

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ: «СІМ'Я – ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД – ШКОЛА – ПОЗАШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД – ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИЙ, ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНТЕКСТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Пустовіт Григорій Петрович,
професор, вчений секретар відділення
загальної педагогіки та філософії освіти
АПН України, доктор педагогічних наук

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, єдності освіти і виховання, та на засадах гуманізму і демократії. Повідним у цих процесах є формування в свідомості особистості наукової картини світу, громадянської позиції стосовно довкілля, активності у застосуванні здобутих знань у практичній діяльності. 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 практичного досвіду створеного минулими поколіннями і на його основі вибудова особистісного розвитку індивіда, розглядався шлях слідування 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 приходять до певних висновків. Які 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, як досить складна і психологічно активна за свою сутність категорія, 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 забарвлення і спрямування 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].

З токи зору розгляду психолого-педагогічних засад протікання зазначених вище процесів характерним є наявність 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. Пізнання світу, хоча би яким складним воно не було, своїм підґрунтям має чуттєве пізнання. Відчуття, продовжує він далі, це найпростіший психічний процес, первинна форма орієнтації живого організму в навколишньому середовищі, саме з відчуття починається пізнавальна діяльність людини. А контактуючи з навколишнім світом, людина отримує інформацію не лише про певні властивості та якості, притаманні об’єктам і явищам, але й відомості про самі об’єкти як цілісні утвори. Таке цілісне їх відображення в мозку людини, завершує свою думку С.Д.Максименко, 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 фрагментарним, оскільки логічним продовженням процесів відчуття і сприймання об’єктів і 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 людини 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, оскільки вони, тобто 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. За цих умов знання, конструктивно вибудовані із певних логічно пов'язаних між собою уявлень емоційно переживаються особистістю, стають основою її переконань, детермінуючи процеси формування нової потреби у їх набутті уже на новому “витку спіралі” розвитку особистості.

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.

Водночас, слід наголосити на тому, чуттєві форми відображення у свідомості особистості навколишньої дійсності забезпечують переважно набуття знань про окремі предмети, їх певні характеристики та елементарні просторові зв'язки. Це пояснюється, насамперед, обмеженими можливостями органів відчуття людини, так без спеціальних приладів ми не можемо побачити молекули й атоми, віруси й мікроби, не чуємо деяких високих чи низьких частотних коливань тощо. Тому компенсуючи цей недолік у процесах пізнання об'єктів і явищ людина може спиратись на їх предметні, знакові чи комп'ютерні моделі.

Відтак, 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. Такий стан речей пояснюється, насамперед, тим, що емпіричні знання особистість набуває у процесі набуття життєвого досвіду, завдяки і за допомогою органів відчуття, під час спостереження за об'єктами і явищами довкілля, проведенні дослідницької роботи тощо. Тому здобутий емпіричний матеріал за своєю сутністю є чуттєвим відтворенням зовнішніх ознак та характеристик предмету пізнання, які сприймаються без перешкод органами відчуття людини. Отже на емпіричному рівні змістові характеристики мислення базуються на здобутому життєвому досвіді особистості, а "...логічною формою емпіричного мислення є окремо взяті 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 та, з.

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 зовнішніх та 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 людини забезпечує відтворення у свідомості реальних об'єктів і явищ докільля не змінюючи їх, тоді як за безпосереднього практичного впливу людини 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 докільлі буде ефективною лише за умови, коли вона спирається на знання. Отже, немає практичної діяльності особистості, до складу якої б не входили теоретичні компоненти пізнання нею докільля, і водночас, не існує теоретичної (розумової) діяльності без відповідних елементів практичної діяльності. Відтак практика за своє сутністю є одночасно основою пізнання і критерієм істинності здобутих знань. Однак слід враховувати, що у процесі практичної діяльності одні теоретичні знання можна перевірити зразу ж, тоді як інші лише опосередковано, порівнюючи здобуті результати з уже відомими і перевіреними іншими [7].

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, силою яка їх детермінує є, насамперед, досвід чуттєвого сприйняття дійсності (переживання, переконання) й абстрактне мислення. За твердженням М.І.Сметанського, ситуації такого змісту виникають у разі активної взаємодії особистості і соціального середовища (однак ми трактуємо це поняття ширше, як навколишнє середовище, тобто – соціоприродне і соціокультурне) і за своєю сутністю є діалектичним поєднанням об'єктивних і суб'єктивних факторів взаємодії особистості з його об'єктами та явищами [8, с.4-8].

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 у позашкільному навчальному закладі з виховними впливами, відбувається формування системи цінностей зростаючої особистості, поглиблення і розширення її духовного світу, що в результаті забезпечує становлення і розвиток інтелектуально, духовно та фізично розвиненої особистості.

Список літератури

1. Закон України "Про позашкільну освіту". – К.: Міленіум, 2001. – 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. – К.ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наукове видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
5. Основи загальної психології /За ред. Максименка С.Д. – К.: НПЦ Перспектива, 1988. – 256 с.
6. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. Кн. для учителя. – 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. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
8. Сметанський М.І. Самовиховання як засіб індивідуалізації виховної роботи в школі //Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 4. – 8.