

Ключевые слова: климатические изменения, экологическое мышление, экологическое сознание, экологическое общество.

In the article the analysis of climatic situation is presented as a global problem of humanity, which is reason of necessity of creation of new paradigm of ecological society. Exactly ecological consciousness comes forward pre-condition of forming of both the noted paradigm and ecological consciousness on the whole.

Keywords: climatic changes, ecological thought, ecological consciousness, ecological society.

УДК 159.923

СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Штихалюк О.П.

У статті на основі вітчизняної і зарубіжної літератури висвітлено психологічні особливості розвитку особистості; проаналізовано основні підходи до розуміння ролі вчителя в організації педагогічного процесу; обґрунтовано доцільність використання діалогу для розвитку дитини, вказано на його переваги.

Ключові слова: суб'єкт, розвиток особистості, педагогічна взаємодія, діалог.

Суб'єктно-діяльнісний підхід як методологічна основа психологічної науки відкриває нові можливості й перспективи для взаємопроникнення різних напрямків психологічних та інших наукових досліджень проблем пізнання сутності функціонування і розвитку суб'єкта.

Зазначимо, що значний внесок у розроблення категорії суб'єкта та його розвиток зробили теоретичні дослідження Б.Г. Ананьєва, С.Л. Рубінштейна, Г.С. Костюка та О.М. Леонтьєва, Д.М. Узнадзе.

А галузь педагогічної психології, що пов'язана з проблемами навчання, цілком слушно може вважатися однією з найбільш розроблених у вітчизняній науці. Безліч суттєвих питань тут є вирішеними, і, головним чином, завдяки надбанням, отриманим в теоріях розвивального навчання. Але, поруч із перевагами цієї теорії, слід зазначити про деякі аспекти, яких не торкнулися психологи, і які, розуміло, потребують уточнення.

Доречним тут буде звернутися до думки В.В. Давидова, який в останніх своїх публікаціях звертався до теми «розв'язаних проблем теорії навчальної діяльності», де наголошував на недостатній увазі до явища суб'єктності учіння, невирішеності проблеми співвідношення навчання і розвитку, не достатній розробленості питання мотиваційно-потребової сфери учнів та ін. [4].

У працях Г.С. Костюка увага звертається на активну діяльнісну природу учіння, але питання про те, чи є воно провідною діяльністю для учня, залишається відкритим [6]. Оскільки учіння є обов'язковим і важливим для розвитку особистості, а, отже, природним саморухом, що забезпечує становлення й існування особистості, тоді ми можемо говорити про існування певного руху – саморозвитку.

Співвідношення зовнішнього і внутрішнього змінюється в ході розвитку індивіда, воно набуває своїх особливостей на різних етапах цього процесу. Внутрішні умови не залишаються одними і тими самими на всіх його ступенях, вони невинно збагачуються через діяльність індивіда. Завдяки цьому стають можливими нові його ставлення до зовнішнього світу, пов'язані з новими цілями, потребами, інтересами. Те, до чого він був байдужий, набуває для нього значущості і привабливості.

Суб'єктність як специфічна людська якість не просто природно виникає в певний момент розвитку психіки, а формується в процесі соціалізованого виховання дитини.

Н. Ханецька стверджує, що суб'єктом учіння виступає той учень, хто вміє вчити самого себе. В найширшому сенсі цього слова вміння вчити себе означає здатність переборювати власну обмеженість не тільки в області конкретних знань і навичок, але і в будь-якій сфері діяльності і людських стосунків, частково у відносинах з самим собою, будучи невмілим чи лінивим, неухажним чи безграмотним, але здатним змінюватись, ставати (робити себе) іншим. Щоб вчити, змінювати себе, дитина повинна, по-перше, знати про свою обмеженість, по-друге, вміти переходити межі своїх можливостей. Обидві складові вміння вчитися є рефлексивними за своєю природою.

Вбачається необхідним першочергове завдання розвивати в дитині саме суб'єкта учіння.

Основний шлях дослідження суб'єктності учіння полягає у вивченні тих трансформацій суб'єкта, які створюються саморухом його діяльності.

Головні напрями реалізації цього наукового проекту, обґрунтовуючи концепцію розвитку посферних потенцій і можливостей

суб'єкта, дають змогу вивчати чотири якості суб'єкта учіння з точки зору цілісності. У цьому контексті психологічного аналізу суб'єкта учіння ми диференціюємо на три метасфери (якості): пошукова активність, самостійність й ініціативність, в основі яких лежить самоусвідомлення. Взаємодіючи між собою певним чином, зазначені якості визначають успішність учіння. Отже, актуальна суспільна проблема полягає в тому, щоб система шкільного навчання забезпечувала багатосферний гармонійний розвиток якостей у контексті досягнення кожним суб'єктом високих меж взаємореалізації і духовного самовдосконалення.

