

вчителя початкових класів. // Рідна школа .-36.-2002.- С.14-15.

4. Богуш А.М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання. //Виховання і культура. - 2001. -31.- С. 5-8.

І.В.Лов'янова

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ – ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В статтє проанализирована суцність поняття «компетентність» и характеристики компетенцій в отечественной и зарубешной педагогической науке и практике. Автором рассмотрены специфические черты личностно-ориентированного обучения, обуславливающие его как фактор формирования одной из ключевых компетенцій – умения учиться, и предложены средства обучения, влияющие на формирование интеллектуальной сфєры личности.

In article is analyzed essence of the notion "competence" and features competency in domestic and foreign pedagogical science and practice. The author considers specific groups of the personality-oriented education which caused it as factor of the shaping one of the key competency - a skills to learn. Also the author offers a facility of the education, influencing upon shaping the intellectual sphere of personality.

Постановка проблеми. Аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн показує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Водночас уміння вчитися розглядається як ключова компетентність загальної середньої освіти. Необхідність поєднання актуальних і перспективних потреб учнів у навчальному процесі об'єктивно вимагає поєднання в змісті, організації та методиках адаптивних і випереджальних функцій шкільної освіти. Ефективніше реалізувати ці завдання допоможе

інноваційний тип навчання. Його теоретичним підґрунтям є особистісно-орієнтована освіта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності; розуміння, які саме компетентності й як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

Базуючись на численних дослідженнях, міжнародні експерти окреслюють основні критерії, які є основними під час визначення та відбору ключових компетентностей, а саме:

- ключові компетентності сприяють результатам високого рівня, у томі числі й соціального рівня на шляху до успішного життя та розвиненого суспільства;
- ключові компетентності є відповідними засобами щодо важливих, складних потреб та викликів у широкому контексті;
- ключові компетентності є важливими для особистості [5,с.13].

Дискусія, котра триває продовж останніх десяти років, дала змогу багатьом країнам зробити власні узагальнення й визначення.

Аналіз сутності поняття «компетентність» та характеристика компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснені О.Овчарук, О.Пометун, О.Локшиною [5] дозволяють зосередитись на ключовій компетентності шкільної освіти – умінні учнів вчитися.

У сучасній педагогіці вітчизняними вченими висвітлюються такі аспекти проблеми, як: стан відбиття в державному стандарті основної і старшої школи вміння учнів вчитися; обґрунтування змісту та структури вміння вчитися як ключової компетентності; рекомендації щодо відбиття в навчальних програмах складників ключової компетентності.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Проте залишається не розробленою проблема здійснення

особистісно-орієнтованого підходу до навчання старшокласників із метою формування інтелектуальних умінь як показника готовності особистості до творчої діяльності.

Мета статті: Обґрунтувати, що особистісно-орієнтоване навчання виступає фактором формування розвиненої особистості старшокласника.

Завданням статті є:

1. Проаналізувати, як в історії психолого-педагогічної науки та школи відбувається зміна технологій освітнього процесу з метою визнання учня справжнім суб'єктом такого процесу.

2. Розглянути теоретичні засади, мету та завдання особистісно-орієнтованого навчання, виділити такі його специфічні риси, які обумовлюють останнє як фактор формування інтелектуальних умінь учнів.

3. Виділити засоби, які у ході особистісно-орієнтованого навчання безпосередньо впливають на формування інтелектуальної сфери особистості.

Виклад основного матеріалу.

Особистісна орієнтація освіти своїм корінням сягає глибинних витоків людської культури, в основу її розвитку покладено гуманістичні традиції педагогічної думки, концептуальні положення систем розвивального навчання, технології формування творчої особистості.

В основі підходу до людини в епоху Відродження можна виділити такі два принципи:

- уявлення про безмежні можливості вдосконалення людської природи, яка розглядається не як раз і назавжди дана, а як така, що постійно вдосконалюється завдяки зусиллям самої людини;
- уявлення про те, що людина сама приймає рішення стосовно своєї поведінки й сама визначає свій життєвий шлях, індивід -творець свого життя.

По-своєму інтерпретуючи античний погляд на людину, гуманізм Відродження суттєво вплинув на розгляд специфіки людини в Новому Часі в працях Я.А.Коменського, Ж.Ж.Руссо, Л.М.Толстого.

Ідеї розвивального навчання зустрічаємо в працях західноєвропейського педагога Й.Г.Песталоцці та його послідовника Ф.А.Дістервега. Так, Й.Г.Песталоцці, ратуючи за всебічний розвиток дитячої природи, ціннісний аспект освіти вбачав у розвитку в дітей "істинної людяності", велику увагу приділяв розумовому розвитку дитини [7]. А.Дістервег освіту розглядав як засіб розвитку здібностей дитини до вільного самовизначення, головна мета його дидактичної концепції – розвиток розумових сил і здібностей дітей [8].

Філософія та психолого-педагогічна наука XIX-XX століть продовжує пошук істинності людини. Яскравими представниками напрямку гуманізації шкільної роботи й розвитку особистості в педагогіці є С.Френе, Д.Дьюї, Г.Шаррельман, К.Д.Ушинський, С.Русова, Г.Ващенко, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський.

