

суспільного оточення (групи) робота особистості над своїм духовним вдосконаленням видається лише непотрібною тратою часу, яку слід повсюдно зневажати. Відтак, процес утвердження себе особистістю перетворюється, власне, на захист себе, а це ще психологічно складніше, ніж лише духовно-практично діяти. Перед особистістю, яка зазнає сильного деструктивного тиску суспільного оточення, може виникнути альтернатива: відмовитись від свого нового Я, чи зберігати його. При цьому вона усвідомлює, яким ціннісним руйнуванням було б відмовитися від нового духовного Я. Однак особистість з духовним Я має дієвий засіб для суспільно значущого прийняття рішення у такій морально суперечливій ситуації. Визначальна рефлексія, якою володіє особистість, допомагає їй зрозуміти, що можна багато втратити, наприклад, у міжособистісних взаєминах, не втративши, все таки, свого духовного стрижня. У такої особистості можуть виникнути певні внутрішні етичні коливання, навіть неістотні світоглядні відступлення, але через актуалізацію механізму позитивного самопідкріплення Я-духовного вона надаватиме перевагу своєму духовному призначенню.

Розкриття особистісно перетворювальної сутності вичлених нами механізмів дозволяє констатувати, що логіці функціонування механізму свідомості відповідає логіка формування когнітивного компоненту, а логіці функціонування механізму самосвідомості – логіка формування емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного як поетапних моментів генезису духовної цінності.

Оволодівши лише разом з педагогом технологією створення певної духовної цінності, вихованець набув цим самим дієвих засобів до духовного самовиховання, як відповідного саморозвитку. Без такої сумісної діяльності стверджувати про те, що вихованець у підлітковому віці здатен до самовиховання і розгортає цей процес шляхом самонаказу, видається таким судженням, що не відповідає дійсності.

Самостійний же акт духовного саморозвитку у вихованця визріває лише тоді, коли у нього з'явиться прагнення на ділі відокремити власне духовне Я від особи, яка брала участь у його творенні, тобто від педагога. Це має принципове значення для прогресу Я особистості у продовж її життя. У дійсності ми часто спостерігаємо явище, коли розвиток Я-духовного особистості відбувається за відсутності наставника, але при цьому вона відчуває зовнішній тиск людського оточення, що має певні етичні орієнтації. Тоді духовний саморозвиток особистості не буде сповна вільним, або ж й стати спотвореним, якщо це оточення ставитиме вимоги, несумісні зі справжньою духовністю.

Література:

1. Кьєркегор С. Страх и трепет / С. Кьєркегор; пер. с дат. – М.: Республика, 1993. – С. 265 383 с.

Г. П. Пустовіт

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Розв'язання проблеми формування особистості у позашкільному навчальному закладі особливо актуалізується в контексті визначення теоретичних засад розвитку освіти і виховання учнів у вільний від навчання в

загальноосвітній школі та інших навчальних закладах час, зокрема у позашкільних навчальних закладах. Зміст освіти і виховання в яких ґрунтується, насамперед, на особистісних інтересах і потребах дитини, відтак навчально-виховний процес передбачає особистісно орієнтований підхід до його побудови на принципах науковості, полікультурності, системності, інтегративності. Повідним у цих процесах є формування в особистості наукової картини світу, громадянської позиції стосовно довкілля. Саме тому важливим є актуалізація та розгляд філософсько-культурологічного, соціально-педагогічного і психолого-педагогічного засад розвитку особистості у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів [1; 2].

Продовжуючи далі розгляд означеної проблеми, слід наголосити на тому, що традиційно впродовж багатьох десятиліть основою суспільно-історичного пізнання людиною дійсності, набуття нею практичного досвіду, покладався шлях просування від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. Ці три етапи пізнання людиною (у нашому контексті дитиною) дійсності і зокрема у процесі навчання та виховання у позашкільних навчальних закладах, враховуючи специфіку їх навчально-виховного процесу, завжди знаходяться у досить складних взаємозв'язках і взаємозалежностях. За одного підходу цей процес (особливо в учнів дошкільного і молодшого шкільного віку) починається з чуттєвого сприйняття предметів і явищ навколишнього середовища. Потім, на основі абстрагування здобутої інформації і виявлених та осмислених дитиною зв'язків і взаємозалежностей, вона приходить до певних висновків. Вони, в свою чергу, переважно є вихідною позицією у побудові світогляду особистості, власної системи цінностей, які в сукупності регулюють поведінку і спрямовують її діяльність в соціоприродному і соціокультурному середовищі. Тим самим, створюють психолого-педагогічне підґрунтя для розвитку дитини, а в подальшому на вищих щаблях онтогенезу і до саморозвитку особистості.

