

– підвищення рівня тривоги, агресивності;
– зміна мотиваційно-ціннісної сфери, характерологічних та емоційних чинників;
Таким чином, описані вище факти обґрунтовують тезу про існування особистісної динаміки в умовах позбавлення волі. Відкритим, однак, залишається питання про характер впливу заходів, що застосовуються у ВК на особистість неповнолітнього засудженого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 271 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М. : Изд. Моск. Ун-та, 1994. – 200 с.
3. Глоточкин А.Д., Пирожков В.Ф. Психические состояния человека лишеного свободы. Лекции / А.Д. Глоточкин, В.Ф. Пирожков. – М. : 1998. – 276 с.
4. Дзюбко Л.В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання / Л.В. Дзюбко. – К. : 2000. – 218 с.
5. Короленко Ц.Т. Психофизиология человека в экстремальных условиях / Ц.Т. Короленко. – М. : Наука, 2008. – 271 с.
6. Личность преступника (Уголовно-правовые и криминальные исследования). – Л., 1972. – 187 с.
7. Нове покоління незалежної України: Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2012 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2013. – 192 с.
8. Пирожков В.Ф. Предмет, задачи и методы исправительно-трудовой психологии / Пирожков В.Ф. – М., 2006. – 138 с.
9. Сандомирский М.Е. Психологическая адаптация в условиях пенитенциарного стресса и личностно-типологические особенности осужденных / М.Е. Сандомирский. – Уфа : Здравоохранение Башкирстана, 2001. – 88 с.
10. Сердюк Л.З. Динаміка особистісних рис в умовах позбавлення волі / Л.З. Сердюк. – К., 2000. – 198 с.
11. Эйдемиллер Э., Юстнуик В. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстнуик. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 625 с.

Джумак Г.

Науковий керівник – проф. Вихрущ В.О.

САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Згідно із законом України «Про освіту», «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [3].

Досягнення цієї мети можливе за умов розвивального навчання.

Найсприятливіші умови для розвитку особистості учня початкової школи, його пізнавального інтересу виникають тоді, коли вчитель не викладає матеріал в готовому вигляді, а організовує самостійну діяльність молодших школярів.

В умовах розвивального навчання молодшому школяреві відводиться роль самостійного суб'єкта, що взаємодіє з навколишнім середовищем.

У свою чергу самостійна діяльність пронизує всю систему розвивального навчання і передбачає самостійне вирішення молодшими школярами системи учбових завдань. При такому навчанні ставиться задача в процесі діяльності на оволодіння раціональними способами розумових дій, а також уміннями і навичками логічної роботи з учбовим матеріалом: уміння раціонально планувати самостійну роботу, чітко ставити систему задач майбутньої роботи, виділяти серед них головні, вміння вибирати способи найбільш швидкого і економічного вирішення поставлених задач, вміння і оперативний самоконтроль за виконанням завдання, вміння швидко вносити корективи в самостійну роботу, і вміння аналізувати загальні висновки роботи, порівнювати ці результати з наміченими на її початку, виявляти причини відхилень і намічати шляхи їх усунення в подальшій роботі.

В ході аналізу психолого-педагогічних джерел виявилось, що проблемою самостійності та самостійної діяльності молодших школярів займалися такі вчені та педагоги, як Ф.Рабле, М.Монтень, Т.Мор, Т.Кампанелла, Я.Коменський, Дж.Локк, Д.Дідро, Ж.-Ж.Руссо, А.Лавуазьє, Г.Песталоцці, А.Дистервег, Г.Сковорода, М.Новиков, П.Редкін, К.Ушинський, Л.Толстой, О.Радищев, П.Пестель, І.Якушкін.

В працях Н.Крупської, А.Луначарського, П.Блонського, Т.Шацького, А.Пінкевича, М.Пістрака, П.Підкасистого та інших проблема самостійної діяльності отримує глибоке освітнє, дидактичне і суспільно-політичне трактування.

Зокрема, починаючи з 30-х років ХХ століття передові педагоги Р.Мікельсон, Є.Голант, Б.Єсіпов, І.Огородников, М.Скаткін, Р.Срода, О.Нільсон, Т.Панфілова, Н.Половнікова та інші систематично почали виступати за широке використання самостійної роботи учнів на уроці, самостійна діяльність почала розглядатися тільки в її дидакто-методичному плані. Значна увага приділялася з'ясуванню ролі

самостійних робіт в системі уроку, визначенню їх змісту і методики організації самостійної роботи школяра.

