сравнения Его с человеком. Ребенок наделяет Бога большими, нежели обычного человека, возможностями. Поэтому, когда ребенок думает о Боге, то вообще не принимает во внимание боль-

шинства основных качеств, некоторые из них отрицает, а некоторые преобразует согласно актуальным схемам представления. Даже учитывая качества, указывающие на совершенное отличие Бога, понимает их как принципиально человеческие. Духовность Бога в восприятии ребенка - это скорее бестелесность и бесформенность, что-то вроде человека - привидения или материальной субстанции. Бог, согласно упрощенной концепции ребенка, даже не являясь стариком с длинной бородой и длинными волосами, сидящим в облаках или живущим в доме и время от времени питающимся и спящим, представляется только человеком, обладающим необычными знаниями, силой и другими человеческими чертами, сильно преувеличенными. Качество, форма и структура антропоморфизма у конкретного ребенка обуславливается его опытом, а в особенности, видом первых раздражителей IMPRINTING в религиозной сфере. Ими могут являться, например, иллюстрации, сценические зрелища, рассказы представляющие Бога, жизнь Христа и другие религиозные ситуации (Вилк, 1987; Валеса, 1995).

Артифициализм мышления основывается на приписывании ребенком существования всех естественных и искусственных вещей их творцу, которым может быть Бог или человек. Ребенок обладает тенденцией к верованию, что горы, звезды, дождь, облака, гром, снег и подобные им естественные предметы СДЕЛАНЫ Богом (как считают старшие дети), или даже человеком (по мнению некоторых детей младшего возраста). Все вселенная СДЕЛАНА Богом и этот атрибут легче всего приписывается Ему, творцу природных явлений, которые ребенок объясняет приемлемым для себя образом. Артифициализм является характерной чертой детского ума, а не результатом религиозного воспитания.

Религиозный и человеческий артифициализм относится к одному и тому же, хотя дети старше 5 лет уже вообще не приписывают человеку создания таких естественных предметов, как звезды, горы, моря, звери, растения. Итак, разделение на "естество" и "культуру" ребенок от 5 лет приравняет к разделению на то, что СДЕЛАНО Богом и то, что СДЕЛАНО человеком. Наивность детского мышления основывается здесь на том, что ребенок буквально принимает аналогию между созданием натуралий Богом и созданием артифиций человеком (Валеса, 1995).

Пожалуй, наиболее существенными чертами детских магических тенденций являются: (1) вера в высшую силу (или силы), (2) которая действует согласно определенным правилам, (3) которой можно пользоваться, (4) однако необходимо найти, каким образом, (5) эту силу ребенок желает сделать полезной, через участие и при помощи определенных способов (чаще всего ритуалов), чтобы модифицировать действительность. Эти отношения участия (партиципации), используемые для модификации действительности, разнятся. Дети, в возрасте около 5 лет, показывают большую заинтересованность вопросами, находящимися на границе между воображаемым и действительным. Любят, к примеру, рассказы о добрых волшебниках, зверятах и их приключениях; о персонажах известных им из ТВ. Поэтому следует различать магию мыслей и желаний от магии вещей. Ребенок хочет влиять на действительность через определенную мысль, например, приказывая дождю, чтобы тот не падал. Ребенок, руководствуясь, с одной стороны, общечеловеческой потребностью понимания сути вещей, а с другой невозможностью охвата целого ряда вопросов, сам придумывает причины наблюдаемых явлений. Нередко видит себя главным организатором происходящих событий. Его МАГИЯ основана на воображении себе, что события происходят именно так, как хочет он, а его желания обладают такой силой, что могут подвинуть Землю. По мнению ребенка каждый человек может обладать магической силой. Как он сам, так и родители могут воздействовать на действительность магически.

Магічний мир ребенка, одночасно казочний і натуралістичний, має численні супереччя. Магічний компонент є для нього більш ощутимим, якщо зв'язаний з церемоніалом, ритуалом і таємничістю. Можливо, однак, задати питання: дійсно чи призиваючи богів, зіркам, дощу, дитина думає, що його магічні дії результативні і мають певний ефект? На основі спостережень можна стверджувати, що ні. Дитина тільки приймає можливість такого впливу на дійсність. Тому вона користується цими діями тільки тоді, коли не знаходить більш адекватних. Не використовує магічних дій применливо до добре знайомої дійсності. Тому важко побороти магічний підхід до питань таємничих, незрозумілих.

На ранніх стадіях психічного розвитку релігійність дитини набуває магічні форми віровань і поведінки, що проходять разом з віком. Цю релігійність не можна оцінювати як неістинну, оскільки дитина шукає спосіб розуміння Бога в міру свого віку, за допомогою уявлення і емоційних представлень (ср. Фергюсон, 1970; Вільс, 1987; Кохнстамм, 1989; Валеса, 1995).

Релігійність, будучи дуже багатим і одночасно складним явищем, є результатом ряду компонентів: культурної традиції, суспільного середовища, стилю виховання, особистості дитини. Специфіка релігійності ґрунтується не на вмінні розмішувати над собою і над Богом, а на можливості відкриття трансцендентної дійсності. Дитина може ввійти в контакт з Богом, одночасно характерний і неповторимий, активізуючий пізнавальні, емоційні і мотиваційні функції. Психічна структура цього контакту (за сприятливих умов усіх факторів розвитку) підлягає поразливо швидкій і творчій перебудові.

Сім'я грає в розвитку релігійності дитини незамінну роль. Родители передають своїй дитині систему власних цінностей (не маючи, на перший погляд, нічого спільного з релігійністю) і передають їй релігійність, створюючи платформу для розвитку релігійності дитини.

Л.Д. Тодорів, Івано-Франківськ

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНИХ СКЛАДОВИХ САМОСВІДОМОСТІ (СТАНОВЛЕННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У РАННІЙ ЮНОСТІ)

Становлення життєвих перспектив завжди було показником особистісної зрілості людини. Адже, щоб керувати ходом життя, необхідно створювати та постійно коректувати загальну цілісну модель цього життя. Знання про свій життєвий шлях дає владу над ним - і це положення було б очевидним, коли б ми мали ясні та точні відповіді на питання: яку психологічну будову має те психологічне утворення, яке представляє особистість та її життєвий шлях; як працюють механізми його формування, розвитку, саморегуляції, як впливають особистісні характеристики суб'єкта на особливості цієї моделі життя, яку він будує; коли починається усвідомлення процесу становлення життєвого шляху особистості.

У даній статті ми прагнемо розкрити деякі аспекти даної проблеми. Усвідомлення та переживання особистістю життєвого шляху починається з ранньої юності, коли відбувається пошук принципових основ неупередливої поведінки, коли

виробляється "філософія життя" як прагнення до досягнення абсолютних цінностей, несумісних з цінностями реального світу [4, с.177].

Юність – надзвичайно складна, суперечлива стадія життєвого шляху, яка закладає ціннісний фундамент особистості. Найяскравіше суперечності та труднощі соціальної ситуації розвитку в юності проявляються у формуванні життєвої перспективи. Молода людина повинна чітко намітити основні лінії свого майбутнього, свої життєві перспективи [1, с.85]. Для цього створюються всі необхідні передумови.

Психологічна готовність до визначення життєвих перспектив передбачає розвиток когнітивних механізмів, які виникають в результаті структурно-функціональних змін у мисленнєвій сфері особистості, де мислення переходить на новий, більш складний етап свого розвитку. Для розумового розвитку в юності характерним є ускладнення розумових операцій (перехід до абстрактних операцій), що викликає нахил до теоретизування та рефлексування, які дають можливість осягнути життя в цілому, створити картину або концепцію власного життя [3, с. 241].

Нові інтелектуальні можливості, які виникають у ранній юності, розширюють горизонти свідомості. Зростає частка когнітивних механізмів у структурі самосвідомості молодшої людини, які повинні забезпечити в перспективі свідоме, активне та творче життя. Нові когнітивні утворення надають самосвідомості виразного рефлексивного характеру. Це насамперед: особистісна рефлексія як процес самопізнання; уявлення про своє "Я" як результат процесу самопізнання; механізми диференціації та інтеграції індивідуального досвіду як необхідні чинники процесу самопізнання.

У світлі вище сказаного більш пильної уваги вимагає проблема розвитку рефлексивних характеристик самосвідомості як критеріїв розвитку адекватної ідентичності.

У ранній юності розвиток власного "Я", особистісної ідентичності є важливим завданням, розв'язання якого значною мірою буде визначати все подальше життя індивіда. Молода людина стихійно приходить до відчуття своєї неповторності, несхожості, відкриває власну індивідуальність. Вона усвідомлює тотожність, неперервність у часі власної особистості [1, с.119]. Приходить розуміння того, що й інші помічають зміну у переживаннях власної самості.

Процес розвитку ідентичності у ранній юності ґрунтується на високому рівні особистісної рефлексії, на основі якої в процесі ідентифікації в індивіда формуються уявлення про своє "Я". Ідентифікаційна поведінка та ідентичність розвиваються безперервно, починаючи з раннього дитинства, протягом всього життя. Об'єктом ідентифікації є цінності, що існують у суспільстві і на основі яких формується власна ідентичність особистості. Таким чином, ідентичність – це, насамперед, ідентифікація з цінностями. Процес ідентифікації має певні вікові особливості.

У ранній юності нові інтелектуальні можливості сприяють формуванню єдиної картини світосприйняття, де цінності батьків, вчителів, ровесників та інших референтних осіб аналізуються, синтезуються, зіставляються з уявленнями про своє "Я". В результаті цього молода людина формує свою індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, яка є ядром власної ідентичності.

Аномальна лінія розвитку особистості в ранній юності пов'язана з переживанням кризи ідентичності, яка виникає внаслідок переоцінки ціннісних уявлень, що втрачають конкретику, "референтність", набувають більш абстрактної значущості [2, с.255]. Моральні пошуки юнаків приводять їх до тієї чи іншої цілі, але усвідомлення власного "Я" відбувається у кожного по-різному. Є категорія молодих людей, в яких становлення ідентичності проходить зі значними труднощами. Часто

ідентичність досягається ними тільки після тривалого періоду вагань і "пробних" ціннісних виборів. Це зумовлено тим, що особистість в період ранньої юності, коли вибір ідентичності стає необхідним, реально виявляється нездатною до цього, так як неформованість рефлексивних механізмів самосвідомості ускладнює процес становлення індивідуальної системи ціннісних орієнтацій. Індивід входить у смугу так званого "психосоціального мораторію", який продовжує в часі перехідний період від дитинства до зрілості. У такій ситуації молода людина не може виробити власну систему цінностей, цілей та ідеалів, завершити психосоціальне самовизначення.

В силу зазначених обставин питання розвитку рефлексивних характеристик самосвідомості у ранній юності становить не лише теоретичний, а й практичний інтерес. Наше завдання полягає в тому, щоб визначити основні шляхи і прийоми розвитку рефлексивних процесів самосвідомості у ранній юності. З цією метою розроблена програма і система занять з тренінгу самосвідомості старшокласників.

Метою даної програми є розвиток здібностей до самопізнання та саморозуміння, розширення самосвідомості особистості та її рефлексивних складових характеристик. Тренінг розроблявся на основі ярославського "Соціально-психологічного тренінгу спілкування для старшокласників". Метою тренінгу є розвиток технік самопізнання та оволодіння індивідуальними техніками спілкування: аналіз, зворотній зв'язок, особистісна рефлексія, зміст уявлень про "Я", механізми диференціації та інтеграції індивідуального досвіду.

Наша програма по розвитку самосвідомості у старшокласників включає більше завдання на розвиток особистісної рефлексії та розширення змісту уявлень про "Я" як рефлексивних складових самосвідомості. Кожна зустріч, крім першої, починається та закінчується з завдань, спрямованих на активізацію рефлексії, під час якої ведучий дізнається про учасників, їх стан та бажання продовжувати роботу. У другій частині кожного заняття відбувається обговорення основних процедур зустрічі. Закінчується кожна зустріч завданням на самопізнання, яке спрямоване на закріплення отриманих на попередній зустрічі знань та вмінь і підготовку до наступної зустрічі.

Відбір учасників групи проводиться на основі діагностики про вихідний рівень розвитку особистісної рефлексії, змісту уявлень про "Я", особливостей перспективи часу та особливостей сформованості індивідуальної системи ціннісних орієнтацій.

В результаті тренінгу покращилася здатність учасників до саморозкриття, прийняття себе, усвідомлення себе, формування образу "Я", зокрема "Я"-майбутнього. Разом з тим учням легше було визначати свої життєві перспективи, представлені реальними і послідовними цілями та планами.

Робота в групі почалася зі створення психологічного клімату. В ході першої зустрічі ведучий розкрив перед учасниками поняття самовизначення особистості, сутність якого є пошук свого "Я", визначення своєї позиції у житті. Учасники познайомилися з поняттям особистісної рефлексії як процесу пізнання людиною самої себе, свого внутрішнього світу.

Виявились досить складними для учасників тренінгу перші завдання на активізацію рефлексії. Труднощі виникли при виділенні слабких сторін особистості. За словами учасників, свої сильні сторони легко було визначати, хоча відчувався певний дискомфорт під час їх обговорення.

Найбільш складними виявились завдання, які пов'язані зі саморозкриттям особистості. В процесі таких занять учасники легко справлялись із завданнями на активізацію рефлексії. Мета етапу заняття полягає у створенні умов для осмисленого переживання свого "Я", пробудження потреби у самовдосконаленні шляхом побудови нового образу себе.

Учасники тренінгу ознайомились з поняттям образу “Я” особистості. Завдання на аналіз “Я”-концепції виявились занадто складними. Досліджувані довго обдумували характеристики свого “Я”. Потім, ніяковіючи, а то й виправдовуючись, зачитували їх. У деяких членів групи оцінка особистісних властивостей супроводжувалась очікуванням підтримки з боку інших: “Хіба я недобра”, “Що, я недостатньо розумна?” В основному дівчата описували себе через конструкції доброти, правдивості, наполегливості, мрійливості, розуміння інших, співчуття. Юнаки здебільшого оперували характеристиками “Я”-розумового (“легко вирішую будь-яку ситуацію”, “можу логічно обмірковувати наслідки” і т.п.). Однак, “Я-соціальне” є провідним у юнаків, “Я-тілесне” не представлене у структурі образу “Я”.

Далі слідували заняття, метою яких є розвиток адекватного само-сприйняття. Труднощі викликало завдання на визначення амбівалентних рис особистості. У більшості перелік даних рис був обмежений виділенням позитивних та негативних сторін. На завершення заняття кожен учасник повинен обмірковувати “що означає прийняти себе”. Міркування досліджуваних були представлені у вигляді критичного монологу. Звернення до свого “Я” проходило у спосіб засудження своїх дій, вчинків, поглядів, думок. Деякі зізнання сповнені тривогою та розчаруванням, нерозумінням реалей життя (“Я опинилась у ситуації безвихідності, але це напевно і є життя... Чому нас не вчать жити”).

У подальшу нашу роботу були включені завдання на розвиток бачення перспективи свого майбутнього життя, здатності самому визначати цілі свого життя, на засвоєння практичних навиків планування, співвіднесення наближеної та віддаленої перспективи і т.п. В ході заняття нам потрібно показати вплив індивідуальних особливостей особистості на життєвий шлях. У процесі роботи молодим людям певною мірою вдалося визначити життєві цілі, однак пов'язати їх з особистісними особливостями вони не змогли. Тільки дві учасниці виконали дане завдання, визначивши основними життєвими цілями прагнення до саморозвитку, пізнання та створення сім'ї. Необхідними рисами для досягнення цих цілей, на їх погляд, є наполегливість, цілеспрямованість, вміння зрозуміти інших, добро-душність, відвертість і т.п.

На завершення кожен учасник повинен був представити картину свого майбутнього життя. Як показали результати, життєва перспектива молодих людей відображається як наближеними, так і віддаленими цілями, хоча наближена перспектива є більш чіткою і конкретною. Характерним є те, що на цьому етапі роботи учасникам стало значно легше самостійно визначати життєві цілі та шляхи їх досягнення. Як виявилось, найважливішою ціллю-проблемою для молодих людей є вступ до вищого навчального закладу. До найважливіших шляхів розв'язання даної проблеми відносять наявність певних особистісних здатностей (наполегливість, інтелектуальні здібності) та наявність відповідної мотивації. Однак виявилось, що у досліджуваних відсутня мотиваційна готовність до вирішення даної проблеми, що і спричинює невпевненість у своїх силах та тривожність.

Як свідчать результати заключної діагностики завдяки розробленій програмі тренінгу у старшокласників вдалося розвинути здатність до поглибленого самопізнання, яке розширило горизонти самосвідомості молодого людини, сприяло розвитку особистісної рефлексії та змісту уявлень про своє “Я”. Завдяки усвідомленому уявленню про “Я” молода людина дістає можливість прогнозувати свій життєвий шлях, формувати життєві цілі.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986.
2. Мартынюк И.О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи. Опыт прикладного исследования. — К., 1993.
3. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. — М.: Мир, 1994.
4. Роменец В.А. Історія психології стародавнього світу і середніх віків. — К., 1983.

В.О.Тюріна, Харків

ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ І ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ПЕРСПЕКТИВНИХ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАДАЧ

Одним з головних завдань, що стоять перед сучасною вищою школою, є виховання у студентів прагнення й спроможності самостійно поповнювати свої знання. Розв'язанню цього завдання значною мірою сприяє застосування у процесі навчання системи пізнавальних задач, що охоплюють різний обсяг навчального матеріалу, тобто різної перспективності, розв'язання яких приводить студентів до «відкриття» та засвоєння стрижневих ідей, понять, прийомів, методів пізнавальної діяльності. Побудова і застосування перспективних пізнавальних задач спирається на методологічне положення про необхідність виділяти головну ланку у діяльності. У навчальному процесі без опори на головне, суттєве неможливо знайти оптимального варіанту.

Методологічною основою процесу навчання є гносеологія (теорія пізнання), у якій особливе значення має теорія відображення. Процес навчання діалектичен. Сутність діалектики пізнання полягає у його внутрішніх протиріччях, які є джерелом розвитку. У їх основі лежить явище психічного випереджаючого відображення дійсності, яке у людини проявляється у активній і цілеспрямованій розумовій діяльності, яка певною мірою передбачає можливі впливи з боку оточуючого світу і готує до цього людину. Це положення є методологічною основою конструювання та використання у процесі навчання перспективних пізнавальних задач, які сприяють виникненню у студентів широкого перспективного орієнтування у матеріалі, що вивчається, дозволяють усвідомити та прийняти загальну мету їх дій, намітити, хоч би приблизно, шляхи її досягнення.

Процес учіння як форму пізнання слід розуміти як суперечливий, як процес постійного руху і розвитку. Рушійними силами цього розвитку є протиріччя, які мають діалектичний характер. При проблемному навчанні його основне протиріччя втілюється у проблемних пізнавальних задачах, які розв'язуються учнями самостійно або з деякою допомогою викладача, і виступають безпосереднім могутнім стимулятором навчального пізнання. Будь-яка проблема внутрішньо суперечлива, і проблемна задача свиразом цієї суперечливості. Суперечливість пошукової задачі усвідомлюється студентами як пізнавальна трудність. Таким чином, проблемна пізнавальна задача, за умовою її усвідомлення, виступає як рушійна сила учіння і розвитку тих, хто навчається.

Основне протиріччя є рушійним тому, що воно невичерпне на протязі всього процесу навчання. Більш високий рівень знання і удосконалення способів пізнання, приведення їх у відповідність з вимогами навчання знімають протиріччя лише на

даний момент. Тому процес учіння - це процес розв'язання послідовності пізнавальних суперечностей і невідривно зв'язаних з ними пізнавальних задач, які зумовлені логікою навчального процесу.

Пізнавальні задачі відіграють значну, все зростаючу роль у змісті освіти, бо задачі у навчанні - це, на думку багатьох педагогів і психологів, один з важливих факторів підвищення пізнавальної і практичної активності студентів. Послідовне висування цікавих пізнавальних задач, які вимагають від студента наполегливості та ініціативи, сприяє вихованню активності і самостійності.

Щоб викликати активне ставлення студентів до майбутньої роботи, треба перш за все поставити перед ними пізнавальну задачу, причому зробити це так, щоб ця задача була усвідомлена та прийнята ними. Пізнавальна задача, що виникла і дійшла до свідомості студентів, є найбільш цінною внутрішньою силою їх учіння.

Пізнавальні задачі - це засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, бо мислення здійснюється як розв'язування задач. Тому й будування їх системи має бути підпорядкованим завданню розвитку активності, самостійності та ініціативи студентів. Цього можна досягти, на наш погляд, постановкою перспективних пізнавальних задач.

