

4. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.
5. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задачи для подростков и их педагогов. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995. – 239 с.

В.С.Пікельна

РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

В статье раскрываются пути развития духовной личности в условиях гуманизации образования, исторический аспект проблемы и современные подходы к ее решению. Осуществлен сравнительный анализ понятий «моральное воспитание» и «духовное развитие», подчеркнута взаимосвязь духовного и социального становления личности.

In the article the ways of the inner personality's development in the conditions of humanizing education, the historical aspect of this problem and the modern approaches to its solving are discovered. The comparative analysis of the concepts "moral upbringing" and "inner development" is realized, the interrelationship of a personality's inner and social coming-to-be is emphasized.

Мета даної статті – розкрити значення морально-духовного розвитку особисті в процесі її соціального становлення. Відомо, що ідеї гуманізму почали розвиватися ще з часів Стародавньої Греції. В історії освіти поняття “гуманізм” не є новим. Цицерон цим словом називав ідеальну освіту Греції, ототожнюючи це поняття з вищою освітою і духовною культурою. Проте таку освіту мала здобувати тільки грецька знать.

Для вельможного панства освіта майже у всі часи була обов'язковою. З часом гуманною людиною стали називати особистість, яка дружелюбно і справедливо ставилася до будь-якої іншої людини. Дещо пізніше зміст поняття “гуманізм” звужився і був зведений до поняття

"гуманістична освіта". У період Середньовіччя гуманізм як соціальне явище відступає перед церковним ідеалом особистості, яка живе за релігійними заповідями і щиро вірить Богу, але з історії відомо, що "тортури" церкви за неслухняність були дуже жорстокими. Особливо карались люди за жадобу до знань. Людські тіла палахкотіли на вогнищах за думки, що не співпадали з релігійними.

До гуманізму повернулися в епоху Відродження, коли основне завдання епохи Ренесансу пов'язувалося із боротьбою за духовне звільнення людини. Особистість, її розвиток, соціальне становлення стає центром уваги суспільств різних країн. Людство повернулося до античного ідеалу освіти. У XV столітті розповсюджувачів античних зразків освіти почали називати гуманістами. Поняття "гуманізм" почали знову ототожнювати з людяністю і людинолюбством. З появою капіталістичного устрою людство майже забуває про процеси гуманізації освіти.

Сучасна перебудова освіти України здійснюється на засадах нових принципів, серед яких вагоме місце займають принципи гуманізації, гуманітаризації, пріоритету загальнолюдських цінностей.

Епоха Відродження вже у XV – XVII століттях достатньо глибоко обґрунтувала якості, які мають бути притаманними духовній особистості. Вже в цей період людині духовній, гуманній мають бути притаманними такі якості особистості: всебічна розвиненість; почуття власної гідності; соціальна активність; правдивість; справедливість; чесність; патріотичність; душевна і духовна стійкість; доброта; фізична досконалість; працелюбність; милосердність тощо. Сьогодні не дивує, що саме ці якості особистості визнані загальнолюдськими цінностями. Саме такі якості особистості ми маємо формувати у сучасних учнів загальноосвітніх шкіл і у студентів вузів. Багато високоморальних якостей дійшли до нас з далеких часів. Разом з тим, з того давнього часу, як в науці і практиці почали досліджувати проблеми виховання, звертається увага на принцип народності і необхідності реалізації його

положень в системах виховання. Кожна людина є часткою певної нації, і тому її виховання має ґрунтуватися на соціально цінних рисах народу.

Проблема соціальних цінностей розглядається сьогодні на рівні загальнолюдських, народних, національних і особистісних цінностей. Всі цінності соціального спрямування віднесені до духовних, а загальнолюдські цінності (тобто ті, що визнані всім людством), віднесені до високодуховних. Саме тому сьогодні виникає питання, якими критеріями (мірками, нормами) оцінювати рівень морального і духовного виховання молоді.

У XIX столітті виникає офіційна теорія “вільного виховання” молоді. Німецький педагог Людвіг Гурлітт (1855–1931 рр.) писав, що існуючі системи виховання не відповідають потребам розвитку особистості. Основними вадами виховання вважав авторитаризм учителів. Він був переконаний, що існуюча система шкільного виховання не відповідає потребам розвитку особистості [1,130]. На його думку, вихована людина має розумну дисципліну, незалежність суджень, розвинену волю. Постійно підкреслював важливість ручної праці для розвитку особистості, неодмінного виховання загальної культури, естетичної творчості. Значне місце у вихованні школярів мають зайняти спорт та ігри, бесіди на вільну тему.

