

Наступним кроком у дослідженні цієї проблеми ми вбачаємо детальне вивчення психологічних механізмів становлення ціннісних орієнтацій особистості в онтогенезі.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості /І.Д.Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.124-129.
2. Здравомислов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г.Здравомислов. – М.: Прогресс, 1986. – 320 с.
3. Маслоу А. Новый рубежи человеческой природы /А.Маслоу; [пер. с англ.] – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
4. Мироненко В.В. Хрестоматія по психології. Учеб.пособие для студентов пед.ин-то / В.В.Мироненко; под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – 528 с.
5. Окса М.М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін / М.М.Окса //Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – К.: Пед. преса, 2003. – Вип.5. – С.221-228.
6. Панина Н.В. Молодёжь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной анонии / Н.В.Панина // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – №1. – С.5-26.
7. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації: сутність, структура і психологічні механізми розвитку /Л.В.Романюк. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2004. – 188 с.
8. Савчин М.В. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
9. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А.Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С.78-102.

In the article the problem of forming of the valued orientations of personality and their place in its structure is considered. Existent classifications of the valued orientations are considered. The features of changes of the valued orientations of personality are exposed on different age-old stages of its development.

Key words: value, valued orientations, personality, structure of personality.

Отримано: 1.03.2010

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ: СТАВЛЕННЯ УЧНІВ

У статті представлено та ґрунтовно проаналізовано результати дослідження таких психологічних особливостей реалізації індивідуального підходу як внутрішнє ставлення учнів до організації педагогічної взаємодії, коли вчитель проявляє підвищену увагу до їхньої індивідуальності.

Ключові слова: індивідуальний підхід, суб'єктність, суб'єкти взаємодії, індивідуальність, особистість, навчальна діяльність.

В статті представлені і об'єктивно проаналізовані результати дослідження таких психологічних особливостей реалізації індивідуального підходу як внутрішнє ставлення учнів до організації педагогічного взаємодія, коли вчитель проявляє підвищену увагу до їхньої індивідуальності.

Ключевые слова: индивидуальный подход, субъектность, субъекты взаимодействия, индивидуальность, личность, учебная деятельность.

Проблема індивідуального підходу до учнів у процесі навчання відноситься до таких, що вивчається вельми активно, разом з тим, весь час залишається актуальною, особливо практично-прикладної з точки зору. Цьому питанню приділяли неабияку увагу визначні педагоги (Ж.-Ж.Руссо; Я.А.Коменський, С.Д.Ушинський та ін.), педагоги-новатори (Є.О.Ільїн, В.Ф.Шаталов та ін.). Дуже активно вивчаються різні аспекти даної проблеми в педагогічній та віковій психології (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн, Г.С.Костюк, Д.Ф.Ніколенко, С.Д.Максименко та ін.).

Практично-прикладне вирішення проблеми індивідуалізації навчання і виховання, на думку багатьох вчених, передбачає знання індивідуальних особливостей дитини, уміння їх діагностувати, враховувати і формувати, прогнозувати їх вплив на успішність діяльності [6; 7; 10].

Особливість нашого дослідження полягає у великій увазі, яку ми приділяємо вивченню позиції учнів, щодо проблеми індивідуального підходу. Як правило, дослідники цього не роблять, демонструючи яскраву “педагогоцентричну” позицію, відводячи учневі роль об'єкта, індивідуальні властивості якого треба б було врахувати. Нам здається, що таке обмеження, по-перше, штучне, надумане, а по-друге – є таким, що нівелює всі зусилля дослідження.

Адже в дійсності, принаймі, в старшому шкільному віці, учень визначає можливість і ефективність індивідуального підходу до себе не менше, ніж це визначає вчитель. А дуже часто саме позиція учня є вирішальною, адже на рівні комунікації дуже легко репрезентується наявність і прагнення індивіда бути саме суб'єктом педагогічного спілкування.

Проблема суб'єктності в педагогічній психології в останні роки набула статусу об'єкта спеціального вивчення [1; 2; 3; 4]. Кожен школяр володіє індивідуальними особистісними і діяльними особливостями. Тобто особливостями задатків, індивідуально-типологічними передумовами здібностей, інтелектуальної діяльності когнітивного стилю, рівня домагань, самооцінки, працездатності, особливостями виконання діяльності, планування, організація і точність і т.д. Кожен учень характеризується власним стилем діяльності, зокрема навчальної, ставленням до неї, наукованістю.