Перспективною ми називаємо пізнавальну задачу, яка є найбільш загальною для цілого ряду більш часткових пізнавальних задач, розв'язок якої можна одержати у результаті розв'язання всієї послідовності допоміжних задач та запитань. Перспективні пізнавальні задачі являють собою підсистему у загальній системі пізнавальних задач з якогось навчального предмету.

Як показали психологічні дослідження, формування у людини активного мислення, свідоме та міцне засвоєння знань, умінь та навичок, розвиток творчих здібностей є результатом тільки її власної активної, самостійної пізнавальної діяльності. Використання пізнавальних задач є способом організації самостійної діяльності студентів щодо засвоєння нових знань, а також однією з умов розвитку пізнавальної самостійності і творчих здібностей. Причому, необхідна не випадкова сукупність пізнавальних задач, а їх система, яка відповідає певним показникам. До них, зокрема, відносяться охват основних типів доступних студентам аспектів проблем даної науки; передбачення проявів найважливіших характеристик творчої діяльності та інші. Вдоволення цих вимог, на наш погляд, неможливе без використання перспективних пізнавальних задач.

Будь-яка діяльність людини визначається цілями, задачами, які вона ставить перед собою. Саме мета, як закон, визначає способи, засоби і характер дій людини. Якщо нема мети, то нема й діяльності. Мета - це те, заради чого діє людина. І.П. Павлов вважав, що рефлекс мети - це основна форма життєвої енергії. Він показав велике значення для навчання та виховання рефлекса мети: дія може бути здійснена тільки в результаті попередньої поставленої та усвідомленої мети; перепони, утруднення активізують всі психічні функції студентів тільки при наявності у них ясно усвідомленої мети й розуміння смислу роботи, що намічається.

У дослідженнях П.К. Анохіна розкрит механізм внутрішнього прагнення суб'єкта досягти мету. Дія цього механізму пов'язана із здатністю центральної нервової системи активно відображувати дійсність, з випередженням явищ зовнішнього світу, які ще не відбулися. Перш, ніж почати діяти, людина, виходячи з свого життєвого досвіду, мислено передбачає результат дії, яка має відбутися. Це було названо П.К. Анохіним акцептором дії.

Оскільки навчання не є в цьому відношенні винятком, то необхідно на кожному занятті розкривати перед студентами перспективу оволодіння знаннями й

уміннями, добиватися усвідомлення та прийняття мети, не обмежуючись лише формальним її повідомленням. Оскільки учіння (пізнання) - це вид діяльності, то постановка мети, цілепокладання має займати провідне положення в організації пізнавальної діяльності студентів.

Головний шлях удосконалення процесу навчання основам наук - це організація навчально-пізнавальної діяльності на прогностичних засадах, коли систему наукових знань, спеціально організовану й впорядковану, студенти засвоюють на основі та з допомогою прогноза.

Як відомо, будь-яка дія починається з постановки мети і прийняття її. Тому важливо не тільки сформулювати мету, а й організувати дії студентів щодо усвідомлення та прийняття цієї мети, на основі чого й формується мотив майбутньої діяльності. Усвідомлена мета досягається людиною швидше, а результат буває при цьому більшим і якіснішим. І, що особливо важливо, при якісній меті, при цілеспрямованості дій людина досягає більших успіхів з меншими витратами зусиль і часу. Саме тому цілепокладання є важливим прийомом оптимізації навчальної діяльності.

Постановка перспективних пізнавальних задач як раз і сприяє виконанню вказаної вимоги. Оскільки й основна перспективна, й ті, що складають її, часткові задачі формуються на підставі відповідних проблемних ситуацій, то тим самим створюються умови для усвідомлення й прийняття наміченої перспективної і більш близьких проміжних цілей. Таким чином, хоч і вельми приблизно, схематично, але намічається шлях просування до кінцевої мети, деяка програма дій. Перспективна пізнавальна задача високого рангу програмує і визначає весь подальший шлях руху. В ній закладені всі наступні задачі. Крім того, вона є основою прогностичної оцінки поки що невідомих подій і фактів.

Значення усвідомленої і прийнятої мети є виключно великим для активізації мислення і забезпечення міцного засвоєння знань і способів діяльності. Формування і міцне закріплення у пам'яті образу предмета визначається антиципуючими процесами відображення майбутніх цілей, що виникають на основі засвоєного досвіду і детермінують закріплення тих результатів, які необхідні для подальшого протікання діяльності і досягнення кінцевої мети. Чим більш значущим є результат дії для подальшої діяльності людини, тим міцніше він запам'ятовується, переходить у довготривалу пам'ять. Отже, використання перспективних пізнавальних задач є важливим фактором, що сприяє підвищенню ефективності навчання.

М.В. Удовенко, Кривий Ріг

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ПЕРЕМЕНЕ ШКОЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Выраженность эмпатии и ее форма (сочувствие, сопереживание) зависят как от природных особенностей личности, например темперамента, общей чувствительности, так и от условий воспитания, жизнедеятельности человека, его эмоционального опыта. Эмпатия возникает и формируется во взаимодействии, в общении. В основе этого процесса лежит механизм осознанной или неосознанной идентификации. Последняя, в свою очередь, является результатом действия более фундаментального свойства человека - способности сравнивать себя, свою личность, поведение, состоя-

ние с другими людьми. Эмоциональная форма эмпатии, как правило, возникает при непосредственном восприятии переживания другого человека, и в ситуации его неблагополучия переживается как жалость, печаль, сострадание [6].

В последнее время исследованиям эмпатии уделяется большое внимание, так как изучение этого феномена межличностных отношений имеет большое теоретическое и практическое значение. В практической деятельности людей характер их взаимоотношений имеет решающее значение, так как сейчас фактически отсутствуют сугубо индивидуальные виды деятельности. Труд и отдых становятся в полном смысле этого слова коллективным, что заставляет вырабатывать специальные рекомендации с целью повышения эффективности совместной деятельности.

В рамках возрастной психологии в результате проведения своего исследования Т. П. Гаврилова выделила два вида эмпатии: 1) сопереживание, т. е. переживание субъектом тех чувств, которые испытывает другой через отождествление с ним; 2) сочувствие, т. е. переживание субъектом по поводу чувств другого, иных отличных чувств [3; 4].

Подобное понимание феномена эмпатии легло в основу эксперимента Т. П. Гавриловой по исследованию способности к сопереживанию и сочувствию. В данном эксперименте метод незаконченных рассказов позволял выявить виды эмпатии, обнаружить у испытуемых тенденцию к определенному способу эмоциональной отзывчивости на неблагополучие другого, выделить тех детей, у которых сопереживание или сочувствие сформировалось как устойчивое свойство. Вместе с тем наблюдения за различными возрастными группами детей продемонстрировали, что сопереживание более характерно для младших школьников в связи с ориентацией детей этого возрастного периода на себя, свое благополучие [1; 2].

У подростков, по мнению Т. П. Гавриловой, преобладает тенденция к альтруистическому поведению и сочувствию как основной вид эмпатии в связи с потребностью в благополучии другого, в то время, как для младших школьников и младших подростков характерно эгоистическое поведение [3; 4].

В рамках нашего эксперимента исследовалось влияние изменения учебного коллектива в подростковом и юношеском возрасте на процесс формирования личности [8]. Известно, что изменение школьного класса ведет к нарушению ведущей деятельности, характерной для этих возрастных периодов - интимно-личностного общения [5, 9]. Этот факт подтверждает и наше исследование. Кроме того, было установлено, что разрыв прежних межличностных связей, вызванный формированием нового классного коллектива с целью выполнения сугубо учебных задач, ведет за собой деформирующие изменения в нравственной структуре личности. В качестве одного из критериев нравственного развития принимался уровень сформированности эмпатии учащихся.

В качестве испытуемых выступили 508 учащихся из одиннадцати 8-х и десяти 10-х классов различных школ города Харькова. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли принципиально новые классные коллективы лицеев и гимназий, впервые сформированные в год проведения исследования. В контрольную группу 1 (КГ 1) вошли стабильные лицейские и гимназические классы. Контрольную группу 2 (КГ 2) составили стабильные классы общеобразовательных школ. Кроме того, весь контингент испытуемых был разделен по возрастному признаку на подростковую и юношескую группу.

При анализе полученных экспериментальных данных также использовалась идея А.В. Петровского о решетке противостояний, согласно которой информацию об особенностях группы можно получить, исследуя особенности ее членов, занимающих

противоположные позиции на “решетке противостояния позиций”. Участники группы, занимающие полярные позиции (руководитель - подчиненный, лидер - отверженный) играют ключевую роль в межличностных отношениях группы. Чтобы трансформировать эти отношения в нужном направлении, необходимо изменение личностных особенностей в первую очередь членов группы, образующих “решетку противостояния позиций” [7].

Эмпатия была исследована в соответствии с двумя ее типами - сочувствием и сопереживанием. Детям была предложена ситуация связанная с их будущим, после прослушивания которой они должны были принять конкретное решение и обосновать свой ответ. Ответы детей классифицировались на те, в которых проявлялась тенденция к сопереживанию - «тревога за себя» (т. е. эгоистическая тенденция) и к сочувствию - «тревога за другого» (т. е. альтруистическая тенденция). Результаты классификации предложены в таблице 1. Беседа проводилась с каждым учащимся индивидуально. Ситуация следующего характера: “Представьте себе, что Вы прекрасно заканчиваете лицей (гимназию, школу), с отличием заканчиваете ВУЗ, становитесь специалистом в своей области и осуществляете свою давнюю мечту - открытие своего дела, своей фирмы. Фирма торговая, вам приходится заключать сделки, под Вашим руководством работает еще человек 50 - 70 сотрудников. Вы существуете уже пару лет, находитесь “на плаву”, есть перспективы роста. Одной ближайшей такой перспективой является заключение сделки, в результате которой Ваша фирма получит солидное денежное “вливание”, Вы сможете выплатить премию своим сотрудникам, которые готовили эту сделку, в вашем распоряжении также будет возможность сделать подарок себе или своему близкому человеку (путешествие, например). Кроме того, Ваш престиж как специалиста очень сильно возрастет: коллеги будут говорить, что вы настоящий профессионал, что смогли так красиво и выгодно заключить договор. Эту сделку Вы и Ваши сотрудники готовили на протяжении трех месяцев. После ее заключения одна из фирм, подобная Вашей будет разорена, ее владелец станет банкротом, ему необходимо будет продать для погашения долгов не только свою фирму, но и свое имущество. Специфика заключения сделки такова, что ее подготовка проходила на уровне Ваших замдиректоров, т.е. они непосредственно встречались и вели переговоры, а Вам было необходимо подписывать документы.

На кануне окончательного заключения сделки и подписания последних документов Вы узнаете, что директор этой фирмы - Ваш хороший школьный друг, с которым вас в свое время развела судьба и если бы вы встретились при других обстоятельствах, случайно на улице, например, то оба были бы рады встрече и долго выясняли, как вы жили все это время. Но на следующее утро назначено подписание договора. Как Вы поступите?”

Предполагалось, что учащийся должен выбрать один из вариантов ответов: либо “да, заключу сделку”, либо “нет, откажусь” и объяснить почему. Компромиссное решение не принималось, так как не было времени для поиска компромисса (одна ночь). Все ответы фиксировались. Кроме того, если респондент выбирал какой либо из вариантов и окончательно на нем останавливался, исследователь находил доводы в пользу противоположного решения и та до тех пор, пока ребенок не принимал окончательного решения. Например, если школьник сразу отказывался заключать сделку, то ему напоминали о 50 сотрудниках, которые трудились и ожидают премии, о коллегах, которые не будут знать истинных причин провала сделки или, узнав, расценят это как проявление слабости и непрофессионализма, о возможной потере престижа. Если учащийся говорил, что подпишет договор, ему напоминали, что это его хороший школьный друг, для него эта фирма также является осуществлением его мечты и по-

теря - полный личный крах, после которого он едва ли сможет оправиться, возможно даже покончит жизнь самоубийством. Все колебания в ответах учащихся фиксировались. Считалось, что желание заключить сделку является проявлением эгоистической тенденции, сопереживания или "тревоги за себя", а отказ от сделки - альтруистической тенденции, сочувствия или "тревоги за другого". Далее было подсчитано количество ответов по каждой из тенденций и найдено процентное соотношение учащихся, чаще всего отвечающих подобным образом.

Зафиксировано незначительное число тех испытуемых, которые долго колебались или часто меняли свое решение под воздействием экспериментатора. Для данной выборки характерна категоричность в принятии решения - либо «да», либо «нет». Исходя из этого в таблице 1 представлено процентное соотношение лидеров, отверженных и в целом по группе учащихся в зависимости от выявленного у них типа эмпатии.

Таблица 1

Способность к эмпатии у подростков в соответствии с ее типами: Э - эгоистическая тенденция (сопереживание); А - альтруистическая тенденция (сочувствие) (в % от общего числа в группе)

	ЭГ		КГ 1		КГ 2	
типы эмпатии	Э	А	Э	А	Э	А
лидеры	53	47	11	89	22	78
отверженные	36	64	70	30	75	25
вся группа	59	41	33	68	40	60

Из таблицы видно, что у 53% лидеров ЭГ проявляется такой тип эмпатии как сопереживание, т.е. «тревога за себя». В контрольных группах у лидеров эмпатия чаще всего проявляется по типу сочувствия, т.е. «тревога за другого» (11% и 22%). Для отверженных ЭГ более характерна эмпатия по типу сочувствия (64%), чем сопереживания (36%). Что касается отверженных контрольных групп, то между ними практически нет отличий - более характерна здесь «тревога за себя» (70 и 75%), чем тревога за другого» (30 и 25%).

Приведем характерные ответы учащихся ЭГ: «Нет, нет. Это же мой друг. Я ведь своей фирмы не теряю» (Лена К. 8 кл. отверженная). «Не буду заключать сделку, потому, что она моя подруга. Буду по другому деньги зарабатывать» (Жанна К. 8 кл. отверженная). «Раз я директор, что хочу, то и делаю. Нет!!!» (Аня С 8 кл. лидер). «Я попытаюсь сотрудничать с этой фирмой и помочь этому человеку. Мы откроем вместе какой-нибудь филиал. Лишь бы он потом не сделал из этого себе выгоду и не предал меня. (Потому что в жизни только так и бывает). Нет». (Яна Д. 8 кл. лидер). «Не смогу пожертвовать своей мечтой ради него - заключу» (Олеся Н. 8 кл. лидер). «Да, заключу. Искусство требует жертв» (Сергей Н. 8 кл. лидер).

При проведении повторного исследования динамика в развитии эмпатии в ЭГ не была обнаружена.

В результате анализа материалов беседы, направленной на выявление альтруистической и эгоистической тенденций в проявлении эмпатии были получены данные, которые представлены в табл. 2 и 3.

В таблице 2 находится процентное соотношение ответов учащихся в зависимости от того, насколько уверенно и категорично они давались в конце беседы: имеется в виду, что «да» - это полное согласие заключить сделку в конце беседы; «нет-да» - это категоричный отказ заключить сделку в начале беседы и согласие в конце; «да-нет» - отказ от сделки в конце беседы при решительном желании заключить ее в начале; «нет» - категоричный отказ заключать сделку.

Таблица 2

Отчеты учащихся юношеской группы

	ЭГ					КГ 1					КГ 2		
	Σ	д	юн	лид	отв	Σ	д	юн	лид	отв	Σ	лид	отв
да	41	51,3	23,8	55,3	36,4	16	31	27	10	49	16	—	37
нет да	20	22,7	14,3	17,6	9	8	16	12	4	8	7,5	—	—
да нет	8	3,4	14,3	11,8	—	14	19	19	12	13	8,5	20	30
нет	27	22,6	38,1	15,3	45,6	60	30	35	74	30	76	80	33
компр.	4	—	—	—	9	2	4	7	—	—	—	—	—
Σ	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

В таблице 3 распределены процентные соотношения лидеров, отверженных и всех учащихся в зависимости от проявляемой ими тенденции - альтруистической или эгоистической. В ЭГ девушки чаще склонны проявлять эгоистическую позицию, чем юноши в 2 раза. То же самое касается лидеров, которые чаще, чем отверженные в 1,6 раза склонны заключать сделку.

В КГ 1 соотношения девушек и юношей с эгоистической тенденцией примерно одинаково, в то время, как лидеры склонны проявлять сочувствие в 2 раза чаще, чем отверженные этой же группы.

В КГ 2 среди лидеров мы не встретили ответов одобряющих заключение сделки. Это свидетельствует о том, что лидеры этой КГ чаще всего проявляют альтруистическую тенденцию в поведении.

Таблица 3.

Способность к эмпатии у учащихся юношеской группы в соответствии с ее типами: Э - эгоистическая тенденция (сопереживание); А - альтруистическая тенденция (сочувствие) (в % от общего числа в группе)

тип эмпатии	ЭГ		КГ 1		КГ 2	
	Э	А	Э	А	Э	А
лидеры	73	27	14	86	—	100
отверженные	45	46	57	43	37	63
вся группа	61	35	24	74	23,5	76,5

Приведем характерные ответы учащихся ЭГ: «Я эту фирму куплю» (Марина Ц. 10 кл. лидер). «Да, я бы купила эту фирму, потому что в бизнесе не место эмоциям и нежным сентиментальным чувствам» (Катя М 10 кл. лидер). «Я буду долго мучаться, но заключу эту сделку, но всю жизнь это будет меня угнетать» (Аня З. 10 кл.). «Есть что-то намного важнее, чем ситуация прибыли. Возможность повысить положение еще будет, а помочь человеку уже может и не удастся» (Станислав Б 10 кл. лидер.). «Если долго не видел человека, пропадает и дружба (а значит и долг). Я не испытывал бы урызаний совести. Сразу заключил бы сделку» (Виталий Т. 10 кл. лидер). «Да, заключу. В бизнесе друзей не должно быть - бизнес есть бизнес» (Маша Д 10 кл. лидер).

«Да, бизнес есть бизнес» (Сергей Т. 10 кл. отверженный). «Нет. Ничего не потеряю, значит могу не заключать сделку. Дружба дороже.» (Вячеслав Й. 10 кл. отверженный). «Нет. Важно счастье других людей, не причинять зла другим людям». (Инна Ч. 10 кл. отверженная). «Нет. Всегда найдется другой случай, другая возможность. Я смогу выдержать натиск сотрудников, т.к. это уже было. Это моя фирма и я сам решаю, что делать, если кто-то не согласен - нам не по пути». (Сергей Ч. 10 кл. отверженный).

Характерны ответы в КТ 1: «Нет, не заключаю, если это близкий друг, а так да.» (Елена О. 10 кл.). «Нет. Это близкий друг, а дружба дороже всего. Если работают профессионалы, мы еще заключим другую сделку» (Аня М. 10 кл.). «Нет. Человеческая жизнь дороже денег и престижа» (Сергей Т 10 кл. лидер). «Нет. Если я хороший специалист, я смогу потом вернуть эти деньги» (Ренат Ш. 10 кл. лидер).

«Да, заключаю, т.к. он против меня в следующий раз заключит» (Роман А. 10 кл. отверженный). «Да - дело есть дело. Если бы я отказалась на его месте, он бы меня съел» (Катя К. 10 кл. отверженная).

Некоторые характерные ответы КТ 2: «Да, если близкий друг - нет», «Нет, ни при каких обстоятельствах».

Таким образом учащиеся экспериментальных классов чаще всего склонны проявлять такую форму эмпатии, как сопереживание («тревогу за себя»), т. е. для их поведения характерна в основном эгоистическая тенденция. В отличие от них, учащиеся контрольных классов склонны к такой форме эмпатии, как сочувствие («тревога за другого»), т.е. они чаще в своем поведении проявляют альтруистическую тенденцию.

Как уже отмечалось ранее, по данным Т. П. Гавриловой, альтруистическая тенденция является более поздней в онтогенезе, появляется уже у младших подростков и характерна для старших подростков, что подтверждают, в частности, наши данные по контрольным группам.. Проявление более ранней тенденции - эгоистической - учащимися ЭГ по всей видимости, является следствием изменения их учебной микросреды, в результате чего, оказалась неудовлетворенной сфера интимно-личностного общения. Изменение школьного класса в юношеском возрасте оказывает более острое воздействие на формирование нравственной стороны личности. Если в подростковом возрасте для предотвращения подобных трудностей достаточно изменения форм учебной деятельности - применение проблемного, модульного, развивающего обучения, включающих групповые формы работы на уроке или применение ряда целенаправленных внеклассных мероприятий. В юношеском возрасте необходима более тонкая психолого-педагогическая коррекция. Одной из форм коррекции, на наш взгляд, может служить использование практическим психологом данного учебного заведения игрового социально-психологического тренинга развития эмпатии. В ходе тренинга учащиеся пропускают через себя многие ситуации общения и получают реальный опыт эмпатических переживаний.