У свою чергу, в учнів середнього і старшого віку, пізнання навколишньої дійсності переважно відбувається за умови взаємозумовленої дії чуттєвого і раціонального. Однак емоції, у переважній більшості випадків, все ж залишається домінуючою у цих процесах. Тим самим, емоційне забарвлення здобутих знань, значно посилює їх дієвість, спонукаючи особистість до моральних оцінок не лише самих знань, але й тих результатів, які особистість здобуває в процесі їх застосування. Слід зауважити, що саме останній етап цього складного процесу набуває з віком дитини відчутного емоційного супроводу і здійснюється від простого відтворення інформації і дій до їх глибокого аналізу і творчого опрацювання. І чим, вищий рівень інтелектуального і духовного розвитку особистості, тим ширший спектр узагальнень і відповідно дій, що проектуються до виконання здійснюється особистістю. У цьому переліку особливе місце належить творчій самостійній навчально-пізнавальній, пошуковій, дослідницькій і конструкторській діяльності та конкретній суспільно корисній, масовій чи природоохоронній роботі учнів у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, яка має розглядатись на кожному з етапів онтогенезу дитини і як ефективний засіб формування наукового світогляду, так і показник рівня сформованості інтелекту, системи цінностей і, головне, розвитку

індивіда.

У такому контексті, на думку І.Д.Беха, формування пізнавальних умінь і навичок є тією "...соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність, регулятором здійснюваних нею вчинків і духовно моральної поведінки та діяльності в цілому" [3; 4].

Тим самим, протікання зазначених вище процесів характеризується наявністю двох пізнавальних психічних процесів – відчуття і сприймання. Пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності і психічного життя людини, на думку С.Д.Максименка, забезпечується всіма пізнавальними процесами у їх єдності. Таке цілісне їх відображення в мозку людини характеризує другу ланку єдиного процесу чуттєвого пізнання – сприймання [5, с. 131 – 145].

Однак, розгляд процесу пізнання особистістю навколишнього середовища з означених вище позицій, за нашим висновком, є частково фрагментарним, оскільки логічним продовженням процесів відчуття і сприймання об'єктів та явищ мають стати сформовані уявлення особистості про них. Це саме той етап пізнання, коли узагальнений чуттєво-наглядний образ об'єктів і явищ, що зберігається в пам'яті людини, відтворюється без їх безпосереднього впливу на органи відчуття. Останнє має надзвичайно важливе значення у процесах пізнання і розвитку зростаючої особистості, оскільки завдяки йому відбувається актуалізація тих образів (об'єктів, явищ), що зберігаються в пам'яті, тим самим, створюються умови відтворення зв'язків між значеннями і сутностями понять з образом предметів дійсності та оперування чуттєвими образами цих предметів у свідомості дитини вже на рівні засвоєння. Важливим моментом у процесах засвоєння навчального матеріалу є те, що опосередковані мовою такі уявлення завжди усвідомлені особистістю, а отже відтворені у думці, пізніше у слові і дії є основою її поведінки у навколишньому середовищі. Тому важливим у контексті останнього є розуміння того, що комплекс усвідомлених особистістю уявлень, навіть за значної їх пізнавальної широти, ще не може бути головним детермінуючим фактором ефективності процесів розвитку особистості. Річ у тім, що уявлення, про об'єкти, події і явища навколишньої дійсності мають бути, насамперед, проаналізовані особистістю, систематизовані і відповідно ієрархічно вибудовані у відповідно до конкретної життєвої ситуації, як новий чи удосконалений конструкт дій і діяльності у її межах.