Огляд витоків особистісно-орієнтованого навчання не може бути повним без висвітлення педагогічної системи формування гуманної особистості В.О.Сухомлинського.

Гуманізм В.О.Сухомлинського особливо яскраво виявився в його ставленні до організації навчання учнів. Розумову працю дітей педагог розглядав як засіб розвитку розумових сил і здібностей, засуджуючи механічне заучування й неусвідомленість знань.

Сьогодення нашої держави, її соціально-економічне, культурне та духовне відродження, реформаційна перебудова суспільства безпосередньо стосується освіти і, зокрема, навчально-виховного процесу. У технологіях навчання та виховання стає пріоритетною модель "суб'єкт-суб'єктної взаємодії", а це, у свою чергу, залежить у певній мірі від того, які орієнтири будуть прийняті у освіті, які будуть запроваджуватися виховні системи формування й становлення особистості. Сучасна педагогіка формується на принципах гуманізації та демократизації в умовах відродження національної культури, формування ринкової економіки, вона створюється саме тоді, коли в педагогічні процеси надходять інноваційні ідеї, що ґрунтуються на вітчизняному й зарубіжному досвідах [4].

Дослідження феномену особистісно-орієнтованої освіти, визначення її сутності й можливих шляхів становлення почалося у сфері психології з початку ХХ століття. Дослідженню особистості присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених: Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.Н.Леонтьєва, Г.С.Костюка та інших.

За кордоном сформувався новий напрямок у психології – гуманістична психологія (А.Маслоу, К.Роджерс) – і знайшов своє відображення в педагогічних системах В.О.Сухомлинського і Ш.А.Амонашвілі. Сьогодні в цій області ефективно працюють І.С.Якиманська, Г.О.Балл, Є.В.Бондаревська, І.Г.Єрмаков, О.Я.Савченко, В.В.Серіков та інші.

Розроблена Л.С.Виготським, С.Л.Рубінштейном, О.М.Леонтьєвим та іншими концепція отримала назву "діяльнісного підходу в психології". Включення цього підходу до комплексу підходів – індивідуально-психологічного, соціально-психологічного та вікового надає формуванню психологічної характеристики особистості значно більшу цілісність і повноту.

У даному напрямі досліджень визнається вирішальна роль особистості у стратегічній організації інтелектуальної діяльності, що не виключає можливостей інтеграції стратегічного й особистісного підходів.

В останні роки тенденція переходу від діяльнісного до особистісного підходу та їх синтезу практично реалізується у конкретних експериментальних дослідженнях В.І.Андрєєва [6, с.8], Л.М.Деркача [2, с.107].

Є підстави передбачати, що особистісний підхід як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу може дійсно виконати об'єднуючу роль по відношенню до розглянутих вище підходів. Засобом інтеграції, системоутворюючим фактором для формування комплексу підходів виступає синтетичне, цілісне уявлення про особистість, її структуру, яке має стояти в центрі і особистісного підходу в цілому, і вищезазначених підходів – у відповідних до їх специфіки важливих аспектах. Завдяки такій інтерпретації особистісний підхід збагачується і набуває більш

глибокої, змістовної, структурної характеристики, що визначає перспективну стратегію вивчення особистості.

Розглядаючи теоретичні засади, мету та завдання особистісно-орієнтованого навчання, а також результати його впровадження в практику роботи школи й на основі зроблених вище узагальнень у власному дослідженні, ми визначимо такі специфічні риси особистісно-орієнтованого навчання, які обумовлюють його як фактор формування інтелектуальних умінь учнів, а саме:

1. Створення єдиної системи цілей й завдань навчання.
2. Запровадження особистісного підходу у навчально-виховний процес надає значних можливостей: у формуванні здатності кожної особистості до самопізнання, самовдосконалення, самонавчання й самовиховання, до самореалізації; у формуванні творчого боку інтелекту, що виражається через інтелектуальні уміння творчого характеру; розвитку особистості як творця нових цінностей.

3. Акцент цілей особистісно-орієнтованого навчання поступається розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей кожної дитини; максимальному виявленню, ініціюванню, використанню, "окультурювання" індивідуального (суб'єктного) досвіду дитини; допомозі особистості пізнати себе, самовизначитися й самореалізуватися, а не формувати задалегідь задані властивості.

На наш погляд, можливо виділити такі засоби, які безпосередньо впливають на формування інтелектуальної сфери особистості, а саме:

- Активізація самостійності та самовираження внутрішніх сил конкретного "я", яка викликається зверненням до даного індивіду, до його здібностей та неповторних якостей душі, сприяє формуванню організаційних та комунікативних інтелектуальних умінь, таких як уміння самостійно виконувати розумові дії планування, реалізації, контролю, корекції, уміння мотивувати власну діяльність.
- Налагодження різноманітних соціальних відносин, до яких особистість залучена своєю діяльністю, формує такі якості особистості, як уміння працювати в парі та групі. У ході формування цих якостей розвивається здатність індивіда до

самовизначення, самоствердження, самовираження, саморегуляції, яка створює умови для втілення задач перетворення себе й оточуючих, що, у свою чергу, формує такі якості особистості, як уміння реально оцінювати свої можливості та зіставляти їх із поставленим завданням, грамотно відстоювати власну позицію тощо.