Повернемось до сучасності в системах виховання. Оцінювати ефективність виховних систем можна за рівнем вихованості випускників загальноосвітніх шкіл. Випускники шкіл, які приходять в університет, мають, на жаль, вже сформовані негативні моральні звички. На першому курсі стикаємося з певними особистісними проблемами, а саме:

- відсутність уміння самостійно працювати з науковими джерелами;
- байдужість у багатьох студентів до пізнавальної праці, але майже всі висловлюють бажання мати диплом про вищу освіту;
- несформована потреба у розширенні кола художнього читання (перевага віддається телевізійним передачам, але

не інтелектуальним (більше цікавляться бойовиками, еротикою). У багатьох випускників шкіл спостерігаються значні відхилення здоров'я від нормального соматичного стану (існують нормативи показників соматичного стану до кожного віку).

Не менш складною є проблема соціального становлення. Вже сформовані такі стійкі шкідливі звички, як: тютюнопаління, пияцтво, наркоманія, рання проституція (йдеться про міські і сільські школи). Поява значної кількості шкіл-інтернатів є також негативним показником збільшення дітей-сиріт. Негативний характер соціалізації призводить до високої криміногенності. Зростає кількість "бомжуючих" підлітків і навіть дітей.

Проблема соціалізації молоді стає настільки гострою, що нам, педагогам, не можна миритися з існуючим станом даної проблеми. Безумовно йдеться не про всіх школярів, але кількість їх зростає. Як виходити з цього скрутного становища?

У США в 50 – 60-ті роки офіційно виникає новий напрямок у педагогічній теорії і практиці – гуманістична педагогіка. Її основні положення такі:

- основна педагогічна увага має бути спрямована на учня;
- учень – унікальна цінність, і необхідно створити умови для виховання цілісної особистості;
- довіра учнів до вчителя виховується за умови, коли педагог сам є особою гуманістичною і духовною.

В історії людства сформувалася думка, що духовна особа – це службовці церкви, священники, працівники релігійних культів. Це так, але вже доведено, що духовною особою має стати кожний педагог, який бере на себе відповідальність виховувати людину і духовно її розвивати.

С.Л.Рубінштейн, ще в 40 – 50-ті роки писав, що освіта будується на пасивному сприйнятті учнями здобутих людством знань. Процес навчання і виховання, як правило, має репродуктивний характер, а особистість успішно розвивається тільки у творчій самодіяльності. Учням

потрібний сьогодні новий вчитель, якого характеризують насамперед:

- довіра і відкритість у спілкуванні з учнями;
- уміння створити позитивну емоційну атмосферу і щиро радіти пізнавальним успіхам учнів;
- допомогти учням усвідомити власні інтелектуальні можливості у різних видах діяльності;
- переконати учнів у можливості високих творчих досягнень;
- сприйняття і усвідомлення вчителями як власних соціальних цінностей, так і цінностей школярів;
- поєднання розвитку інтересу учнів до навчання зі сферою емоційних потреб молоді шкільного віку тощо.

Досить важливим є уміння педагога довіряти учню і сприймати його таким, яким він є; проявляти щирість і зацікавленість його життям.

Діти, підлітки, молодь вміють розпізнавати щирість і байдужість дорослих.

Сьогодні в Україні активно розробляється теорія і практика особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання. Доведено, що саме такий підхід сприяє вихованню в учнів почуття власної гідності. Тому педагог має оволодіти не тільки інноваційними технологіями навчання і виховання, але й навчатися використовувати різноманітні методи психодіагностики. Останнє необхідно для визначення динаміки зростання духовно цінних якостей особистості.

Доведено також, що щира любов педагога до дітей, гуманна співпраця з ними сприяють розвитку творчих здібностей школярів. “Педагогіка співпраці” вимагає переходу від “педагогіки вимог” до “педагогіки стосунків довіри”. Учитель має навчитись спостерігати, як іде індивідуальний розвиток кожної особистості. Важливими є спостереження не тільки за тим, як учень “привласнює” соціальний досвід, але й виявляти, який внесок робить кожна особистість у власне життя і життя тих людей, з якими він співпрацює.

Моральне виховання залишається основою інтелектуального розвитку особистості, а успішність підготовки до самостійного професійного життя, до сімейного життя залежить від духовного розвитку кожного учня в період навчання в загальноосвітній школі.