Однак, не слід забувати, що значний обсяг інформації учні здобувають опосередковано в процесі спілкування з педагогами, однолітками, старшими учнями, батьками, а також опрацьовуючи самостійно традиційні та електронні носії інформації (підручники, посібники, довідники, комп'ютерні моделі і схеми тощо). За цього підходу провідним є взаємозв'язок між мовою і чуттєвим досвідом дитини, і чим він більший, тим ефективніше відбувається процес пізнання і засвоєння особистістю соціального досвіду, досвіду який забезпечує поступальний розвивальний рух дитини. А в подальшому, слідуванню і дотриманню у власній поведінці і діяльності, вироблених суспільством морально-етичних норм взаємодії з оточуючим світом. Це дає підстави стверджувати, що чуттєве відображення дійсності можна розглядати в якості початкового етапу суспільно-історичного, наукового, так і суто навчального пізнання дитиною

дійсності та її розвитку в індивідуальному і суспільному контекстах.

Однак слід зважати на те, що відчуття, сприймання й усвідомлення, хоча і є першими етапом процесу пізнання дійсності й відповідно психолого-педагогічним підґрунтям її розвитку, однак не забезпечують умов для глибокого науково аналізу і проникнення у сутність об'єктів і явищ, тих складних взаємозв'язків і взаємозалежностей, котрі існують між ними. Це дає підстави стверджувати, що лише здійснений особистістю системний аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, а відтак узагальнення та систематизація у науковому і навчальному пізнанні забезпечують різноманітні форми раціонального відтворення дійсності через поняття, судження та умовиводи. Отже, актуальним у контексті розгляду означеної проблеми є логічна єдність чуттєвого і раціонального у процесах пізнання, оскільки перше – дає уявлення про окремі характеристики об'єкта і явища, тоді як останнє, шляхом узагальнення цих окремих характеристик, забезпечує умови пізнання цілого. Саме пізнання цілого (загального) передбачає складний синтез і взаємодію чуттєвих і розумових компонентів відтворення дійсності як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях пізнання. У цих процесах на емпіричному рівні наукового і навчального пізнання переважно формується загальне одностороннє й абстрактне уявлення про об'єкти і явища навколишнього середовища, тому такі знання є не повними і їх застосування на практиці для глибокого осмислення предмету пізнання виявляється не достатньо. На емпіричному рівні змістові характеристики мислення базуються на здобутому життєвому досвіді особистості, а "...логічною формою емпіричного мислення є окремо взяте судження або ж їх певна система чи констатація факту" [6, с. 21 – 25].

У свою чергу характерною ознакою теоретичного пізнання є визначення й обґрунтування сутності об'єктів і явищ, взаємозв'язків і взаємозалежностей, які не можуть безпосередньо сприйматися чуттєво. Тобто виходячи за межі чуттєвої сфери людини теоретичне пізнання виконує функцію синтезу й аналізу прихованих залежностей, внутрішніх закономірностей, законів та механізмів, пізнання яких забезпечує ефективне формування й розвиток наукового світогляду особистості.

Так у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів охарактеризований вище шлях пізнання об'єктів і явищ навколишнього середовища є найбільш ефективним саме у процесі організації і здійснення практичних занять, проведенні дослідницької діяльності, конкретної суспільно корисної, масової, природоохоронної роботи, конструюванні і моделюванні соціоприродних та технічних систем і моделей, моніторингу довкілля тощо. У процесі цих занять виникає протиріччя між рівнем вже здобутих учнями знань, інтелектуальних умінь, сформованих практичних навичок і необхідністю набуття нових, оскільки за цих умов стає можливим проникнення у сутність прихованих ззовні внутрішніх зв'язків і взаємозалежностей об'єктів і явищ. Тобто виділення та характеристика причинно-наслідкових зв'язків, функціональних можливостей, часових і просторових меж, дає змогу усвідомити в історичному контексті появу, розвиток та завершення будь-якого соціоприродного явища. Тим самим особистість впритул наближається до

розкриття внутрішньої сутності об'єктів і тих процесів які протікають у межах навколишнього середовища. Разом з тим набуті системні теоретичні знання учнів, хоча і відіграють важливе значення у становленні і розвитку особистості в соціокультурному середовищі, однак без застосування їх на практиці “є лише примарним багажем, який немає ні особистісної, а тим паче соціальної значущості” [7].