- Використання індивідуального підходу як системи психолого-педагогічних, дидактичних заходів орієнтує навчання на розвиток своєрідності та неповторності кожної людини, максимально розкриває можливості її особистісного самовизначення, яке, у свою чергу, проявляється через такі особистісні характеристики, як інформаційні, комунікативні, організаційні уміння творчого характеру, що дозволяють вільно розв'язувати проблеми, які постають перед особистістю.

Перелічені засоби дають можливість стверджувати, що особистісно-орієнтоване навчання здатне забезпечувати: розвиток і саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності; можливість реалізувати себе в різних видах діяльності; становлення духовних та інтелектуальних якостей учня. А тому з процесом впровадження особистісно-орієнтованого навчання в практику роботи школи вчені пов'язують можливість такої побудови навчального процесу, яка була б ефективною в умовах масової школи, забезпечувала підготовку випускників, що володіють необхідними в сучасному суспільстві якостями, іншими словами сформованості компетентності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, відмітимо, що особистісно-орієнтоване навчання передбачає розвиток природних особливостей людини (здоров'я, здатності мислити, відчувати, діяти), її соціальних властивостей (бути громадянином, сім'янином, трудівником) і властивостей суб'єкта культури (гуманності, волі, духовності, творчості) [1]. Розглядаючи особистісно-орієнтоване навчання як фактор формування інтелектуальних умінь, які є однією з ведучих характеристик розвиненої особистості, слід зазначити, що особистісно-орієнтоване навчання потребує насиченого культурою змісту освіти й ефективних педагогічних технологій.

Тому подальші перспективи дослідження ми вбачаємо в пошуку упорядкованих дидактичних умов процесу формування інтелектуально розвиненої особистості засобами особистісно-орієнтованого навчання.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання – нова освітня філософія // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 1. – С. 16-19.
2. Деркач Л.М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння іноземної мови: Монографія. – Дн-ськ, 1993. – 132 с.
3. Егоров С.Ф. Хрестоматія по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции). Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. д-ра пед. наук, профессора Ш.И. Ганелина. Сост. и автор вводных очерков канд. пед. наук С.Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1974. – 523 с.
4. Єрмаков І.Г. Образ школи у контексті життєтворчості особистості // Імідж школи на порозі ХХІ століття: Практико-зорієнтований посібник. Ред. кол.: Т.С. Антоненко (голова), І.Г. Єрмаков (науковий редактор) та інші – К., 1998. – С. 7–26.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К., 2004. – 112 с.
6. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей / Под ред. В.И. Андреева. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1989. – 143 с.
7. Песталоцци И.Г. Памятная записка пари́жским друзьям о сущности и цели метода // Избр. соч.: В 2 т. – М., 1981. – Т. 1. – С. 222.
8. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. Учебник-справочник. – М.: Новая школа. – 1994. – 96 с.

ПРОБЛЕМА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ЯК СКЛАДОВА ДЕВІАНТНОСТІ

В данной статье рассматривается как агрессия, агрессивность становятся в будущем основной причиной для проявления девиантного поведения подростков; как жестокость и агрессивное поведение вызывают конфликтные ситуации в школьном коллективе.

In given clause is considered as aggressive, aggression become in the future the basic reason for display deviation of behaviour of the teenagers; as the cruelty and aggressive behaviour are caused with disputed situations in school collective.

Проблема поширення злочинності, різного роду конфліктів, війн, в сучасному світі обумовлює необхідність та актуальність наукового вивчення проблеми агресивної поведінки людини. Особливо актуальним вивчення цього феномену є для майбутніх педагогів, оскільки під час майбутньої роботи за фахом вони будуть змушені неодноразово зіштовхуватися з проблемами агресивної поведінки людей, зокрема, молоді.

Наше завдання: розглянути як агресія, агресивність стають у подальшому першопричиною для прояву девіантної поведінки підлітків; як жорстокість та агресивна поведінка викликають конфліктні ситуації у шкільному колективі.

Даною проблемою займалися такі вчені-дослідники: О.Ю.Дроздов, Є.В.Зманівська, І.С.Кон, Л.В.Кондрашова, М.А.Скок, М.І.Рожков та інші.

Принципово важливо, що різні форми девіантної поведінки мають загальні властивості, які є критерієм приналежності до групи девіацій. Однією з таких суттєвих ознак була визнана деструктивність – руйнування. Дійсно, девіантна поведінка в цілому призводить до руйнування будь-чого (здоров'я, відносин, особистості, суспільного порядку) іноді – до переривання самого життя.

Як відомо, деструктивність, у свою чергу, тісно пов'язана з такою базовою людською характеристикою як агресія. Вся історія людського життя доводить, що агресія є

невід'ємною частиною життя особистості і суспільства. В свою чергу, жорстокість і агресія завжди були характерними якостями групової поведінки підлітків і юнаків. Це і жорстоке групове суперництво, боротьба за владу, боротьба (іноді без правил) за сфери впливу між різними групами підлітків, і так звана "немотивована агресія", спрямована часто на зовсім невинних, сторонніх людей.