Розвиток в учнів навичок самостійної роботи розглядався не тільки в плані методики навчання їх у школі, але і з точки зору виконання ними домашніх завдань.

На необхідність дослідження питань організації пізнавальної самостійності учнів як найважливішої умови розвитку їхнього мислення звертав увагу Б.Єсіпов. Він підкреслював важливість стимулювання учнів до розумової активності через формування їх інтелектуальних інтересів та почуттів і пропонував для цього розробити систему ускладнюючих завдань, що дозволяють розвинути здатність самостійного мислення учнів.

Б.Єсіпов подає одне з найбільш повних визначень самостійної роботи: «Самостійна робота учнів, що включається в процес навчання, - це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих і інших разом) дій... Іноді під самостійною роботою розуміють лише самостійність висновків у міркуваннях учнів, викликаних матеріалом, запропонованим учителем. Така активна розумова діяльність дуже цінна, але не можна зводити до неї самостійну роботу учня» [2, с. 15-16]. «Запропоноване визначення Б.Єсіпова, - писав М.Скаткін, - вказує лише на зовнішні ознаки самостійної роботи і не включає якихось більш важливих, істотних внутрішніх ознак, пов'язаних з характером самої пізнавальної діяльності учнів» [10, с. 7]. «...У трактуванні Б.Єсіпова сутності самостійної роботи, - зазначав П.Підкасистий, - недостатньо повно представлена істотна ознака - творчість учня, яка в структурі пізнавальної діяльності школяра є невід'ємною внутрішньою ознакою процесуальної та продуктивної (результативної) сторін самостійної діяльності учня... У викладеній концепції недостатнє відображення знайшло питання про єдність процесуальної та логіко-змістової сторін кожного виду самостійної діяльності... Всі ці моменти, які недостатньо враховуються в навчальній практиці, породжують формалізм у використанні різних видів самостійних робіт, нудну і одноманітну діяльність учнів» [7, с. 39]. У наступних дидактичних дослідженнях активна розумова діяльність стала розглядатися як провідний чинник самостійної роботи учнів.

Значне місце в дидактичних дослідженнях 60-х рр. ХХ століття мала проблема співвідношення навчання і розвитку. У дослідженні цих питань дидакти спиралися на висновки, зроблені психологами, зокрема Л.Виготським, який писав, що навчання йде попереду розвитку. Був зроблений висновок про великі пізнавальні можливості дітей молодшого шкільного віку, про необхідність вивчення основ наук на більш високому рівні узагальнень.

Одна з перших спроб реалізувати ідеї розвивального навчання зроблена Л.Занковим, який розробив систему інтенсивного всебічного розвитку для учнів початкової школи. Деяко інший напрямок розвивального навчання було розроблено та використано в практиці роботи експериментальних шкіл Д.Ельконіним і В.Давидовим. У їх технології основна увага зверталася на розвиток інтелектуальних здібностей дитини.

С.Рубінштейн обґрунтовував єдність психічних процесів і діяльності: «Здійснюючись реально в різних видах конкретної діяльності, психічні процеси в ній же і формуються» [9, с. 475].

Значний внесок у вирішення цих питань внесли роботи М.Данилова, що вийшли у світ ще на початку 60-х рр. ХХ століття. «Самостійність учня виражається насамперед у потребі й умінні самостійно мислити, здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання, задачу і знайти підхід до її вирішення, - писав він. Самостійність школяра характеризується відомою критичністю його розуму, здатністю висловлювати власну точку зору, незалежну від судження інших» [1, с. 33]. М.Данилов підкреслював, що якщо вчителю вдається пробудити в учнів власну думку і особливе ставлення до матеріалу або методу сьогодені, то завтра за інших рівних умов ці якості проявляться вже яскравіше. Для розвитку активності і самостійності в учнів перш за все необхідна постановка пізнавальних завдань у процесі вивчення основ наук; ясна логіка навчального процесу, що дозволяє учневі усвідомлювати шлях свого послідовного просування в освоєнні знань; адекватні методи навчання [1, с. 36].

Заслугувало на увагу запропоноване П.Підкасистим трактування сутності самостійної роботи. Він підкреслював «...необхідність такої організації самостійних робіт у сучасному навчальному процесі, при якій учні не тільки засвоюють передбачену програмою систему знань, навичок і вмінь, але також розвивають свої творчі можливості і готуються до безперервної освіти. Однак зазначені цілі недосяжні, якщо учні при виконанні самостійних робіт не опановують у доступній їм елементарній формі методами науки і наукового пізнання» [7, с. 43]. У наведеному вище визначенні в якості провідних завдань самостійної роботи висувається розвиток в учнів творчих здібностей і озброєння їх в елементарній формі методами науки і наукового пізнання.