Література

1. Гурліт Людвіг // Педагогічний словник / За ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 130.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. – У двох книгах. – К.: Либідь, 2003.-Кн. I – 278 с.

Е.Н.Шиянов

ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

Стаття присвячена етнічним особливостям як фактору соціалізації. Автор досліджує різні підходи оцінювання даного поняття.

The article is devoted to the problem of ethnical peculiarities as a defining factor of socializing. The author investigates different approaches to evaluating this notion.

Современное человечество очень многообразно по своему составу. Оно имеет две — три тысячи этнических общностей. Существующие сегодня государства (их около двухсот) полиэтничны. Это заставляет смотреть на этнические проблемы как на наиболее приоритетные в политике любого государства, в том числе и России.

Усилившиеся межнациональные конфликты, все более разгорающиеся национальные страсти, борьба за защиту «национальных» ценностей, распространение форм этнической и расовой дискриминации свидетельствуют о том, что национальные противоречия и этнические особенности начинают занимать одно из центральных мест среди факторов социализации. В этой связи в эпицентре актуальных проблем государственной образовательной

политики оказалась проблема оптимизации отношений между представителями разных этносов и культур.

Под этносом понимается «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими чертами, стабильными особенностями культуры (включая язык) и психического склада, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований» (см.: Краткий словарь по психологии.—М.,1988.—С.461.). Этническая или национальная принадлежность человека, как установлено, определяется прежде всего языком, который он считает родным, и культурой, стоящей за этим языком.

А.В.Мудрик отмечает, что в различных странах этнос можно рассматривать как фактор социализации разного уровня. В национальных государствах, где подавляющее большинство жителей принадлежит к одному этносу, он — макрофактор. В том случае, когда какой-либо этнос представляет собой компактно проживающее или интенсивно общающееся национальное меньшинство в том или ином поселении, он — микрофактор. В нашей стране этнос — мезофактор, так как даже компактно проживающие многочисленные этносы, имеющие собственную государственность (в республиках), являясь элементом Российского государства и общества в целом, могли не испытать на себе их влияния и не воспроизвести в своей жизнедеятельности ряда характерных для них свойств и признаков.

Этнос как фактор социализации подрастающих поколений нельзя игнорировать, но не следует и абсолютизировать его влияние. Так, при сравнительном изучении воспитания в многочисленных, не похожих друг на друга культурах, обнаружилось, что во всех них стремились воспитывать одни и те же черты у детей каждого пола. У мальчиков основное внимание уделялось развитию самостоятельности и стремления к успеху, у девочек — чувств долга, заботливости и покорности. Но существуют

общества, в которых шаблоны воспитания иные, и в них мужчины и женщины ведут себя иначе.

Рядом исследований доказано, что все народы стремятся воспитывать своих детей трудолюбивыми, смелыми, честными. Различия состоят в том, каким образом осуществляются социализация и воспитание детей. Этнические особенности, связанные со способами социализации, ученые подразделяют на витальные (биофизические) и ментальные (духовные).

Под витальными особенностями этноса понимаются способы физического развития детей (вскармливание ребенка, характер питания, спортивные занятия, охрана здоровья детей и др.). На социализацию подрастающего поколения большое влияние оказывает и духовный склад этноса, который рядом ученых обозначается как менталитет и который формируется в специфических социокультурных условиях жизни того или иного народа.

Именно витальные и в особенности ментальные проявления этноса затрудняют вхождение людей в новую этническую группу. Специальными исследованиями установлено, что вхождение в новую этническую группу, новую культуру сопровождается неприятными чувствами дискомфорта, отверженности, потери статуса, друзей, снижением уверенности в себе, депрессией, тревожностью, раздражительностью, психосоматическими расстройствами. Однако, наряду с негативными имеют место и позитивные следствия перехода в новую этническую группу. Это имеет место тогда, когда в новой этнической группе складываются благополучные условия для саморазвития и личностного роста. Дискомфорт сменяется адаптацией личности, проявляющейся в принятии новых ценностей, новых социальных установок, новых моделей поведения, которые в совокупности обеспечивают психологические условия для личностного роста.

Время адаптации и степень выраженности «культурного шока» зависят от многих показателей, в том числе от индивидуальных различий; знания языка, культуры,

условий жизни; индивидуального опыта пребывания в инокультурной среде; степени сходства и различия между культурами и др.