Життя засвідчує, що повністю застрахувати людину від здійснення агресивних вчинків неможливо (не кажучи вже про те, що в сучасному світі це не є необхідним), оскільки агресія викликається комплексом різних факторів, зокрема ситуативних, повністю передбачити які неможливо. Саме тому агресія може бути – і є – продуктом як агресивних, так і неагресивних за характером індивідів.

У перекладі з латинської мови "агресія" означає "напад". У сучасному світі термін "агресія" вживають дуже широко. Даний феномен пов'язують і з негативними емоціями (наприклад, гнівом), і з негативними мотивами (наприклад, прагнення нашкодити), а також з негативною установкою (наприклад, расовими упередженнями) і руйнівними діями.

Є.В.Зманівська підтримує думку психологів і стверджує, що під агресією розуміють тенденцію (прагнення), що проявляється в реальній поведінці чи фантазуванні, з метою підпорядкування собі інших чи домінування над ними [1,83]. Дана тенденція носить універсальний характер, а сам термін "агресія" в цілому носить нейтральне значення. По суті агресія може бути як позитивною, так і негативною, що орієнтована на задоволення агресивного потягу самого по собі.

І.С.Кон стверджує, що підліткова агресія – частіше всього результат загальної озлобленості і заниженої самооцінки в результаті пережитих життєвих невдач і несправедливості (покинув батько, незадовільні оцінки у школі тощо). Витончену жорстокість нерідко проявляють також жертви гіперопіки, розпещені "маміні синки", які не мали в дитинстві можливості вільно експериментувати і відповідати за свої вчинки; жорстокість для них – своєрідний сплав помсти, самоствердження і одночасно самоперевірки: мене всі вважають слабким, а я ось що вмію! [2,241].

Підліткові та юнацькі акти вандалізму і жорстокості, як правило, здійснюються спільно, у групі. Роль кожного в окремоті при цьому як би стирається, особиста моральна відповідальність усувається ("А що я? Я – як всі!"). Разом здійснюючи антисоціальні дії, укрплюють почуття групової солідарності, що іноді доходять в момент дії до стану ейфорії, яку потім, коли порушення проходить, самі підлітки нічим не можуть пояснити.

Найбільш звичними проявами агресії вважаються конфліктність, лихослів'я, тиск, примус, негативне оцінювання, погроза або застосування фізичної сили. Скриті форми агресії виражаються у відході від контактів, бездіяльності з метою нашкодити будь-кому, спричиненні шкоди собі й самогубстві.

У змістовому плані ведучими ознаками агресивної поведінки, на думку Є.В.Зманівської, можна вважати такі його прояви, як:

- виражений потяг до домінування над людьми і невикористання їх у своїх цілях;
- тенденція до руйнування;
- направленість на заподіяння шкоди навколишнім людям;
- схильність до насилля (заподіяння шкоди) [1,86].

Узагальнюючи всі перераховані причини, можна говорити про те, що агресивна поведінка особистості має на увазі будь-які дії з вираженими мотивами домінування.

Здається очевидним той факт, що агресія і девіантна (деліквентна) поведінки взаємопов'язані. Дійсно протизаконні дії у більшій мірі супроводжуються агресивними діями. Це можуть бути корисні злочини, в яких агресія носить інструментальний характер, тобто є досягненням будь-якої мети (вбивство для отримання житла, фізичне насилля при пограбуванні, загроза з метою вимагання грошей). У випадку інших, насильницьких, злочинів відповідно проявляється вороже поводження. Насилля в цілому як найбільш небезпечна форма агресивної поведінки забороняється законом і контролюється державою.

Є.В.Зманівська зазначає, що взаємозв'язок між деліквентною поведінкою особистості і агресією неоднозначні. Агресивна поведінка, що досягла рівня порушення закону, перш

за все може бути наслідком наслідування [1,93]. В якості прикладу для наслідування можуть виступати родичі, батьки, ровесники, інші значимі люди. Особливу роль у підтриманні агресивної поведінки відіграє деліквентна субкультура. Асоціальна група, банда, врешті решт, місця позбавлення волі – всі ці соціальні інститути формують стійку агресивну поведінку.

В інших випадках агресивна протиправна поведінка може бути невротично обумовлена, наприклад, якщо вона мотивується сильною тривожністю і неусвідомлюваним почуттям вини. Схильність до протизаконних дій також спостерігається у випадку антисоціальної спрямованості особистості, для якої вороже ставлення до інших людей є стилем життя. Наступна форма агресивної поведінки може бути пов'язана з органічними порушеннями нервової системи. Такий правопорушник схильний до насилля у більшості випадків внаслідок афективності, загострення на переживаннях, імпульсивності чи інтелектуального зниження. Окрему незначну групу правопорушників складають також ті психопатичні хворі, хвороба яких супроводжується несподіваними немотивованими сплесками агресії (що рідко пов'язано з їх стійкою антисуспільною спрямованістю).

Джерелом девіантної (деліквентної) поведінки служить зневага до особистості, байдужість до її успіхів, досягнень, приниження почуття власної гідності учнів. Всі вище перераховані показники стають у подальшому причиною для виникнення конфліктів та конфліктних ситуацій у шкільному колективі.