Становлення суб'єктності, як зазначають дослідники, є рефлексивним усвідомленням себе самого, яке відбувається за трьома лініями:

а) усвідомлення індивідом свого тіла не просто як даного йому в безпосередніх відчуттях, а й водночас як об'єкта свого управління (соматичне Я);

б) усвідомлення себе як суспільної істоти, здатної до соціальної активності (соціальне Я);

в) рефлексія свого власного психічного світу, не тотожного психічному світу інших людей (психічне Я).

І хоча багато психологів підкреслюють, що суб'єктність не є вродженою властивістю, а формується в онтогенезі дитини, їхні погляди на механізми розвитку різні.

Згідно з полісуб'єктним підходом, щоб розвинути особистість, необхідно розвивати наступні здібності:

1) самовпорядкування, тобто здатність людини приводити свої якості у відповідність до якостей оточуючого світу;

2) здатність керувати своєю життєдіяльністю;

3) саморозвиток – здатність виходити за рамки власних кордонів і за рамки, які нам диктують обставини.

Особливу увагу науковці приділяли проблемі виникнення і становлення суб'єктності на різних етапах життя людини.

В.І. Слободчиков, Е.І. Ісаєв припускають, що перетворення індивіда на суб'єкт відбувається в дошкільному дитинстві, а В.І. Степанський вважає, що суб'єктність як специфічна людська якість не просто природно виникає в певний момент розвитку психіки, а формується в процесі соціалізованого виховання дитини.

Логічним у цьому контексті є питання про те, як саме це виховання і навчання організувати так, щоб підтримати активність самої дитини, не нав'язати їй власної світоглядної позиції, а навпаки – викликати інтерес і утримати його протягом років навчання.

Врахувавши наступність розвитку людини в онтогенезі, можна спробувати визначити його особливості. На початкових етапах життя дитина вирішує життєві завдання шляхом задоволення своїх потреб, пізнання власних можливостей і соціального оточення.

У молодшому шкільному віці учіння стає провідною лінією розвитку, що зумовлено як історією становлення особистості дитини, так і її майбутнім.

Згідно з Л.С. Виготським [3], кардинальна перебудова мотивації сприяє тому, що учіння як лінія розвитку стає домінуючим.

М.В. Папуча наголошує, що потреба вчитися є потребою у переживанні процесу, а не його результату [7]. Тобто йдеться про потребу пережити дію, а не її закінчення, результат.

В.Т. Кудрявцев і Т.К. Уразалієва зазначають, що, здійснюючи ті чи інші перетворення в ході вирішення задачі, дитина може осмислено не проживати і не переживати ті перетворення, які відбуваються всередині неї самої. Вона може і не зрозуміти і не усвідомити того, що в її свідомості здійснились зміни, і нічого нового не дізнатися про себе.

Але вона отримала нову інформацію, а також знання про те, що нове вона тепер вміє робити. Але це і є насправді найважливішим.

Результативність розвивального навчання є дійсно вражаючою, але поряд із цим існує серйозний недолік, на який вказував О.М. Поддьяков [8]: річ у тім, що дитині пропонуються чітко обмежені, вузько спрямовані засоби-стимули, а не їх безкінечність, як це відбувається в «природних» умовах.

Саме ця контрольованість і заданість засобів є дуже небезпечною, оскільки вона формуватиме людину за шаблоном, обмежуючи безкінечність її можливостей. Таке «існування інституту навчання з необхідністю передбачає не лише розвиток, але й пригнічення частини людських здібностей як ненавмисне, так і навмисне». Знання, що подаються в школі, часто мають характер завершених, сталих істин. Досить часто від учнів вимагається суворе дотримання тексту підручників або запропонованого вчителем способу розв'язання задач. Така опіка на кожному кроці, з одного боку, не розвиває у них почуття відповідальності, вміння самостійно, за власною ініціативою вирішувати питання, що перед ними виникають, а таким чином, з іншого боку, формує ту шаблонність та схематичність поведінки, яка заважає особистості виявити свої особливі унікальні властивості та якості, позбавляє можливості виступати суб'єктом свого власного психічного життя [8, 69].