Непосредственный контакт между двумя или более этническими или культурными группами называется аккультурацией, т.е. изменением социальных установок (аттитюдов), ценностных ориентаций, ролевого поведения тех людей, чья группа подвергается коллективной аккультурации.

Приспособление к новой социальной среде особенно болезненно проходит для групп беженцев из зон военных конфликтов. Школа, принявшая детей беженцев, переселенцев, представителей различных этнических групп, должна быть готова к тому, что у многих из них будут невротические и психосоматические расстройства, отклоняющееся, а иногда и преступное поведение. Успешное приспособление «чужака», его благополучие и душевное здоровье зависят от умения снять «шок перехода» в новую культурную среду.

С.Бокнер выделяет такие виды последствий межкультурных контактов, как геноцид — уничтожение противостоящей группы; ассимиляция, т.е. постепенное добровольное или принудительное принятие обычаев, верований доминирующей группы вплоть до полного растворения в ней; сегрегация или курс на раздельное развитие групп; интеграция — сохранение группами своей культурной идентичности при объединении в единое целое сообщество на новом значимом основании.

Такая классификация межкультурных контактов объясняет и их результаты. Человек либо отбрасывает собственную культуру в пользу чужой («перебежчик»), либо чужую в пользу собственной («шовинист»). «Маргинал» колеблется между двумя культурами, испытывая внутриличностный конфликт, путается в идентичности и в итоге не удовлетворяется требованиями ни одной из культур. Последний тип — «посредник» — синтезирует обе культуры, являясь их связующим звеном.

Многие авторы, занимающиеся проблемами аккультурации, пришли к выводу, что действительно у отдельных людей обычно имеет место один из следующих выборов: ассимиляция, сепаратизм, маргинализация, интеграция. Одним из продуктивных выборов является интеграция, которую называют «конструктивной маргинальностью», «межкультурной компетентностью», а человека, сделавшего такой выбор, — «человеком мультикультуры».

Таким образом, успешная адаптация не всегда представляет собой ассимиляцию с чужой культурой и приспособление к новой среде. Человек, хорошо приспособленный к жизни в новом обществе, вместе с тем может удовлетворять потребности своей этнической или культурной группы. Он может овладеть богатствами еще одной культуры без ущерба для ценности собственной.

Модели подготовки человека к межкультурному взаимодействию могут быть представлены такими видами, как дидактическая (эмпирическая), которая отличается методом обучения; общекультурная (культурно-специфическая), выделяемая по содержанию обучения; личностная, в которой имеют место различия относительно той сферы личности, в которой человек стремится достичь основных результатов (когнитивной, эмоциональной или поведенческой).

Так как представители разных народов и культур по-разному интерпретируют причины поведения и результаты деятельности, следует помочь им понять их, что, в свою очередь, позволяет освоить те атрибуты, которые характерны для взаимодействующих культур. Для этого целесообразно использовать атрибутивный тренинг, направленный на решение задачи объяснения поведения представителей другой культуры. В этом случае обучающиеся не отказываются от собственной культуры, чтобы стать похожими на представителей другой культуры, а учатся видеть ситуации с точки зрения ряда этнических

групп, понимать диапазон видения мира членами разных этносов.

Однако, чтобы обучить взаимодействию представителей различных этнических групп, необходимы специальные программы, которые называются «культурными ассимиляторами». Первые «культурные ассимиляторы» были разработаны американскими психологами в начале 60-х годов для американцев, взаимодействующих с арабами, греками-тайцами и др. Авторы программ ставили своей целью за короткое время познакомить обучающихся с различиями между двумя культурами. «Культурный ассимилятор» является техникой когнитивного ориентирования, состоящий из описания ситуаций (от 37 до 100), в которых взаимодействуют персонажи двух культур, и из интерпретации наблюдаемого поведения. При этом информация отбирается так, чтобы представить наиболее значимые различия между культурами. При подборе ситуации учитываются взаимные стереотипы, различия в ролевых ожиданиях, обычаи, особенности невербального поведения и др.

К настоящему времени создано много «культурных ассимиляторов», но ими обычно пользуется узкий круг лиц, к тому же нет ассимиляторов, в которых были бы учтены многонациональные субъекты взаимодействия, что особенно актуально для России. В то же время во многих регионах страны работают учителя, не имеющие опыта межкультурного общения, четких представлений об этнических различиях между народами и тем более о моделях подготовки к межкультурному взаимодействию и программах типа «культурного ассимилятора». Разработка и внедрение таких моделей и программ является одной из основных задач современного образования. Существенное продвижение в этом направлении возможно путем объединения усилий педагогов, психологов, этнологов, культурологов и др.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНСТВА ИНДИВИДУАЛЬНОГО И КОЛЛЕКТИВНОГО ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

У статті розглядаються складові частини процесу соціалізації, звертається увага на необхідність встановлення позитивної єдності індивідуального та колективного досвіду.