Л.В.Кондрашова наголошує, що причини виникнення конфліктів у шкільному житті досить різноманітні. До них відносяться:

- відсутність відвертості і відкритості у спілкуванні педагога з учнями;
- відсутність об'єктивної самооцінки та оцінки інших;
- невміння сполучати педагогічну взаємодію і взаємодію в системі відношень “вчитель-учень”;
- невміння переживати почуття відповідальності за кожного;
- очікування прояву несправедливості у відносинах “вчитель-учень”;

- відсутність традицій у колективі;
- невміння організовувати вільний час і дозвілля школярів, недооцінка чи ігнорування почуття гумору при цьому;
- зневага до таємниць і секретів учнів, відсутність обміну думками вчителя і учнів у загальних питаннях і проблемах, що хвилюють учнів [2,208].

Наслідком конфліктних ситуацій, агресії, непорозумінь між членами шкільного колективу є дитячі неврози. Спостереження за поведінкою школярів свідчить про різноманітність форм дитячих неврозів, до яких належить стан напруженості, манія несправедливих образ і переслідувань, озлобленість, напускна безтурботність, байдужість, страх перед вчителями, батьками, жорстокість, агресивність. Все це заважає нормальним відношенням особистості з іншими людьми.

Незадоволення потреб викликає різні за ступенем інтенсивності фізичні, фізіологічні і соціальні напруження і дискомфорт учнів. Цей процес пов'язаний з цілим рядом негативних емоцій, які призводять до виникнення депресій, фрустрації чи до почуття подавленості, пригніченості, незахищеності. Ігнорування потреб учнів може викликати гнів, образу, роздратування, непослух. У повсякденному житті розрізняють корисні і некорисні конфлікти. Корисні конфлікти допомагають розкрити і тим самим змінити нездорові відносини у дитячому колективі.

Все це служить причиною виникнення конфліктів та конфліктних ситуацій у педагогічному процесі. Будь-яка діяльність пов'язана з подоланням труднощів. Цей процес вимагає окремих зусиль, нервового напруження, затрат фізичних і духовних сил. Тому вчитель повинен вчити учнів переборювати труднощі, які в житті людини неминучі.

Таким чином, агресія як внутрішня спонукальна тенденція – це невід'ємна частина особистісної динаміки (як у нормі, так і при порушеннях різного ступеня вираженості). Агресивність як схильність людини проявляти цю тенденцію у формі конкретних внутрішніх і зовнішніх дій – індивідуальна особливість. Необхідно вчасно виявити причини агресивної поведінки у підлітків та сприяти тому, щоб усунути в

майбутньому переростання агресії в інші форми девіантної поведінки).

Важливе завдання вчителя виявити прояв агресії у підлітків в шкільному колективі, що може призвести до конфліктів. Зменшення конфліктних ситуацій у шкільній практиці – важливе практичне завдання, яке сприяє зменшенню дитячих неврозів.

У вирішені проблеми використані підходи А.Клим-Климашевської

Література

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности.– М.: Просвещение, 1989.– 255с.
3. Кондрашова Л.В. Превентивная педагогика: Учебное пособие. – К.: Вища школа, 2005. – 231 с.
4. Скок М.А., Дроздов О.Ю. Вивчення проблем агресивної поведінки як метод профілактики агресії серед молоді (з досвіду впровадження та викладання спецкурсу „Психологія агресивної поведінки”) //Актуальні проблеми психології /За ред Максименко С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Т.1, частина 5. – С.145-152.

*Dr. Tamara Zacharuk
Akademia Podlaska
Siedlce, Litva, Vilnos*

OKRUCIEŃSTWO W MEDIACH ZAGROŻENIEM DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

The most important social problem is showing violence in the media. Watching by children that pictures of terror, cruelty, content with high emotional tension, makes them being in fear conditions, have nightmares and being impel excessively.

Okrucieństwo jest pojęciem szerokim. Jego definicja, „ którą zawdzięczamy antykowi przechodziła z upływem stuleci

znaczą ewolucję, stale jednak zmierzającą w kierunku poszerzenia zakresu tego pojęcia.” (J. Tazbir, 1999, s.5). Definicję okrucieństwa sformułował w starożytności Seneka w dziele *De clementia* (L. A. Seneka, 1985). Okrucieństwo nazywał „skłonnością umysłu do surowości” oraz „jakąś nieużytą zaciętością serca w wyznaczaniu kary”. „Dopuszcza jej się tyran, skądinąd powołany do wymierzania sprawiedliwości. Znajduje on jednak przyjemność w samym okrucieństwie („smakuje sobie w nędzy człowieczej”), wyszukując coraz to nowe rodzaje tortur. Dochodzi wreszcie do tego, że popełnianie okrucieństwa sprawia mu rozkosz. Zdaniem Seneki nie jest nim natomiast znęcanie się rozbójników nad swoją ofiarą, ponieważ tych tylko możemy nazwać okrutnymi, „którzy karania przyczynę mają, ale miary nie mają” (J. Tazbir, 1999, s.18). We współczesnej literaturze przedmiotu odnajdujemy również, próby zdefiniowania okrucieństwa.