Литература:

1. Гаврилова Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностных отношений. М., 1981.
2. Гаврилова Т. П. Роль эмпатии в формировании нравственности мотивов поведения у детей // Некоторые актуальные проблемы воспитания и воспитывающего обучения. - М.: Изд. во МГУ, 1976.
3. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. - Вopr. психол. - 1974. - №5.
4. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. дис.... канд.психол. наук. - М. . 1977. - 23 с.
5. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: Дом педагогики, 1996.-208с.
6. Кон И. С. Открытие "Я". - М.: Просвещение, 1978.
7. Петровский А. В. "Решетка противостояния позиций" как принцип диагностики уровня развития межличностных отношений // Вopr. психол. 1985.-№ 2. С. 31-39.
8. Удовенко М. В. Проблемы адаптации подростков при обучении в школах нового типа // Вестн. Харьк. ун-та. - 1998. - № 403: Психология.
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. - М. : Педагогика, 1989.-560с.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ОСОБИСТОСТІ

Методологія системного підходу впливає з загальної теорії систем, і предметом її дослідження є *інваріанти ізоморфних або гомоморфних явищ*. Припускається, що інваріантними є параметри, які характеризують суб'єктність соціальних утворень у всіх рівнях: особистість – організація (підприємство, фірма, політична партія, спортивне товариство) – об'єднання організацій (асоціація, корпорація, синдикат) – держава (нація) – об'єднання держав (націй). Виявлені інваріантні характеристики соціальних суб'єктів конкретизуються по відношенню до особистості [1]. Загальна ідея пошуку інваріантів систем різного походження має ту особливість, що намагання в процесі пізнання охопити якомога більшу кількість різноманітних систем призводить до зменшення кількості їх інваріантних властивостей. Тут доречним буде вислів відомого математика М.І.Лобачевського про те, що "перші поняття, з яких починається яка-небудь наука, повинні бути ясні й приведені до найменшого числа. Тоді тільки вони можуть служити міцною і достатньою основою вчення" [2, с.39]. На основі комплексу цих інваріантних параметрів вибудовується модель збідненої щодо розмірності характеристик особистості, і хоча невелика кількість цих параметрів не охоплює всю багатогранність і різноманітність особистості, проте вони є визначальними. Саме з цих міркувань на першому етапі пізнання особистість описується мінімальною кількістю загальних для всіх соціальних суб'єктів параметрів, які на наступних етапах доповнюються іншими параметрами для характеристики її специфіки.

При застосуванні системного підходу будь-який соціальний суб'єкт, в тому числі людина і її соціальна сутність – особистість, розглядається як система.

Існує багато різних визначень поняття "система", але всі вони містять спільне положення про те, що *система* – це сукупність елементів з певними зв'язками між ними, які утворюють деяку якісно своєрідну цілісність. Системний аналіз різних утворень неживої, живої та соціальної природи базується на певних спільних ознаках таких систем, що і дає можливість виділити інваріанти. Розглянемо деякі з найбільш загальних ознак систем.

1) Система характеризується певною *цілісністю*. Це означає, що внутрішні взаємозв'язки між її елементами та підсистемами істотно перевищують її зовнішні зв'язки з іншими системами в межах більш складної системи. Домінуючі внутрішні взаємозв'язки порівняно з зовнішніми надають подібній системі соціальної природи певної самостійності в прийнятті рішень, а отже певної *суб'єктності*.

2) Системи поділяються на *відкриті й закриті*. Характерною ознакою таких соціальних систем є можливість відповідно вільного або обмеженого обміну інформацією з соціальним оточенням.

3) Системи поділяються на *гомеостатичні й гетеростатичні* (негомеостатичні). Особливістю гомеостатичної системи є те, що вона зберігає свою структуру в динамічній рівновазі при постійному обміні структурними елементами з середовищем. Гомеостатичні системи не є розвивальними. Соціальні системи гетеростатичні. Гетеростатичну систему можна розглядати як гомеостатичну з рухомою точкою динамічної рівноваги, яка переміщається в бік розвитку системи. Особистість є гетеростатичною системою у тому розумінні, що вона неперервно "живиться"

інформацією до моменту досягнення наміченої мети, яка відображає стан більш високого рівня розвитку системи порівняно з вихідним. Людина як біо-соціальна система складається з організму як гомеостатичної підсистеми і сфери свідомості як гетеростатичної підсистеми.

4) Кожна система входить до *ієрархічної будови* навколишнього світу, тобто є підсистемою системи більш високого рівня складності і одночасно сама складається з підсистем як систем нижчого рівня складності. Загалом ієрархічну систему складають і гомеостатичні й гетеростатичні системи. При співставленні структур і властивостей деякої виділеної системи з іншими ізоморфними системами виявляється комплекс подібних для них властивостей, які характеризують також і виділену систему: в соціальній сфері це може бути статус, потреба, інтерес, соціальна настанова, ефективність тощо.

5) Кожна система існує у *просторі й часі* і згідно з принципом системного підходу спочатку розглядають її *в статичі*, тобто її *структуру*, а потім – *в динаміці* тобто розгортання її *дії* в часі. Що стосується соціальних систем, то для них характерною є *ієрархічна структура*. В динаміці системи, зокрема соціальні, характеризуються *стаціонарними й нестаціонарними процесами*. Останні бувають *прогресуючими (розвивальними) й регресуючими (деградуючими)*. Показником перших є зменшення, а показником других – збільшення величини *ентропії*.

Підкреслимо, що глобальні антиентропійні процеси в життєвому середовищі визначають смисл життєдіяльності людини. Соціальне і природне середовище структуроване і являє собою систему цінностей – матеріальних й ідеальних утворень, в яких людина зазнає потребу. Протидія самодовільним, руйнівним, ентропійним процесам у природному й соціальному середовищі відбувається завдяки розумовій діяльності людства і кожної людини зокрема. В подоланні ентропійних процесів полягає механізм розвитку цивілізації. Людина ніби бореться проти ентропійної течії, яка руйнує матеріальні й духовні цінності, і гальмує руйнівні процеси шляхом розробок і впровадження технологій відновлення і творення штучного ціннісного середовища. Формування соціогенних потреб особистості полягає саме у визначенні свого місця в структурі соціуму з метою творення конкретних матеріальних і духовних цінностей відповідно до своїх здібностей й інтересів.

Припускається, що інваріантними параметрами соціальних суб'єктів будь-якого рівня є *детермінуючі й регулюючі* їх діяльність чинники. Сутність детермінуючих чинників полягає у задоволенні потреб (інтересів, стремління), а регулюючих – в регламентації діяльності щодо задоволення потреб у взаємодії з іншими суб'єктами (правові і моральні нормативні настанови, неформальні правила і принципи взаємодії, традиції, звичаї тощо).

За методологією системного аналізу особистість розглядається як частинний випадок ієрархічно ранжованих соціальних суб'єктів. Соціальні суб'єкти, в тому числі індивіди, включені в систему матеріальних й інформаційно-ідеальних цінностей середовища за допомогою *спряжених параметрів*. Із статутів, інших формальних і неформальних організаційних документів соціальних суб'єктів випливає, що інваріантними є параметри, які детермінують і регулюють діяльність, спрямовану на оволодіння матеріальними і духовними цінностями соціального і техногенно-природного середовища. Адаптуючи ці інваріантні параметри соціальних суб'єктів до особистості, приходимо до висновку, що детермінуючому параметру відповідає *потреба* і регулюючому параметру – *соціальна настанова* (аттитюд), відомі з онтогенетичного аналізу. Ці два параметри і є спряженими з матеріальними й інформаційно-

ідеальними цінностями середовища: потреба – цінність-благо і настанова – цінність-регламент. Виходячи з того, що людина як біо-соціальна система складається з гомеостатичної і гетеростатичної підсистем, потреби поділяються на біогенні (включаючи психогенні) і соціогенні. Регулюючі параметри являють собою інтеріоризовані настанови формальних і неформальних соціальних суб'єктів у формі законів, нормативів, регламентів, правил, звичаїв, традицій.

Параметри класифіковані за соціальними інституціями в царинах економіки, політики, культури, педагогіки, родини і релігії. Механізм проявлення й задоволення всієї системи потреб орієнтує особистість на досягнення ряду життєво-стратегічних цілей у кожній соціальній інституції: одержання професії, просування по роботі, присвячення себе громадсько-політичній діяльності, розкриття своїх здібностей в мистецькій та науково-технічній діяльності, націленість на створення сім'ї й виховання дітей і таке інше. Кожна людина реалізує свої потреби-цілі паралельно в трудовому колективі, в громадській організації, в навчальній групі, в аматорській студії, в сім'ї, "мігруючи" між ними згідно з структурою бюджету часу. При цьому особистість переслідує ціль щодо задоволення відповідної потреби одноосібно або в межах "дерева цілей" деякої організації, керуючись у взаємодії з іншими суб'єктами настановами відповідних соціальних інституцій.

дом після розгляду структури суб'єкта розглянемо його дію в час. Інваріантні параметри – біо-, психо- і соціогенні потреби та соціальні настанови – ув'язуються в більш-менш тривалі програми життєдіяльності в контактних групах організації відповідних соціальних інституцій. Зміст аргументації дій особистості у стосунках з партнерами і конкурентами в процесі задоволення потреб відображені у мотивах.

Мотиви дозволяють людині орієнтуватись в соціальному середовищі, уникаючи конфліктів і зберігаючи, по можливості, ближні й віддалені цілі діяльності завдяки обґрунтуванню прийнятих рішень про початок, продовження або припинення тієї чи іншої цілеспрямованої діяльності. Прийняття рішень ґрунтуються на формулюваннях причин того чи іншого ходу або повороту діяльності, і ці формулювання становлять зміст мотивів, які поділяються на звичайні і захисні. Ми поділяємо точку зору К.Обуховського, про розмежування понять потреба й мотив (деякі дослідники, користуючись поняттям "мотиви поведінки тварини", застосовують його до людини) і зв'язуємо поняття мотив з другою сигнальною системою мозку [3, с.14]. Якщо потреби являють собою детермінанти діяльності людини щодо їх задоволення, то мотиви – це обґрунтування приводів і спонук реалізації цих потреб у взаємозв'язку з іншими людьми, і в цьому розумінні вони суть вербалізація потреб. Потреба – причина, а мотив – привід діяльності. Можна сказати, що комплекс життєвих цінностей щодо задоволення потреб визначає стратегію діяльності, тоді як система мотивів – її тактику. Кожна потреба-ціль може бути мотивована багатьма приводами, і тому діяльність щодо її задоволення взагалі є полімотиваційною. При формуванні програм життєдіяльності до названих інваріантних параметрів особистості додаються ще специфічні параметри, такі як здібності, знання, воля, риси характеру тощо. Задоволення далекосяжних соціогенних потреб в будь-якій соціальній інституції являє собою *смісл життя* людини, а критерій їх задоволення сприймається як *самоактуалізація* особистості.

Отже, успіхи особистості на життєвому шляху істотно залежать від розвитку як природжених, так і набутих в процесі соціалізації психо- і соціогенних параметрів, здатності ув'язати їх у цілеспрямовані більш-менш тривалі програми життєдіяльності та реалізувати їх в партнерській та конкурентній діяльності в системі соціальних

інституцій. Така здатність успішної діяльності певної особи зумовлена суб'єктивністю, тобто здатністю бути суб'єктом в процесі задоволення матеріальних і духовних потреб в системі соціальних відносин з іншими суб'єктами.

Література:

1. Ціба В. Т. Соціальна психологія особистості. – Київ, 1999.
2. Лобачевский Н.И. О началах геометрии //Наука и жизнь.– 1976, №5.
3. Обуховский К. Психология влечений человека. – М., 1972.

Л. В. Чаговец, Горловка

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Проблема профессионального самоопределения молодежи привлекала и привлекает внимание многих психологов и педагогов. В условиях социально-экономического кризиса общества, развития рыночных отношений, появления безработицы эта проблема приобретает особую актуальность. На первый план выдвигаются такие вопросы, как отношение молодежи к труду, место профессиональной деятельности в структуре жизненных ценностей личности, мотивы выбора профессии. Психологи (Л. И. Божович, С. М. Борисова, И. В. Дубровина, Н. Н. Захарова, Е. А. Климов, И. С. Кон, Р. А. Пономарева, Н. Н. Толстых и др.) отмечают, что профессиональное самоопределение – длительный, сложный процесс, который на каждом возрастном этапе имеет свою специфику. В дошкольном возрасте в сюжетно-ролевых играх ребенок принимает на себя разные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения. В этом возрасте закладывается интерес к труду, уважительное отношение к людям труда, трудолюбие, на основе чего в дальнейшем формируются конкретные профессиональные интересы и намерения развивающейся личности. В младшем школьном возрасте в процессе учебной деятельности развиваются способности самоконтроля, самооценки, произвольной регуляции поведения и деятельности. Происходит дальнейшее усвоение норм и правил поведения в обществе. В учебной деятельности формируются некоторые компоненты профессиональной пригодности (внимательность, ответственность, способность работать в соответствии с заданием и т. п.). По данным психолога Н. Н. Толстых, учащиеся младших классов с незначительными изменениями от III к V классу называют свою будущую профессию. Мальчики обычно называют романтические профессии, девочки часто выбирают профессии учителя и врача. Если фигурирует какая-либо другая профессия, то это, как правило, профессия отца или матери. Однако младшие школьники только в самом общем виде представляют себе конкретное содержание той или иной профессии. (7; 81) В подростковом возрасте наряду с учебной деятельностью большое влияние на школьников оказывает общественно полезная деятельность, в процессе которой происходит развертывание и насыщение социальной позиции ребенка «Я и общество», развитие сознания, самосознания, личностного самоопределения. Некоторые психологи считают, что резкий перелом в отношении детей к будущему происходит на рубеже VI и VII классов примерно в 13 лет. Так, Толстых Н. Н. пишет, что для большинства подростков ясна как их будущая профессиональная деятельность, так и пути её достижения. (7; 83). Другие психологи (Л. И. Божович, Е.

А. Климов, И. С. Кон, Р. А. Пономарева, Д. Н. Фельдштейн) утверждают, что подлинное самоопределение происходит в возрасте 16-17 лет. По данным Д. Н. Фельдштейна, у значительной части подростков отсутствует внутренняя убежденность в необходимости выбора профессии, не сформирована потребность в самоопределении. Каждый четвертый из опрошенных им подростков на вопрос «Кем ты хочешь стать в будущем?» не дал определенного ответа. (6; 202).

В старшем школьном возрасте профессиональное самоопределение, по словам Л. И. Божович, «основывается на уже устойчивых жизненных интересах и стремлениях субъекта...», предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств» (1; 98). Это положение разделяет и психолог И. С. Кон. Он пишет о том, что формирование жизненного плана, который конкретизируется в выборе профессии, является характерной чертой юношеского возраста. Предметом размышлений в этом возрасте становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, по которому намерен следовать человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. (2; 146) Наше исследование проводилось в старших классах ряда общеобразовательных школ г. Горловки. В нем приняли участие 158 человек. Были использованы следующие методики: методика ценностных ориентаций (М. Рокич), методика «НИН-78 (Б. А. Федоришин), модифицированный вариант «Анкеты интересов» (С. Я. Каприловская), методика ранжирования списков ценностей будущей профессии и качеств личности, значимых для овладения профессиональной деятельностью (Р. А. Пономарева). Исследование показало, что 87,6 % опрошенных старшеклассников хотели бы продолжить образование в высших учебных заведениях, 10, 4% в техникумах и 2%- в профессионально-технических училищах. Сопоставление полученных данных с результатами исследований, проведенных в 70-е - 80-е (3) (4) (7), дает основание говорить об устойчивой тенденции к получению вузовского образования старшеклассниками. В то же время увеличилось число молодых людей, намеревающихся после окончания школы совмещать обучение с работой: с 12, 4 % в 80-е годы до 13, 6% в наше время. Профессиональное самоопределение личности происходит на основе её ценностных ориентаций. Система ценностных ориентаций определяет отношение человека к миру, мотивацию её поведения и деятельности. Психологи выделяют ценности – цели (терминальные ценности) и ценности – средства (инструментальные ценности). Среди терминальных ценностей старшеклассники, принявшие участие в исследовании, наиболее высоко ценят здоровье (средний ранговый показатель – 3, 78), любовь (5, 66), наличие хороших и верных друзей (5, 80), материальное положение (5, 89). Наименьшую значимость имеют такие ценности – цели, как красота природы и искусство (13, 51), счастье других (12, 26), творчество (12, 00), развлечения (11, 42), продуктивная жизнь (11, 22). Наиболее значимыми инструментальными ценностями в глазах современных старшеклассников являются независимость (средний ранговый показатель-5, 77), смелость в отстаивании своего мнения (7, 33), твердая воля (7, 38), образованность (7, 38), наименее значимы – чуткость, заботливость (12, 09), непримиримость к недостаткам в себе и других (13, 19), альтруизм (14, 04). Наблюдается противоречие между терминальными и инструментальными ценностями. Так, материальное благополучие занимает высокое ранговое место в ряду ценностей – целей старшеклассников, в тоже время такая ценность, как продуктивная жизнь, не является для них особо значимой ценностью. Любовь и дружба как значимые цели в жизни не коррелируют с такими ценностями, как счастье других, чуткость, заботливость. Отсюда следует, что далеко не все старшеклассники в полной мере осознают цели, которые они ставят перед собой, и пути их

достижения. Для исследования мотивов выбора профессии нами был использован разработанный Р. А. Пономаревой список ценностей будущей профессии, который включает в себя три группы мотивов. В группу профессионально значимых входят следующие мотивы: - возможность использовать полученные знания на практике; - уровень профессиональной подготовки; - уверенность в успешном выполнении производственных заданий; - творческие возможности профессии; - возможность работать с современной техникой и оборудованием. Группа социально значимых мотивов включает: - желание работать в конкретном трудовом коллективе и жить его интересами; - возможность принести наибольшую пользу обществу. Группа лично значимых мотивов объединяет: - стремление стать квалифицированным специалистом в выбранном виде деятельности; - возможность повышать свою общую и профессиональную подготовку; - стремление реализовать поставленную цель в выбранной профессии. (7) Результаты исследования мотивов выбора профессии современными старшеклассниками в сравнении с данными 80-х годов представлены в таблице I.

Таблица 1.

Сравнительные данные о мотивах выбора профессии.