The article deals with the main constituents of socializing process. Special attention is given to the necessity of combining positive individual and collective experience.

Происходящие в славянском образовательном пространстве глубинные социально-культурные изменения делают необходимым понимание сущности единства индивидуального и коллективного опыта в процессе социализации.

В качестве базовой для данного исследования задается трактовка понятия социализации, данная А.В.Мудриком, так как в ней заложено взаимовлияние индивидуального и коллективного опыта.

Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества (А.В.Мудрик). Процесс социализации А.В.Мудрик представляет как совокупность четырех составляющих:

- стихийной социализации человека под влиянием объективных обстоятельств жизни общества, содержание, характер и результаты которой определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями;
- относительно направляемой социализации, когда государство принимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характера развития, на жизненный путь тех или иных возрастных и социально-профессиональных групп населения (определяя обязательный минимум

образования, возраст и сроки службы в армии, возраст выхода на пенсию и т.д.);

- относительно социально контролируемой социализации – планомерного создания обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека (воспитания);
- более или менее сознательного самоизменения человека (самостроительства, самосовершенствования, саморазрушения), имеющего просоциальный, социальный или антисоциальный вектор, в соответствии с индивидуальными ресурсами и в соответствии или вопреки объективным условиям его жизни.

Ученые (Ж.Карпей и др.) отмечают, что современный мир неизмеримо усложнился по сравнению с миром предшествующих поколений. Это требует и принципиально новых способов ориентации в действительности, «освоения» её человеком. В быстро меняющемся мире прошлый опыт все реже может служить надежным компасом, необходимы более быстрое освоение нового, большая реактивность, подвижность, умение действовать методом проб и ошибок. Бесспорно, социальное познание в любых условиях – процесс коллективный. Он предполагает постоянный взаимообмен опытом, мыслями, восприятиями между людьми.

Анализ теории и практики позволил обозначить концептуальные основания единства индивидуального и коллективного опыта в процессе социализации:

- духовное развитие человека не внешне, а внутренне, диалектически связано с социальной жизнью. Проблема духовного устройства есть проблема гармоничного соотношения индивидуального и социального в нашей душе, основанного на «соборности», указывающей на наличие некоего «коллективного» духовного начала в славянской ментальности;
- семья есть первая, естественная форма органической социальной общности. Но кроме семьи возникают случайные и исторические формы социальной общности.

Историческое и индивидуальное развитие, - филогенез и онтогенез начинаются со стадии, в которой социальная связность доминирует (в виду слабого развития начала индивидуальности в личности). Сознание в эту пору сплошь социально – но эта «наивная» соборность разлагается в процессе истории – как разлагается наивная духовность ребенка в процессе его развития. Позже, когда личность становится достаточно зрелой в своем индивидуальном самосознании, проблема «слияния» отдельных личностей в новую социальную «общность», возникновение новой «соборности» дается лишь в семье как естественной форме соборности (В.В.Зеньковский).

- от природной целостности ребенок устремляется к миру, чтобы приспособиться к нему и людям, к порядкам и законам природы и социальной жизни через подражание старшим. Это чрезвычайно важный момент для его социального созревания, для его овладения минимумом социального опыта и социальной традиции, которые обеспечивают социальную зрелость. Интерес ребенка к миру отодвигает на второй план наивный эгоцентризм, сосредоточенность на себе. Возникает стремление соответствовать житейским требованиям, «идеалам», «моделям», взятым из художественных произведений, сказок, окружающей жизни. Затем уже подросток мысленно возвращается к себе, но уже в форме мечтательного эгоцентризма. Это период влечения к своему внутреннему миру, острое самоподчеркивание своих желаний и порывов. Мечты изолируют в некоторой степени подростка от социального мира. Это период асоциальности – уединения, одиночества, трагического чувства непонятности и ненужности никому, оторванности от всех.

В юности личность индивидуализируется. Всякое обособление существенно связано с выявлением личности. Именно в юности, несмотря на её подлинную доверчивость ко всем людям, личность закрыта для сознания единства с другими людьми. В юности человек больше движим своим «Я» в сторону обособления.