Доречним тут буде звернутися до дослідження Кондратьєва, який здійснив спробу охарактеризувати психологічні типи вчителів з урахуванням специфіки організації ними педагогічної взаємодії. Із цією метою автором розроблено оригінальну методику «Спостереження й аналіз педагогічної взаємодії педагога й учнів на занятті»[5].

Для кожного з наведених психологічних типів (домінуючий, урівноважений, аффіліативний) встановлено значущі параметри, що визначають характер педагогічної взаємодії і його успішність.

У педагогічній взаємодії досягального типу провідна роль приділяється наступним параметрам: постановка мети педагогом, постановка мети учнями, вплив педагога на свідомість учнів. У результаті керування навчальним процесом, досягнення мети уроку здійснюються таким типом учителів за допомогою чіткого й послідовного структурування навчального матеріалу.

У педагогічній взаємодії домінуючого типу переважають параметри: вплив педагога на несвідоме учнів, парціальна оцінка, вплив учнів на несвідоме педагога. Наслідком таких особливостей є наявність емоційного тла (частіше – «холодного») як способу керування пізнавальною активністю учнів.

Педагогічна взаємодія врівноваженого типу визначається параметрами: парціальна оцінка, вплив учнів на свідомість педагога, вплив учнів на несвідоме педагога. Для цієї групи вчителів досягнення мети уроку буде супроводжуватись як створенням емоційної атмосфери в класі, так і чітким структуруванням знань і дій учнів.

Найбільш значущими параметрами педагогічної взаємодії вчителів афіліативного типу є «постановка мети педагогом», «постановка мети учнями», «вплив учнів на свідомість педагога», «установка взаємодії». Кращим для цих учителів є звертання до афективної сторони у взаємодії, потім приділяється увага лінгвістичному й структурному аспектам. Це багато в чому визначається цілями, які переслідує педагог у взаємодії з учнями. Учитель цього типу найчастіше домагається в процесі спілкування на уроці не структурування знань учнів, а створення певної емоційної атмосфери. Лінгвістичні, мовні моменти фіксуються або використовуються ним для встановлення комунікації, а на логічну сторону навчання увага звертається в останню чергу. В цілому особливістю педагогічної взаємодії вчителів цього типу виступає те, що їхній професійний досвід у взаємодії з учнями проявляється передусім через лінгвістичний і афективний аспекти, потім – через структурний.

Отже, можна зробити висновок, що вчителі афіліативного типу в порівнянні з педагогами інших психологічних типів більшою мірою здатні до співробітництва з учнями. Діалог для цих учителів є найбільш характерною формою спілкування. Виходячи із цього, зворотний зв'язок (реакція учнів на інформацію й дії педагога) виступає основним орієнтиром в організації педагогічної взаємодії. Так, постановка мети педагогом завжди опирається на устремління учнів до спільної діяльності. Інакше кажучи, існує прямий зв'язок між постановкою мети педагогом і учнями: учителі цього типу, як правило, залучають учнів до спільної роботи. Провідне місце при цьому займає евристична бесіда, що припускає створення й вирішення проблемних ситуацій.

У такому разі виникають позитивні емоційні стани як в учнів, так і в педагога. Вагомішу роль у такій взаємодії займають ставлення учнів до педагога. Так, відбувається органічний зв'язок виховання (що розуміється як процес прилучення особистості до моральних та духовних цінностей, на відміну від освіти як процесу передачі знань) із спілкуванням, який пояснюється тим, що моральні та духовні цінності не можна передати так, як передаються знання в процесі комунікації. Ціннісна свідомість — моральна, політична, екологічна, естетична, релігійна — формується тільки тоді, коли вихователь вбачає у дитині рівного собі, вільного у виборі цінностей і психологічно унікального суб'єкта, з яким він — старший і більш досвідчений, мудрий — прагне поділитися своїми цінностями, котрі б стали спільним для них надбанням, а отже, увібрали в себе і особливості духовної позиції дитини.

Л.С. Виготський [3] справедливо вважав, що найважливішою умовою психічного розвитку дитини є її спілкування з дорослими, з учителем, тобто фактично йдеться про «співробітництво». Характерна риса співробітництва — керівництво дорослих, допомога учню з боку вчителя. Учніня — це колективна діяльність. Саме у співробітництві, у спілкуванні утворюються нові психічні форми. У школі дитина навчається новому, «не тому, що вона вміє робити самостійно, але тому, чого вона ще робити не вміє, але що виявляється для неї доступним у співробітництві з учителем і під його керівництвом» [3, 84]

Звичайно, у співробітництві дитина виявляється сильнішою і розумнішою, ніж у самостійній роботі: вона здатна розв'язати більш складні задачі в умовах співробітництва, ніж самостійно. Те, що лежить в зоні можливостей дитини, але що вона може зробити