Мотивы выбора профессии	Количество старшеклассников (в %)	
	80-е годы	1996-1998 годы
1. Профессионально значимые	90,0	51,3
2. Социально значимые	65,5	47,6
3. Личностно значимые	51,8	73,0

Как видно из таблицы, за последние десятилетия произошли изменения в иерархии мотивов выбора профессии учащимися старших классов. Если в 80-е годы первое по значимости место занимали профессионально значимые мотивы, то в настоящее время – лично значимые мотивы. Изучение представлений старшеклассников о том, какие качества являются наиболее важными для овладения профессиональной деятельностью, проводилось путем ранжирования этих качеств. Результаты исследований представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Ранговые показатели значимости качеств личности для овладения профессиональной деятельностью

Качества личности	Ранговые показатели значимости качеств личности	
	80-е годы	1996-1998 год
1. Стремление к усовершенствованию приемов выполнения производственных заданий	3,35	3,02
2. Ответственность за качество работы.	3,71	2,58
3. Упорство в преодолении трудностей во время выполнения производственных заданий	3,88	3,52
4. Творческая ориентация на трудовую деятельность в интересах коллектива	4,06	5,12
5. Дисциплинированность в трудовой деятельности	4,11	4,57
6. Требовательность к себе.	4,94	5,12
7. Самостоятельность в работе.	5,22	4,07

Как видно из таблицы, произошли изменения в рангах, которые присваивают учащиеся старших классов значимым для овладения профессиональной деятельностью качествам личности. Современные старшеклассники по сравнению со старшеклассниками 80-х годов стали больше ценить такие личностные качества, как ответ-

ственность за качество работы, самостоятельность, упорство в преодолении трудностей; наименее значимым качеством опрошенные нами респонденты считают творческую ориентацию на трудовую деятельность в интересах коллектива. Выяснение роли общественных институтов в формировании профессиональных интересов современных старшеклассников было осуществлено путем анкетирования. Результаты данного исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Влияние общественных институтов
на формирование профессиональных намерений старшеклассников

Общественные институты	Число учащихся, отметивших влияние данного фактора (в %)
1. Семья, родители	68,9
2. Друзья, знакомые	35,4
3. Средства массовой информации	26,0
4. Школа, учителя	10,0

Анализ степени влияния внешних факторов на профессиональное самоопределение старшеклассников показал, что за последнее десятилетие возросло на 17,9% влияние родителей. Это, по нашему мнению, можно объяснить падением авторитета школы как общественного института. А так как личный опыт старшеклассников еще недостаточен, то большое значение они придают мнению самых близких людей. Влияние школы на выбор профессии учащихся не был определяющим и в 80-е годы, о чем свидетельствуют исследования С. Н. Чистяковой и Н. Н. Захарова. (8) Половые различия в профессиональных намерениях старшеклассников были рассмотрены по трем параметрам: 1) желание юношей и девушек продолжать или не продолжать образование после окончания школы; 2) сфера профессиональной деятельности, которой отдается предпочтение представителями того или иного пола; 3) популярные и отвергаемые отрасли науки, профессиональной деятельности. Исследование показало, что число девушек, намеревающихся продолжить образование после окончания школы, немногим превышает число юношей (девушки-93,0%, юноши-87,5%). Результаты, отражающие половые различия в предпочтениях сфер профессиональной деятельности, представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Половые различия в предпочтениях сфер профессиональной деятельности

Сфера профессиональной деятельности	Девушки (в%)	Юноши (в%)
1. Человек-человек	50,0	31,25
2. Человек-знаковая система	21,5	25
3. Человек-природа	17,9	9,35
4. Человек-техника	7,1	34,39
5. Человек-художественный образ	3,5	0

Из бесед со старшеклассниками выяснилось, что девушек привлекает филология и сфера обслуживания, юноши отдают предпочтение профессиям, связанным с электротехникой и радиотехникой, а также предпринимательской деятельностью. В формировании профессиональных намерений школьников большая роль принадлежит профконсультационной работе педагогического коллектива, в особенности школьного психолога. При разработке программы профконсультационной работы необходимо учитывать следующее. В основе профессионального самоопределения старшеклассников лежат такие центральные психические новообразования данного возраста, как система ценностных ориентаций, связанная с актуализирующейся потребностью поиска смысла жизни, и достаточно развитая рефлексивная форма созна-

ння, позволяющая юношам і дівушкам осознать свои потребности, интересы способности, сопоставить их с требованиями к той или иной профессиональной деятельности. Профконсультация - это лишь своеобразный катализатор той большой работы учащегося, которую он должен осуществить.

Литература:

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов: Сост. Л. И. Семенов. Под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.
2. Кон И. С. Психология юношеского возраста. - М.: Просвещение, 1979.
3. Переведенцев В. И. Человек выбирает профессию // Педагогика и психология. - 1980. - № 6.
4. Пономарьова Р. О. професійне самовизначення старшокласників в процесі трудового навчання // Психологія. Республіканський науково методичний збірник. Вип. 26. - К.: Рад. школа, 1986.
5. Пономарьова Р. О. Цінності орієнтації старшокласників і вибір ними професії // Психологія. Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 33. - К.: Рад. школа, 1989.
6. Психология современного подростка. / Под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Педагогика, 1987.
7. Толстых Н. Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии. - 1984. - № 3.
8. Чистякова С. Н., Захаров Н. И. Профессиональная ориентация школьников: Организация и управление. - М.: Педагогика, 1987.

Н.О. Чайкіна, Полтава

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ В НОВИХ УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ

В основі адаптивної стратегії особистості знаходиться взамовідношення індивіда і соціального середовища. Якщо розвиток є стратегія життя, то адаптація – це тактика, яка дозволяє всьому живому, в тому числі і людині, засвоювати певні зміни і водночас зберігатись, забезпечуючи можливість подальшого руху. Соціальне середовище принципово відрізняється від біологічного, бо на нього впливає суб'єкт, який адаптується; в результаті цього змінюється як суб'єкт, так і середовище. Адаптивна стратегія являє собою нерозривну єдність активності, яка здійснюється індивідом по відношенню до себе і активність, яка спрямована на перетворення середовища. Якщо адаптація є процесом, то вона детермінована часом і тому на кожному часовому відрізку проявляється в певному рівні засвоєння особливостей і умов мінливого життя.

Активність людини невід'ємна від її адаптації і є оберненою стороною останньої: не затвердив себе в цьому середовищі, неможливо і активно впливати на нього. Виходячи з цього, ми розуміємо соціальну адаптацію як складний, багатовимірний, динамічний і неперервний процес активного регулювання взаємодії особистості і соціального середовища в напрямку зміни як особистісних утворень, так і соціальної ситуації. Тобто сам процес соціальної адаптації може йти або до змінених особистісних утворень – зміна попереднього образу самого себе у суб'єкта, якщо він неадекватний новим умовам життя і результатом цього є нова соціальна ситуація розвитку; або до зміненої соціальної ситуації і результатом цього будуть особистісні новоутворення.

В основу адаптаційного процесу покладений спосіб засвоєння діяльності, який визначається структурою потреб і мотивів особистості, яка адаптується. Очевидно, що

признаючи первісність адаптивної потреби необхідно ототожнювати адаптацію з головного метою діяльності, оскільки у людини процес задоволення потреб виступає як цілеспрямована діяльність. Між тим, специфіка адаптаційних процесів полягає в тому, що вони є засобом, умовою реалізації мети і тільки в цій якості можуть існувати. Потреба в адаптації може існувати і усвідомлюватись, але при цьому вона буде вторинною по відношенню до потреб, які викликали необхідність до адаптації.

Головним елементом і основою соціальної адаптації будь-якого фахівця виступає його професійна адаптація, так як тільки через професію, трудову діяльність індивід затверджує себе в суспільстві як особистість, як фахівець. В процесі професійної адаптації людина поглиблює свої знання, вміння, навички, зростає духовно, успішно оволодіває своєю професією, стає майстром – професіоналом. Одним із показників підготовки спеціалістів у вузі є рівень їх адаптованості до своєї професійної діяльності. Професійна адаптація – завершальний етап професійного самовизначення людини. Саме тут виявляються недоліки попередньої професійної діяльності і професійної підготовки, здійснюється формування нових установок, потреб, інтересів, нарешті, виявляється наскільки життєві інтереси були реальними. Професійне становлення особистості (професіоналізація) неможливе без участі професійної адаптації, тобто остання є одним із механізмів професіоналізації, що дозволяє особистості активно включатись у різні структурні елементи професійного середовища шляхом сформованості уявлень про ситуаційну та бажану реальність. Це надзвичайно складний процес.

Вже в самій професії як об'єктивній реальності закладена подвійність: професія як результат часткового і одиничного розподілу праці належить і фахівцю і закладу. На суб'єктивній стороні (особистісті фахівця) знаходиться сукупність певних знань і трудових навичок, а на стороні закладу – певний вид трудової діяльності, в процесі якої використовуються ці трудові навички і знання. Поняття “професія” включає в себе не тільки ступінь професійної підготовки людини, але й форму суспільного визнання, умови реалізації професійних знань та навичок у конкретній соціальній ситуації. Професійна адаптація містить як об'єктивний, так і суб'єктивний аспекти діяльності, і тому дуже важливою є відповідність чи невідповідність цим аспектам.

Адаптивна стратегія фахівця буде визначатись рівнем відповідності суб'єктивних і об'єктивних елементів професійної адаптації по відношенню до ступеню збігу очікувань молодого фахівця з реальною ситуацією, тобто наскільки зближене “Я – бажане” і “Я – реальне”. Особливості адаптаційної стратегії молодого фахівця може бути виявлена тільки при умові, коли адаптація буде розглядатись у конкретному відношенні з кожним елементом соціального середовища, враховуючи при цьому всю багатозначність зв'язків і відношень між елементами як у внутрішньому розвитку структури, так і в міжструктурному плані.

Результати досліджень свідчать, що молоді фахівці в початковий період самостійної роботи стикаються з цілою низкою труднощів. Передусім, це суб'єктивний стан напруги, незадоволеності, викликаний як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками трудової діяльності. Багато в чому він залежить від особливостей самих чинників, від професійної, психологічної, фізичної підготовки молодих людей до самостійної роботи, а також від їх ставлення до праці.

У порівнянні з іншими видами адаптації адаптивна стратегія молодого вчителя характеризується рядом істотних особливостей, які обумовлені специфікою творчої, навчальної діяльності. Успішне вирішення складних і відповідальних завдань подальшого підвищення якості навчання залежить передусім від роботи вчителя,

рівня професійно-педагогічної підготовки. Формування особистості майбутнього вчителя – це складний, цілісний процес, обумовлений сполученням цілого ряду соціальних, психологічних та педагогічних чинників. Тому ми визначаємо професійну адаптацію молодого вчителя як процес активної взаємодії особистості і соціального середовища з метою досягнення таких стосунків між ними, які найбільшою мірою забезпечують ефективність педагогічної діяльності, розвиток шкільного колективу та особистісну задоволеність професійною самореалізацією.

Перші роки роботи вчителя, що прийнято називати періодом професійної адаптації – одні із найбільш відповідальних періодів у творчій біографії педагога. Саме в цей час вчорашній випускник вузу потрапляє в умови, що сильно відрізняються від умов студентського життя. Більше самостійності і менше опіки з боку кураторів, численні педагогічні ситуації, що вимагають негайних і швидких розв'язків, новий колектив, керівництво, вимоги – це все ті чинники, що призводять до розгубленості молодого фахівця, а в деяких випадках до тяжких розчарувань, до відмови від педагогічної діяльності чи ж до зміни місця педагогічної роботи.

Загальновідомо, що процес підготовки вчителя не закінчується у стінах навчального закладу. Закінчення формування професійних якостей вчителя значною мірою залежить від тривалості його “входження” у сукупність ролей, форм діяльності шкільного колективу, в який він прийшов. У свою чергу процес засвоєння молодим учителем ролей і форм життя педагогічного колективу, залучення його до певної діяльності і поведінки є невід'ємною частиною формування його педагогічної майстерності. З одного боку, від успішного і повного оволодіння професією залежить самопочуття молодого вчителя, його впевненість у своїх силах, рівень задоволеності своєю діяльністю, його авторитет серед учителів і учнів, а значить і бажання працювати творчо, з повною енергією. З іншого боку, від того, як швидко ввійде учитель у новий колектив і як його колектив сприйме, залежить самовіддача учителя у процесі роботи, його відповідальність перед колективом, активність у розв'язанні завдань, а значить, і успіх роботи усього педагогічного та учнівського колективу.

Адаптивна стратегія молодого вчителя на сучасному етапі визначається реальним середовищем, яке включає до себе комплекс певних умов, зовнішніх сил і стимулів, які впливають на особистість і соціальні ситуації з об'єктивними та суб'єктивними аспектами педагогічної діяльності, в яких вона функціонує. Тому процес професійної адаптації молодого вчителя необхідно розглядати в трьох аспектах:

1. з позиції об'єкта професійної адаптації молодого вчителя – до якої соціальної ситуації розвитку фахівця необхідно адаптуватись;
2. з позиції суб'єкта адаптації – який використовується механізм прийняття і перетворення соціальних стереотипів;
3. з позиції психологічного змісту адаптації – структурні елементи, об'єктивні і суб'єктивні фактори, засіб, результат, хід і підсумок професійної адаптації.

Навчальний процес у вищій школі супроводжується труднощами, про що свідчать відсів, низький рівень функціонального стану і слабка успішність студентів у початковий період навчання, відсутність зв'язку між ними і шкільною успішністю та інтелектуальними можливостями студентів. Це пов'язано з невмінням обирати адекватні засоби адаптивної стратегії у реальній ситуації та з динамічними особливостями професійної адаптації.

Наше дослідження довело, що при професійній підготовці мають вагу виробничо-технологічні елементи професійної адаптації. Виробничо-технологічна

адаптація молодого вчителя – це процес засвоєння особистістю характерних особливостей і умов навчальної та педагогічної діяльності. В якості об'єктивних показників реалізації цього елементу професійної адаптації виступають:

а) характер педагогічної праці – теоретична і практична підготовка; знання спеціальних дисциплін та методики їх викладання, вміння складати поурочні та тематичні плани на основі аналізу учбових програм, учбових посібників; вміння виділити в підручнику складні, проблемні, головні і другорядні питання; вміння працювати з методичною літературою по різним питанням; вміння обґрунтовано аналізувати уроки, знання головних завдань, принципів, методів і форм організації навчальної діяльності учнів; наявність педагогічних здібностей; вміння вирішувати проблемні ситуації і запроваджувати власні рішення;

б) умови праці вчителя – вміння виготовляти наочні посібники; використання технічних засобів навчання і новітніх загальнопедагогічних, психологічних і методичних технологій по спеціальним дисциплінам;

в) режим праці – робота вчителя має неперервний характер, що обумовлює особистісну організованість і підвищену відповідальність за доручену справу.

В якості суб'єктивних показників адаптованості молодого вчителя є наявність почуття задоволеності педагогічною діяльністю, своїми соціальними можливостями, оцінка своїх професійних здібностей і вмінь.

Головним засобом здійснення виробничо-технологічної адаптації є педагогічна праця, в процесі якої молодий фахівець засвоює педагогічні вміння і навички та формує перспективу свого професійного росту.

Механізмом реалізації цього аспекту професійної адаптації є професійно-педагогічна ідентифікація, тобто ототожнення себе з професією “вчитель”. Успішною ця адаптація буде тоді, коли молодий вчитель оволодіє високою якістю педагогічної праці при середній втомленості. Результатом виробничо-технологічного елементу адаптації стає надбання педагогічної майстерності і ерудиції вчителя.

Соціально-педагогічні елементи професійної адаптації молодого вчителя домінують в процесі професійної реалізації педагогічної діяльності. Ці елементи визначаються ступенем входження особистості (як суб'єкта спілкування) в систему внутрішньогрупових відношень, виробкою зразків мислення і поведінки, які відображають систему цінностей і норм колективу, надбання, закріплення і розвиток умінь і навичок міжособистісного спілкування в колективі.

В якості об'єктивних показників реалізації цього елементу адаптації молодого вчителя є рівень спілкування, система комунікацій, традиції, норми, цінності педагогічного і учнівського колективу, статус особистості в цьому колективі.

Суб'єктивно, для молодого вчителя соціально-психологічна адаптація проявляється у почутті єдності з шкільним колективом, в почутті користності для нього, в прийнятті ціннісних орієнтацій педагогічного колективу. Найбільш оптимальним для самопочуття молодого фахівця є те, що не тільки він признає систему ціннісних орієнтацій і поглядів педагогічного середовища, але й разом з тим, колектив признає і враховує особистісні цінності фахівця.

Ця задоволеність взаємовідносинами у колективі буде досягнута при умові, коли молодий вчитель буде використовувати провідний вид діяльності, як головний засіб цього елементу професійної адаптації – спілкування. Такі важливі показники, як вміння налагодити ділові зв'язки, відпрацювати систему взаєморозуміння і взаємодопомоги, легкість і доступність спілкування виявляються в процесі здійснення такого механізму, як колективістична ідентифікація фахівця. Прискоренню адаптації

допомагає пізнання і прийняття системи взаємовідносин в педагогічному і шкільному колективі

В результаті адаптаційного процесу формується ціннісно-орієнтовна єдність новачка і шкільного колективу. ЦОЄ виникає у особистості, що адаптується, після пізнання і засвоєння колективних норм і ідеалів. Емоційне самопочуття молодого вчителя в цьому разі виступає одним із показників його соціально-психологічної адаптації.

Особистісні елементи професійної адаптації молодого фахівця домінують при процесуальних аспектах педагогічної діяльності. Особистісна адаптація характеризується розумінням важливості і необхідності професії як для суспільства, так і для самого молодого фахівця, знаходженням особистісних перспектив професійного змісту, які відповідають на питання: "Чи вірно я вибрав?", "Чи є ця справа така необхідна для мене?". Головними складовими особистісної адаптації в будь-якій діяльності є "мотиваційне ядро", деякі характерологічні особливості сприйняття самого себе, індивідуально-типологічні властивості самооцінка, рівень домагань, регуляція власної поведінки (інтелектуальна, моральна, воляова), спрямованість інтересів.

До об'єктивних показників реалізації особистісного елементу адаптації ми відносим систему післядипломної перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів, систему культурних заходів у школі.

Суб'єктивно особистісна адаптація переживається як усвідомлення свого педагогічного росту, усвідомлення своїх професійно важливих якостей, як професійна самоактуалізація, наявність індивідуально-типологічних властивостей, прагнення до інтелектуального, морального, естетичного самоудосконалення.

Головний засіб, який при цьому використовує молодий учитель є самодіяльністю, яка проявляється у творчому підході до педагогічної діяльності в засвоєнні новітніх технологій, в наявності творчих досягнень за фахом, в прагненні до самоосвіти.

Механізмом, через який здійснюється цей елемент адаптації, буде емоційна ідентифікація, тобто вміння володіти собою, вміння з корекцією проявляти індивідуально-типологічні властивості, осмисленість вчинків і всього життя, активізація здібностей до педагогічної діяльності. Результатом цього процесу буде знаходження особистісно-професійного смислу, тобто виробка стійкого і позитивного ставлення до професії "вчитель", особистісна зрілість учителя, його цілеспрямованість, стійкість.

Ступінь збігу професійної спрямованості з реальним змістом педагогічної діяльності є тим суттєвим показником, яким визначаються особливості і динаміка адаптаційного процесу молодого вчителя. Психологічний профіль адаптаційного процесу молодого вчителя структурується за змістом діяльності – праця, за якістю і рівнем засвоєння діяльності – навчання, за формами і особливостями реалізації діяльності – мовно-мисленна та орієнтація на теперішнє.

Психологічно, адаптаційна стратегія молодого вчителя проявляється у формуванні уявлень про ситуаційну та бажану реальність. Коли ці уявлення будуть максимально близькими, то можемо зробити висновок, що підсумком професійної адаптації молодого вчителя стануть особистісні новоутворення – злиття образу "Я" з образом професії "Вчитель". Тобто, адаптація до нової ситуації, засвоєння нових соціальних характеристик, надбання нових вмінь і досвіду, усе це викликає якісні зміни і перебудову самої особистості забезпечуючи її професійний розвиток.

ДИНАМИКА ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ ПОДРОСТКОВ ШЕСТЫХ-СЕДЬМЫХ КЛАССОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Подростковый возраст традиционно характеризуется бурным ростом самосознания детей, появлением интереса к анализу нравственных и психологических качеств другого человека, изменением оценочного отношения к окружающим. Различные авторы /8,9,10/ достаточно единодушно в описании того, как протекает процесс развития самосознания в подростковом возрасте. Примерно в 12 лет у подростков возникает интерес к собственному внутреннему миру, затем отмечается постепенное усложнение и углубление самопознания, происходит усиление его дифференцированности и обобщенности. В возрасте 13 лет наблюдается качественный сдвиг в представлениях подростков о себе. Наиболее значимыми для подростка оказываются категории само-описания, связанные с оценкой собственных возможностей, умений и отношений с окружающими людьми.

Развитие эмоционально-ценностного отношения к себе проходит, как показала А.М. Прихожан /6/ несколько этапов. Младших подростков /10-11 лет/ характеризует общее положительное отношение к себе, негативные оценки окружающих в целом не оказывают значительного влияния на их отношение к себе. В 11-12 лет обнаруживается острая потребность в самооценке и, в то же время, переживание неумения оценить себя. В 12-13 лет наряду с общим положительным отношением к себе появляется также ситуативное отрицательное отношение, обнаруживающее зависимость от оценок окружающих, прежде всего сверстников. На следующем этапе /13-14 лет/ возникает так называемая оперативная самооценка, отражающая отношение к себе подростка в настоящий период времени. Эта самооценка основывается на сопоставлении школьником своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как некоторые идеальные формы личности и поведения. С возрастом увеличивается количество высказываний о себе, носящих амбивалентный характер, увеличивается число высказываний, характеризующих целостное отношение к себе. В 6 классе происходит смена ориентации с оценки окружающих на самооценку, но критерии самооценки еще не самостоятельны. Для самооценки подросток пользуется той же системой оценок, которая применяется другими для оценки его самого, и которую он сам применяет для оценки других.

Подростковый возраст является сензитивным периодом в развитии личностной рефлексии.