Старшокласник як суб'єкт навчальної діяльності відображає співвіднесеність специфіки змістовної форми самих ступенів освіти з віковими особливостями, законом кумулятивності, нарощування, збільшення знань, структуруванням індивідуального досвіду, побудовою індивідуального тезаурусу як упорядкованої структури вербального інтелекту.

З метою дослідження внутрішнього ставлення учнів до такої організації педагогічної взаємодії, коли вчитель проявляє підвищену увагу до їхньої індивідуальності, було проведено опитування старшокласників різних типів середніх навчальних закладів. Всього в опитуванні взяли участь 120 учнів.

Перше питання формувалось таким чином: "Що, на Ваш погляд, переживає учень, до якого вчитель ставиться як до неповторної унікальної особистості?" Ми очікували, що на це питання школярі дадуть відкриту й правдиву відповідь саме про власні переживання, оскільки подібне формулювання викликає явище проєктивності, в той час, як питання, звернене безпосередньо до внутрішніх переживань індивіда, може викликати непорозуміння, тривогу і, таким чином, призводити до неправдивих відповідей.

Були отримані такі відповіді:

- гордість – 16% ;
- зарозумілість, верхність по відношенню до інших учнів – 16 % ;
- любов до себе і свою значимість – 14 % ;
- бажання вчитися краще – 11 % ;
- радість – 11 % ;
- розгубленість – 6 % ;
- у нього падає інтерес до навчання – 6 % ;

- задоволення від досягнутого – 6 % ;
- щастя – 3 % ;
- розкутість, можливість краще себе проявити – 3 % ;
- це погіршить взаємовідносини в класі – 3 % ;
- піднесеність – 3 % ;
- впевненість у собі – 3 % .

Зауважимо з приводу підрахунків: оскільки на питання можна було давати кілька відповідей, або не відповідати взагалі, загальний сумарний відсоток по масиву може не становити 100 % .

Аналіз отримання відповідей є цікавим і показовим. Абсолютна більшість учнів (72%) пов'язують увагу вчителя до власної індивідуальності з виникненням різнобарвних дуже позитивних емоцій (гордість, любов до себе, щастя, задоволення і т.д.). Це, звісно, непогано, але насторожує два моменти.

По-перше, виникнення таких яскравих емоцій може однозначно засвідчувати, що така увага з боку вчителя є досить рідкісним явищем, хоча воно, безумовно, відповідає внутрішнім прагненням і очікуванням школяра. По-друге ж, ці позитивні емоції зовсім не стосуються ситуації взаємодії, вони відносяться учнями або до успішності діяльності, або є зовсім "безпредметними", тобто є простою відповіддю на позитивний емоційний тон.

Вказання учнів на негативні емоції (розгубленість, погіршення взаємовідносин у класі – разом 9 %) говорить про те, що дані учні взагалі не мають досвіду переживання такого типу педагогічних стосунків, або ж ці переживання є деформованими. До цього ж типу переживань слід віднести ті 6 % відповідей, в яких вказується, що таке ставлення з боку вчителя може призвести до падіння інтересу до навчання.

На наш погляд, лише 14 % відповідей засвідчує наявність в учнів досвіду індивідуальної педагогічної взаємодії та адекватне її сприймання, як нормальних умов навчання, які стимулюють "бажання вчитися краще" та викликають "радість, бажання краще себе проявити".

Отже, відповіді на перше питання показали, що для абсолютної більшості учнів індивідуальний підхід до них з боку вчителя є бажаним, але незнайомим явищем, і вони не знають, як на це реагувати.

Відповіді на друге питання підтверджують цей попередній висновок. Питання формулювалося так: "Чи переживали Ви подібне ставлення і як часто це було?" Відповіді респондентів розподілилися таким чином:

- "так" – 21 % ;

- “рідко” – 24 %;
- “ні” – 52 %.

Отже, лише п'ята частина наших респондентів має особистісний досвід індивідуальної педагогічної взаємодії з учителем. Враховуючи, що це – старшокласники, і при тому, серед них доволі багато учнів престижних, новітнього типу навчальних закладів, слід зазначити, що отримана цифра є дуже низькою. Ми давали собі звіт у тому, що учень може, в принципі, й не відчувати, що з ним працюють якось особливо-індивідуально, і тому дати негативну відповідь. Тому була проведена бесіда, в результаті якої ми зрозуміли, що наші побоювання є марними – старшокласники на власному особистісно-життєвому рівні дуже гарно розуміють, про що, власне, йдеться, і їхні відповіді є цілком адекватними.