тільки з допомогою дорослих, і визначає її розвиток. «Центральний для всієї психології навчання момент – можливість у співробітництві підніматись на вищий ступінь інтелектуальних можливостей, можливість переходу від того, що дитина вміє, до того, чого вона не вміє» [3, 128]

За умови передачі практичних знань, умінь, навичок, що вимагає безпосереднього показу того, як потрібно діяти в конкретних ситуаціях, спілкування набуває міжособистісного, неформального характеру, оскільки навчіння вимагає такого контакту (просторового, психічного, соціального), який має ґрунтуватися на ставленні вчителя до учня як суб'єкта, а не як до об'єкта, що ми мали за умови передачі знань.

Зрозуміло, що спілкування з іншими – це головна особливість здорової особистості і спосіб найбільш повного її існування та розвитку. Спілкування з іншими, міжособистісний діалог, «глибинне спілкування» передбачає розуміння себе, співбесідника, контексту спілкування. Глибинний контакт включає співпереживання, емоційно-інтуїтивне осягнення внутрішнього світу іншого, його «співчуттєве» розуміння, яке є не лише «відображенням», а й відтворенням всього внутрішнього світу людини.

У сучасній психологічній літературі останнім часом значна увага приділяється діалогічному спілкуванню як передумові розвитку, при цьому виокремлено кілька тлумачень поняття діалогу:

1. У спрощеному вигляді діалог розуміють як обмін репліками або висловлюваннями між учасниками спілкування, що слугує засобом активізації учня. Виходячи із загальних уявлень про спілкування, головною функціональною ознакою діалогу є реалізація комунікативної взаємодії між особистостями (порівняймо: при монолозі реалізується односторонній вплив, що має на меті повідомлення, передачу інформації). Окрім того, в ході діалогу кожна із реплік є не просто висловлюванням, а реакцією на попереднє мовлення.

2. Діалог як принцип взаємовідносин. На думку Г.О. Балла [1], М.С. Бургіна, Г.О. Ковальова, у педагогічному процесі, який орієнтований на розвиток особистості, діалог має мати пріоритетне значення, оскільки монологічне спілкування є виправданим при засвоєнні учнями знань і оволодінні конкретними навиками, а діалог набуває особливого значення, коли йдеться про роздуми, осмислення, оцінювання чи обговорення монологічних складових змісту освіти.

3. Діалогічність самого змісту мислення й діяльності людини. За тлумаченням Г.О. Балла діалогічність діяльності життя вима-

гає, щоб не тільки в діалозі під час спілкування, а й у реальному житті, в кожній справі людина виступала як опонент, що має свою власну точку зору на проблему чи питання, що обговорюється. Діалогічність виступає як невід’ємна сторона мислення, що «закономірно породжує діалог і як форму спілкування, і як тип взаємовідносин між тими, хто вивчає той чи інший об’єкт. При цьому відмінне від нашого розуміння згаданого об’єкта виступає як необхідне для мене – саме завдяки вказаній відмінності. Відповідаючи на виклик, що міститься в ній, я поглиблюю своє розуміння об’єкта і себе як суб’єкта цього розуміння. Істина постає як спір про істину, як діалог» [1].

Найбільш розробленою в цьому напрямку вважається теорія М.М. Бахтіна, який визначав діалогічну природу людської свідомості через можливість оформлення самосвідомості за допомогою рівноправної свідомості Іншого, вона сполучена з діалогічною природою самого життя. Жити, за М. Бахтіним, означає брати участь у діалозі: питати, слухати, відповідати, погоджуватися і т.п.

Зрозуміти світ, вважає М. Бахтін, можна тільки як подію співіснування «Я» та «Іншого», і саме тоді є можливою ціннісна позиція ззовні від мене як естетична умова. Від Іншого, як вважає автор, людина отримує ім’я, інтонацію, емоційну тональність: «Свідомість людини пробуджується окутаною свідомістю іншого» [2, 95].

Діалог у М. Бахтіна заснований на взаємній повазі, на прийнятті думки іншого, на його праві на несхожість «на мене». Адже кожна точка зору в діалозі персоніфікована, представлена як точка зору конкретної особистості, і в цьому випадку «погодження зберігає свій діалогічний характер, тобто ніколи не приводить до злиття голосів і правд в єдину правду, як це відбувається в монологічному світі» [2].