Принцип всецелой «личности» в человеке позволяет формулировать задачу воспитания ребенка, как раскрытие его личности. В человеке не только все личностно, но и личность живет «всем». Нельзя развитие личности оторвать от физической, психической, социальной её жизни. Необходимо учитывать иерархическую взаимосвязанность всех этих сторон в личности, их инструментальное значение в развитии в ней духовного начала.

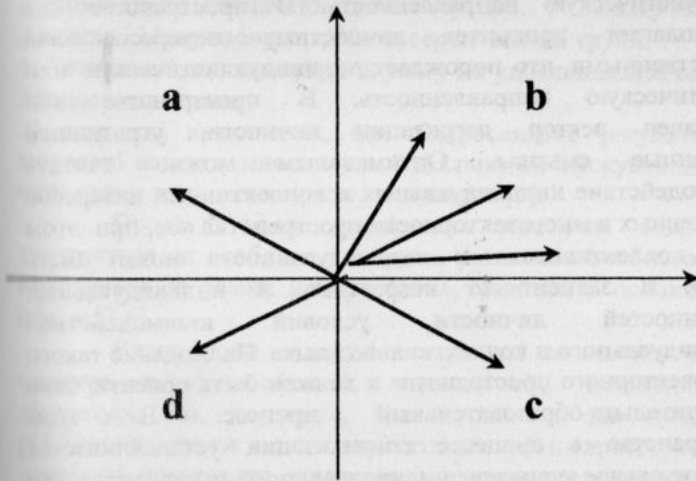
Принцип единства индивидуального и коллективного опыта в развитии личности строится на следующих посылах социальных гуманистов:

- между людьми и природой должны быть установлены взаимоотношения, основанные на кооперации;
- взаимный антагонизм должен уступить место солидарности;
- целью всех социальных преобразований должно быть человеческое благо и предупреждение неблагополучия;
- индивид должен быть активным, а не пассивным участником жизни общества;
- всестороннее развитие человека и его ближних - высшая цель жизни;
- следует создать условия для «индивидуальной инициативы» в повседневной жизни человека.

Новая этика предполагает человеческую солидарность и сотрудничество между людьми. Люди чувствуют себя несчастными от изолированности, бессмысленности своей жизни. Стоит изменить социальный климат, изменить саму систему ценностей – как хороших, так и плохих, - и переход от эгоизма к альтруизму будет не так уж труден.

Рисунок 1

Соотношение личных и общественных интересов



На любом этапе жизнедеятельности органическая система не имеет одной цели и всегда стоит перед необходимостью одновременного выполнения многих задач. Целям согласования разных функций органической системы служит используемая в природе и обществе стратегия «затрат и выгод», учитывающая «стоимость» возможных вариантов согласования.

Оптимальным можно считать такое взаимодействие индивидуального и коллективного опыта, при котором между «затратами» и «выгодами» устанавливается определенный баланс. (См. рисунок 1). Применительно к рассматриваемой проблеме это можно выразить через многовекторную модель различного сочетания личных и общественных интересов.

Ось абсцисс на рисунке означает индивидуальные интересы как отражение индивидуального опыта. Ось ординат – общественные интересы как отражение коллективного опыта. Установление взаимодействия этих

двух составляющих в пространстве «а» предполагает приоритет общественных интересов над личными, отражая альтруистическую направленность. В пространстве «с» предполагает приоритет личностных интересов над общественными, что порождает индивидуалистическую или эгоистическую направленность. В пространстве «d» обозначен вектор деградации личности, утратившей жизненные смыслы. Оптимальным можно считать взаимодействие индивидуальных и коллективных интересов отраженных в многовекторности пространства «b», при этом мера коллективности и индивидуальности может быть разной и зависит от возрастных и индивидуальных особенностей личности, условий взаимодействия индивидуального и коллективного опыта. На создание такого многовекторного пространства и должен быть ориентирован воспитательно-образовательный процесс. В этом пространстве в процессе социализации устанавливается положительное единство индивидуального и коллективного опыта.

М.Шеремет

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

Автор раскрывает различные подходы к определению понятия критическое мышление и пути его формирования, которые основаны на диалогическом принципе.

The author defines different approaches to the notion of critical thinking and ways of forming it. On the basis of a dialogue.

Вивчення історії може бути організовано таким чином, щоб поряд із засвоєнням тих чи інших знань, поряд із набуттям певних навичок і вмінь, усвідомленою метою стало б формування критичного мислення.