Оскільки практика може бути віднесена до всіх сфер людської діяльності і мислення, водночас маючи суто особистісну належність до певних дій конкретного індивіда в соціоприродному середовищі, розглядається нами як досить специфічний і водночас цілеспрямований спосіб діяльності цього конкретного індивіда. За такого підходу, теоретична діяльність школяра забезпечує відтворення у свідомості реальних об'єктів і явищ довкілля не змінюючи їх, тоді як за безпосереднього практичного впливу дитини на них, переважно видозмінюються об'єкти чи явища і водночас набуває відповідних, переважно, позитивних змін і сам суб'єкт. Тобто дитина за такого підходу розвиває й удосконалює свої знання і здібності, набуває нових умінь та навичок, тим самим маємо констатувати, що успішність практичної діяльності особистості в довкіллі буде ефективною лише за умови, коли вона спирається на знання.

Враховуючи зазначене вище слід наголосити на деяких характерних відмінностях практики в навчальному пізнанні від її суспільно-історичного контексту. Так практика у навчальному пізнанні має на меті, насамперед, присвоєння (засвоєння) особистістю наукового, духовного чи соціального досвіду минулих поколінь. Тому практика у навчально-пізнавальній діяльності учнів, супроводжуючи всі сторони засвоєння знань, водночас не є кінцевим етапом навчального пізнання, і головне, у процесі такої практичної діяльності не завжди створюється суспільно значущий продукт. Прикладом останнього є організація у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів практичних форм вивчення учнями довкілля (соціоприродного і соціокультурного). Водночас, характерною рисою навчально-виховного процесу позашкільного навчального закладу є його практична спрямованість, тобто значний обсяг навчальної інформації, її систематизація, осмислення та аналіз учні здійснюють у процесі практичних чи навчально-практичних дій у довкіллі (туристичні походи, технічне моделювання, екологічні експедиції, суспільно корисна робота тощо). Саме такий підхід, як підтверджує педагогічний досвід, є досить ефективним у розвитку навчально-пізнавальних умінь та творчого ставлення учнів до навчання і праці. Оскільки виконуючи конкретну практичну дію, завдяки і на основі набутих раніше знань та навичок, учні переконуються у необхідності набуття додаткових знань, інтелектуальних умінь і відповідно практичних навичок. Тут в єдиному процесі досить тісно переплітаються практичні і пізнавальні дії учнів, що призводить до виникнення активної життєвої позиції.

Однак, навіть сформована активна позиція особистості стосовно знання і його практичного втілення не може розглядатись як одномоментний акт, оскільки домінантою у цих процесах має стати системний характер набуття цих знань і відповідно практичної реалізації особистістю у пізнанні нею дійсності.

Тобто мова йде не лише про набуття системи теоретичних знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, але й про необхідність і обов'язковість їх закріплення. Розумовими операціями під час закріплення навчального матеріалу може бути просте заучування важливих фактів, визначень сутності понять, виявлення й характеристики певних зв'язків і закономірностей, способів доведення законів, шляхом відтворення у пам'яті (у процесі проведення серії дослідів, виконанні лабораторно-практичних і письмових робіт, побудови комп'ютерних моделей і схем тощо) деяких особливо важливих складових матеріалу котрий вивчається, відповідно у процесі узагальнення здобутих результатів, формулюванні висновків.

Ефективність цих процесів значно підвищується коли закріплення здійснюється не лише в одній і ті ж формі, одним і тим же способом, а кожного разу на новій основі, за умови задіяння більш складних моделей чи знакових систем.