Н.И. Гуткина /2/ отмечает, что именно в возрасте 12-13 лет происходит количественный скачок - 78% обследованных детей начинают проявлять личностную рефлексию, а затем на протяжении подросткового возраста она уже качественно развивается. Основное отличие личностной рефлексии в юношеском возрасте заключается в ослаблении аффективной окрашенности исследовательского процесса. Такой путь развития рефлексии отражается и на особенностях самосознания в подростковом возрасте. Р.Симонс установил, что у 12-13 летних подростков несколько снижается общее самоуважение. Подростки значительно чаще, чем младшие дети думают, что окружающие плохого мнения о них. После 15 лет самоуважение снова растет. Таким образом, большинство авторов характеризуют возраст 12-13 лет как возраст снижения самооценки, эмоционально-ценностного отношения к себе, самоуважения и т.д.

В данной статье мы предполагаем рассмотреть изменения в отношении подростков к собственной личности, происходящие по мере взросления детей, проявляющиеся в несовпадении самооценки и эмоционально-ценностного отношения к себе; и определить некоторые механизмы формирования самоотношения детей, обучающихся по системе развивающего обучения. Исследование проводилось в школе №2 г.Алушта, где обучение по системе РО не ограничивается начальной школой, а продолжается в средних классах.

У подростков 6-х и 7-х классов, обучающихся по системе развивающего обучения наблюдается сходная схема построения отношения к себе, которая кардинально отличается от схемы построения отношения к себе у детей, обучающихся по традиционным школьным программам.

Самоуважение учащихся 6-х и 7-х классов РО основывается с одной стороны на самоуверенности ($r=0,68$ для 6 класса, $r=0,42$ для 7 класса; все корреляции здесь и в дальнейшем значимы при $p<0,050$), принятии себя ($r=0,47$, $r=0,50$), ожидании положительного отношения со стороны окружающих ($r=0,55$ $r=0,41$); с другой стороны - на содержательной оценке собственной личности: способности брать на себя ответственность за поступки ($r=0,46$, $r=0,49$), интересе к собственному внутреннему миру ($r=0,43$ $r=0,39$). Однако эмоционально-ценностное отношение к себе в 6-м классе, по-видимому, превалирует над содержательным анализом собственной личности.

Так, сравнение средних по критерию Стьюдента показало, что наблюдаются существенные различия в интересе к познанию себя у шестиклассников и семиклассников. Учащиеся 7-х классов обнаружили большую склонность к самоанализу ($t=2,25$ при $p=0,02$).

Кроме того, обращает на себя внимание снижение самооценки у семиклассников по сравнению с шестиклассниками ($t=2,25$ при $p=0,02$), при сохранении сходного с шестиклассниками уровня самоуважения, самопринятия и общего индекса самоотношения (по этим шкалам статистически значимых различий не наблюдается). Иными словами, целостное положительное отношение к собственной личности при переходе к седьмому классу не ухудшается, однако самооценка существенно снижается. Полученные нами результаты согласуются с исследованиями Л.В.Бороздиной /1/, в которых показано несовпадение уровней самоотношения и самооценки. По мнению Л.В.Бороздиной, самооценка - это специальная функция самосознания, не сводимая ни к образу Я, ни к Я-концепции в целом. Образ Я фиксирует знание субъекта о самом себе, отвечает на вопрос: что Я имею, чем я обладаю? Самооценка - это наличие критической позиции индивида по отношению к тому, чем он обладает, но это не констатация имеющегося потенциала, а именно его оценка с точки зрения определенной системы ценностей. Знание о себе служит необходимым материалом для самооценки, которая в свою очередь способна задать модус самоотношения.

На наш взгляд, в 7-м классе ребенок сохраняет положительное отношение к себе, принятие себя на эмоциональном уровне, но ищет подтверждения собственной значимости в реальной деятельности и взаимодействии со сверстниками. Иллюстрацией этого положения являются корреляционные плеяды, включающие в себя такой компонент как выбор уровня сложности задач, решаемых ребенком как в учебном процессе, так и жизни вообще. Так, в структуре самоотношения в 6-м классе стремление выбирать задачи высокого уровня сложности отрицательно коррелирует с адекватным уровнем притязаний ($r=-0,44$). Иными словами, шестиклассники реалистично оценивают свои возможности и поддерживают самооценку путем выбора задач среднего уровня сложности, без стремления «вырасти над собой», испытать свои силы в

сложной деятельности. В 7 классе картина меняется, существенно возрастает количество учащихся с адекватным уровнем притязаний ($t=1,68$ $p=0,09$), при этом стремление выбирать сложные задачи также возрастает, хотя критических различий не наблюдается (19,2 в 7-ом классе против 16,6 в 6-ом), и начинает играть самостоятельную роль в формировании отношения подростка к себе. У учащихся 7-х классов готовность выбирать сложные для решения задачи положительно связана с внутренним локусом контроля ($r=0,46$) и адекватно-высоким уровнем притязаний ($r=0,45$). Таким образом, подростки-семиклассники с высоким уровнем притязаний осознанно выбирают задачи повышенной сложности, стремясь проверить свои возможности в реальной деятельности.

В 7 классе происходит существенное снижение ожидания положительного отношения к себе со стороны окружающих ($t=2,83$ $p=0,006$). Возможно, это объясняется более критическим отношением к себе в связи с ростом количества осознаваемых качеств собственной личности, как позитивных, так и негативных. По нашим данным от 6 к 7 классу возрастает способность к рефлексии на способ действия в ситуации решения учебных задач ($t=1,98$ $p=0,05$). Авторы, изучающие проблемы развивающего обучения (В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман / 3 /), поднимали проблему «перевода» способности к рефлексии на способ действия в ситуации учебной задачи, к способности самопознания, к способности ребенка обнаруживать собственные изменения. Проблема объективации для ребенка его собственных изменений, происходящих в ходе обучения еще не решена в практике учебной деятельности. Опираясь на результаты наших исследований, можно утверждать, что в 6-м классе способность к рефлексии на способ действия в решении учебной задачи начинает выступать как качество более широкого плана, становится личностной рефлексией и оказывает влияние на формирование самосознания подростка. Так, наблюдаются корреляции между способностью к рефлексии и ростом самообвинительных тенденций в психике ребенка ($r=0,34$), снижением симпатии к себе ($r=-0,43$), снижением ожидания положительного отношения окружающих к собственной личности ($r=-0,34$). При переходе от 6 к 7 классу способность к рефлексии существенно возрастает ($t=1,98$ $p=0,05$), чем и объясняется более критическое отношение к себе семиклассников.

Развитие мышления подростков в процессе учебной деятельности оказывает влияние на формирование отношения учащихся к себе. Так, сформированная к 6 классу у 75% учащихся системность мышления, т.е. способность выделять ряд признаков и характер взаимосвязи между ними в рассматриваемом объекте, оказывает влияние на поддержание самооценки на высоком уровне ($r=0,36$). У семиклассников системность мышления коррелирует с адекватностью уровня притязаний ($r=0,36$) т.е. влияет на рациональную оценку ребенком собственного личностного потенциала. В 7 классе наблюдается существенный рост способности действовать в уме ($t=3,6$ $p=0,0005$), которая также оказывает влияние на формирование адекватного уровня притязаний ($r=0,34$ $p=0,052$). Обладая необходимыми механизмами самоанализа, подростки-семиклассники более точно оценивают свои возможности и способности, что выражается в росте в 7-м классе, по сравнению с 6-м, количества учащихся с адекватным умеренным уровнем притязаний (47,1% против 40%), отсутствии в 7-м классе учащихся с неадекватно завышенным уровнем притязаний против 5,7% в 6-м, меньшим количеством учащихся с неадекватно-заниженным уровнем притязаний (2,9% против 8,5%). Однако следует отметить такую неблагоприятную тенденцию как снижение количества адекватно-высоких притязаний в 7-м классе (14,7 против 20% в 6-м) и рост адекватно-низких притязаний (35,3% против 25,7%).

Обладая достаточно сформированными механизмами для самоанализа и испытывая потребность в познании своего внутреннего мира, подростки начинают уделять меньше внимания мнениям окружающих. Происходит девальвирование внешней оценки при построении образа себя, переориентация с внешней оценки на внутреннюю, что подтверждается, в частности следующим фактом: в корреляционных плеядах семиклассников самооценка коррелирует с уровнем локуса контроля ($r=0,41$), который в свою очередь связан с высоким адекватным уровнем притязаний ($r=0,57$), выбором высокого уровня сложности задач ($r=0,46$), т.е. с показателями, характеризующими, на наш взгляд, поведенческий компонент построения Я-образа. В 6-м классе самооценка также коррелирует с локусом контроля ($r=0,53$), но локус контроля преимущественно связан с компонентами, характеризующими эмоционально-ценностное отношение к себе: с аутосимпатией ($r=0,47$), отсутствием самообвинительных тенденций в психике ребенка ($r=-0,41$), самопринятием ($r=0,40$), ожиданием положительного отношения других ($r=0,55$).

Такое снижение самооценки под влиянием самоанализа, и попыток ставить перед собой сложные задачи, является с точки зрения взрослого человека, скорее позитивным, нежели негативным процессом, однако для подростка по-видимому оказывается достаточно болезненно. Так, адекватность самооценки в 7 классе существенно ниже, чем в 6-м ($t=2,1$ $p=0,03$). При переходе из 6 в 7 класс сохраняется количество неадекватно-завышенных самооценок (17,1% в 6-м классе против 17,6% в 7-м классе), при этом резко возрастает количество неадекватно-заниженных (5,7% в 6-м классе, 32,3% в седьмом). Адекватных средних самооценок в 6-м классе - 77,1%, в 7-м - 50,0%. Напомним, что позитивное эмоционально-ценностное отношение к себе при этом не снижается. Однако тенденция к снижению самооценки у семиклассников настораживает, т.к. исследования, проведенные А.М.Прихожан, Н.Н.Толстых / 7 / показали, что наиболее продуктивной следует считать высокую или даже очень высокую самооценку, высокий или даже очень высокий уровень притязаний, которые могут даже превышать реальные возможности подростка. Подростки с таким типом самооценки, по мнению авторов, характеризуются способностью ставить перед собой сложные и достаточно удаленные во времени цели и прилагать необходимые усилия для их достижения. С другой стороны, как мы показали выше, ряд авторов отмечает снижение самооценки в подростковом возрасте как естественный процесс.

Итак, мы показали, при обучении по системе РО у детей формируются необходимые для самоанализа механизмы (рефлексия, системность мышления, способность действовать в умственном, идеальном плане), позволяющие строить отношение к собственной личности на содержательной основе. Снижение самооценки при переходе из 6 в 7 класс отражает кризис психического развития ребенка, перестройку его отношения к себе и окружающему миру. Однако, сохранение положительного эмоционально-ценностного отношения к собственной личности является залогом успешного преодоления кризиса. Наши исследования согласуются с подходом к пониманию кризисов возрастного развития К.Н.Поливановой / 5 /, которая отмечает, что источник кризиса психического развития лежит не в конфликте ребенка с внешней системой отношений, а связан с возникновением с одной стороны, новых способностей ребенка, сформированных в ведущей деятельности и с изменением переживания среды, которое выражается в ее субъективации, т.е. превращении в предмет собственного действия. Кризис психического развития связан с логикой содержательного развития, он разрешается при постановке новых содержательных задач, в процессе решения которых формируется новое содержание развития.

Литература:

1. Бороздина Л.В. Динамика самооценки от подросткового возраста к взрослости // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989. - №2. - с. 9-14
2. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте Автореф. канд. дисс. - М., 1983. - 24 с.
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. - 1992. - № 3-4. - с.14-19
4. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет // Под ред. И.В.Дубровиной. - М., 1988. - 192 с.
5. Поливанова К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопр. психол. 1994 №1 с. 61-69
6. Прихожан А.М. Школьная тревожность и самооценка в старшем подростковом возрасте // Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания. - М., 1984 с.76-88
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. - М., 1990. - 80 с.
8. Психологические особенности самосознания подростков // Под ред. М.И. Бородавского. - К., 1980 168 с.
9. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.
10. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту // Под ред. И.В.Дубровиной. - М.: Педагогика., 1986

Ю.М. Швалб, Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Инновационность образования относится не только к психолого-педагогическим аспектам обучения, но и к его социально значимым результатам /2, 4/. В 1979 г. Римскому клубу был представлен доклад «Нет пределов обучению», в котором все возможные варианты обучения разделялись на два типа. Первый тип – «*поддерживающее обучение*», процесс и результат которого направлены на поддержание и воспроизводство существующей культуры, социального опыта и сложившейся социальной системы. Он обеспечивает преемственность социокультурного опыта и является преобладающим в традиционной системе образования. Второй тип – «*инновационное обучение*», процесс и результат которого направлены на производство личности, способной вносить инновационные изменения в существующую культуру и социальную среду. Он стимулирует личность и общество на поиск решения возникающих проблемных ситуаций. В 1990г. принципы инновационного обучения были приняты в качестве основополагающих в программы деятельности ЮНЕСКО по развитию мировой системы образования в третьем тысячелетии.

В начале и середине 90-х г.г. период общего кризиса в системе образования сменился периодом бурного роста и дифференциации. Нововведения охватили все элементы системы образования и породили ряд новых, в том числе и психологических проблем. На одно из первых мест выдвинулась проблема оценки возникающих нововведений и прогнозирования их последствий. Совершенно очевидно, что далеко не всякие нововведения в сфере образования являются позитивными. Можно привести огромное количество примеров неудачных педагогических новаций, но при этом надо помнить, что каждая такая неудача – это дети, которые не получили должного образования, оказались ущемленными в воспитании или психическом развитии. Особенно остро эта проблема встала именно в связи с бурной дифференциацией школ при резком снижении уровня государственного контроля. В унифицированной системе обра-

зования таких проблем не возникало, и психология оказалась не готовой к решению задач экспертного типа.

Основная трудность связана с тем, что проведение психологической экспертизы по содержанию и форме не совпадает с традиционной практикой психологического исследования, хотя очевиден и тот факт, что это все-таки определенного рода исследование. В нашем понимании экспертиза связана с прогнозированием возможных последствий для элементов действующей системы и оценкой именно этих последствий. *Экспертиза*, таким образом, *это особый род прогностической оценки*. Прогностическая оценка по существу является вероятностной, но в этом заключается и одно из преимуществ экспертизы как метода исследования — в результате мы получаем веер ответов, отражающих качество и степень вероятности возможных последствий с учетом различной степени их отдаленности.

Степень достоверности прогностической оценки и, соответственно, эффективность экспертизы непосредственно зависят от наличия базовых нормативных моделей экспертируемой системы. При психологической экспертизе любая система должна оцениваться с точки зрения тех последствий, которые будут возникать на стороне всех субъектов, включенных в сферу действия этой системы. Отсюда следует, что в сферу психологической экспертизы попадают как индивиды, непосредственно включенные в определенный процесс, так и различные социальные организации, связанные с ним.

Разрешение этих проблем возможно на пути создания моделей особого типа — *экспертных моделей объекта исследования*. Существенной особенностью экспертных моделей является то, что они не могут строиться как чисто профессиональные. Фактически это методологические модели, и по отношению к пользователям (участникам экспертизы) они выполняют функцию общего познавательного средства и базовой рамки понимания ситуации. Каждый участник экспертизы может использовать такую модель в качестве базовой для дальнейшей операционализации процедур решения своих профессиональных задач, но при этом сохраняется общее пространство взаимопонимания и выработки согласованных мнений.

Построение экспертных моделей является сложной полипрофессиональной задачей, которая может быть решена только в процессе продуктивного взаимодействия людей, находящихся в разных профессиональных позициях. Опыт таких разработок показал, что без участия методолога, способного работать «по позиции» и со схемами разного рода, междисциплинарный диалог и совместная деятельность оказываются если и не невозможными, то мало продуктивными.

На протяжении последних десяти лет нами был разработан ряд экспертных моделей в связи с необходимостью осуществления комплексной экспертизы инновационных педагогических разработок и школ нового типа. При разработке базовых моделей психологической экспертизы.

1. Принцип полисубъектности. Педагогическая система изначально является искусственной системой, т.е. она возникает и функционирует только за счет целенаправленных усилий тех людей, которые в нее входят. Это означает, что при экспертном исследовании необходимо выделять все основные деятельностные позиции и описывать психологические структуры и функции соответствующих субъектов. Минимально необходимый набор таких субъектов образуют: разработчик учебного проекта и программы; педагог; ученик. В конкретных случаях этот перечень может быть расширен, но эти позиции должны присутствовать обязательно.

2. Принцип взаимного отображения. Все деятельностные позиции, образующие педагогическую систему, должны рассматриваться не только как самостоятельные, но

и как зависимые от других. Это означает, что при описании каждого субъекта необходимо учитывать то, как он видит и представляет других субъектов. Чем большее количество позиций мы учитываем в исследовании, тем сложнее оказывается и система описания.

3. Принцип дополнительности. Одна из специфических особенностей педагогических систем заключается в том, что ни одна деятельностная позиция не может быть реализована сама по себе без присутствия других. Программирование предполагает и определяет развертывание деятельности педагога и ученика, деятельность педагога без программы и ученика просто бессмысленна, деятельность ученика без программы и педагога невозможна. В то же время каждый субъект привносит нечто свое в деятельность других субъектов.

4. Принцип «матрешечности». Педагогические системы и процессы являются многоуровневыми и для каждого конкретного случая экспертизы конкретной педагогической системы необходимо определять и описывать ту систему, в которую включена анализируемая и ту, которая вписана в анализируемую.

5. Принцип личностного роста. Конечной целью экспертного исследования является оценка влияния педагогической системы на психологическое и социальное развитие включенных в нее людей.

Инновации могут затрагивать практически любые структурные компоненты системы образования, поэтому в экспертном подходе нам представляется целесообразным принять в качестве точки отсчета понятие уровня преобразования. В этом случае мы имеем возможность выделить и описать всех тех субъектов, которые оказываются задействованными в данном преобразовании. Так, мы можем говорить об уровне социальных инноваций в системе образования, когда изменяется общая архитектура самой системы образования (например, введение обучения с шести лет, возникновение форм государственного и частного образования и т.п.). Следующим по масштабу будет уровень социально-педагогических инноваций, когда, например, Министерство образования принимает в качестве базовых новые учебные программы или вводит должность школьного психолога и т.п. Последующие уровни охватывают различные аспекты организации и процесса обучения и воспитания, вплоть до конкретных методических поисков конкретного учителя. Естественно, что именно эти уровни чаще всего становятся объектами психологической экспертизы /6/. Ниже мы приводим разработанный нами вариант комплекса моделей для психологической экспертизы педагогических систем /5/.

В основу экспертной модели было положено представление, что любая, даже самая простая учебная ситуация складывается как результат действия не одного субъекта (учителя или ученика), и даже не как результат взаимодействия двух субъектов (учитель и ученик), а как система взаимодействия трех субъектов: Учитель—Ученик—Программа.

Таким образом, простейшая модель учебной деятельности должна строиться как пересечение трех векторов субъектной активности, где каждый вектор является «сверткой» сложной и внутренне структурированной деятельности Учителя, Ученика и Программы (программа выступает как опредмеченная форма деятельности разработчика).

Такой способ построения модели показывает, что экспертизу можно осуществлять как в направлении анализа содержания векторов, то есть деятельностей субъектов, так и в направлении специфики взаимодействия этих субъектов.

Вектор «учебные программы» содержит в себе:

1) целевые установки обучения (на формирование; на научение; на развитие);

2) систему идеализированных объектов, подлежащих освоению (схемы; образы-образцы; метафоры);

3) основные способы действий учеников с этими объектами (образцы форм поведения в ситуации; способы предметно-практических действий; способы действий со знаковыми системами; способы построения и преобразования знаковых систем).

Вектор «учитель» содержит в себе:

1) педагогические ценностно-мотивационные установки (идеализованные представления о системе образования, школе, выпускнике, ученике, программе методике обучения);

2) учебное содержание (используемые программы, учебные задания, учебный материал);

3) требования и способы оценивания (комплекс средств по организации, руководству и управлению классом и учебным процессом).

Вектор «ученику» содержит в себе:

1) мотивационно-целевые установки (мотивы учения, преобладающие цели учебной деятельности, тип решаемых задач в процессе обучения);

2) образцы (социальные и учебные идеалы, субъектные образцы, личностно значимые герои);

3) понятия и представления (интеллектуальные средства решения учебных задач, когнитивные конструкты).

Каждый элемент может быть развернут и детализирован в соответствие с целями экспертизы. Приведем в качестве примера небольшой фрагмент такой детализации, связанный с задачей отношения некоторой педагогической инновации к определенному типу программ. Достаточно очевидно, что тип идеализированного объекта является определяющим компонентом в этой системе, который задает набор и внутреннюю логику самих учебных предметов. Схемы выступают основным содержанием таких предметов, как математика, физика, лингвистика, астрономия и т.д. Образы-образцы представляют основу таких предметов, как биология, химия, география, спорт и т.д. Метафоры составляют основу таких предметов, как литература, искусство, история. Соотнесение типов идеализированных объектов и типов целевых установок позволяет построить типологию учебных содержаний. Конечно же, такая типология условна в том плане, что могут существовать и иные целевые установки, и иные типы идеализованных объектов – в данном случае речь идет о наиболее распространенных формах.