Для реалізації даного педагогічного завдання вчителю важливо знати визначення критичного мислення, методичні умови, котрі будуть сприяти його розвитку.

Поняття "критичне мислення" широко застосовується в різних сферах людської діяльності, а тому сьогодні в літературі зустрічається велика кількість різноманітних визначень цього терміна. У зв'язку з цим Авдєєва І.М. пропонує виділити серед них дві групи:

- 1) "локальні", що акцентують увагу на удосконаленні самого процесу мислення;
- 2) системні визначення, що підкреслюють регулятивно-моральні аспекти мислительної діяльності, сфокусованої на вирішення того, в що вірити і як чинити [1].

Проте в ряді досліджень критичне мислення трактується як особлива соціальна установка особистості й виводиться за рамки набору вмінь, навичок в особистісну сферу [3,4].

Визначаючи відсутність єдності визначень цього поняття в філософській, педагогічній, психологічній літературі, ми, по-перше, враховуємо те, що в цьому різноманітті думок можна виділити певний інваріант, котрий дозволяє розглядати критичне мислення як психологічну здатність особистості, свого роду функціональний орган, за допомогою якого вона піддає сумніву будь-які судження, що виникають у повсякденному житті, оцінює правильність цих суджень, а також власних думок, а по-друге, думки Б.М.Тєплова [10,11], А.А.Смірнова [9,7], які вказували, що "мислить не мислення, а людина, керуючись тими чи іншими мотивами", що "... пізнає, мислить ... завжди певна особистість."

Тобто мислення це процес, викликаний потребами, мотивами, інтересами особистості, її цілями і завданнями. Оскільки завдання бувають різні, то й способи розумових дій, спрямованих на їх розв'язання, а відповідно й результати мисленнєвої діяльності не можуть бути однаковими. Останнє пояснюється індивідуально-типологічними особливостями мислення, серед яких сучасною прикладною психологією відзначається і ступінь його критичності [7,62].

Таким чином, під критичним мисленням ми розуміємо особливості розумової діяльності особистості, які

зумовлені характером завдань, що виникають перед нею в процесі пізнання соціальної дійсності, самопізнання, взаємодії з іншими людьми.

У зв'язку з цим перед нами постало завдання - визначити умови, котрі будуть сприяти формуванню в учнів критичного мислення.

З.І.Калмикова показала, що деякі індивідуальні особливості мислення (в тому числі й критичність) формуються в процесі діяльності [2,5]. Стиль мислення учнів, - підкреслював Ю.В.Сенько, - формується в тій мірі в якій він є продуктом їх пізнавальної і практичної діяльності [8,22].

Таким чином, індивідуально-типологічні особливості мислення формуються й розвиваються в процесі діяльності, тобто на основі суб'єктивного досвіду такої діяльності. Тому важливою методичною умовою формування критичного мислення є установка на використання діяльнісного підходу до організації цього процесу.

Діяльність - це водночас дещо стійке, те, що знаходиться в стані спокою, тобто система, а з іншого боку - це певний процес. Вона складається з окремих дій, котрі виступають у ролі елементарних одиниць її аналізу і спостереження. Дії, у свою чергу, можуть бути розкладені на операції, котрі можуть бути розкладені на ще більш прості елементи - рухи. У русі реалізуються соціальні відношення. Стосовно навчального процесу - це спільна суб'єкт - суб'єктивна, суб'єкт-об'єктивна взаємодія його учасників.

Концептуальну схему, за допомогою якої описується процес мислительної діяльності, можна відобразити у вигляді логічного ланцюжка, утвореного такими поняттями: потреби (причини) → мотиви → цілі → пізнавальні проблеми → методи їх розв'язання → отриманий результат → його оцінка за певними критеріями.

Системоутворюючим елементом даної схеми є розуміння мети (наприклад, покращити власне мислення, піддати критиці певні сумнівні судження тощо), а також засобів і шляхів її реалізації, тобто методів. Критичне

мислення покликане подолати невідповідність між власною точкою зору та іншими думками, зняти проблему.

Отже, критичне мислення як діяльність буде успішно здійснюватися тільки за умови оволодіння школярем (суб'єктом) методами і прийомами цієї діяльності.