Він запропонував таку типологію самостійних робіт: відтворюючі самостійні роботи за зразком; реконструктивно-варіативні; евристичні; творчі (дослідницькі) [8, с. 158].

Питання про рушійні сили, що збуджують в учнів пізнавальну самостійність, отримало подальший розвиток у роботах В.Ільїної, В.Онищука, Ю.Шарова, В.Шульмана, Г.Щукіної, присвячених дослідженню проблеми активізації пізнавальної діяльності, формуванню позитивних мотивів, особливо інтересу до знань.

Зокрема, був зроблений висновок про взаємозв'язок пізнавального інтересу та самостійної роботи учнів, бо «...пізнавальний інтерес як мотив розпоряджує школярів до самостійної учбової діяльності, яка в змозі задовольнити і підтримувати їх пізнавальний інтерес» [11, с. 148].

Як справедливо зазначав О.Нільсон, «якщо раніше основною метою вважалася передача учням відповідної, відносно закінченої системи знань, то в сучасних умовах на перший план постає прагнення розвинути у них здатність самостійно здобувати знання і швидко пристосовуватися до нових сфер діяльності» [6, с. 10].

У дидактичній літературі були досліджені питання і про показники сформованості у школярів пізнавальної самостійності. До їх числа були віднесені такі показники:

- вміння учня самостійно здобувати нові знання з різних джерел і здобувати нові вміння та навички як шляхом заучування, так і шляхом самостійного дослідження і відкриття;
- вміння використовувати набуті знання, уміння і навички для подальшої самоосвіти;
- вміння застосовувати їх у практичній діяльності для вирішення будь-яких життєвих проблем [5, с. 18].

Іншими словами, наявність пізнавальної самостійності має характеризуватися наявністю творчого мислення.

Акцент на розвиток в учнів творчої самостійності аж ніяк не означав заперечення важливості виконавської або репродуктивної діяльності учнів. На цю сторону питання звертали увагу такі видатні дослідники-дидакти, як М.Данилов, Р.Лемберг, І.Лернер, М.Махмутов, Ю.Бабанський, С.Шапоринський. Вони підкреслювали взаємозв'язок і взаємозумовленість цих видів діяльності.

Значну увагу почали надавати проблемному навчанню. М.Махмутов розглядав проблемне навчання як «...тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності... Проблемне навчання ми вважаємо провідним елементом сучасної системи розвивального навчання, що включає зміст навчальних курсів, різні типи навчання і способи організації навчально-виховного процесу...» [5, с. 257].

Зміст роботи з проблемного навчання полягав у постановці перед учнями системи пізнавальних і практичних завдань, що підлягають вирішенню. При цьому підкреслювалося, що сукупність завдань повинна представляти систему, що відповідає певним умовам.

З цією проблемою тісно пов'язане питання і про роль вчителя в умовах проблемного навчання. «Навіть в умовах самостійного вирішення учнем будь-якої проблеми, - писав І.Лернер, - спрямовуюча діяльність вчителя позначається в попередній його роботі, що призводить до створення особливої педагогічної конструкції, якою є творче завдання» [4, с. 51].

Лійметс Х., Котов В. та інші почали говорити про необхідність організації групової роботи учнів на уроці.

Історичний огляд самостійної діяльності молодших школярів свідчить про важливість та актуальність проблеми.

Під час аналізу проведеного анкетування були визначені певні аспекти організації самостійної діяльності молодших школярів та її недоліки. З метою їх виявлення вчителям початкових класів були роздані анкети.

На питання «Які вміння формуються в ході самостійної роботи?» більшість вчителів вказали не всі вміння (84%), а незначна частина (16%) взагалі їх не назвала.

На запитання «Які форми самостійної роботи Ви застосовуєте при навчанні учнів?» - вчителі відповіли відповідно до Рис. 1.1.