Проведение экспертного исследования по линии взаимодействия векторов, то есть взаимодействия субъектов в учебной деятельности позволяет построить прогнозную оценку характера влияния одного компонента на развитие другого. Такой анализ предполагает соответствующую развертку общей схемы. Покажем фрагмент такой развертки на материале взаимодействия Ученика и Программы.

В идеале столкновение Ученика с Программой и есть его превращение из частного субъекта коллективно-распределенной учебной деятельности в субъекта проектирования собственной учебной деятельности. Фактически ситуация учения превращается в форму учебной самостоятельности.

Достаточно очевидно, что такое взаимодействие ученика и программы возможно только на определенном и весьма высоком уровне сформированности учебной позиции и учебной деятельности. В современной педагогике и психологии чрезвычайно мало исследований по этой проблеме /1, 3/. Единственное, о чем часто упоминается в психолого-педагогической литературе, так это о задаче школы «научить ребенка самостоятельно учиться». Однако в большинстве случаев эта задача просто декларируется,

так как отсутствовали логико-психологические средства ее конкретизации.

Можно выделить, по крайней мере, несколько вариантов теоретической интерпретации понятия «самостоятельно учиться»:

1. Самостоятельно *получать* знания в учебной позиции (то есть самостоятельно усваивать некие уже имеющиеся знания, оформленные в те или иные учебные предметы, но не входящие в школьный курс).

2. Самостоятельно *получать* знания в не учебной исследовательской позиции (то, что происходит в собственно научной деятельности) как открытие и формулирование новых знаний.

3. Самостоятельно *получать* знания в неучебно-практической позиции (то есть умение извлекать опыт и оформлять его в виде знаний, как, например, это происходит в различных «графиях» — этно-, историко-, био-, социо- и т.д.).

4. Самостоятельно *пользоваться* знаниями в неучебно-практической позиции (то есть уметь строить поведение в практических ситуациях, опираясь на анализ их знаниевых содержаний).

5. Самостоятельно *оперировать* знаниями в познавательно-практической или проектной позиции (то есть создание систем «многих знаний», где происходит их согласование по нормам аналогий, символа, интерпретации и т.п.).

Достаточно очевидно, что содержание программы в явном или неявном виде задает определенное направление формирования самостоятельной учебной деятельности ученика. Еще раз подчеркнем, что данная модель отражает специфику не конкретной формы обучения, а любой целостной педагогической системы как таковой.

Література:

1. Дусавицкий А.К. Развивающее образование. Основные принципы. – Харьков, 1996. – 48 с.
2. Клариц М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) – Рига, НПП «Эксперимент», 1995. – 176 с.
3. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? Научно-популярный очерк. – Томск: «Пеленг», 1993. – 64 с.
4. Саймон Б. Общество и образование. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.
5. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – Киев: Стилюс, 1997. – 238 с.
6. Шибаева Л.В., Мануйлова Е.И. Обеспечение психологической глубины учебных инновационных курсов. – Орел: изд-во Социально-Образовательного Центра, 1997. – 36 с.

О.П. Шестопалова, Кривий Ріг

ВИКОРИСТАННЯ ДІАГНОСТИЧНОГО КОМПЛЕКСУ В КОНСУЛЬТАТИВНІЙ РОБОТІ З МЕТОЮ ОСВІТНЬОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Проблема діагностики здібностей є однією з центральних в психологічній теорії. Теоретичні та експериментальні її дослідження визначають розуміння властивостей та механізмів психічних функцій, сприяють науковому обґрунтуванню психодіагностичних методів та розв'язанню прикладних проблем у професійній та освітній орієнтації, профвідборі. З ускладненням системи допрофесійної та професійної освіти України з'явилася потреба в спеціалізованому виді консультації – освітній орієнтації. Вибір учбового профілю старшокласником та вузівської професії випускником у відповідності зі здібностями, нахилами та інтересами є реалізацією його прав у галузі освіти та втіленням ідеї розвитку у навчанні Метою нашого

експериментального завдання було створення комплексу психодіагностичних методик для розв'язання завдань освітньої орієнтації. Склад діагностичного комплексу наведений (табл. 1).

Таблиця 1.

Назва методики	Фактор	Час виконання
Субтест технічного мислення	Невербальних здібностей	20 хвил.
Субтест Мандрівник	Генеративний	не обмеж.
Субтест Числового ряду	Невербальних здібностей	10 хвил.
Субтест Аналогії	Вербальних здібностей	8 хвил.
Інтелектуальна лабільність	Генеративний	10 хвил.
Субтест матриць Равена	Генеративний	20 хвил.
Анкета пізнавальних інтересів	Мотиваційний	5-10 хвил.
КНОП-2	Атентивно-мнемічний	10 хвил.

Виконання всього комплексу займає приблизно півтори години. Випробування може проводитись як індивідуальна консультація або як групове дослідження. Склад діагностичних методик в комплексі відображає результати факторизації тестових даних експериментальної групи старшокласників профільних фізико-математичних класів шкіл міста Кривого Рогу та студентів фізико-математичного факультету Криворізького державного педагогічного інституту, що відображає особливості пізнавально-мотиваційного розвитку цієї категорії учнівської молоді (3). Субтести діагностичного комплексу можна віднести до категорії тестів здібностей, проте в сукупності він дозволяє прогнозувати досягнення індивіда у профільному навчанні. В цілому, результати діагностування за комплексом вказують на рівень успішності пізнавальної діяльності та академічних здібностей – термін, що був запропонований Д. Ріскі(1).

Більшість тестів в галузі освіти використовують з прогностичною метою. В державних школах США застосовується тест шкільних здібностей для старшокласників, метою якого є прогнозування подальших учбових результатів, нахилив до тієї чи іншої галузі знань. Умовність межі між тестами здібностей і тестами досягнень пояснює той факт, що наявність у суб'єкта високих оцінок за тестами здібностей означає, що він буде легше адаптуватися до умов діяльності, досягати більших успіхів (1). Встановлення цієї закономірності мало безпосереднє значення для розв'язання наших експериментальних завдань.

Ми використовуємо діагностичний комплекс в індивідуальних консультаціях, що засновані на принципах добровільної участі опитанця, його активності в процесі власного самовизначення та конфіденційності психодіагностичної інформації. Проблема змісту діагностичної ситуації полягає в тому, що при переході від ситуації консультації до ситуації відбору супроводжується підвищенням мотивації, що приводить до ефекту “перемотивації”, а це позначається на результатах тестування здібностей (2). Цінність діагностичного комплексу полягає в тому, щоб одержати інформацію про наявність у студента чи школяра специфічних здібностей, які є важливими для даного профілю, під час одного діагностичного випробування. Перевагою цього підходу є подання розриву між фазою педагогічного впливу та фазою діагностування, створення кращих можливостей для загальнопсихологічної валідації змісту методик, а також значна економія часу. Наступна корекційна робота була спрямована на розвиток здібностей, формування індивідуального стилю розумової діяльності та посилення пізнавальної мотивації.

Для перевірки вимірювальної здібності діагностичного комплексу з метою оцінки когнітивно-мотиваційного розвитку студентів були поставлені такі завдання: перевірити кореляційні залежності між окремими методиками комплексу; з'ясувати, як впливає ступінь розвитку здібностей, що діагностуються за комплексом, на академічну успішність за профільними дисциплінами; провести статистичну перевірку розподілу показників виконання окремих субтестів на відповідність закону нормального розподілу; встановити коефіцієнти надійності при ретестуванні. Для статистичного аналізу нами було використано стандартний пакет статистичних комп'ютерних програм "STADIA" (INTERCWADRO – 11126).

Таблиця 2

Результати тестових випробувань за діагностичним комплексом.

№	Назва субтесту	Середній результат
1	Тест технічного мислення	51,1
2	Тест Равену	41,4
3	Тест Мандрівник – коеф. М	0,64
4	Тест Мандрівник – коеф. І	0,55
5	Числові ряди	14,9
6	КНОП-2	0,84
7	Інтелектуальна лабільність	18,5
8	Аналогії	15,5
9	Анкета інтересів	18,6

Старшокласники та студенти експериментальної групи, що проходили випробування за діагностичним комплексом, мали високі показники невербального інтелекту, просторового мислення, індуктивного аналізу при роботі з числами, а також досить високі показники короткочасної наочно-образної пам'яті (табл. 2). Спостерігалися статеві відмінності: найбільше вони виявилися в показниках тесту технічного мислення, процесуальних характеристиках розв'язання проблемного завдання. За цими показниками випереджала підгрупа юнаків. Дівчата мали в середньому кращі результати за тестом Равена і тестом «Аналогії», отже краще володіли послідовним аналізом при роботі з вербальними поняттями і матрицями Равена.

За тестом технічного мислення середній показник за здібністю до розв'язування технічних завдань та вільного оперування об'єктами у просторі в експериментальній групі знаходився на середньому рівні за статистичними нормами для цих вікових груп. Аналіз статистичного розподілу змінної за тестом Бенета показав, що у вибірці юнаків 69,5% мають результати високий та вище середнього. В підгрупі дівчат подібний результат мають 44,4%. Різниця між середніми статистично значуща ($\alpha = 0,01$). Таким чином, підтверджується закономірність про статеві відмінності у просторовому маніпулюванні об'єктами, що була встановлена в психогенетичних дослідженнях.

За тестом інтелектуальної лабільності на другосигнальному рівні розподіл результатів в експериментальній групі такий: переважають високолабільні індивіди (45%); із середньою лабільністю (27%) й низьколабільні (28%). Відповідно цьому, постає проблема формування когнітивного стилю, що відповідає виявленим характеристикам.

За тестом "Мандрівник" спостерігається перевага формально-логічних компонентів в процесі пошуку розв'язання проблемного завдання. Невербалізований, інтуїтивний компонент в процесі пошуку виражений більш слабо, причому за цим параметром спостерігаються статеві відмінності: у юнаків цей показник

вищий. Одержаний результат можна трактувати таким чином: у розв'язанні проблемних задач дівчата більше спираються на алгоритми, які їм вже відомі і послідовно перевіряють гіпотези; більш короткий шлях до розв'язання з опорою на невербалізовані компоненти мислення для них менш характерний. Підгрупу юнаків можна поділити на дві частини: дехто з них після серії невдалих спроб, припиняють роботу, деякий час міркують, а потім швидко знаходять вихід з лабіринту, узагальнюючи, таким чином, оптимальне розв'язання. У мислительному пошуку інших юнаків таких зупинок немає і вони надають перевагу послідовному пошуку. В цілому, за нашими спостереженнями, швидкість розв'язання залежить від розвитку плануючої функції мозку та рівня просторових уявлень. Аналіз виконання субтесту показав, що розв'язання проблемних задач пов'язано зі значно більшими розумовими зусиллями, ніж виконання звичайних тестових методик. Досвід використання методики показує, що крім діагностичної цінності спостереження за перебігом мислительної діяльності старшокласника при розв'язуванні завдання, можна виявити рівень домагань в пізнавальній діяльності, оцінити його розумову активність. Особливо це помітно при використанні додаткової методики "Логічний лабіринт", в якій випробуваний коментує свої дії.

Середній показник ретестової надійності ($R_{tt}=0,814$) свідчить про надійність комплексу як діагностичного засобу для проведення освітньої орієнтації старшокласників. Між тим, практично за всіма методиками спостерігається зростання результативності у порівнянні з першим випробуванням. Проте, особливості структури пізнавальних здібностей старшокласників профільних класів, що була визначена за результатами факторизації тестових показників, подібні до результатів побудови факторної структури при першому діагностичному зрізі (3).

Кореляційний зв'язок академічної успішності за профільними предметами з результатами по субтестам комплексу – значущий та досить високий ($r_{xy}=0,54$). Це свідчить про критеріальну валідність всього комплексу для діагностики пізнавально-мотиваційної сфери старшокласників та студентів-першокурсників фізико-математичного факультету з метою прогнозування успішності навчання.

Для складання загальної оцінки готовності до профільного навчання для кожного субтесту були складені критеріально-орієнтовані таблиці оцінки результатів виконання (3). За результатами виконання субтестів комплексу будується графік розподілу. Кількісна оцінка не відіграє вирішальної ролі у складанні прогнозу. Більш важливою є якісна інтерпретація результатів, проте інтегральний показник, менший за 28 балів, свідчить про недостатній розвиток окремих груп здібностей.

Взагалі, ми не ставили завдання скласти тестову батарею для суворого відбору, тому що це не відповідає нашій теоретичній позиції. Виходячи з цього, комплекс є діагностичним інструментом для надання спеціалізованої консультативної допомоги. Наступні психокорекційні заняття були спрямовані на формування індивідуального стилю розумової діяльності старшокласників та першокурсників, а також дозволили певним чином здійснити індивідуалізацію навчання.

Література:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование /Под ред. К.М.Гуревича, В.И.Лубовского- М.: Педагогика, 1982.- Кн.1 - 455 С.
2. Дружинин В.Н. Психодиагностика способностей: теоретические основы.- Саратов, 1990.-Ч.1.- С.78-85.
3. Шестопалова Е.П. Соловьев В.Н. Компьютерная диагностика познавательных способностей /Кривой Пор, 1997.-24 с.

“Я-КОНЦЕПЦІЯ” ЯК ПОКАЗНИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Особистісне зростання студента як майбутнього вчителя є однією з актуальних проблем педагогічної освіти, адже “виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості” (К.Д.Ушинський). В сучасній психологічній науці серед найважливіших психологічних утворень особистості виділяється її “Я-концепція” – складна динамічна система уявлень людини про саму себе (1). Виходячи з того, що даний психічний феномен є прижиттєвим утворенням людини, ми вважаємо, що формування позитивної “Я-концепції” майбутнього вчителя є одним із пріоритетніших завдань порівняно навіть з традиційним розвитком професійних здібностей, вдосконаленням методичної підготовки, збагаченням фахової інформаційної обізнаності тощо.

Під “Я-концепцією” майбутнього вчителя ми розуміємо складну динамічну систему уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка включає в себе взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти: 1). “Образ-Я”, що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції і установок щодо себе; 2). “Ставлення-Я”, яке визначається самооцінкою професійно-педагогічних здібностей і особистісних якостей і може спричинювати певні емоційно-ціннісні прояви; 3). “Вчинок-Я”, спрямований на самопізнання і самовдосконалення власного “Я” або прояв певної захисної дії у випадку “посягання” на цінність і цілісність сформованого уявлення про себе.

Такий підхід дає змогу виділити, на наш погляд, низку емпіричних показників, що розкривають сутісний зміст і характер “Я-концепції” студента та виявляються за допомогою системи психодіагностичних процедур. Серед них: 1). Когнітивна складова: професійно-рольові настанови; характер і зміст суджень про себе (які виявлялися нами за допомогою модифікованого тесту “20-ти тверджень самоставлення” (М. Кун, Т. Мак-Партленд, 1954), а також контент-аналізу творчих робіт студентів на тему “Я як майбутній вчитель”, “Ким я уявляю себе після закінчення навчального закладу?”); 2). Емоційно-ціннісна складова: рівень самооцінки педагогічних здібностей і особистісних якостей; аутосимпатія і рівень самоповаги, очікуване ставлення до себе від оточуючих (Опитувальник самоставлення (В.В.Столін, 1985)); рівень особистісної і реактивної тривожності як прояв можливих суперечливостей в “Я-концепції” (3) (Шкала реактивної і особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна, 1976); 3). Поведінкова складова: характер локусу-контролю (Опитувальник рівня суб'єктивного контролю (Е.Ф. Бажін, 1984)).

Позитивна “Я-концепція” майбутнього вчителя характеризується такими емпіричними показниками: висока когнітивна складність і диференційованість “Образу-Я”; професійно-рольова ідентифікація (“Я- майбутній вчитель”, “Я - вчитель-практикант” тощо); наявність власне особистісних компонентів у структурі уявлень про себе (любов до дітей , прийняття, розуміння і повага іншого тощо); внутрішня цілісність і узгодженість між модальностями “Я-реальне”, “Я-ідеальне”, “Я-дзеркальне”; відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як особистість і майбутнього вчителя; перевага серед них моральних суджень і загальний позитивний їх характер. Студенти з позитивною “Я-концепцією” відрізняються високою (здебільшого адекватною) самооцінкою педагогічних здібностей, особистісних якостей і наслідків своєї навчально-професійної діяльності; високим рівнем

самоповаги та аутосимпатії. Вони здебільшого очікують на позитивне ставлення до себе з боку авторитетних осіб, емоційно стійкі, з низьким рівнем особистісної і реактивної тривожності. Для них притаманна висока активізація вчинку самобачення, наявність позитивних мотивів навчально-професійного і особистісного самовдосконалення, здатність до вольової дії щодо подолання вад власного "Я"; домінування інтернальних (внутрішніх) тенденцій локусу-контролю.

Натомість, негативна "Я-концепція" майбутнього вчителя окреслюється когнітивною простотою і недостатньою розрізненістю елементів "Образу-Я"; браком конструктів, що вказують на професійно-рольові настанови, обмеженість лише формально-функціональними ознаками (успішність, ставлення до навчання тощо); суперечливістю "Образу-Я", критичною неузгодженістю між "Я-реальним" і "Я-ідеальним", високою його мінливістю і ситуативністю; переважанням зовнішньо атрибутивних суджень, нерідко з негативним емоційним відтінком; заниженою самооцінкою педагогічних здібностей і результатів навчально-професійної діяльності; "комплексом неповноцінності", низьким рівнем самоповаги; очікуванням на переважно негативне оцінне ставлення до нього оточуючих; емоційною нестабільністю, високим рівнем особистісної і реактивної тривожності; почуттям незахищеності. Для студентів з негативною "Я-концепцією" характерним є брак вираженого інтересу до професійного аспекту "Я", пасивність самопізнання, невмотивованість навчально-професійного самоствердження і самореалізації; приреченість власним "Я", безпорадність у розв'язанні суперечливостей "Образу-Я"; домінування екстернальних (зовнішніх) тенденцій локусу-контролю (пошук винуватця).

Саме позитивна "Я-концепція" студента є умовою і результатом успішного його професійного становлення як майбутнього вчителя. Особливо важливим при цьому є наявність у його "Образі-Я" конструктів, які вказують на його професійно-рольову ідентифікацію ("Я-майбутній вчитель", "Я-вчитель-практикант" тощо). Це дає йому відносно жорсткий стержень і орієнтує його на необхідність підтвердити уявлення про професійно-орієнтоване власне "Я" ("Якщо "Я-хороший студент", то треба подолати всі спокуси розваг, слабкість волі і лінє, щоб підтвердити цей образ; якщо ж "Я-майбутній вчитель", то я мушу діяти так, як має діяти (в моєму уявленні) фахівець").

Наявність в "Образі-Я" студента професійно-рольових настанов може засвідчувати про його професійну спрямованість та бути необхідною особистісно-психологічною передумовою професійної адаптації молодого вчителя. Одержані результати засвідчують, що серед 43, 3% студентів з небажаними за період навчання змінами в професійно-педагогічній спрямованості 74,6% характеризуються негативними тенденціями в "Я-концепції". Важливим є й те, що на заняттях більшу пізнавально-інформаційну активність (запитують, обговорюють порушені проблеми, проявляють ініціативу у відповідях, висловлюють власні судження тощо) показують, за нашими дослідженнями, саме студенти з вищими показниками "Ставлення-Я", особливо з вищими рівнем особистісної реактивної тривожності.

З огляду на це, постає завдання забезпечення необхідних соціально-психологічних умов у педагогічному навчальному закладі, які б сприяли особистісному зростанню майбутнього вчителя, зміцненню його "Я-концепції". Когнітивна схема її формується за відомим психологічним механізмом (2, с.234), дія його визначається особливостями "соціальної ситуації розвитку" студента педагогічного навчального закладу. До нього входить: інтеріоризація оцінних ставлень викладачів, учителів школи, однокурсників у навчально-професійній діяльності; порівняння себе з іншими в ході виконання певних педагогічно-рольових функцій; інтегрування власних вражень і переживань від

реальних результатів педагогічної практики; самоатрибуція як деяка компенсаторна функція, що породжена можливими суперечливостями в "Образі-Я" студента. Цей психологічний феномен розглядаємо (4;5) у результативному і процесуальному аспектах, тобто як наслідок і умову перебігу взаємин студента з викладачами. Вважаємо, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі "студент-викладач" можна ефективно впливати на формування "Я-концепції" майбутнього вчителя в період його професійного навчання.