Зважаючи, що одним із основних методологічних принципів сучасної психології стає положення, згідно з яким мислення індивіда прямо або непрямо опосередоване мисленням інших людей [6], ми зробили такий висновок: успішне формування критичного мислення може відбуватися тільки на основі спільної продуктивної діяльності: суб'єкт - суб'єктивної взаємодії, співпраці учня і вчителя, спільної діяльності двох суб'єктів над науковим об'єктом.

У відповідності з гіпотезою В.В.Рубцова [7,52-53] про соціально-когнітивний конфлікт, у центр роботи над формуванням критичного мислення школярів ми ставимо засновану на діалогічному принципі спільну продуктивну діяльність.

Спосіб спільної продуктивної діяльності може бути реалізований в умовах групової роботи, роботи в парах. Для цього способу характерні ситуації, коли учитель провокує дискусію із суперечливих питань, що мають особливе значення для учнів, піддає разом з ними сумніву очевидні, здавалось би, істини. За нашими спостереженнями критична оцінка історичного матеріалу в ході дискусії виникає в учнів (стимулюється й формується) в тих випадках, коли дискусія починається з постановки конкретних історичних питань, звернених до учнів як питання, що настійливо вимагають пошуків і рішень. Це й зрозуміло: не кожний історичний факт викликає критичне ставлення.

Не варто формулювати питання типу: хто був правим, а хто ні. У центрі уваги має бути можливість розвитку подій. Основна мета, у зв'язку з цим, полягає в тому, щоб не нав'язувати учням тільки єдиний шлях, яким їм варто іти до розв'язання навчальної проблеми. Увага школярів має бути акцентована на визначення того, що було б можливим при тому чи іншому збігу обставин. Які дії міг

би застосувати той чи інший історичний діяч для досягнення конкретної мети, а від яких міг би відмовитися. Для визначення ефективності впливу зазначеного способу важливо знати:

- як засвоюються і застосовуються школярами критерії, за якими здійснюється оцінка тих чи інших точок зору;
- чи формується в учнів у процесі спільної діяльності система власних оціночних суджень, тобто навички критичного мислення;
- чи сприяють набуті навички ефективному розв'язанню навчальних проблем.

Матеріали для відповіді на ці питання були отримані в ході спостереження за діяльністю вчителів і учнів на уроці, обробки даних експерименту, спрямованого на вивчення ефективності такого способу формування критичного мислення. З цією метою були розроблені окремі варіанти уроків для паралельних класів.

Аналізуючи діяльність учнів експериментального класу, де навчальний процес базувався на суб'єкт-суб'єктивній взаємодії його учасників, систематично використовувалися способи діалогічного спілкування (дискусія), ми дійшли висновку, що учні впевненіше висловлювали свої думки, у порівнянні з учнями паралельного класу, де даний підхід не використовувався, навіть якщо вони розходилися з позицією авторів підручника, точкою зору вчителя; прагнули знайти і розв'язати суперечності, порівняти різні точки зору, враховували при підготовці відповідей як свою точку зору, так і інші думки, критично ставилися до своїх поглядів.

Усе зазначене підтверджує доцільність застосування спільної продуктивної діяльності, заснованої на діалогічному принципі для формування критичного мислення учнів.

Література

1. Авдєєва І. М. Критичне мислення як системний фактор неперервної освіти// Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2002. - № 3. – С. 12-15 .

3. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. – Москва-Рига, 1998. –180 с.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление?// Русский язык. – 2002. -№ 29.
5. Купріна Т. С. Діалогічне спілкування як умова становлення та розвитку складних логічних операцій // Вісник КНУ: соціологія, психологія, педагогіка. – 2002. - №№ 11-12. – С. 107-110.
6. Психология и педагогика: Уч. Пособие для вузов/Сост. и отв. ред. А.А. Радугин. – М.: Центр, 1999. –256 с.
7. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения//Вопросы психологии. – 1998. - № 5 . – С. 49-59.
8. Сенько Ю. В. Формы научного стиля мышления учащихся. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
9. Смирнов А. А. Избранные психологические труды: в 2 т. - Т.2. – М.: Педагогика, 1986. – 342 с.
10. Теплов Б. М. Ум полководца. – М.: Педагогика, 1990. – 208 с.

І.О.Пальшкова

ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В статтє показано использование практико-ориентированного подхода в профессиональном обучении будущих учителей.

The article shows the using of practical-oriented approach in professional training of future teachers.

Прогрес у суспільстві неможливий без висококваліфікованих спеціалістів. Однією з найбільш значущих фігур у суспільстві є особистість педагога,