Наступне наше питання мало рефлексивно-оцінювальний характер. Воно формулювалося таким чином: “Що у Вас, як в особистості, може бути цікавим для вчителя?” Нам здається, що це питання ставить учня в діалогічну самооцінювальну позицію. Дійсно, старшокласник, за всіма показниками має, здавалося б, розуміти, що індивідуально ставитись можна, попри професійні вимоги, лише до індивідуальності, тобто до людини, яка чимось цікава, чимось в собі привертає увагу іншого. Відповіді на це питання розподілились таким чином:

- почуття гумору – 15 %;
- рівень знань (не вказано, який цей рівень) – 15 %;
- старанність – 10 %;
- розум – 10 %;
- бажання вчитися – 7 %;
- неординарність – 3,6 %;
- цікавість – 3,6 %;
- допитливість – 3,6 %;
- організаторські здібності – 3,6 %;
- артистичні здібності – 3,6 %;
- пунктуальність – 3,6 %;
- серйозність – 3,6 %;
- порядність – 3,6 %;
- наполегливість – 3,6 %;
- нічого – 3,6 %;
- не знаю – 7%.

Ми можемо так інтерпретувати дані відповіді. Лише 10,6 % опитаних мають недостатньо-рефлексивну позицію щодо власних особливостей як співрозмовника, співробітника. Це може говорити або про недостатню розвиненість самосвідомості (індивідуальні

варіанти вікового розвитку), або про те, що ці учні, взагалі то, не схильні розглядати взаємодію з учителем як особистісну розподілену діяльність, тож і вважають, що тут немає місця інтересу до особистості (в даному дослідженні ця різниця не вивчалась). Абсолютна ж більшість старшокласників вважає, що в них є цілком визначені риси (передусім, це риси характеру та здібності), які можуть зробити їх цікавими особистостями для вчителя. Якщо порівняти ці відповіді з тим, що отримані на перше й друге питання, можна з високою вірогідністю зазначити, що більшість учнів старшого шкільного віку переживають фрустрацію у педагогічному спілкуванні. Звертає на себе увагу, що лише у 32% випадків ця незадоволеність стосується безпосередньо навчальних здібностей і старанності, тобто суто процесу навчання. Це, на наш погляд, підтверджує думку про те, що індивідуальний підхід у старших класах слід розглядати ширше, “виводячи” його за межі навчально-виховної взаємодії і відповідних рис.

Наступне питання формулювалося таким чином: “Чи ставитеся Ви до вчителя як до унікальної і неповторної особистості?”. Саме постановка передбачала акцентування того суттєвого факту, що індивідуальна взаємодія є завжди взаємодією. Отже, учень, відповідаючи, має оцінити власну позицію відносно вчителя як індивідуальності. Відповіді розподілились таким чином:

- так – 30 %;
- ні – 55 %;
- не до всіх – 15 %.

Видно, що розподіл відповідей корелює з питанням №2. Хоча ми не можемо стверджувати, що схожі відповіді дали одні й ті ж самі учні, все ж такий висновок буде, мабуть, вірогідним. У будь-якому випадку, ми можемо говорити, що проблеми реалізації індивідуального підходу, принаймні, в старшому шкільному віці, визначаються не лише позицією вчителя, а залежать від ставлення учнів. В контексті нашого бачення питання це є вельми важливим зауваженням.

Наступне питання стосувалося думки учнів відносно того, чи потрібна індивідуалізована взаємодія учителя і учня в навчанні. Відповіді були такими:

- так – 62 %;
- ні – 38 %.

Як видно, більшість опитуваних зацікавлені в реалізації індивідуального підходу, однак нас особливо зацікавили ті 38 % відповідей, згідно яких такий підхід не потрібен. Наша анкета не передбачала такого високого відсотка, тому вивчити мотивування

учнів довелося в усній бесіді. Було встановлено кілька мотивувань. По-перше, учні вважають, що індивідуальний підхід – це просто більш прискіплива увага до їх навчання, необхідність часто відповідати тощо. Тут небажання такої взаємодії є зрозумілим і, по-своєму, цілком слухним.