Протягом навчання студента в педагогічному навчальному закладі, як показують наші дослідження, спостерігається подальший генезис його "Я-концепції": виявлена тенденція динаміки "Образу-Я" майбутнього вчителя в напрямку когнітивної ускладненості і диференційованості; зростання питомої ваги в загальній його структурі моральних суджень; зміни зовнішніх оцінних еталонів на внутрішні, індивідуально-особистісні; трансформація семантичного простору в напрямку зростання кількості професійно-рольових конструктів як свідчення ідентифікації з роллю "майбутній вчитель", "вчитель-практикант". Водночас у багатьох студентів спостерігається затримка професійно-психологічної адаптації (відсутність у когнітивній структурі "Я-концепції" професійно-рольових настанов); зниження загальної самооцінки і ставлення до себе; прояв загального високого рівня тривожності; домінування екстернальних альтернатив локусу-контролю, що заважає самоствердженню і самореалізації себе як майбутнього вчителя. Ці тенденції можна пояснити особливостями індивідуального розвитку студентів, а також недоліками в організації навчально-виховного процесу, зокрема в сфері взаємин "студент-викладач".

Психолого-педагогічна система роботи по формуванню позитивної "Я-концепції" майбутнього вчителя в умовах педагогічного училища передбачала:

А). Психокорекцію настанов викладачів щодо студентів як майбутніх учителів: робота творчої групи викладачів "Педагогіка співробітництва", проведення психолого-педагогічних семінарів-практикумів "Педагогіка співробітництва", "Педагогічні ситуації та конфлікти", "Індивідуальні особливості студентів і прийоми педагогічної взаємодії"; діагностика взаємин у системі "студент-викладач" і аналіз виявлених проблем на засіданнях педагогічної ради та в ході індивідуальних консультацій; вивчення "Я-концепції" викладачів із метою надання їм психокорекційної допомоги.

Б). Забезпечення умов по трансформації в семантичний простір "Я-концепції" студентів професійно-рольових настанов: запровадження в навчальний процес нетрадиційних форм організації і активних методик навчання з метою взаємообміну соціально-рольовими функціями; психологічна емоційно-ціннісна підтримка студентів під час практики; робота групи психотренінгу "Я-майбутній вчитель"; оперативна діагностика змін у "Я-концепції" студентів з наступною розробкою системи психокорекційних програм.

Формуючий експеримент по реалізації розробленої системи роботи цілком підтвердив її ефективність. Зокрема, знизилися усереднені показники рівня реактивної тривожності студентів (від 44,9 бала у контрольній групі до 37,8 в експериментальній при середньому квадратичному відхиленні відповідно 12,3 та 11,7). В експериментальній групі було виявлено значно менше студентів із високим рівнем прояву РТ в гомогенних умовах (21,3% проти 44,3%). Щодо особистісної тривожності, то її усереднені показники у майбутніх вчителів залишилися високими і практично не зазнали суттєвих змін (48,3 бала проти 51,9 у контрольній групі при середньому квадратичному відхиленні відповідно 8,7 та 9,3). Стабілізувалася самооцінка і підвищилися показники позитивного ставлення до себе (усереднений показник

інтегрального самоставлення в експериментальній групі 0,69 проти 0,63 у контрольній, особливо помітні зміни по шкалі "Очікуване ставлення від оточуючих" (відповідно 0,85 та 0,76). Збільшилась кількість студентів із наявними професійно-рольовими настановами в їх "Образі-Я". Так, коли в контрольній групі лише 34,7% студентів 1-2 курсів характеризували себе конструктом "майбутній вчитель", то після проведеної роботи в експериментальній групі цей показник зріс до 81,4%. Відсутність бажаних змін по трансляції в семантичний простір "Образ-Я" старшокурсників професійно-рольових настанов пояснюється, на наш погляд, усталеністю в них самонастанови "Я-студент", яка закріпилася протягом значно тривалішого періоду функціонування навчально-професійної діяльності, системи традиційних взаємин із викладачами.

Отже, формування "Я-концепції" студента слід розглядати в контексті загальних психологічних умов у період перебування його в педагогічному навчальному закладі, а діагностика її особливостей та їх врахування робить процес особистісного зростання майбутнього вчителя педагогічно керованим.

Література:

1. Бернс Р. Развитие "Я-концепции" и воспитание. - М., 1986.
2. Кон И.С. В поисках себя. - М., 1984.
3. Юрченко В.І. Привожність як прояв суперечливостей в "Я-концепції" майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. - 1997. - №1. - С. 191-197.
4. Юрченко В.І. Вплив взаємин між студентами і викладачами на "Я-концепцію" майбутнього вчителя // Освіта і управління. - 1997. - Т.І. - №1. - С.119-123.
5. Юрченко В.І. Оптимізація взаємин у системі "студент-викладач" // Освіта і управління. - 1997. - Т. 1. - №3. - С. 103-110.

А.І. Яблонський, Умань

МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У світлі тенденції розвитку сучасного постсоціалістичного суспільства особливого значення набуває завдання покращення професійної підготовки спеціалістів. У зв'язку з цим виникає необхідність подальшого вивчення професійної готовності до педагогічної діяльності, яка є системною характеристикою соціальної активності особистості вчителя, інтегральним показником результату його професійної підготовки і рівня майстерності в педагогічній діяльності.

Результати ряду досліджень дають можливість зробити висновок стосовно змісту, структури, рівнів розвитку і методики формування у майбутніх вчителів у пдвузі професійної готовності до педагогічної діяльності [1, 3, 5].

Проведені дослідження свідчать також про те, що особливе місце в структурі професійної готовності до педагогічної діяльності займає психологічна готовність.

Різні аспекти психологічної готовності до діяльності взагалі і до педагогічної діяльності зокрема, стояли в центрі уваги ряду дослідників [4,5].

Завдяки використанню системного підходу вдалося встановити, що професійна готовність до педагогічної діяльності є багатоплановою та багаторівневою системою якостей, властивостей і станів особистості, яка являє собою єдність і взаємодію двох підсистем: довготривалої і ситуативної. Системотвірним чинником цілісної системи професійної готовності до педагогічної діяльності виступає педагогічна спрямованість

особистості майбутнього вчителя. Разом з тим, питання про системотвірний чинник системи психологічної готовності до педагогічної діяльності залишається відкритим, хоча більшість дослідників і вказують на важливу роль у цій системі мотиваційних складових (перемінних). Складність феномена мотивації зумовлює і необхідність виявлення не стільки його окремих компонентів, скільки своєрідних мультимотиваційних утворень, вплив на які дозволить сформувати високий рівень психологічної готовності до педагогічної діяльності.

Проблему нашого дослідження склало вивчення психологічних умов, необхідних для актуалізації та розвитку узагальнених стійких мотивів педагогічної діяльності. Саме вони, на нашу думку, є передумовою мотиваційної готовності до педагогічної діяльності.

У нашому дослідженні здійснена спроба подолати деякі недоліки в розробці проблеми психологічної готовності до діяльності. Насамперед це стосується уточнення поняття готовності, а також системно-структурного аналізу даного феномена, що дає змогу виділити системотвірні чинники в його структурі. Стимулювання останніх дає можливість формувати психологічну готовність як довготривалу (статичну), яка презентує собою синдром професійно важливих якостей особистості, а також тимчасову, яка є ситуативним психологічним станом.

Як показав теоретичний аналіз, мотиваційна готовність систуває провідним системотвірним чинником цілісної системи довготривалої психологічної готовності до педагогічної діяльності. У роботі доведено, що сформована мотиваційна царина виступила домінантою в становленні та розвитку основних компонентів цілісної системи психологічної готовності до педагогічної діяльності.

Вивчення літератури дало змогу встановити, що до структури мотиваційної готовності до діяльності входять як провідні мотиви відповідної діяльності, виявлені через систему її цінностей-цілей, так і певний набір професійно важливих якостей особистості, який необхідний для досягнення цих цілей і який можна встановити за допомогою аналізу системи інструментальних цінностей. Крім того, важливе значення серед компонентів досліджуваної структури має установка на досягнення високого рівня професійної діяльності, яка виявляється у вигляді узагальненого мотива досягнення.

Дослідження структури мотиваційної готовності до педагогічної діяльності у майстрів педагогічної діяльності свідчить про те, що провідними мотивами педагогічної діяльності є любов до дітей, потреба в передачі знань, потреба у визнанні іншими людьми і потреба в творчій самоактуалізації. До числа професійно важливих якостей учителя відносяться, насамперед, дидактичні здібності (володіння предметом та вміння передавати знання) і комунікативні здібності, необхідні для спілкування з учнями і колегами. У більшості вчителів-майстрів педагогічної діяльності, виявлено високий рівень потреби у досягненнях, що свідчить про їх постійне прагнення до покращення результатів своєї діяльності і, загалом, про установку на досягнення високого рівня професійної діяльності.

У дослідженні знайшла своє підтвердження гіпотеза про те, що специфічний набір так званих "учительських" цінностей і система професійно важливих якостей, яка включає в себе як системотвірний компонент педагогічні здібності, а також мотив досягнення виступають у ролі узагальнених стійких мотивів педагогічної діяльності.

Експериментально обгрунтоване припущення про те, що до структури мотиваційної готовності повинні входити взаємовплив та взаємозв'язок всіх її підструктур. Причому підструктури, об'єднані в професійно важливі якості і систему цінностей учителя є вихідними, базовими. Від них, врешті-решт, залежить чи

сформується психологічна готовність до діяльності загалом, і мотиваційна зокрема, до професійного рівня. А тому формуючі впливи повинні бути спрямовані на формування базових підструктур.

У процесі проведення формуючого експерименту були встановлені специфічні особливості формування мотиваційної складової структури психологічної готовності, які пов'язані, насамперед, зі складністю діагностики феномена мотивації:

1. Діагностика мотивації однозначно не визначає діагностику відповідного йому виду мотивації. Необхідно брати до уваги внесок детермінант конкретної ситуації.
2. Міра вираженості латентного мотива прямо пропорційно пов'язана з мірою значущості ситуації, релевантності даному мотиву.
3. Адекватність ситуації мотиву сприяє не тільки актуалізації цього мотива, але й досягненню ним високого індекса, який суттєво впливає на ефективність відповідної діяльності і поведінки.

Дослідження показало, що сформована мотиваційна готовність виступила домінантою у формуванні основних структурних компонентів педагогічних здібностей (організаторських, комунікативних і дидактичних). До структури мотиваційної готовності майбутнього спеціаліста-педагога належать як система ціннісних орієнтацій, яка визначає його соціальну та професійну позицію і являє собою високоскоординовану систему термінальних та інструментальних цінностей, так і низку професійно важливих якостей, які детермінують психологічну готовність до педагогічної діяльності.

Результати формуючого експерименту дали змогу підтвердити припущення про те, що умовами актуалізації мотивів і стимулювання (з метою подальшого розвитку мотиваційної готовності до педагогічної діяльності) виступають специфічні ситуації, адекватні її психологічній структурі. До їх числа належать перш за все ситуації, спрямовані на розв'язання найтиповіших для педагогічної діяльності навчально-виховних завдань. Причому розв'язання цих завдань повинне передбачати не тільки актуалізацію вже засвоєних раніше знань, але й виникнення нових, оригінальних, нестандартних ідей та рішень, які є наслідком активізації творчого потенціалу особистості вчителя. Як вдалося встановити, потреби в творчості належить одне з провідних рангових місць в системі цінностей учителя. Активізація постійних творчих можливостей кожного студента експериментальної групи, реалізація їх в адекватній професійній діяльності сприяє забезпеченню розвиваючого ефекту самого процесу навчання майбутніх вчителів.

Проведене дослідження дозволило сформувати мотиваційну готовність до педагогічної діяльності, а також зробити наступні висновки:

1. Мотиваційна готовність займає провідне місце в системі психологічної готовності до педагогічної діяльності.
2. До структури мотиваційної готовності до педагогічної діяльності належать такі базові підструктури:
 - потреба в досягненні, на базі якої формується своєрідна установка на досягнення високого рівня педагогічної діяльності;
 - специфічна система цінностей учителя;
 - система професійно важливих якостей особистості вчителя, яка включає в себе як системотвірний чинник педагогічні здібності.
3. Критерієм сформованості мотиваційної готовності до педагогічної діяльності є високоскоординована система термінальних та інструментальних цінностей, яка є одночасно індикатором вищого рівня мотиваційної готовності.

1. Завдяки ефективному функціонуванню мотиваційної царини створюються передумови для формування свосвідних мотиваційних (а, може бути, і мультимотиваційних) новоутворень, які відіграють певну роль у розвитку здібностей особистості.

2. Специфічними умовами актуалізації мотивів і формування мотиваційної готовності до педагогічної діяльності виступають ситуації, адекватні її психологічній структурі. Це передбачає виконання майбутніми педагогами професійних завдань, які проєктують за своїм змістом нові соціально-професійні ролі, а також виключення студентів у реальну діяльність і засвоєння ними її норм та цінностей.

Література:

1. Ахтариєва Л.Г. Особенности психологической подготовленности студентов к профессионально-педагогической деятельности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1978. 22 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., 1976. 158 с.
3. Гогоблин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 101-110.
4. Горностаев П.П. Формирование психологической готовности старшеклассников в педагогической деятельности. Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1988. – 149 с.
5. Левченко М.В. Активизация мотивационных ресурсов субъекта: Автореф. Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1993. – С.23-49.

І.В.Яворська-Ветрова, Київ

ВПЛИВ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ “Я” МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РІЗНОЮ РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ УЧІННЯ

Одним із найважливіших соціальних замовлень суспільства до сучасних навчальних закладів є зміна засад навчально-виховного процесу, його гуманізація, орієнтація на загальнолюдські цінності, на пріоритетність особистісного розвитку, самовизначення та самореалізацію. Нові типи освітніх установ – ліцеї, гімназії, коледжі – проголошують ці ідеї провідними у своїй діяльності. Одним із механізмів реалізації гуманістичних засад у навчанні та вихованні є перехід від традиційних форм педагогічної взаємодії до розвиваючої педагогічної дії, основою якої є нове ставлення вчителя до учня і нова позиція учня у навчальній діяльності – позиція суб’єкта, творця власного розвитку.

Суб’єктом учбової діяльності учень виступає тоді, коли виявляє власну активну позицію у сприйнятті педагогічних впливів на основі суб’єктного досвіду, індивідуальної здатності до самозміни, встановлення меж “Я-самості” (В.В.Давидов, М.Т.Дригус, С.Д.Максименко, Г.А.Цукерман, І.Я.Якиманська та ін.).

Важливою характеристикою школяра як суб’єкта учіння є уявлення дитини про себе, про свої можливості у навчанні, здібності, тобто образ самого себе, “Я-концепція” (за Р.Бернсом). Виходячи з цього, одним із завдань нашого дослідження, виконаного в руслі концептуального підходу М.Т.Дригус, було виявлення змістовних та структурних особливостей образу самого себе в учнів других – четвертих класів загальноосвітньої школи та ліцею. Учні кожного класу були поділені на чотири групи залежно від результатів їхньої навчальної діяльності.

Уявлення учнів про самих себе вивчалися, крім інших, за допомогою методики самоопишування (бесіда в других класах та міні-твір у третіх-четвертих класах) на тему

“Який я учень?”. Уд висловлювання школярів були поділені на декілька груп, що описують різні сфери життєдіяльності, у яких дитина усвідомлює себе, а саме:

- висловлювання, що стосуються учбової діяльності школярів:
 - а) якості учня (“стараний”, “уважний”, “зразковий” тощо),
 - б) характеристики своєї учбової діяльності (ставлення до учіння, а перелік улюблених навчальних предметів, вказівки на одержувані оцінки і т.ін.),
- висловлювання, що описують особистісні якості людини (“добрий”, “сміливий”, “сильний”, “виприманий” тощо),
- висловлювання, що описують ставлення дитини до оточуючих (ровесників, батьків, вчителів),
- недиференційовані висловлювання (“хороший учень”, “середній учень”, “не поганий, але і не дуже хороший” і т.ін.),
- інші висловлювання, що стосуються в основному позашкільної діяльності та інтересів школярів (відвідування спортивних секцій, музичних, танцювальних та образотворчих студій, домашні захоплення тощо).

Аналізуючи висловлювання про себе учнів молодших класів загалом, можна відмітити тенденцію переважання та зростання від другого до четвертого класу кількості характеристик учбової діяльності як у групах відмінників, так і в учнів з низькою успішністю (від 40,0% у відмінників-другокласників школи і 46,6% у відповідній групі ліцею та 33,3% у групах невстигаючих другокласників як школи, так і ліцею, до 40,7% у відмінників-четвертокласників школи і 52,2% у відмінників-ліцеїстів та 26,7% в групі невстигаючих школярів і 50,0% - невстигаючих ліцеїстів-четвертокласників).

Ще однією загальною тенденцією є зростання кількості висловлювань, що характеризують стосунки дитини з соціумом (ровесниками, батьками, вчителькою, старшими взагалі). Особливо характерним це є для груп учнів із середньою результативністю учіння: у других класах школи – 4,6% і 9,9%, у другому класі ліцею – 9,2%; у третьому класі школи – 19,1%, у третьому класі ліцею – 12,5%; у четвертих класах школи – 14,3% і 19,1%, у четвертому класі ліцею – 21,4%.

Таким чином, можна сказати, що особистісна значимість учбової діяльності як провідної на даному віковому етапі зростає разом із оволодінням учнями цією діяльністю. На верхній межі молодшого шкільного віку зростає також значущість для учнів соціальних контактів, того місця, яке вони займають серед ровесників, що є характерною психологічною особливістю при переході до підліткового віку.

Стабільною є кількість висловлювань, що стосуються позашкільних інтересів і захоплень дітей: ці цифри коливаються від 21,4% до 50,0% як у шкільних класах, так і у ліцеї. Щодо їх змісту, то учні школи більше вказують на такі улюблені заняття, як перегляд мультфільмів, читання книг, ігри, домашні справи. Учні-ліцеїсти розповідають переважно про відвідання різноманітних секцій та студій і про свої досягнення там, улюблені книги, розваги з домашніми тваринами, а також про те, ким вони хочуть бути у майбутньому.

Питання про динаміку розвитку “образу Я” молодших школярів вивчалось з використанням самоописів (міні-творів) на тему: “Яким я був раніше і що змінилося в мені тепер?”. Завдання передбачувало актуалізацію в самосвідомості дитини образу себе у минулому і співвіднесення його з реальними сьогоdnішніми уявленнями про себе, свої досягнення, можливості, проблеми.

Проведений контент-аналіз самоописів дозволив говорити про те, що від другого до четвертого класу спостерігається незначне зростання кількості параметрів, які виділяють учні при описі змін, що відбуваються в них. Значними є відмінності в

кількості параметрів у шкільних та ліцейних класах: ліцеїсти використовують більший спектр одиниць аналізу змін у своєму внутрішньому світі (21 – 23 у других-четвертих класах), ніж школярі (від 10 у других класах до 17 у четвертому класі).

Уся сукупність висловлювань учнів у самому загальному вигляді поділяється на два великі класи: є зміни та зміни не фіксуються. У свою чергу, зміни описуються за такими сферами: а) зміни в учбовій діяльності; б) надбання нових якостей; в) зміни у поведінці; г) зміни у взаємовідносинах з оточуючими.

Аналіз експериментальних даних вивчення динаміки “образу Я” і функціонування знань про себе у школярів та учнів ліцею з різною результативністю учіння дозволив зробити такі висновки. У учнів молодших класів складається “концептуальний образ” самого себе, який включає перш за все діяльнісні характеристики, зокрема характеристики себе як суб’єкта учбової діяльності; особистісні якості; особливості взаємовідносин із соціумом; модальність уявлень про себе загалом позитивна і нейтральна.

Змістовні характеристики уявлень про себе учнів з високою та середньою успішністю відзначаються широтою охоплення сфер життєдіяльності, різнобічністю, розгорнутістю, достатньою рефлексивністю, узагальненістю. Для учнів з низькою успішністю притаманними є звуженість семантичного простору “образу Я”, розбіжності між реальним та ідеальним Я, низька рефлексивність, слабка збалансованість уявлень про динаміку розвитку образу самого себе.

У ліцеїстів переважає сприйняття себе як активного суб’єкта учіння, активного учасника навчального процесу; у школярів таке сприйняття себе залежить від різноманітних ситуативних факторів і стихійних процесів і стає домінуючим тільки в четвертому класі переважно у групах відмінно- та середньовстигаючих учнів.