Ще одним шляхом підвищення ефективності процесу закріплення учнями знань у навчально-виховному процесі, а отже набуття системності наукових знань, є виявлення і усвідомлення загальних особливостей об'єкту чи явища, окремих закономірностей і законів їх функціонування та відповідно наслідків цих процесів. У сукупності це дає змогу визначити коло і сутність причинно-наслідкових зв'язків предметів (об'єктів) і явищ довкілля. Тобто такий шлях передбачає рух дитини від теорії (обов'язково логічно вибудованих і засвоєних теоретичних знань) до практики, від загального до конкретного, а отже від наслідку до причини.

Наслідком таких процесів, насамперед, є формування наукового світогляду особистості, який на кожному з етапів онтогенезу дитини зазнає відповідних конструктивних змін, що дає їй змогу піднятися на вищий щабель розвитку інтелекту. А у тісній взаємодії освітнього процесу в позашкільному навчальному закладі з доцільними виховними впливами, відбувається формування системи цінностей зростаючої особистості, поглиблення і розширення її духовного світу, що в кінцевому результаті забезпечує становлення і розвиток інтелектуально, духовно та фізично розвиненої особистості.

Література:

1. Закон України "Про позашкільну освіту". – К.: Міленіум, 2001. – С. 229 – 251.
2. Положення про позашкільний навчальний заклад // Освіта України: нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 252 – 263.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
5. Основи загальної психології / За ред. С. Д. Максименка. – К.: НПЦ Перспектива, 1988. – 256 с.
6. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процес се: кн. для учителя / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

7. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія / Г. П. Пустовіт. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.

В. М. Оржеховська

ПРОФІЛАКТИКА ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СИТУАЦІЇ

Процеси трансформації українського суспільства, які розпочалися понад 20 років тому, зумовили зміни багатьох сфер його життя, що призвели до суттєвих недоліків у молодіжному середовищі, зокрема, збільшення негативних проявів у поведінці, поглиблення такої проблеми як дитяча бездоглядність.

Дитяча бездоглядність – це негативне соціальне явище, спричинене безконтрольністю дітей з боку дорослих, браком батьківського контролю.

Сучасні бездоглядні діти продукт нестабільного українського суспільства. Ці діти прийняли на себе удар дестабілізуючих впливів, стаючи самі дестабілізуючим фактором. Життя на межі закону і злочину, здоров'я і хвороби, залежності і смерті стало для багатьох дітей і підлітків джерелом цінностей і моделей поведінки, їхнього соціального досвіду.

Основною передумовою дитячої бездоглядності є загострення проблеми інституту сім'ї, яка серед інститутів виховання, соціалізації і розвитку є провідною. Сучасні українські реалії, соціально-економічні, політичні та культурологічні проблеми часто призводять до того, що сім'я стає проблематичним, а то й негативним фактором розвитку і виховання дитини. У сучасному обігу все частіше використовується термін “криза сім'ї”.

Друга, не менш важлива проблема – шкільна дезадаптація, відчуження від шкільного середовища як фактор посилення явища дитячої бездоглядності. У цьому плані ефективними механізмами і технологіями профілактики дитячої бездоглядності є створення виховної системи школи і виховного простору, дружнього до дитини.

У вирішенні проблеми дитячої бездоглядності дуже важливим є міжсекторальна взаємодія, соціальне партнерство.

Експериментальна робота засвідчила, що надзвичайно важливим є можливість для дітей брати участь в житті школи, проявляти і розвивати свої здібності, вибудовувати ті моделі взаємодії із соціумом, які сучасний мегаполіс не в змозі надати. Усім учням мають бути створені умови для реалізації себе у різних видах діяльності всередині школи.

Підтримка активної участі підлітків у житті школи може розглядатися як профілактичний засіб, що допомагає не тільки уникнути проблем у поведінці, але й створити той діяльнісний простір, в якому можна моделювати оптимальні форми взаємодії (співробітництва) дітей і дорослих.

Чому, попри проголошення пріоритетності засад гуманістичного виховання, дитині ще й досі буває у школі незатишно, навіть дискомфортно. Чому збільшується число проявів шкільної дезадаптації і в чому причини відчуження від шкільного середовища?

На це запитання практика дає чіткі відповіді. По-перше, треба спроектувати і реалізувати таку виховну систему в навчальному закладі, щоб