Отже, можна констатувати, що частина старшокласників має негативний досвід взаємодії з учителями і викривлені уявлення про індивідуальну педагогічну взаємодію. Це може мати серйозні психологічні наслідки, оскільки даний досвід і уявлення можуть поширюватися на інші сфери життя і призводити до комунікативних і особистісних проблем.

Інша частина учнів пояснила своє небажання індивідуальної педагогічної взаємодії тим, що навчання й виховання, на їх погляд, – речі суто формальні і професійні, отже, особистісність тут є недоречною і такою, що буде лише заважати. В цілому, причини даного пояснення ті самі, що і в першій групі – незадовільний досвід та неадекватне сприйняття освітньої системи.

Власне, це стосується й останньої групи учнів, які мотивували своє небажання тим, що, на їх погляд, індивідуалізована взаємодія передбачає дружні близькі відносини, що недоречно в ситуації навчання.

Наступне питання стосувалося самооцінки учнями власної активності у навчанні: “У чому полягає Ваша активність як особистості у навчанні?” Ми, як видно, підкреслювали особистісну площину питання, проте відповіді розподілилися таким чином:

- у творчості – 13 %;
- добросовісному ставленні до навчання – 9 %;
- старанності – 9 %;
- допомозі іншим – 4,6 %;
- завжди досягати своєї мети – 4,6 %;
- в аналітичному підході – 4,6 %;
- демонструванні своїх знань – 4,6 %;
- швидко роблю висновки й узагальнення – 4,6 %;
- відчуваю (!) предмет – 4,6 %;
- використовую додатковий матеріал – 4,6 %;
- проявляю активність – 4,6 %;
- дискутую на уроках з товаришами – 4,6 %;
- ділюсь власним досвідом з однокласниками – 4,6 %;
- не знаю – 18 %;
- не хочу проявляти активність – 4,6 %.

Інтерпретація відповідей дозволяє зробити цікаві, на наш погляд, висновки. Так, звертає на себе увагу той факт, що жодна

відповідь не стосується взаємодії з учителями. Це означає, що активність у навчальній діяльності учні зовсім не пов'язують із педагогічною взаємодією, вважають себе “пасивною” стороною відносно вчителя, і навіть уявити собі не можуть, що активність може бути спрямована на педагога. Отже, відповідь на питання демонструє певну неготовність опитуваного контингенту до активної взаємодії з вчителями.

З іншого боку, активність як взаємодію з товаришами розуміють і проявляють лише 18,4 % (“допомагаю іншим”, “проявляю активність”, “дискутую на уроках з товаришами”, “ділюсь власним досвідом з однокласниками”). Отже, не лише взаємодія з вчителем, а й взагалі – взаємодія притаманна дуже незначній кількості учнів, тобто, ми маємо серйозну проблему з показниками суб'єктності учіння в старшому шкільному віці з точки зору взаємодії. 24,6 % учнів не знає і не хоче проявляти активність, тобто не розглядає ситуацію навчання як таку, що потребує особистісного ставлення. Відзначимо, що цей відсоток, на жаль, набагато більший у звичайних школах (41 % за загальною вибіркою), тут же він знижується за рахунок тих дітей, що навчаються в ліцеях і гімназіях.

У цілому, результати проведеного опитування говорять про досить низький рівень очікувань і готовності учнів старших класів до індивідуалізованої педагогічної взаємодії. Оскільки ж ми виходимо з жорсткого положення про те, що реалізація індивідуального підходу можлива лише за умови, коли рівноцінними суб'єктами взаємодії будуть учні і вчителі, стає зрозумілим, що вирішення цієї проблеми аж ніяк не може бути обмежене відповідними коректуючими впливами на вчителів. Констатуємо, що однією з сутнісних психологічних умов реалізації індивідуального підходу є діалогічна (спрямована на особистісно-рівноправну взаємодію) активність учнів, і ця умова не виконується в сучасній школі. Відсутні, наскільки нам відомо, і вітчизняні наукові (психологічні та педагогічні) дослідження, в яких би проблема розглядалася і вирішувалася в такій площині. Натомість, в сучасній зарубіжній психології існують нечисленні прикладні роботи, результати яких дозволяють припускати, що спеціальні психокорекційні заходи, спрямовані на “перетворення” учня (студента) в суб'єкта педагогічної взаємодії принципово змінюють особистісні позиції як учнів, так і вчителів, і спонукають останніх набагато уважніше ставитися до індивідуальності вихованця, здійснювати дійсний індивідуальний підхід.