Okrucieństwo to:

1. Bezlitosne znęcanie się nad ludźmi lub zwierzętami; zjawisko i problem o szczególnej doniosłości w czasie wojen, rewolucji i zaburzeń życia zbiorowym, uwarunkowane z reguły kompleksem przyczyn, wśród nich przede wszystkim: nieodreagowany strach i gniew, chęć zemsty za krzywdę (krzywdy) faktyczną lub rzekomą, twardy tryb życia, strach przed ewentualną agresją, prawdopodobnie również skłonności sadystyczne (J. Pieter, 1963).

2. Zadawanie cierpień ludziom i zwierzętom prowadzące nawet do pozbawienia ich życia. Przejawy okrucieństwa mogą wystąpić u niektórych dzieci we wczesnym wieku na skutek tego, że nie potrafią wczuć się w sytuację istoty, której zadają cierpienie. (W. Okoń, 1998)

3. Postępowanie lub cecha kogoś, kto jest okrutny. Okrucieństwo jakiejś sytuacji to wyjątkowo trudne warunki, jakie ona stwarza. Okrucieństwa to okrutne czyny. (M. Bańko, 2000)

J. Tazbir podkreśla, że współcześnie terminem okrucieństwo „obdarzamy więcej sposobów znęcania się nad ludźmi (oraz zwierzętami) niż to czyniono w XVI i XVIII stuleciu. Wolno również przyjąć, że za sto lat pojęcie to będzie posiadało jeszcze szerszy niż obecnie zakres”. (J. Tazbir, 1999, s.5).

Ze zjawiskiem okrucieństwa spotykamy się od najdawniejszych czasów. Wystarczy wskazać na przykłady z mitologii: Prometeusz przykuty do skały, pałaca koszula Dejaniry, Marsjasz, z którego Apollo zdiera skórę lub pasterz Melanthias, któremu Odyseusz obciął nos i uszy, a potem pozbawił go rąk i nóg. (M. Pietrzykowski, 1983). Opisy okrucieństwa ludzkiego znajdujemy również w Piśmie Świętym, na przykład: Pierwsza rzeź niewiniątek, Rodzina męczenników, Krwawe ofiary z ludzi. (G. Canfora Omi, 1989). Przemoc i okrucieństwo są niekiedy wkomponowane w kulturę i obyczajowość narodów. Do kulturowo uwarunkowanego okrucieństwa można zaliczyć do niedawna przecież obowiązujący w Chinach zwyczaj krępowania stóp dziewcząt na „złote lilijki”, wydłużanie szyi dziewczętom przez nakładanie metalowych obręczy, czy poddawanie młodych chłopców i dziewcząt brutalnej, okrutnej inicjacji w wyniku, której wielu z nich traciło życie. (F. Znaniecki, 1960). Jak zauważa K. Irzykowski (1976) okrucieństwo zdarza się niekiedy w najbardziej wyrafinowanych kulturach dawnych i współczesnych. Można tu wskazać na hitlerowskie Niemcy. Obywatele niemieccy, uwielbiający literaturę, sztukę, muzykę, teatr dopuszczali się w czasie II wojny światowej przerażających okrucieństw (przykładem niech będą obozy koncentracyjne służące masowej zagładzie ludzkości).

Czasy współczesne dostarczają również wielu dowodów okrucieństwa ludzkiego. Należy tu zwrócić uwagę przede wszystkim na okrucieństwa wojenne, których przykładem jest atakowanie bezbronnej ludności, niehumanitarne traktowanie jeńców wojennych, rozdzielanie dzieci od rodziców, mimo obowiązujących paktów i konwencji. Nie można też nie wskazać na okrucieństwo związane z międzynarodowym terroryzmem. Atak terrorystyczny z 11 września 2001 roku w Nowym Jorku jest tylko jednym z licznych przykładów ludzkiej brutalności, bezwzględności, bestialskości i barbarzyństwa.

Ze zjawiskiem okrucieństwa wśród dzieci i młodzieży spotykamy się również w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Literatura przedmiotu (np. L. Pytka, B. Głowacka, 2000) jak też doniesienia prasowe obfitują w przykłady okrutnych zbrodni dziecięcych. Często przemoc i agresja w szkole nacechowana jest okrucieństwem, chęcią upokorzenia i poniżenia ofiary. W

środowisku szkolnym spotykamy się ponadto z formą przemocy zorganizowanej. Mamy z nią do czynienia, "gdy osoba słabsza (ofiara) wystawiona jest przez dłuższy czas na negatywne działania grupy osób silniejszych (agresorów)".(J. Danilewska, 2002,s.53). Symptomy negatywnego działania to: przemoc bezpośrednia w postaci bicia, przezywania, odbierania przedmiotów i pieniędzy, zmuszania do uwłaczających, poniżających zachowań oraz przemoc pośrednia w postaci oszczerstw, intryg, wykluczania z grupy, naznaczania, izolowania. W przypadku przemocy bezpośredniej zdarza się, że zachowania agresorów wzorowane są na fali wojskowej z całym jej okrucieństwem i przenoszone do środowiska szkolnego. Zjawisko tzw. kociarstwa, czyli przemocy starszych uczniów wobec pierwszoklasistów w gimnazjach i szkołach ponad gimnazjalnych na stałe zadomowiło się w środowisku uczniowskim. Niebezpieczne skutki przemocy wśród uczniów dotyczą zarówno ofiar przemocy jak też agresorów. „ U ofiary przeżywającej często głębokie uczucie poniżenia i upokorzenia, strachu, wstydu oraz dezorientacji dochodzi po pewnym czasie do obniżenia poczucia własnej wartości oraz samooceny, do izolacji społecznej, a nawet do tendencji destruktywnych. U agresora zaś po okresie bezkarnego stosowania przemocy utrwali się niewłaściwy wzorzec zachowania, obniży poczucie odpowiedzialności za własne działania. Zacznie on czerpać poczucie mocy z poniżania innych i zadawania im bólu, a nawet wejdzie w sferę bezprawia. (J.Danilewska, 2002,s.56).