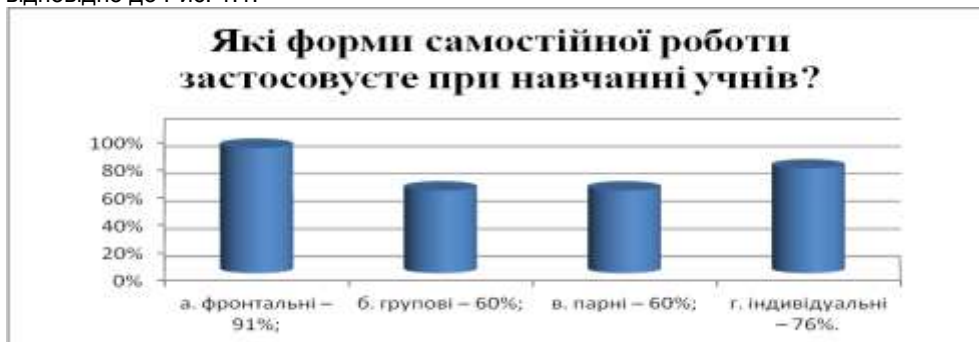


Рис 1.1

Це свідчить про те, що основна увага все ж більше приділяється фронтальним та індивідуальним формам самостійної роботи, а парним та груповим - відводиться менша роль.

Щодо умов вдосконалення самостійної роботи вчителі відзначають таке відсоткове співвідношення відповідно до Рис. 1.2:

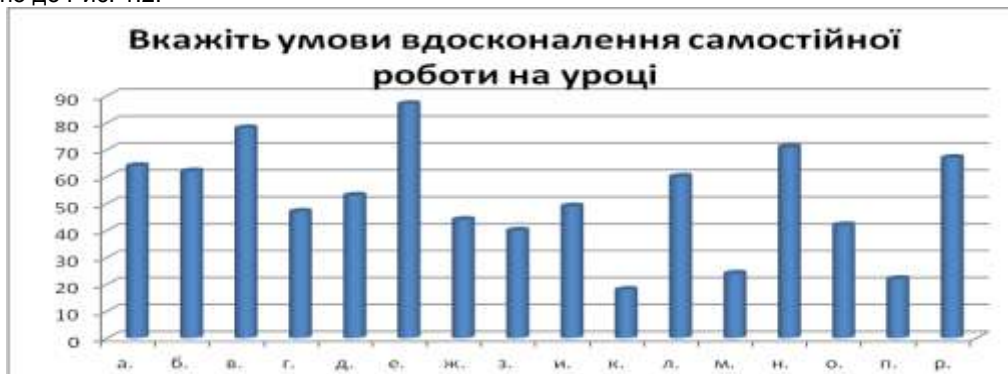


Рис 1.2

- а. проведення чіткого інструктажу – 64%;
- б. конкретизація завдань – 62%;
- в. різноманітність і цікавість завдань – 78%;
- г. визначення тривалості і змісту завдань – 47%;
- д. використання засобів для вироблення темпу роботи (пісочний годинник, музичний фрагмент, нагадування вчителем тощо) – 53%;
- е. врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів – 87%;
- ж. використання вказівок щодо послідовності опрацювання завдань – 44%;

- з. використання алгоритму – 40%;
 - и. подача самостійної роботи в іншій формі (ігровій, проблемній тощо) – 49%;
 - к. зміна місця самостійної роботи в структурі уроку – 18%;
 - л. розвиток умінь самостійної роботи в групах, парах – 60%;
 - м. прояв ініціативи учнів у виборі та виконанні самостійної роботи – 24%;
 - н. диференціація завдань – 71%;
 - о. внести завдання на розвиток психічних процесів (відчуттів, уяви, уваги, мислення, пам'яті, емоційно-вольової сфери) – 42%;
 - п. внести завдання на розвиток способу дії – 22%;
 - р. внести завдання на розвиток творчості – 67%.
- Ми з'ясували, на якому етапі вчителі практикують використовувати підручник під час самостійної роботи. Виявилось, що значна частина педагогів використовує його на етапі закріплення нового матеріалу – 96%. Подальші результати наведені на Рис. 1.3.