Наступну задачу нашого дослідження ми вбачаємо у вивченні особливостей переживань старшокласниками своїх взаємовідносин із учителями.

Список використаних джерел

1. Альбуханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии // Психология субъектной активности личности: Матер. Міжнар. наук. конф. – К., 1993. – С.8-10.
2. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельного подхода // Проблемы субъекта в психологической науке /Отв. Ред. А.В.Брушлинский, М.И.Воловикова, В.Н.Дружинин. – М.: Академический проект, 2000. – С.24-73.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М., 1994.
4. Вільш І. Суб'єктність індивіда у світлі концепції сталих індивідуальних рис особистості // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві: Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: Матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. – Харків, 1999. – С. 20-22.
5. Дригус М.Т., Коновальчук И.С. Структура отношения к себе как субъекту учебной деятельности в школьном возрасте // Психология субъектной активности личности: Матер. Міжнар. наук. конф. – К., 1993. – С. 34-36.
6. Дубровина И.В. Индивидуальные особенности школьников. – М.: Знание, 1975. – 85 с.
7. Ильин Е.П. Путь к ученику. – М.: Просвещение, 1988. – 222 с.
8. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі // Навчально-виховний процес і розвиток особистості. – К.: Рад.шк., 1989. – С. 448-463.
9. Максименко С.Д. Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання // Психологічна наука, вчитель, учень. – К.: Рад.шк., 1979. – С.44-64.
10. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: ТЦ “Сфера”, 1997. – 528 с.

In the article presented and the results of research of such psychological features of realization of individual approach are thoroughly analysed as internal attitudes of students toward organization of pedagogical cooperation, when a teacher shows enhanceable attention to their individuality.

Keywords: individual approach, субъектность, subjects of cooperation, individuality, personality, educational activity.

Отримано: 12.03.2010

УДК 159.9.01:165.191(045)

О. В.Скуловатова

Психологічні детермінанти актуалізації міфологем

У статті відстежено процес актуалізації міфологем: шляхом етнізації, з колективного несвідомого та шляхом самостійного осягнення людиною філософсько-психологічних засад буттєвої реальності, що визначає особливості її сприйняття та втілюється у свідомості в безмежних формах переживання.

Ключові слова: актуалізація, етнізація, картина світу, міфологема, переживання, свідомість.

В статье отслеживается процесс актуализации мифологем: путем этнизации, из коллективного несознательного и путем самостоятельного постижения человеком философско-психологических основ бытийной реальности, которая определяет особенности его восприятия и воплощается в сознании в безграничных формах переживания.

Ключевые слова: актуализация, этнизация, картина мира, мифологема, переживание, сознание.

Індивідуальна свідомість людини твориться протягом всього її життя. Вона є сукупністю реальностей, створених людиною та їй повернених. Матеріально-об'єктивний стан світу остаточно не відомий. Людина має лише певні уявлення про нього, картину світу, що постійно добудовується в її свідомості. Ця картина світу є предметною площиною нашого сприйняття і включає: загальнокультурні цінності, основні норми поведінки, обов'язкові для всіх, традиційний світогляд, менталітет, знання про світ, сприйняття світу та міфологеми. Якщо взяти за аксіому, що міфологеми – це матеріал, що зберігається в колективному несвідомому людства, постає питання механізмів “імпортування” міфологем в картину світу людини, їхньої актуалізації та можливості усвідомлення.

Ця проблема так чи інакше постає в працях К. Абрахама, О. Афанасьєва, В. Базильова, Л. Бенауса, О. Лобка, Ю. Лотмана, Б. Малиновського, Е. Мелетинського, В. Розина, присвячених вивченню міфів. Ці роботи дають підстави тлумачити міфологеми як сутнісну основу міфу, що має вужче, індивідуалізоване у своєму прояві сенсове навантаження, ніж абстрактна, всеохоплююча категорія “міфу”. Метою даного дослідження було проаналізувати шляхи актуалізації міфологем в картині світу людини.

Міфологеми також можливо класифікувати як соціальні уявлення, оскільки це більш широке поняття. У теоретичній праці