Література:

1. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол.- 1992.- № 3-4.- С.14-19.
2. Дригус М.Т. Дослідження суб’єктивних детермінант результативності учіння: концептуальний підхід // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність.- К., 1993.- Т.1.- С.187-193.
3. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопр. психол.- 1994.- № 2.- С. 64-77.

А.С. Ячина, Харьков

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СООТНОШЕНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ ЦЕЛЕВЫХ И ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В исследованиях А.Н. Леонтьева, П.И. Зинченко, А.А. Смирнова, их последователей и учеников установлено, что память человека формируется в процессе деятельности и общения, ее продуктивность определяется структурой деятельности, т.е. целями, мотивами и способами.

Исследовав значение каждого из компонентов структуры деятельности в работе памяти, авторы подошли к исследованию их соотношения.

Так в работе Г.К. Середы подчеркивается ведущая роль личностных образований в системе человеческой памяти. Им же сформулирован принцип обратимого дви-

жения содержаний трех основных уровней деятельности: смыслового, целевого и операционального в функционировании человеческой памяти.

Задача исследования состояла в изучении взаимообусловленности мотива, цели и способа деятельности при запоминании конкретного материала младшими школьниками.

В отечественной психологии, принят тезис, согласно которому в реальной жизнедеятельности человека общение с окружающими и его собственная активность в деятельности дополняют и обогащают друг друга. Индивидуальный опыт позволяет субъекту преломить усвоенные в общении с окружающими оценки сквозь призму собственных переживаний. На этом основании появляется либо уверенность в себе, содержащая в основе правильную оценку своих сил и возможностей, поведение адекватное имеющимся возможностям и требованиям со стороны; либо неуверенность, как недооценка человеком себя, при этом он увеличивает сложность стоящих перед ним задач до огромных размеров, что может парализовать его силы и сделать неспособным к их решению. Возможна также и переоценка, как необоснованная уверенность, неверное представление о правильности решения той или иной задачи. В поведении это проявляется как беспечность, самоуспокоенность.

В пределах особенно значимой сферы деятельности существенное влияние на чувствительность человека к той или иной оценке оказывает еще и уровень притязаний (УП) личности. И в области основной ее деятельности, с которой непосредственно связаны интересы данной личности, возможны, с одной стороны такие высокие достижения, которые явно превышают реальные возможности личности на данном этапе ее развития, с другой - такие элементарные, которые не представляются уже для нее действительными достижениями. Школьник вряд ли будет особенно сконфужен, если он не сможет решить задачу, о которой ему сообщат, что с ней не справляются и студенты, и он вряд ли особенно возгордится и будет польщен тем, что он сумеет справиться с каким-нибудь заданием, если он знает, что это в состоянии сделать и маленький дошкольник. Ни одна, ни другая задача не будет его особенно стимулировать. Со всем иной эффект получится, если он узнает, что предложенная ему задача разрешена кем-нибудь из его сверстников или старших товарищей, но пока еще не дается его одноклассникам или, наоборот, большинством его одноклассников уже решена. Очевидно, отношение к оценке находится в зависимости от характера и уровня притязаний личности.

Характер же и уровень притязаний человека, как принято считать, находится в зависимости от уровня достижений (УД) его в данной области. С повышением УД личности будет, как правило, повышаться и уровень ее притязаний. Таким образом, результаты деятельности изменяют условия этой деятельности: создается своеобразная "циркулярная реакция", которая находит себе особенно яркое выражение во влиянии эмоциональных факторов на протекание действия. Успешный или неуспешный ход деятельности всегда так или иначе изменяет психологические условия ее протекания. Влияние как успеха, так и неуспеха может быть при этом различным в зависимости от ряда конкретных условий в частности от принятия задания, как задачи, т.е. цели действия, сформулированного учителем, от владения способами выполнения заданий и от характера трудности задания.

В тех случаях, когда ученик не имеет четкого представления о своих возможностях, степень его уверенности в успехе предстоящей деятельности определяет уровень его притязаний, как переживание своих достижений и оценки со стороны учителя и одноклассников. Уровень притязаний формируется, по нашему мнению, как основное изменение у учащегося отношения к собственным достижениям, как проявление

его личности. Так при получении неоднократного результата превышающего его возможности в деятельности, ученик получает похвалу, одобрение учителя в присутствии одноклассников, меняется отношение к нему как учителя, так и одноклассников, т.е. общественный смысл его деятельности, а значит, на основании механизма интериоризации, меняется и личностный смысл. Благодаря этому возникает новое опредмечивание познавательных потребностей.

Вполне естественно возникает вопрос, в каком случае ученик может повысить уровень своих достижений? Ведь если успешный результат - случайность, то ни общественный, ни личностный смысл его деятельности не изменятся. По нашему глубоко-му убеждению более высокие результаты деятельности могут оказаться стабильными, если учащийся располагает эффективными способами достижения результата. Как правило, цель предстоящего действия побуждает учащегося выбирать способы ее достижения. В свою очередь способы, сформировавшиеся в опыте выполнения учащимся однотипных заданий могут оказывать влияние на постановку цели, а иногда и на ее переопределение.

Деятельность, очевидно, приобретает смысл тогда, когда учащемуся известны способы осуществления действий, отвечающих цели, т.е. результат (предполагаемая цель) соотносится с мотивом побуждающим к деятельности через способ, как систему автоматизированных действий (операций). В противном случае цель (достижение результата) "сползает", перемещается с запоминания конкретного материала (в нашем случае: картинки, списки слов, геометрические фигуры, определения понятий) на овладение более совершенными способами работы с ним. В процессе овладения способом, он становится сознательно контролируемым, т.е. цель направлена теперь не на содержание запоминаемого материала, а на овладение системой действий, отвечающих способу работы с ним. Это препятствует получению высокого результата запоминания, т.е. уровень достижения (УД) снижается, влияя на уровень притязаний (УП), понижая его. Если же учащиеся овладели эффективным способом на уровне операции, то он опосредствует выбор цели: запомнить содержание материала на более высоком уровне, что повышает УД и, соответственно УП.

Именно эта 3-х компонентная структура УП-способ-УД, обеспечивает усвоение содержания материала в конкретном виде деятельности, т.е. его запоминание и последующее воспроизведение. Овладение рациональными способами "руководит" соответствующей ориентацией на будущий результат, в зависимости от условий осуществления деятельности.

Таким образом, УД результата воспроизведения материала понимается нами как цель действия, УП как мотив деятельности, способ выполнения заданий - связывающее звено в целостной структуре деятельности при решении серий заданий.

Мы предположили, что выбор последующего задания (УП) обусловлен характером воспроизведения предыдущего (УП) и опосредствован применяемыми способами работы с материалом.

Исследование проводилось в 3 этапа, в нем принимали участие 56 учащихся 3-х классов. Цель первого этапа исследования заключалась в определении взаимодействия УП и УД при использовании младшими школьниками привычных способов работы с материалами: просмотра, многократного повторения. На первом этапе в исследовании принимали участие 28 человек.

В качестве методики мы использовали модифицированный вариант методики Ф. Хоппе для определения УП.

Принцип модификации состоял в том, что в каждом из предъявляемых испытуемому заданий имплицитно задавались способы его выполнения: просмотр, много-

кратное повторение, группировка, классификация. Причем, каждое задание можно было выполнить любым из предъявленных способов.

По результатам выполнения заданий мы разделили всех учащихся на 2 группы. Первая группа - 18 человек - дети, которые первоначально выбирали легкие, затем задания средней трудности в процессе всей работы. Достигая 100% воспроизведения картинок, учащиеся переходили к запоминанию слов, получив аналогичные результаты, вновь возвращались к запоминанию картинок.

Обращает на себя внимание слабая зависимость побуждений - УП от полученного результата - УД. Эта зависимость была стабильной в процессе всей работы. Применяемые привычные способы (просмотр, многократные повторения) не осознавались и не только не способствовали формированию более высокого УП, как мотива, но и блокировали его. У всей этой группы учащихся была выявлена низкая самооценка. Очевидно, у них уже сложилось отношение к себе как к неудачникам.

Во вторую группу вошли 10 человек. У этих учащихся более четко наблюдалась зависимость, установленная в работах Хоппе, Серебряковой и др.: повышение УП при успехе и снижение его при неудаче. Эти учащиеся также начинали выбор с легкого задания. Достигая 100% воспроизведения картинок, они пропускали задания средней трудности, пытаясь выполнить более сложные, однако "неуспех", т.е. низкий УД (в среднем 38% воспроизведения) приводил к тому, что дети снова брались за легкие задания. Можно предположить, что эти учащиеся слабо владели даже привычными способами работы с материалом. Об этом говорят резкие колебания УП и УД, четкая их взаимообусловленность. По резкому колебанию кривой мы судили о неустойчивости самооценки.

На втором этапе исследования другую группу из 28 третьеклассников обучили группировке и классификации как рациональным способом запоминания и воспроизведения. При этом, под классификацией мы понимаем систему действий, направленных на построение специфической схемы, отражающей и жестко фиксирующей отношения между системой понятий (предметов).

Потребность в овладении классификацией как способом запоминания актуализировалась в проблемной ситуации, обнаруживающей отсутствие умения выявлять логическую структуру материала в целях его запоминания и предстоящего воспроизведения. Классификация формировалась на понятийном материале с четко обозначенным содержанием и объемом. Экспериментальный материал представлял собой набор из 16 геометрических фигур - многоугольников, варьирующихся по параметрам цвета, размеру, отношению сторон, числу сторон и имеющих постоянный параметр - характер линии. При этом, в качестве необходимых и достаточных признаков при образовании узлов классификационной схемы учитывались только те, по которым каждая из фигур одного класса отличалась от фигур другого класса, т.е. признаки, отражающие сущность определений понятий. Это - вариативные признаки линии, образующей геометрические фигуры. Осуществлялось формирование взаимосвязанных действий, которые входят в состав классификации. Обеспечивалось осознание правил классификации и возможности переноса всех ее операций на другой материал.

Обучение осуществлялось на специальных уроках. Оно строилось таким образом, что способы запоминания и воспроизведения, в нашем случае группировка и классификация, занимая первоначально структурное место цели, оказывались системой сознательно контролируемых операций, в то время, как актуально сознаваемым содержанием выступала система усваиваемых определений геометрических понятий.

Цель 3-го этапа исследования состояла в проверке исходной гипотезы: действительно ли сформированный способ работы с конкретным материалом повышает и стабилизирует УД, активизирует познавательную мотивацию и опосредует ее.

При анализе полученных результатов испытуемых разделили на 2 группы.

Первая группа составила 8 человек. Эти учащиеся использовали группировку в качестве рационального способа запоминания. Они начинали работу с заданий средней трудности и трудных, однако, не достигнув 100% воспроизведения, переходили к запоминанию легких заданий. Группировка, как основной способ работы, способствовала повышению УП. УД, начиная со 2-го задания, выступал во всех случаях как осознанный мотив - цель. В этой группе определенно прослеживалась взаимная обусловленность мотива, цели и способа, однако, недостаточная стабильность в результатах воспроизведения способствовала возникновению конфликтных отношений в этой триаде: высокий УП, обусловленный сформированными способами работы и отсутствие субъективно желаемого 100% воспроизведения, т.е. более низкий УД, приводили к понижению УП. Учащиеся выбирали более легкие последующие задания, но, добившись 100% воспроизведения, снова брались за задание трудные и очень трудные. Такая ситуация прослеживалась при отсутствии упражнений в выполнении задания. Самооценка у этих учащихся также была нестабильной, то завышенного, то заниженного уровня.

Вторую группу составили 20 человек. Эти учащиеся в качестве способа запоминания использовали классификацию. В этом случае можно судить о сформированности способа на уровне умственной операции. По высокому УП и стабильному УД можно судить о сформировавшейся взаимозависимости всех 3-х выше указанных компонентов деятельности: цель предстоящего действия определялась выбором рациональных способов, успех при воспроизведении материала стимулировал положительные переживания, закрепляющие смыслообразующую мотивацию.

Самооценки у этих учащихся была стабильной среднего и немного завышенного уровня.

Таким образом, учет в конкретной деятельности младшего школьника 3-х взаимозависимых компонентов, а именно: УП-способа-УД, позволяет управлять памятью на уровне формирования у учащихся устойчивого отношения к себе и своим силам и возможностям в осуществлении предстоящей деятельности.

Литература:

1. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 562с.
2. Середа Г.К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуально-го опыта. // Вестник Харьковского университета. Психология деятельности и познавательных процессов. - 1984. - N253. - С. 10-18.
3. Ячина А.С. Методика изучения памяти младших школьников в зависимости от личностных образований. // Вестник Харьковского университета. Серия Психология. - 1997. - N391. - С. 175-179.

ЗМІСТ

ЧАСТИНА 3 3

<i>Андріяшина Н.В.</i>	Диференційований підхід до вивчення української мови з урахуванням особливостей уваги учнів як фактор розвивального навчання	5
<i>Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В., Цопа Е.А.</i>	О системе воспитания личности ребенка-дошкольника посредством сказки ...	9
<i>Балл Г.А.</i>	Личностная свобода и гуманизация образования	13
<i>Білобров Б.</i>	Освіта в системі пріоритетів сталого людського розвитку	15
<i>Бондар Л.В.</i>	Формування рефлексивних умінь молодших школярів при різних способах навчання	19
<i>Бочелюк В.Й., Долинська Л.В.</i>	Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання	21
<i>Вахоцька І.О.</i>	Модель соціально-психологічного тренінгу взаєморозуміння	25
<i>Волощина В.В.</i>	Пізнавально-психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів	28
<i>Гимаева Ю.А.</i>	Влияние типа обучения на развитие эмоционально-регулятивных особенностей детей младшего школьного возраста	31
<i>Гоголь О.В., Долинська Л.В., Зінченко Л.М.</i>	Педагогічне мовлення як фактор розвивального навчання	34
<i>Дзюбо Л.В.</i>	Феномен ранней школьной дезадаптации глазами учителя и родителя	37
<i>Долинська Ю.Г.</i>	Психолого-педагогічні умови самоактуалізації особистості майбутнього шкільного психолога	40
<i>Донская Е.Г.</i>	Мир Мандельштама и мир Гомера (об изучении «античных» текстов русской литературы в седьмом классе ...)	43
<i>Дусаविцкий А.К., Удовенко М.А.</i>	Интересы старшеклассников частных и государственных общеобразовательных школ	46
<i>Дусаविцкий О.К.</i>	Системны чинники сучасного психолого-педагогічного експерименту	48
<i>Іванашико О.Є.</i>	Мотиваційні детермінанти усвідомлення здорового способу життя в дошкільному віці	51
<i>Ічанська О.М.</i>	Психологічна характеристика особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці	55
<i>Касьянова В.Г.</i>	Психологічні особливості вивчення спецкурсів іноземною мовою студентами ВУЗів	58
<i>Кириченко Т.В.</i>	Психологічні механізми саморегуляції підлітків	61
<i>Кривов'яз Н.А.</i>	Особливості особистісних цінностей молодших школярів з відхиленнями в поведінці	64
<i>Кривокулинская В.Н.</i>	Проблема эффективности овладения иностранным языком в контексте развивающего обучения	66
<i>Крутий Е.Н.</i>	Факторы интеллектуального развития старшеклассников	71

<i>Кудрина Т.С.</i>	Психология урока и развитие доказательств учащихся . . .	74
<i>Курганов С.Ю.</i>	Детское литературоведение (чтение сказок Пушкина в начальной школе)	79
<i>Лантушко Г.Н.</i>	Взаимосвязь личностного целеполагания в юношеском возрасте с направленностью обучения	82
<i>Литвиненко С.А., Хролец О.І.</i>	Гуманістичні орієнтації в педагогічній діяльності вчителя початкових класів	85
<i>Литвиненко И.С.</i>	Многоканальное формирование начальных представлений о слове	88
<i>Литовский В.Ф., Эмайкина Т.А.</i>	Математика в начальной школе: культура детства и диалог культур.	91
<i>Литовский В.Ф.</i>	Школа диалога культур: становление младшего школьника как субъекта письменной речи	93
<i>Лохвицкая Л.В.</i>	Социализация личности ребенка дошкольного возраста в процессе формирования познавательных интересов и реализации права выбора	95
<i>Лук'яненко Т.Н.</i>	Психологічні особливості амбівалентності в юнацькому віці	99
<i>Любовецька І.Й.</i>	Психолого-педагогічні умови розвитку творчої педагогічної діяльності вчителя	102
<i>Максимчук Н.П.</i>	Формування ціннісних орієнтацій вчителя як основа його підготовки до розвивального навчання	105
<i>Малина Е.Г.</i>	Некоторые актуальные проблемы социализации старшеклассников в условиях переходного состояния общества	108
<i>Малицкая Л.Б.</i>	Влияние уровня развития социального интеллекта на адаптационные процессы	112
<i>Масалитина Е.С.</i>	Психолого-педагогический опыт тестового контроля учебно-познавательной деятельности учащихся в современных условиях	115
<i>Медреш Е.В.</i>	Опыт определения оснований и планирование гуманитарного образования в средней школе	118
<i>Меркотан Л.И.</i>	Проблема взаимосвязи эмоционального и интеллектуального развития ребенка младшего школьного возраста в контексте развивающего обучения (система Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова)	123
<i>Носенко Е.Л., Заярна І.М.</i>	Шляхи урахування деяких універсальних закономірностей пізнання при формуванні професійної компетенції	126
<i>Пенькова Е.И., Курганская Л.О.</i>	Моральность в становление гражданина	131
<i>Поніманська Т.І.</i>	Виховання як чинник соціалізації особистості дитини в гуманістичній педагогіці і психології	133
<i>Приходько И.И.</i>	Динамика развития когнитивных способностей курсантов различных специализаций высшего военного учебного заведения на разных этапах обучения	137
<i>Сидоренко Т.Н.</i>	Возрастные особенности представлений об историческом прошлом детей и подростков	140
<i>Соломадин И.М., Курганов С.Ю.</i>	Гуманитарное диалогическое образование в гимназии “Очаг”	144

<i>Співак Л.М.</i>	Особливості «Я-концепції» молодших школярів з труднощами у навчанні	147
<i>Стадник Г.А.</i>	Психологические особенности и этапы развития познавательной активности в дошкольном возрасте	149
<i>Татала М.</i>	Специфика развития религиозности ребенка	152
<i>Тодорів Л.Д.</i>	Розвиток рефлексивних складових самосвідомості (становлення життєвих перспектив у ранній юності)	155
<i>Тюріна В.О.</i>	Психологічні, педагогічні та методологічні основи побудови і використання системи перспективних пізнавальних задач	159
<i>Удовенко М.В.</i>	Особенности эмпатии у старшеклассников при перемене школьного коллектива	161
<i>Циба В.Т.</i>	Системний підхід до розробки соціально-психологічної моделі особистості	167
<i>Чаговец Л.В.</i>	Особенности профессиональных намерений современных старшеклассников	170
<i>Чайкіна Н.О.</i>	Психологічні аспекти професійної адаптації молодого вчителя в нових умовах діяльності	174
<i>Чепига Л.П.</i>	Динамика отношения к себе подростков шестых-седьмых классов, обучающихся по системе развивающего обучения	179
<i>Швалб Ю.М.</i>	Психологическая экспертиза педагогических инноваций	183
<i>Шестопалова О.П.</i>	Використання діагностичного комплексу в консультативній роботі з метою освітньої орієнтації	187
<i>Юрченко В.І.</i>	«Я-концепція» як показник особистісного зростання майбутнього вчителя	191
<i>Яблонський А.І.</i>	Мотиваційна готовність до педагогічної діяльності як психологічна проблема	194
<i>Яворська-Ветрова І.В.</i>	Вплив форм педагогічної взаємодії на становлення образу «Я» молодших школярів з різною результативністю учіння	197
<i>Ячина А.С.</i>	Исследование памяти младших школьников в зависимости от соотношения мотивационных целевых и операциональных компонентов деятельности	199
ЗМІСТ		204

Збірник наукових праць
Вісник Харківського державного університету
№ 439'99

Серія "Психологія", "Політологія"

Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти

Частина 3

ISSN 0453-8048

ХДУ, Україна, 310077, Харків, пл. Свободи, 4.

Сдано у виробництво 15.03.99.

Підписано до друку 21.04.99.

Формат 40х30/2. Папір офсетний.

Умовних друк. арк. 26. Облікованих друк. арк. 52

Тираж 300 примірників. Зам № 1.2704

Ціна договірна

17-92

Надруковано в друкарні
Пр. Леніна, 17а, к.107,
тел. 45-10-46