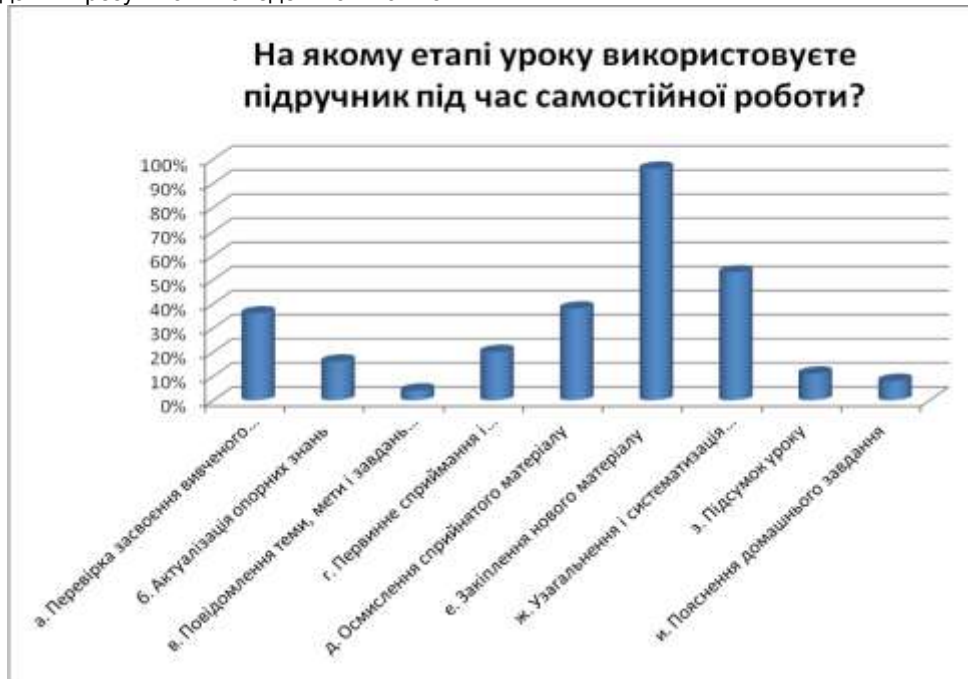


Рис. 1.3.

Також виявили, які труднощі виникають при підготовці і проведенні самостійної роботи. Найчастіше – це добирати завдання пошукового характеру (51%); добирати завдання творчого характеру (44%); організувати самостійну роботу під час вивчення нового матеріалу (40%); розробити завдання диференційованого характеру (31%); створити проблему, проблемні питання, проблемну ситуацію (29%).

Ці та інші труднощі, які виникли перед вчителями є посилюючими в умовах розвивального навчання і є органічною частиною навчального процесу.

Отже, короткий огляд самостійної діяльності молодших школярів дає можливість вказати на її необхідність і доцільність не тільки під час виконання самостійних робіт на уроці на етапі закріплення вивченого матеріалу, але і в позаурочний час, під час виконання домашніх завдань. Саме тому важливо навчити учнів працювати в різних умовах, з різними завданнями, як репродуктивними, так і продуктивними, які сприяють оволодінню раціональними способами розумових дій, умінням і навичкам логічної роботи з навчальним матеріалом: уміння планувати самостійну роботу, чітко скласти систему завдань майбутньої роботи, виділити серед них головні, вміло вибирати способи вирішення поставлених задач, самоконтроль за виконанням завдання, вміння вносити корективи, вміння аналізувати загальні висновки роботи, порівнювати ці результати з наміченими на її початку, виявляти причини відхилень і намічати шляхи їх усунення в подальшій роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А.Данилов // Советская педагогика / Глав. ред. Ф.Ф.Королев. - 1967. - №8. - С.33-37.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П.Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 240 с.
3. Закон України «Про освіту». Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
4. Лернер И.Я. Вопросы проблемного обучения на всесоюзных «Педагогических чтениях» / И.Я.Лернер // Советская педагогика / Глав. ред. Ф.Ф.Королев. – 1968. - №7. – С.51-57.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И.Махмутов. – М.: Просвещение, 1975. – 368 с.
6. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся / О.А.Нильсон. – Таллин: Знание, 1976. – 220 с.
7. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся / П.И.Пидкасистый. - М.: Просвещение, 1972. – 286 с.

8. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И.Пидкасистый. - М.: Просвещение, 1980. – 247 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1940. – 560 с.
10. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении/ М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1965. – 226 с.
11. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И.Щукина. - М.: Педагогика, 1971. – 192 с.

Токова Є.

Науковий керівник – доц. Парфанович І. І.

ПРОФІЛАКТИКА ОНІОМАНІЇ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Актуальність проблеми. Відомо багато видів поведінкових відхилень, які не схвалює суспільство – шкідливі звички, агресія, злочинна поведінка. Проте фахівці різного профілю, вивчаючи подібні проблеми, не змогли знайти однозначної відповіді на питання щодо причин такої поведінки, та як саме їй протидіяти. Часто поняття «поведінкового відхилення» замінюють синонімом – девіантна поведінка (від лат. deviatio – відхилення), а інколи обидва терміни застосовують як взаємозамінні.