Лише тоді, коли предметне значення наділяється «голосом», виражається зовні в якості смислової позиції, виникають діалогічні відносини, під якими М. Бахтін розуміє відносини між рівноправними і рівнозначними свідомостями. Тобто в основі діалогічного спілкування лежить спосіб взаємної орієнтації учасників взаємодії, співвіднесення їх ціннісно-смилових позицій, в основі яких – етичні, світоглядні принципи, які, у свою чергу, визначаються ставлення до іншої свідомості.

Говорячи про розвиток особистості в навчальному процесі, Т.О. Флоренська окреслює навчальний діалог як духовно-розвивальне навчання, відсутність якого унеможливило становлення

особистості, і виділяє такі його характеристики, як відсутність оціночного ставлення до кожного, рівність позицій учасників діалогу, взаємне прийняття особистостями один одного як неповторних і ціннісних.

Таке навчання має розвивальний характер, воно вибудовано на результатах знаходження «смислів», які містить у собі навчальний матеріал, що супроводжується виникненням переживань, ставлень учня до соціальних цінностей. Окрім того, навчальний діалог сприятиме народженню в школяра власних, індивідуальних смислів, становленню світоглядних позицій кожного окремого учня. Побудоване на умовах діалогу навчання сприяє не механічному засвоєнню, а розвиває здатність до аналізу, рефлексивне мислення, усвідомлення значущості отриманих знань.

Підсумовуючи короткий аналіз деяких аспектів проблеми розвитку особистості, зазначимо, що проблема розвитку психіки в її суб'єктній інтерпретації є однією з найактуальніших для психологічної науки. Розглядаючи людину як тотальну цілісність, звертаються до категорій «індивід», «суб'єкт», «особистість», «індивідуальність». Залежно від завдань дослідження центральною може поставати будь-яка із цих категорій. Важливо і те, який зміст вкладають в кожне із цих понять.

Визнаючи за індивідом право авторства у створенні себе як особистості й розуміючи, що у кожного цей процес відбувається унікально, разом із тим, (оскільки розвиток суб'єктності залежить від активності індивіда та розвитку свідомості) припускаємо, що існують певні рівні розвитку суб'єктності: операційний; рольовий; особистісний; діяльнісний; рефлексивний; діалогічний.

Зазначені характеристики суб'єктності дають змогу визначити можливі напрямки психологічного розвитку дітей на початковому етапі навчання, орієнтацію на формування в учня здатності самостійно змінювати оточуючу дійсність, бути її активним творцем. Саме ця здатність допоможе дитині самовизначитись в подальшому житті, забезпечить включення до нових видів діяльності, окреслити шляхи взаємодії з оточуючими людьми.

На сучасному етапі розвитку української державності радикально по-новому вирішуються соціально-економічні та політичні проблеми, що, у свою чергу, сприяє зміні поглядів на розвиток особистості, освіти взагалі та національну школу, зокрема. Її метою стає не просте оволодіння певною сумою знань, а формування готовності підростаючого покоління до самостійної, творчої активності,

до вміння за власним бажанням й ініціативою знаходити відповіді на ті питання, що раніше не траплялись в їх соціальному досвіді, виявляли знання та можливості, яких від них потребує життя.

Література

1. Балл Г.О. Проблема гуманізації освіти та діалогічний підхід // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / За ред. В.В. Андрієвської, Г.О. Балла, А.Г. Волинця та ін. – К., 1997. – С. 6-27.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. Россия, 1979.
3. Виготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 420 с.
5. Кондратьев С.В. Типические особенности педагогического взаимодействия // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 130-138.
6. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів / Психологічна наука, вчитель, учень // За ред. В.І. Войтка. – К.: Рад. школа, 1979. – С. 19-32.
7. Папуча М.В. Суб'єктність учіння як психологічна проблема / Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. – Київ – Ніжин, 2008. – Том 10. – Вип. 10. – С. 91-100.
8. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. – 2004. – №3. – С. 61-70.

В статье, основанной на зарубежной и отечественной литературе, раскрыты психологические особенности развития личности; проанализированы основные подходы к пониманию роли учителя в организации педагогического процесса; обоснована целесообразность использования диалога для развития ребенка, описаны его преимущества.

Ключевые понятия: субъект, развитие субъекта, педагогическое взаимодействие, диалогическое взаимодействие.

This article clears up psychological peculiarities of development of an individual; it also analyses the main ways of approach in a teacher's role understanding in the pedagogical process; it proves the expediency of dialogue for pupil's development; this article is written on the basis of native and foreign literature.

Key words: an individual, the development of an individual, a pedagogical cooperation, a dialogue.