„Świat człowieka współczesnego kształtowany jest w poważnej mierze przez środki masowego przekazu (mass media, środki komunikowania, media elektroniczne). Media są więc dzisiaj głównym źródłem informacji, likwidują problemy przestrzeni i czasu, są także znakomitymi narzędziami pracy intelektualnej i zawodowej. Media umożliwiają kodowanie, przetwarzanie informacji, a także rekonstruowanie wiedzy. Są czymś więcej niż tylko nośnikami komunikatów, są narzędziami, jakimi jednostka dysponuje w poznawaniu rzeczywistości i rozwijaniu swojego intelektu. Media, modelując rzeczywistość, tworzą doświadczenia, które mogą (przy licznych zastrzeżeniach) zastępować osobiste, bezpośrednie doświadczenia jednostki”(M.Majewska, 1999)

Media stwarzają nie tylko szanse społeczne i wychowawcze, ale również zagrożenia dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Świat

przedstawiony w mediach związany jest z kilkoma negatywnymi zjawiskami:

- rozbicie spójności wypowiedzi (migawkowość) przy jednoczesnym natłoku informacji (tzw. szum informacyjny)
- afirmacja agresji
- ujednoczenie wzorców zachowań i proponowanie negatywnych postaw życiowych (np. propagowanie konsumpcyjnego i łatwego stylu życia)" (J. Izdebska, 1996)

Ważnym problemem społecznym jest prezentowanie okrucieństwa w mediach.. Z jednej strony nie brakuje nam przykładów na związki między oglądaniem scen drastycznych, treningiem podczas gry w zabijanie a gotowością do agresji antyspołecznej (L. Pytka, 2000) a z drugiej strony pojawiają się prasowe opinie, że pokazywanie przemocy częściej przekonuje, by jej unikać, niż do niej zachęca (R.Geremek, 2004). Należy zadać sobie pytanie na ile te ostatnie są prawdziwe a na ile podyktowane komercyjnymi potrzebami mediów.

Wśród destruktywnych skutków relacji: dziecko-media J. Izdebska (2003) wymienia postrzeganie przez dzieci współczesnego świata w kategorii wojen, przemocy, kataklizmów, terroryzmu, katastrof, nędzy, bezrobocia, zagrożeń nuklearnych, biologicznych, patologii społecznej, zwłaszcza rodziny, chorób, uzależnień. Oglądanie przez dzieci scen grozy, okrucieństwa, treści o dużym napięciu emocjonalnym wywołuje u nich stany lękowe, uczucia strachu, koszmary senne, lęki nocne, nadmierną pobudliwość. (M. Braun Gałkowska, 1995).

W sposób najbardziej globalny i niekontrolowany okrucieństwo pojawia się w Internecie. Należy podkreślić, „ że jeszcze nigdy tak wielu nie przekazywało tak wiele tak licznym i tak tanio”.(S.Juszczuk, 2000, s.121). W Internecie oprócz informacji potrzebnych i pożytecznych pojawiają się między innymi pochwały nekrofilii, czarnych mszy, kanibalizmu, zdjęcia przedstawiające pornografię, morderstwa, samobójstwa, pokazujące tortury, rozstrzeliwania i upokorzenia. Treści te są dostępne poza jakąkolwiek kontrolą dla dzieci i młodzieży „buszującej” w Internecie.” Jeśli dołączymy do tego obrazu wszechobecną w Internecie przemoc i terror, to wychodzi z tego mieszanka

wybuchowa, która dla młodzieży może okazać się katastrofalna w skutkach” (S. Juszczak, 2000, s.131).

Do jednych z bardziej niebezpiecznych obszarów Internetu należą te, które działają na zasadzie wirtualnej rzeczywistości. Młody człowiek znajduje w niej zamkniętą, odizolowaną przestrzeń, w której może dokonywać najróżniejszych czynów w tym również okrutnych, wcielając się w rolę oprawcy i kata decydującego o życiu i śmierci. Wirtualne okrucieństwa, w których podejmuje się, wielokrotnie, choć tylko „na niby” decyzje o zabijaniu, eliminowaniu, niszczeniu innych ludzi zwiększają prawdopodobieństwo, że decyzje podejmowane w rzeczywistości mogą być podobne do tych, które były „wirtualnie podejmowane w toku gry w zabijanie” (L.Pytka, 2000,s.58).