Відсутність яскравих подій у житті, монотонність та одноманітність днів, коли не відбувається нічого цікавого, мало нових вражень та позитивних емоцій – це викликає у людини бажання щось змінити, розв'язатися. В такому випадку шопінг є приємним заняттям, яке приносить задоволення. Люди хочуть заповнити порожнечу, роблячи при цьому безглузді покупки. Тому важливу роль у вирішенні цієї проблеми повинен відіграти соціальний працівник. Головним аспектом його діяльності має стати профілактика даного явища та створення необхідних умов для гармонійного, всебічного розвитку особистості [8].

Теоретичні підходи. Проблеми девіантної поведінки цікавлять багатьох фахівців: лікарів, психологів, педагогів, працівників правоохоронних органів, соціальних працівників. Ця тема носить міждисциплінарний і дискусійний характер. Особливо складним і неоднозначним є порівняння девіантної поведінки з терміном «соціальна норма». Оскільки межі норми дуже умовні, а людини, характеристики якої відповідають всім показникам, просто не існує [1, с.7].

Одним із проявів поведінкового відхилення є шопоголізм. Шопоголізм або ж оніоманія – нав'язливе бажання здійснювати необдумані покупки у великих обсягах. Шопоголізм як суттєва проблема привернув до себе увагу науковців лише недавно. Тому багато хто не усвідомлює важливості та небезпечності такого феномену [3, с. 64].

У житті сучасної людини невід'ємною складовою є шопінг, відвідування магазинів, універмагів та інших «храмів споживання». При цьому, враховуючи задоволення споживацьких потреб, шопінг стає ще й «замінником» соціального спілкування, права на самовираження та самоствердження [4].

Науковці вже давно почали цікавитися оніоманією, трактуючи її як хворобу чи психічну аномалію. Ще в 1909 р. німецький психіатр Е. Крепелін, вивчаючи феномен пристрасті до покупок, людей, яким притаманне таке порушення психіки, назвав оніоманьяками. Його наступник Е. Блейлер типологізував оніоманьяків на одних підставах з kleptomанами, ігроманами та алкоголіками в розділі «Імпульсивні психози Крепеліна».

Шопоманія як хвороба була описана П. Слатером ще 30 років тому та дістала назву – «адикція до багатства». Р. Фабер і Т. О'Гуїн охарактеризували шопінг, описавши його як «хронічне, повторюване здійснення покупок, яке стає первинною відповіддю на негативні події і почуття». Задля визначення основних симптомів, притаманних шопоголікам, Фабером і О'Гуїном у 1990-х рр. було запропоновано 4 критерії, з яких достатньо наявності одного, щоб поставити діагноз:

- часто виникає заклопотаність покупками або раптові пориви щось купити, що відчуваються як непереборні, нав'язливі і безглузді;
- регулярно відбуваються покупки «не по кишені», часто купуються непотрібні речі або ходіння по магазинах займає значно більше часу, ніж спочатку планувалося;
- заклопотаність покупками, раптові пориви купити або пов'язані з цим особливості поведінки супроводжуються яскраво вираженим дистресом, неадекватною тратою часу, стають серйозною перешкодою як у повсякденному житті, так і в професійній сфері або тягнуть за собою фінансові проблеми (наприклад, борги або розорення);
- надмірне захоплення покупками або ходінням по магазинах необов'язково проявляється в періоди гіпоманії або манії [5].

Психіатр Р. Мілтенбергер та його колеги визначили, що захворювання зароджується ще в молодому віці (14–18 років). А за даними дослідника Д. Блека оніоманія притаманна у 2–8 % усього населення планети, серед яких переважає жіноча стать (80 – 95 %) [9].

Нами всі *теоретичні підходи класифіковано таким чином*: медико – біологічні, соціологічні, педагогічні та психологічні.

В медико-біологічному аспекті пристрасть до покупок отримала наукове пояснення. Американські нейрофізіологи встановили, що одержувані від шопінгу позитивні емоції викликаються допаміном – хімічною речовиною, що виробляється головним мозком людини та значним чином впливає на фізичне та емоційне самопочуття людини. Викид допаміну відбувається в моменти передчуття чогось нового, хвилюючого. Причому рівень допаміну пов'язаний швидше з передчуттям чогось приємного, ніж з самим моментом отримання бажаного. Тому багатьом людям подобається саме процес вибору товару, а не факт покупки [2].