M.Braun-Gałkowska zwraca uwagę na potrzebę wprowadzenia do szkół edukacji medialnej. Dotyczyłaby ona „nie tylko informatyki, ale uczyła również rozumienia języka mediów i posługiwania się nim, a także wyjaśniała psychologiczne mechanizmy oddziaływania i potrzebę uruchamiania aktywności własnej, czyli świadomego decydowania o sposobie korzystania”.

(M. Braun-Gałkowska, 1996)

Nauka umiejętnego korzystania obejmować powinna:

- nauczanie gospodarowania swoim czasem
- kontrolowanie przez rodziców treści, jakości programów, gier, pism, z których dziecko korzysta;
- uczenie selektywności i krytycyzmu w wyborach oferowanych przez media usług i informacji oraz programów
- odbiór mass mediów powinien mieć charakter rodzinno-domowy; wspólne oglądanie programów, wspólne prowokowanie dzieci do zadawania pytań, wyjaśnianie niezrozumiałych treści, dyskusje na temat obejrzanego programu, ulubionych gier komputerowych dziecka mają duże walory wychowawcze i kształcące, ponieważ wpływają na poczucie estetyki, kształtują moralność oraz służą ćwiczeniu potrzebnych w życiu umiejętności dyskusowania, zabierania głosu, uzasadnienia własnych sądów, poszanowania odmiennych poglądów
- uwrażliwianie na rzeczy piękne i dobre

- prezentowanie przez rodziców innych form spędzania czasu wolnego i zapoznawanie z innymi niż elektroniczne źródłami informacji
- zapewnienie bezpośrednich kontaktów z innymi ludźmi i przyrodą
- uczenie wykorzystywania i przetwarzania uzyskanych informacji
- uczenie dystansu do rzeczywistości tworzonej w mediach
- wdrażanie do rozróżniania informacji sprawdzonych i niepewnych, uczenie krytyki propagandy i reklamy. (S. Juszczak, 2000, s.203)

Bibliografia

1. Bańko M., Inny Słownik Języka Polskiego PWN A...Ó, Warszawa 2000
2. Braun-Galkowska M., Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1995, nr 6
3. Bulenda T., Prawna ochrona jednostek przed przemocą w rodzinie, w: I. Pospiszył (red), Razem przeciw przemocy, Warszawa 1999
4. Canfora Omi G., Biblia ilustrowana, Lublin 1989
5. Danilewicz J., Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia, Warszawa 2002
6. Doroszewski W., Słownik Języka Polskiego, Warszawa 2000
7. Geremek R., Przemoc na zdrowie, Wprost, 2004, nr19
8. J. Izdebska, Irzykowski K., Słoń wśród porcelany. Lżejszy kaliber, Kraków 1976
9. Rodzina, dziecko, telewizja- szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji, Białystok 1996.
10. Izdebska J. (red), Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym, Białystok 2003
11. Juszczak S., Człowiek w świecie elektronicznych mediów- szanse czy zagrożenia, Katowice 2000
12. Konarzewski K., Przymus w szkole, Psychologia wychowawcza 1994, nr 2.
13. Ludwiczak D., Piskadłowa A., Tarka-Huczek E., Słownik Wyrazów Bliskoznacznych, Warszawa 1998

14. M. Majewska, Edukacja medialna w programach szkolnych, [W:] Dzieci a mass media. Materiały z ogólnopolskiego seminarium, Zielona Góra 22-23 października 1998 Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy, Warszawa 1999.
15. Okoń W., Nowy Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1998
16. Pieter J., Słownik Psychologiczny, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1963
17. Pietrzykowski M., Mitologia starożytnej Grecji, Warszawa 1983
18. Pytka L., Wirtualność i realność we współczesnej cywilizacji i kulturze, a dojrzewanie osobowości antyspołecznej, w: Pytka L., Głowacka B., Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?, Warszawa 2000
19. Pytka L., Głowacka B., Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?, Warszawa 2000
20. Tazbir J., Okrucieństwo w nowożytnej Europie. Prace wybrane, tom 2, Warszawa 1999
21. Znaniński F., Socjologia wychowania, Warszawa 1960
22. Zdziechowski M., O okrucieństwie, Kraków 1993

Mgr Sabina Wieruszewska – Duraj
Akademia Podlaska
Siedlce, Polska

PEDAGOGIA CELESTYNA FREINETA W PRZEDSZKOLNEJ EDUKACJI EKOLOGICZNEJ

W sytuacji aktualnych problemów związanych z ochroną środowiska, coraz silniej akcentuje się konieczność zmian, nie tylko w relacjach człowiek – środowisko, ale również w relacjach międzyludzkich. Zmiany te powinny dokonywać się w człowieku już od najmłodszych lat. Podstawowe zadania w tym zakresie spoczywają więc na placówkach przedszkolnych.

Wychowanie przedszkolne jest bowiem rozumiane w kategoriach: dziecko – rodzina – środowisko. Częścią składową tego wychowania powinna być edukacja ekologiczna. Konieczne staje się więc wyposażenie dziecka w podstawową wiedzę o środowisku i niezbędne umiejętności w tym zakresie. Przez środowisko